



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyumu
Educational Supervisors' Job Satisfaction
ALİ KIŞ

Ölçöğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri (Nevşehir İli Örneği)
Language Learning Strategies That Primary School 8th Grade Students Use While Learning English (Nevşehir Sample)

EYÜP İZCİ, HATİCE ÖZGAN SUCU

Matematik Öğretmen Adaylarının Bir Geometrik Yer Problemine İlişkin Çözümlerinin İncelenmesi
The Investigation of Prospective Mathematics Teachers' Solutions of A Locus Problem

KÜBRA AÇIKGÜL, RECEP ASLANER

Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)
Assessment of Being Trained in the Turkish Education System in Terms of Progressive and Traditional Understandings and Practices (Case of Malatya)

KEMAL DURUHAN, OĞUZ GÜRBÜZTÜRK, İSMAİL ŞAN, EZLAM PEPELER

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir İli Örneği)
Awareness Levels of Classroom Teachers about Teacher Authonomy (An Example of the Province of Izmir)

PÜREN ÜZÜM, MEHMET DURDU KARSLI

Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi
The Investigation of Instructional Leadership Attitudes of Primary School Headmasters in Terms of Teacher Perception

YUSUF ERGEN

Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Yıldıırma (Mobbing) Davranışlarına Uğrama Düzeyleri İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
A Survey on the Relationship Between the Levels of Intimidation (Mobbing) Behaviors of the Branch Teachers Employed in the Secondary Education and the Demographic Characteristics

SERKAN HACICAFEROĞLU

Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler
Factors Affecting The Preservice Teachers' Professional Motivation

MUSTAFA BAŞARAN, BUKET DEDEOĞLU ORHUN

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Aralık
Cilt: 14, Sayı: 3

2013

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

December
Volume: 14, Issue: 3

2013

A tri-annual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



Sahibi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan)	Owner On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean)
Editör Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	Editor in-Chief Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör Yardımcıları S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL	Co-Editors S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL
Danışma Kurulu Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Doç. Dr. Numan Durak AKSOY	Advisory Board Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Associate Prof. Dr. Numan Durak AKSOY
Dil Editörü S. Nihat ŞAD	Language Editor S. Nihat ŞAD
Dergi Sekreteri Selim TOMAN	Journal Secretary Selim TOMAN
Dizgi-Grafik-Tasarım Uğur ÖZHAN	Outline-Graphics-Design Uğur ÖZHAN
Baskı İnönü Üniversitesi Matbaası	Printed by İnönü University Printing House
İletişim İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efdergi	Editorial Office İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efjournal
Dizinlenme Bilgileri ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™	Abstracting-Indexing ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™



ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi- TÜRKİYE	Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE
Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE
Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE	Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Battal ASLAN Hakkari Üniversitesi -TÜRKİYE	Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE
Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE
Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC	Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE	Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE	Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA	Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Mira KARNIELI Oranim Teachers' College – ISRAEL	Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE
Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
Alim KAYA Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi - KKTC	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE
Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS
Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE	Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Peter LITCHKA Lyola University – USA	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS	Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE
Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE
Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE	Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA
A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

Aralık 2013 ♦ Cilt 14, Sayı 3



December 2013 ♦ Volume 14, Issue 3

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

<i>Ramazan ABACI</i> İstanbul Ticaret Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Süleyman Nihat ŞAD</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Niyazi ÖZER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Gülşah BAŞOL</i> Gaziosmanpaşa Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Kadir BEYÇİOĞLU</i> Dokuz Eylül Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Mustafa Serdar KÖKSAL</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Baki DUY</i> Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ayşe AYPAY</i> Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Engin KARADAĞ</i> Osman Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Ramazan ÖZBEK</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Ali ARSLAN</i> Bülent Ecevit Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Hasan AYDEMİR</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Bahadır KÖKSALAN</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Remzi Yavaş KINCAL</i> Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>İlknur KAYA</i> ÇOMÜ – TÜRKİYE
<i>Feryal CUBUKCU</i> Dokuz Eylül Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE



BU SAYININ HAKEMLERİ (DEVAM) / REFEREES OF THIS ISSUE (CONTINUED)

Aralık 2013 ♦ Cilt 14, Sayı 3



December 2013 ♦ Volume 14, Issue 3

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

<i>Hasan DEMİRTAŞ</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Ahmet SABAN</i> Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Ahmet KAYA</i> Harran Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Esra Lüle MERT</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>İlhan ERDEM</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Makbule SARIKAYA</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Gülşay DALGIÇ</i> Bahçeşehir Üniversitesi-TÜRKİYE	





İÇİNDEKİLER

Cilt 14 Sayı 3



Aralık 2013

	Sayfa
<i>Editör'den</i> BURHANETTİN DÖNMEZ.....	i
<i>İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyumu</i> ALİ KIŞ	1-17
<i>İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri (Neşehir İli Örneği)</i> EYÜP İZCİ, HATİCE ÖZGAN SUCU.....	19-38
<i>Matematik Öğretmen Adaylarının Bir Geometrik Yer Problemine İlişkin Çözümlerinin İncelenmesi</i> KÜBRA AÇIKGÜL, RECEP ASLANER	39-58
<i>Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)</i> KEMAL DURUHAN, OĞUZ GÜRBÜZTÜRK, İSMAİL ŞAN, EZLAM PEPELER	59-78
<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir İli Örneği)</i> PÜREN ÜZÜM, MEHMET DURDU KARSLI	79-94
<i>Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi</i> YUSUF ERGEN	95-110
<i>Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Davranışlarına Uğrama Düzeyleri İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> SERKAN HACICAFEROĞLU	111-127
<i>Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler</i> MUSTAFA BAŞARAN, BUKET DEDEOĞLU ORHUN	129-151



CONTENTS

Volume 14 Issue 3



DECEMBER 2013

	<i>Page</i>
<i>Editor's Foreword</i> BURHANETTİN DONMEZ.....	ii
<i>Educational Supervisors' Job Satisfaction</i> ALİ KIŞ	1-17
<i>Language Learning Strategies That Primary School 8th Grade Students Use While Learning English (Nevşehir Sample)</i> EYÜP İZCİ, HATİCE ÖZGAN SUCU.....	19-38
<i>The Investigation of Prospective Mathematics Teachers' Solutions of A Locus Problem</i> KÜBRA AÇIKGÜL, RECEP ASLANER	39-58
<i>Assessment of Being Trained in the Turkish Education System in Terms of Progressive and Traditional Understandings and Practices (Case of Malatya)</i> KEMAL DURUHAN, OĞUZ GÜRBÜZTÜRK, İSMAİL ŞAN, EZLAM PEPELER	59-78
<i>Awareness Levels of Classroom Teachers about Teacher Authonomy (An Example of the Province of Izmir)</i> PÜREN ÜZÜM, MEHMET DURDU KARSLI	79-94
<i>The Investigation of Instructional Leadership Attitudes of Primary School Headmasters in Terms of Teacher Perception</i> YUSUF ERGEN	95-110
<i>A Survey on the Relationship Between the Levels of Intimidation (Mobbing) Behaviors of the Branch Teachers Employed in the Secondary Education and the Demographic Characteristics</i> SERKAN HACICAFEROĞLU	111-127
<i>Factors Affecting The Preservice Teachers' Professional Motivation</i> MUSTAFA BAŞARAN, BUKET DEDEOĞLU ORHUN	129-151



EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Aralık 2013 sayımızla sizlerle tekrar beraber olmaktan mutluyuz. Bu sayımızda eğitim yönetimi, yabancı dil öğretimi, matematik öğretimi, eğitim felsefesi, sınıf öğretmenliği, öğretmen yetiştirme alanlarında yürütülmüş araştırmaları okurlarımızla buluşturuyoruz. Eğitimin farklı alanlarından araştırma bulguları sunan bu sayımızda il eğitim denetmenlerinin iş doyumunu, 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri, aday matematik öğretmenlerinin geometrik yer problemi çözme becerileri, Türk eğitim sisteminin öğrencilere ilerlemeci ve geleneksel anlayışları kazandırma düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıkları, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği, öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörleri konularını ele alan on beş akademisyen tarafından kaleme alınmış toplam sekiz hakemli makale yer almaktadır. Bu sayımızda yer alan bilimsel çalışmaların bulgularının da araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlayacağı umudundayız.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ülkemizdeki saygın dergiler arasındaki yerini uzun bir zamandır koruyarak yayın hayatına devam etmektedir. Yayın hayatı boyunca kalitesi gittikçe artan dergimiz sizlere gelecek sayılarında artan bilimsel yayıncılık kalitesi ve anlayışıyla hizmet vermeye devam edecektir. Uzun süredir kullandığımız çevrimiçi makale kayıt, değerlendirme ve yayın sürecimize 2014 yılından itibaren çok daha geniş bir ailenin bireyi olarak TÜBİTAK ULAKBİM tarafından yürütülmeye başlanan DergiPark Projesi bünyesinde devam etme kararı aldık. TÜBİTAK ULAKBİM tarafından Eylül 2013 tarihinden itibaren yürütülmeye başlanan DergiPark Projesi ile elektronik ortamda bir dergi yönetim sistemi kurulmuş ve dergi barındırma hizmeti verilmeye başlanmıştır. TÜBİTAK ULAKBİM tarafından ilk etapta davet gönderilen 100 akademik dergiden biri olarak gerekli başvurular yapılarak dergi göç işlemleri başlatılmıştır. DergiPark projesi sayesinde daha geniş bir hakem ağına sahip olmayı ve yazarlarımıza daha hızlı ve daha ayrıntılı dönüt alma imkânı sunabilmeyi umuyoruz. Yeni sistemimize kayıt ve makale başvuru işlemleriyle ilgili ayrıntılı bilgileri DergiPark bünyesindeki <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> web sayfamızda bulabilirsiniz.

2014 Nisan sayımızda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Inonu University, School of Education

Distinguished readers,

We are very glad to meet you once again in our new issue of December 2013. This issue includes peer-reviewed papers about educational administration, foreign language teaching, mathematics education, educational philosophy, classroom teaching, and teacher training. Offering research findings about a variety of subjects about education, the present issue includes a total of eight articles authored by fifteen scholars focusing on the educational supervisors' job satisfaction, language learning strategies of 8th grade students, prospective mathematics teachers' ability to solve locus problems, students gains of progressive and traditional understandings and practices in Turkish education system, of classroom teachers' awareness about teacher autonomy, instructional leadership attitudes of primary school headmasters, intimidation (mobbing) behaviors of the branch teachers, and factors affecting the preservice teachers' professional motivation. We hope that the findings of the valuable research in this issue will contribute and shed light to the practitioners and future researchers.

Inonu University Journal of the Faculty of Education, which has been publishing for long, has a prestigious place among the respected journals in Turkey. We are going to serve with improving quality and policy of scientific publishing. We have decided to continue our online publication life as a member of larger family as of January 2014 under JournalPark Project which has been undertaken by TÜBİTAK ULAKBİM. With the JournalPark Project, which was founded by TÜBİTAK ULAKBİM in September 2013, a new online journal management system has been established and web hosting service has been provided to many academic journals. As one of the 100 academic journals initially invited to the project by TÜBİTAK ULAKBİM, we have made the required transactions and launched the journal immigration procedures. Thanks to the JournalPark Project, we believe we are going to have a larger network of reviewers and offer our authors quicker and more detailed feedback in the review process. Detailed information about registration and paper submission is available in our new web site (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>).

Hope to meet you in the April 2014 issue...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

Educational Supervisors' Job Satisfaction

Ali KIŞ
Inonu University

Abstract

The aim of this study is to examine the job satisfaction levels of educational supervisors in terms of some demographic variables. A total of 326 supervisors employed in 18 cities from 4th and 5th supervision service area participated in the study. "Job Satisfaction Scale" was used to collect data. Independent Samples t-Test and One-Way ANOVA were used to analyze the data. Results revealed that the total score of supervisors' job satisfaction level did not vary depending on the variables of branch, educational institution, education level, incentives for the last three years and teaching tenure while it did vary significantly in terms of supervisory tenure. Average score of job satisfaction level of supervisors was 2,27. Implications and recommendations were also discussed.

Keywords: Educational supervisor, vice-supervisor, supervision, job satisfaction

SUMMARY

One of the most critical elements of an organization is human resources. Every member is nearly always under the influence of job satisfaction. It is defined as attitudes of a member of an organization towards his/her job, taking previous experiences and expectations into account. There are some factors affecting job satisfaction such as: Age, gender, education, socio-cultural environment (personal factors), and organization process, physical conditions, salary, career opportunity (organizational factors).

Being critical elements in educational settings, supervisors' daily tasks are closely related to job satisfaction when it comes to accomplishing the duties effectively. Many studies found a strong correlation between job satisfaction and job performance. There are only a few studies on job satisfaction of educational supervisors in the literature. Thus, this study aims to contribute to the field.

The aim of this study is to determine educational supervisors' levels of job satisfaction. Same variables are also analyzed in the study. These variables are: branch, educational institution, and educational level, teaching tenure, supervisory tenure and incentives for the last three years.

METHOD

Research Design

The study is a descriptive survey. It examines supervisors' job satisfaction level in terms of branch, educational institution, and educational level, teaching tenure, supervisory tenure and incentives for the last three years.

Population and Sample

The population of the study is all supervisors working in Eastern and Southeastern Anatolia. The sample of the study consists of 326 supervisors randomly chosen from nine cities of Eastern Anatolia and nine cities of Southeastern Anatolia.

Data Collection Tool

General Information Form. 6-item personal information form was used to collect supervisors' personal information: branch, faculty, education level, teaching and supervisory tenure and incentives s/he got for the last three years.

Job Satisfaction Scale

Developed by Kuzgun, Sevim and Hamamcı (1998), 20-item Likert type scale' Cronbach Alpha is .90, and the reliability was also tested for this study and Alpha value was found to be .91.

Data Analysis

To analyze the gathered data, independent sample t-test, one-way ANOVA, for Post-Hoc tests Scheffe and Dunnett C were used. For two-group variables, effect sizes were also calculated using CMA meta-analysis software.

FINDINGS & RESULTS

The findings of the study are as follows:

Average score for 326 supervisors in Job Satisfaction Scale was 2,27 out of 5. For branch variable, there was no statistically significant difference [$t_{(324)} = 1,521, p > .05$]. For another variable, educational institution, again there was no statistically significant difference [$t_{(324)} = -1,265, p > .05$]. For education level variable, there was no statistically significant difference [$t_{(324)} = -,539, p > .05$].

For teaching and supervisory tenure variables, one-way ANOVA test was used to see the results. While for teaching tenure there was no statistically difference [$F_{(2,323)} = ,972, p > .05$], for supervisory tenure, statistically significant difference [$F_{(2,323)} = 12,780, p < .05$] was found. As Post-Hoc tests Scheffe and Dunnett C was used to see the different groups, having checked for Levene test result ($p < .05$). As a result of Dunnett C test, supervisors with 2-5 years of tenure ($\bar{X} = 2.43$) had statistically higher

average score than ones with 1 year or less tenure ($\bar{X}=2.03$). As a last variable, incentives for the last three years, there was no statistically significant difference [$t_{(324)} = 1,051, p>.05$].

Since APA 6th edition emphasizes adding effect size values to empirical studies, Cohen's d was calculated for two-group variables: Branch, educational institution, education level and incentives.

CONCLUSION & DISCUSSION

The findings of this study are parallel to previous researches on supervisors' locus of control (Konan, 2013) and supervisors' burnout level (Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012). Also some other researches on supervisors' job satisfaction have similar findings to this study.

All in all, the reason for this low job satisfaction level of supervisors can be explained with the help of latest reorganization of the Ministry, especially for parts concerning the supervisors work load. However, there are not enough researches on supervisors' job satisfaction to compare these findings.

Low level job satisfaction of supervisors can be a risk to perform such an important job in educational settings. Researching for possible reasons can be recommended for future researchers.

İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doymu

Ali KIŞ
Inönü Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, il eğitim denetmenlerinin iş doymu düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya dördüncü ve beşinci hizmet bölgesinde görev yapan 326 il eğitim denetmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Mesleki Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi ve İlişkisiz Örneklem için t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, denetmenlerin iş doymu düzeyleri ortalama puanı 2,27 olup; branş, mezun olunan öğrenim kurumu, öğrenim düzeyi, öğretmenlik kıdemi ve son üç yılda ödül alıp almama değişkenine göre farklılaşmadığı, fakat denetmenlik kıdemi değişkeni için kıdemi 2-5 yıl olanlarla kıdemi 1 yıl ve daha az olanlar arasında kıdemi daha yüksek olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İl eğitim denetmeni, il eğitim denetmen yardımcısı, müfettiş, denetim, iş doymu

Çalışan bireylerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri çalışma ortamlarında bireyler artık sadece ekonomik bir varlık olarak görülmenin ötesinde sosyal bir varlık olarak da görülmekte ve çalışma ortamı bireylerin sosyal ihtiyaçlarına göre de düzenlenmektedir. Çalışanların işlerinde etkili ve verimli olabilmeleri bu sosyal çalışma ortamında duyumsadıklarıyla da yakından ilişkilidir. İş doymu ya da iş tatmini de bu duyumsamanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Bir örgütün en kritik ögesi olarak insan kaynağı düşünüldüğünde, iş doymununun yüksek olması, çalışanlarının sadece verimlerine yansımamakta aynı zamanda örgüt bağlılıklarını da artırmaktadır (Kumar, 2012; Yılmaz ve Murat, 2008: 204). Alan yazında çeşitli tanımlar yapılmış olmasına karşın iş doymu öz olarak bir çalışanın geçmiş deneyimleri, mevcut beklentileri, eldeki seçenekleri de göz önünde tutarak işine karşı takındığı tutum olarak tanımlanabilir (Balzer, Kihm, Smith vd. 1997, akt. Gambrell, 2011). Bir başka tanım ise çalışanların işi ve işlerinin farklı yönleri hakkında ne düşündüklerinin dile getirilmesidir (Spector, 1997: 2). Bir diğer tanım ise beklenti ile doymu açıklamakta ve çalışanların beklentileri karşılanmadığında iş doymusuzluğunun ortaya çıktığını savunmaktadır (Matris ve Jackson, 2008: 70).

İş doymuna etki eden çeşitli faktörler vardır. Yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-kültürel çevre, kişilik bireysel faktörleri oluştururken, örgütün işleyişi, fiziksel koşullar, ücret, kariyer olanakları kurumsal faktörleri oluşturmaktadır (Çınar ve Kavlak, 2009: 34; Pelit, 2008: 87).

İş doymu üzerine yapılan ilk çalışmalar işin kendisinin doym ya da doymusuzluğun nedeni olduğu şeklinde yorumlarla başlamış ancak daha sonra işteki birçok değişkenin iş doymunu etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Schaufeli ve Enzmann, 1998: 2). Çalışanların ekonomik durumları, mesleki statüleri, hizmet

verdikleri yer ve çevre koşulları ve beklenti düzeyleri gibi değişkenler onların yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerdir. İş doyumunu da yaşam doyumunu ile ilişkilidir ve çalışanın hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını tehdit edebilmektedir. Kısaca iş doyumunu çalışanın işini değerlendirdiği ve kendi duyumsamasıyla şekillendirdiği ya da kendi beklentilerine uyan bir iş bulduğunda ortaya çıkan olumlu duygusal durumdur (Erdoğan, 2012; Locke, 1976: 1300).

Eğitim sisteminin, sistem özelliği kazanması ve sürdürmesinde önemli öğelerden biri denetim alt sistemidir. Eğitim sisteminin her bir ögesinin amaca yaptığı katkısı belirleyen ve istenilen düzeyde olmadığında bunun olası nedenlerini ortaya koyarak çözüm seçenekleri üreten ve bir bütün olarak bu süreci geliştirmeyi amaçlayan eğitim denetiminin etkili ve verimli olmasına odaklanmak gerekmektedir (Konan, 2013: 54).

Denetimin etkili ve verimli olmasında kritik öğelerden biri il eğitim denetmenleridir (Konan, 2013: 54). İl eğitim denetmenleri, eğitim denetimini gerçekleştirirken, bazen öğretmen, bazen yönetici, bazen de lider rolünü oynayarak, öğreten, ilham veren, sorgulayan, yargılayan ve adalet dağıtan konumunda bulunabilmektedir. (Konan, 2013: 48). Bu konumlarını etkili biçimde yerine getirebilmede belirleyici olan öğelerden biri de iş doyumunu düzeyleridir.

Çünkü yapılan araştırmalar iş doyumunu ile performansı arasında pozitif yüksek bir korelasyonu göstermektedir (Judge, Thoresen, Bono, ve Patton, 2001; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009). Yapılan araştırmalar mesleki saygınlığın (Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz, 2006) prosedürel ve dağıtımsal adaletin (Çakar ve Yıldız, 2009; İşcan ve Sayın, 2010; Özer ve Urtekin, 2007), yönetim becerilerinin (Akın ve Koçak, 2007), problem çözme becerilerinin (Çetin, Basım ve Karataş, 2011), eğitim ve gelir durumunun (Durak ve Serinkan, 2007), örgütsel bağlılığın (Güçlü ve Zaman, 2011), kariyer engellerinin (İnanlı ve Tunç, 2012), duygusal zeka (Şahin, Aydoğdu ve Yoldaş, 2010), iletişim (Yüksel, 2005), işle bütünleşme (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013), örgütsel vatandaşlık davranışının (Şeşen, 2010) ve liderliğin (Tengilimoğlu, 2005) iş doyumunu ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de denetmenlerin iş doyum düzeyleriyle ilgili sınırlı sayıda çalışma (Kayıkçı, 2005; Şahin vd., 2010; Şahin ve Çek, 2011; Tanrıverdi, 2008) olduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarındaki iş doyumunu konulu çalışmaların çoğunluğu öğretmen ve yöneticiler örneğinde yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın bu konuda sonuçları itibarıyla alana katkı yapması beklenmektedir.

Bir amaç etrafında oluşmuş örgütler için amaçlarını gerçekleştirmek, varlıklarını devam ettirmek anlamına da gelmektedir. Amaçlara ulaşmada olası sapmalar yaşandığında örgütler için yok oluş süreci de başlayabilir. Yani örgütlerin bir şekilde amaçlardan sapmaları minimum düzeyde tutmaları beklenir. Bunu gerçekleştirmenin etkili yollarından biri de denetim mekanizmasıdır (Aydın, 2010; Başar, 2000; Taymaz, 2005). Birer eğitim örgütü olarak okulların amaçlarını yerine getirerek daha etkili bir öğrenme ortamı haline dönüşmesi denetim süreci sayesinde gerçekleşir (Zepeda, 2006). Eğitim örgütleri açısından pek de göz önünde olmamasına rağmen denetçilerin yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı gibi görevleri yerine getirdiği söylenebilir (Taymaz, 2005). Öncelikle eğitim kurumlarının insan kaynaklarına yönelik tüm bu görevleri yerine getirirken denetçiler aslında oldukça fazla bir iş yükü üstlenmektedirler. Denetmen ve denetmen yardımcıları bu iş yüklerini, rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma

hizmetlerini gerçekleştirerek yerine getirmektedirler. Tüm bu süreçlerde etkililiği sağlayabilmenin en önemli etmenlerden biri de iş doyumunu düzeyleridir.

Denetmenlerin iş doyum düzeylerinin ortaya konması sadece mevcut resmi ortaya çıkarmayacak aynı zamanda olası örgütsel sorunların kaynaklarına yönelik yeni araştırmalar ve çözüm yollarını da beraberinde getirebilecektir.

Bu çalışmada il eğitim denetmen ve il eğitim denetmen yardımcılarının iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, il eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeylerinin ne olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile il eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenerek denetmenlerin daha verimli ve doyumlu çalışmaları için yeni uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu konudaki alanyazına da katkı sağlanabilir. Araştırma kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İl eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeyleri nedir?
2. İl eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeyleri; branş, mezun olunan öğrenim kurumu, öğrenim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, denetmenlik kıdemi ve son üç yılda ödül alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, il eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeylerini çeşitli değişkenler (branş, fakülte, öğrenim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, denetmenlik kıdemi, son üç yılda ödül alıp almama) açısından var olduğu haliyle ortaya koymayı amaçladığından nedensel karşılaştırma modelinde bir araştırmadır.

Evren – Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin sosyoekonomik olarak daha az gelişmiş bölgeleri olan dördüncü ve beşinci hizmet bölgelerinde 2010-2011 akademik yıllarında çalışan il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 9'u 4. bölge ve 9'u da 5. bölgeden olmak üzere toplam 18 ilde görev yapan il eğitim denetmenlerinin arasından basit seçkisiz örnekleme (Neuman, 2006: 331) yöntemiyle seçilen 326 il eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan denetmenlerin araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

İl Eğitim Denetmenlerinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Betimsel Verileri

Değişken	Kategori	n	%
Branş	1.Sınıf Öğretmeni	206	63,2
	2.Branş Öğretmeni	120	36,8
Öğrenim Kurumu	1.Eğitim Fakültesi	259	79,4
	2.Diğer	67	20,6
Öğrenim Düzeyi	1.Lisans	257	78,8
	2.Lisansüstü	69	21,2
Öğretmenlik Kıdemi	1.10 yıl ve daha az	75	23
	2.11-15 yıl arası	186	57,1
	3.16 yıl ve üzeri	65	19,9
Denetmenlik Kıdemi	1. 1yıl veya daha az	107	32,8
	2. 2-5 yıl arası	152	46,6
	3.6 yıl ve üzeri	67	20,6
Ödül	1.Evet	106	32,5
	2.Hayır	220	67,5
TOPLAM		326	

Veri Toplama Aracı

Genel Bilgi Formu: Katılımcıların kişisel özelliklerini (branş, fakülte, öğrenim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, denetmenlik kıdemi ve son üç yılda ödül alıp almama) belirlemeyi amaçlayan 6 maddelik genel bilgi formundan oluşmaktadır.

Mesleki Doyum Ölçeği: Denetmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek için 20 maddelik ve iki faktörlü Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) kullanılmıştır. Ölçek Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=,90$, birinci faktör için $,91$ ikinci faktör için $,75$ olarak belirlenmiştir. Birinci faktör varyansın % 36,4'ünü açıkladığı için ölçeğin tek faktörlü kullanılabileceği de belirtilmiştir. İki faktörün açıkladığı varyans % 48,6'dır. Bu araştırmanın örneklemini için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı ise $,91$ olarak bulunmuştur. Ölçekte 20 madde yer almaktadır. Her maddenin karşısında Likert tipi beşli derecelendirme seçenekleri yer almaktadır. Bu derecelendirmede 1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= ara sıra, 4= sık sık, 5= her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük ise 20'dir.

Verilerin Analizi

İl eğitim denetmenlerinin demografik verilerinin ve iş doyum düzeylerinin belirlenmesinde frekans ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. İş doyum düzeyi puanları için normal dağılım testi Kolmogorov Smirnov ile yapılmış ve normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. İl eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeylerinin branşa, öğrenim kurumuna, öğrenim düzeyine ve son üç yılda ödül alıp almama değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi kullanılmıştır. İl eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeylerinin öğretmenlik kıdemi ve denetmenlik kıdemiye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise Tek Yönlü

Varyans (ANOVA) analizi varyans homojenliği de dikkate alınarak yapılmış ve farklılığın gruplara göre belirlenmesinde Scheffé ve Dunnett C testleri kullanılmıştır. Etki büyüklüğü analizleri CMA Ver.2.0 (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothsein, 2005) yazılımıyla yapılmıştır. Tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

BULGULAR

İl eğitim denetmenlerinin MDÖ’de yer alan maddelere verilen yanıtlarından yola çıkarak her bir eğitim denetmeni için iş doyum düzeyi puanı hesaplanmıştır. Buna göre il eğitim denetmenlerinin 124’ü “1,00 ile 2,00 arasında, 163 kişi 2,01 ile 3,00 arası, 35 kişi 3,01 ile 4,00 arası, 4 kişi 4,01 ile 5,00 arasında değişen puanlar almışlardır. 326 kişinin iş doyum puan ortalaması 2,27’dir. Bu durumda 326 il eğitim denetmeninin iş doyumlarının “*nadiren*” düzeyinde olduğu söylenebilir.

İl eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeylerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Branş Açısından Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Branş	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
1.Sınıf Öğretmeni	206	2,31	,65	324	1,521	,129
2.Branş Öğretmeni	120	2,20	,62			

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde branş açısından sınıf öğretmenliğinden gelen denetmeler ile branş öğretmenliğinden gelen denetmelerin iş doyum puan ortalamalarının farklı olduğu gözlenmektedir ($\bar{X}_{(sınıf)}=2,31$; $\bar{X}_{(branş)}=2,20$). Elde edilen bu sonuçlardan sınıf öğretmenliğinden gelen il eğitim denetmenlerinin iş doyum ortalamalarının branş öğretmenliğinden gelen il eğitim denetmenlerinin iş doyum ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonucunda ise branş değişkeni açısından gözlenen farklılık anlamlı çıkmamıştır. Bir başka ifadeyle il eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$t_{(324)} = 1,521$, $p > .05$].

İl eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeylerinin mezun oldukları öğrenim kurumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Örneklem için t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.
İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Mezun Olunan Öğrenim Kurumu Açısından Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğrenim Kurumu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
1.Eğitim Fakültesi	259	2,25	,64	324	-1,265	,207
2.Diğer	67	2,36	,66			

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde mezun olunan kurum açısından eğitim fakültesi mezunu denetmeler ile diğer fakülte mezunu denetmelerin iş doyumu puan ortalamalarının farklı olduğu gözlenmektedir ($\bar{x}_{(ef)}=2,25$; $\bar{x}_{(diğer)}=2,36$). Elde edilen bu sonuçlardan Eğitim fakültesi mezunu il eğitim denetmenlerinin iş doyumu ortalamalarının diğer fakülte mezunu il eğitim denetmenlerinin iş doyumu ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonucunda ise mezun olunan kurum değişkenleri açısından gözlenen farklılık anlamlı çıkmamıştır. Bir başka ifadeyle il eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeyleri mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$t_{(324)} = -1,265$, $p>.05$].

İl eğitim denetmenlerinin iş doyumu düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	n	\bar{x}	S	Sd	t	p
1.Lisans	257	2,26	,63	324	-,539	,590
2.Lisansüstü	69	2,31	,68			

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde öğrenim düzeyi açısından lisans derecesine sahip denetmeler ile yüksek lisans derecesine sahip denetmelerin iş doyumu puan ortalamalarının farklı olduğu gözlenmektedir ($\bar{x}_{(lisans)}=2,26$; $\bar{x}_{(lisansüstü)}=2,31$). Elde edilen bu sonuçlardan lisans derecesine sahip il eğitim denetmenlerinin iş doyumu ortalamalarının lisansüstü derecesine sahip il eğitim denetmenlerinin iş doyumu ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonucunda ise öğrenim düzeyi değişkeni açısından gözlenen farklılık anlamlı çıkmamıştır. Bir başka ifadeyle il eğitim denetmenlerinin iş doyum düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$t_{(324)} = -0,539$, $p>.05$].

İl eğitim denetmenlerinin iş doyumu düzeylerinin öğretmenlik kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İş Doyumu ANOVA Sonuçları	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,817	2	,409	,972	,379
Grupiçi	135,756	323	,420		
Toplam	136,573	325			

Tablo 5'e göre, öğretmenlik kıdemi 10 yıl ve az olan denetmenlerin (n=75) iş doyumunu puan ortalaması 2,20, öğretmenlik kıdemi 11-15 yıl olan denetmenlerin (n=186) puan ortalaması 2,26 ve öğretmenlik kıdemi 16 ve daha fazla olan denetmenlerin (n=65) puan ortalaması ise 2,36'dır. Bu farklılığa rağmen Tablo 6'da görüldüğü gibi, il eğitim denetmenlerinin iş doyumunu düzeyleri öğretmenlik kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2,323)}=,972$, $p>.05$].

İl eğitim denetmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin denetmenlikteki kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6.
İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Denetmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>İş Doyumu ANOVA Sonuçları</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Farklılık</i>
Gruplararası	10,015	2	5,008	12,780	,000	(Dunnett C)
Grupiçi	126,558	323	,392			2-1
Toplam	136,573	325				

Tablo 6'dan anlaşılacağı gibi, denetmenlik kıdemi 1 yıl ve az olan denetmenlerin (n=107) iş doyumunu puan ortalaması 2,03, denetmenlik kıdemi 2-5 yıl olan denetmenlerin (n=152) puan ortalaması 2,43 ve denetmenlik kıdemi 6 yıl ve üzeri olan denetmenlerin (n=67) puan ortalaması ise 2,27'dir. İl Eğitim denetmenlerinin iş doyumunu düzeyleri denetmenlik kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2,323)}=12,780$, $p<.05$]. Varyansların homojen olmadığı Levene testi ile ortaya konduktan sonra ($p<.05$) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C testi yapılmıştır. Buna göre, denetmenlik kıdemi 1 yıl ve daha az olan denetmenler ile denetmenlik kıdemi 2-5 yıl olan denetmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığa göre, denetmenlik kıdemi 2-5 yıl olan denetmenlerin ($\bar{x}=2.43$), denetmenlik kıdemi 1 yıl ve daha az olan denetmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla iş doyumuna sahip oldukları saptanmıştır.

İl eğitim denetmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin son üç yılda ödül alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi sonuçları Tablo 7'te verilmiştir.

Tablo 7.
İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ödül Alıp Almamalarına Göre t-Testi Sonuçları

<i>Ödül</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1.Evet	106	2,32	,70	324	1,051	,294
2.Hayır	220	2,24	,61			

Tablo 7'de görüleceği üzere, il eğitim denetmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin ödül alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-Testi sonuçlarına göre il eğitim denetmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ödül alıp almama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$t_{(324)} = 1,051$, $p>.05$]. Başka bir

deyişle, ödülün alınması ya da alınmaması il eğitim denetmenlerinin iş doyumlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar incelendiğinde, anlamlı bir fark olmamasına karşın, ödül alan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,32$) iş doyumları ödül almamış öğretmenlere ($\bar{x}=2,24$) göre daha yüksektir.

APA 6. basıma'a (2012) göre empirik araştırmalarda (p) değerlerinin verilmesinin yanında meta-analiz çalışmaları için bir kaynak oluşturabilmesi amacıyla etki büyüklüğünün (Cohen's d vb.) de rapora dahil edilmesi istenmektedir. Tablo 8 bu araştırmadaki ikili karşılaştırmalarda hesaplanan etki büyüklüklerini göstermektedir:

Tablo 8.
İkili Karşılaştırma Yapılan Değişkenler Ait Etki Büyüklüğü Tablosu

Değişken	Cohen's d	SE	p	Grup
Branş	0,17	0,11	0,13	1.Sınıf Öğretmeni 2. Branş Öğretmeni
Öğrenim Kurumu	-0,17	0,13	0,21	1.Eğitim Fak. 2.Diğer
Öğrenim Düzeyi	-0,07	0,13	0,56	1.Lisans 2.Lisansüstü
Ödül	0,12	0,11	0,29	1.Evet 2.Hayır

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim sisteminin etkili ve verimli bir şekilde işletilebilmesini sağlayan önemli öğelerden biri denetim alt sistemidir. Bu etkililik ve verimliliğin sağlanabilmesi için, denetim sistemi sürekli bir şekilde tüm eğitim sistemini amaçlara yaptığı katkıya göre değerlendirme ölçütleriyle değerlendirir, sorun olarak görülen durumların olası nedenlerini ortaya koyar, çözüm seçenekleri üretir, hem eğitim çalışanlarını hem de sistemin kendisini geliştirmeyi amaçlar. Geliştirmeye odaklanan bu denetim sisteminde etkililik ve verimliliğin sağlanmasında en kritik öğelerden biri de eğitim denetmenleridir.

İçinde bulunduğu sistemi ve eğitim çalışanlarını geliştirmeyi amaçlayan denetmelerin önceliklerinden biri de kendilerini geliştirme konusunda heyecanlarını kaybetmemek ve yaptıkları işe olan tutkularını sürdürebilmektir. Oysa yapılan araştırmalar denetmenlerin kendini geliştirme konusunda isteksiz oldukları (Sarpkaya, 2004) ve mesleki becerilerinde öğrenme yetersizlikleri yaşadıklarını (Polat, Arslan ve Taştan, 2003), önemli bir kısmının tükenmişlik yaşadığını (Sezgin, Kavgacı ve Kılınc, 2012) göstermektedir. Tüm bu negatif yoğunluklu duygular bizi, diğer birçok meslekte de gözlemlenen, iş doyumuna götürmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye'nin coğrafi olarak daha çok Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunan; sosyo - ekonomik olarak daha az gelişmiş 30 ilinin yer aldığı dördüncü ve beşinci hizmet bölgesinin her birinden seçkisiz olarak belirlenen dokuzar ilde görev yapan 326 il eğitim denetmeninin iş doyumunu düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu değişkenlerden biri denetmenlerin branşlarıdır. Branşı sınıf öğretmeni olan denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{x} = 2,31$), branş öğretmeni olan denetmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 2,20$) biraz yüksek olduğu; ancak branşın denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanları [$t(324) = 1,521$, $p > .05$] üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada branşın iş doyumunu etkilemediği sonucu da bu bulguyu desteklemektedir (Günbayı, 1999).

Diğer değişken ise denetmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumudur. Bu değişken, eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülteler biçiminde gruplandırılmıştır. Eğitim fakültesi mezunu olan denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{x} = 2,25$), diğer fakültelerden mezun olan denetmenlerin puan ortalamalarının ise ($\bar{x} = 2,36$) olduğu; denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puanlarının [$t(324) = -1,265$, $p > .05$] mezun oldukları öğrenim kurumuna göre de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, öğrenim düzeyi lisans olan denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{x} = 2,26$), öğrenim düzeyi lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) olan denetmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 2,31$) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyine göre, denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puan ortalamaları [$t(324) = -,539$, $p > .05$] anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Oysa yapılan bir araştırmada bu sonucun tam tersi bir durum söz konusudur ve lisansüstü dereceli denetmenlerin iş doyumları daha düşük çıkmıştır. (Kayıkçı, 2005). Bu sonucun olası bir nedeni araştırmanın örnekleme olabilir. İkinci araştırma (Kayıkçı, 2005) ülke geneline yayılmış 5 bölgenin tamamından veri toplayarak araştırmayı yürütmüştür. Oysa bu araştırmanın örnekleme sadece 4. ve 5. bölgedeki il eğitim denetmenleridir. Denetmen dışında diğer eğitim hizmeti sunanların iş doyumları sonuçlarına gelince de rehber öğretmenler ve yöneticilerin iş doyum düzeylerinde öğrenim düzeyinin bir farka yol açmadığı görülmektedir. (Kağan, 2010; Mahmutoglu, 2007). Ancak bir başka araştırmada da okul öncesi öğretmen ve yöneticiler için ise öğrenim düzeyi ve iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Özyürek, 2009). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, iş doyumunun, eğitim hizmeti sunanlar açısından (denetmen, yönetici, öğretmen) öğrenim düzeyi değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığı ve varsa farkın yönü ve büyüklüğünün ne olduğu bir meta-analiz araştırması yapılarak ortaya konabilir.

Bir başka değişken olarak da, eğitim müfettişlerinin bu göreve atanmadan önce, öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi (kıdem) ele alınmıştır. Öğretmenlikteki kıdemi 10 yıl ve daha az olan eğitim müfettişlerinin Mesleki Doyum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının 2,20, kıdemi 11-15 yıl arasında olan denetmenlerin puan ortalamalarının 2,26 ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olan denetmenlerin puan ortalamalarının 2,36 olduğu; ancak, ANOVA sonuçlarında öğretmenlikteki kıdemin denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar [$F(2-323) = -,972$, $p > .05$] üzerinde bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Denetmenlikteki toplam hizmet süresi, denetmenlik kıdemi olarak ifade edilerek değişkenlerden bir diğeri olarak değerlendirilmiştir. Denetmenlikteki kıdemi 1 yıl ve daha az olan denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanları ($\bar{x} = 2,03$), kıdemi 2-5 yıl olan denetmenlerin ortalama puanları ($\bar{x} = 2,43$) ve kıdemi 6 yıl ve üzeri olan denetmenlerin ortalama puanları ($\bar{x} = 2,27$)'tür. Kıdemi 2-5 yıl olan

denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanların ($\bar{x} = 2,43$), denetmenlikteki kıdemi 1 yıl ve daha az olan denetmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{x} = 2,03$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, denetmenlerin iş doyumları arasında denetmenlikteki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-323)= 12,780, p<.05]. Başka bir deyişle, denetmenlerin iş doyumları, denetmenlikteki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Denetmenlikteki kıdemler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre, denetmenlikteki kıdemleri 2-5 yıl olanlar 1 yıl ve daha az olanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bir ortalama puana sahiptirler. Yani, denetmenlik görevine yeni başlayanların iş doyumları daha düşüktür. Denetmenliğin ilk yılından sonraki kıdem aralığında (2-5 yıl), ilk yıllara kıyaslandığında iş doyumları düzeyinin arttığı görülmektedir.

Bunun olası nedeni çalışmanın yapıldığı 4. ve 5. Bölgenin mevcut insan kaynakları yapısı olabilir. Çünkü denetmen yardımcılarının hemen hemen tamamı bu bölgelerde çalışmaktadır (Polat ve arkadaşları, 2003: 53). Her meslekte olduğu gibi denetmenliğe girişte de yaşanan işe ve çalışılan kente uyum problemleri, henüz fazla deneyim yokken gelen aşırı iş yükleri 1 yıl ve daha az denetmenlik kıdemi olanların iş doyumları düzeylerini düşürmüş olabilir. Göreceli olarak daha kıdemli, işe ve yaşadığı kente uyum sağlamış, iş yükünü bir şekilde taşıyabilmeyi öğrenmiş ve denetmenlik kıdemi 2-5 yıl arası olan denetmenlerin iş doyumları düzeyleri de doğal olarak daha yüksek çıkmaktadır.

Denetmenlerin iş doyumları düzeyleri son olarak, son üç yılda herhangi bir ödül alıp almadığı değişkeni açısından incelenmiştir. Son üç yılda ödül alan denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{x}=2,32$), ödül almamış olan denetmenlerin puan ortalamalarının ise ($\bar{x}=2,24$) olduğu ve denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puan ortalamaları ödül almaya göre anlamlı bir farklılık göstermediği [t(324)=1,051, p>.05] belirlenmiştir.

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde denetmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği puan ortalamalarının $\bar{x}=2,27$ olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç denetmenlerin dış denetim odaklı (Konan, 2013) olmaları ve % 50'sinin tükenmişlik yaşamakta olmaları bulgularıyla da (Sezgin ve arkadaşları, 2012) örtüşmektedir. Önceki araştırmaların sonuçları da bu araştırmada bulunan "Nadiren" düzeyinde iş doyumunu desteklemektedir (Kayıkçı, 2005; Şahin ve diğerleri, 2010; Şahin ve Çek, 2011). Ancak denetmenlerin iş doyumuna yönelik sınırlı sayıda araştırmanın olması bu araştırmanın sonucunu genellemeyi de sınırlandırmaktadır. Bu noktadan hareketle denetmenlerin "nadiren" düzeyindeki iş doyumları mesleki verimlilik açısından bir risk oluşturmaktadır. Mesleki doyum düzeyi bir sonuç olarak alınır, bunun nedenlerinin belirlenerek bu sonucun olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalar önerilebilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akın, U., ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- American Psychological Association [APA]. (2012). *Publication manual of American Psychological Association* (6th edition), Washington, DC.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N., ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 345–358.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta-Analysis Version 2*. Englewood, NJ: Biostat.
- Çakar, N. D., & Yıldız, S. (2009). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi: “Algılanan örgütsel destek” bir ara değişken mi? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 68–90.
- Çetin, F., Basım, H. N., & Karataş, M. (2011). Çalışanların problem çözme becerilerinde örgütsel adalet algısı ve iş tatmininin rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(1), 71–85.
- Çınar, İ. ve Kavlak, O., (2009). İzmir ilinde çalışan ambulans ve acil bakım teknikerlerinde iş doyumunun ve buna etki eden faktörlerin incelenmesi. *Akademik Acil Tıp Dergisi*, 8(3), 34
- Durak, İ., ve Serinkan, C. (2007). Hemşirelerde İş Tatmini: Denizli Devlet Hastanesi Yoğun Bakım Ünitelerinde Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (Aralık), 119–135.
- Erdoğan, İ., (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Gambrell, C. E., Rehfuss, M. C., Suarez, E. C., ve Meyer, D. (2011). Counselors' job satisfaction across education levels and specialties. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 3(1), 34–49.
- Güçlü, N., ve Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 541–576.
- Günbayı, İ. (1999). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Gündüz, B., Çapri, B., ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29–49.
- İnandı, Y., & Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 203–222.
- İşcan, Ö. F., & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24(4), 195–216.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39–55.
- Kayıkcı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507–527.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., & Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13–22.
- Konan, N. (2013). Educational supervisors' locus of control. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 45–64.
- Kumar, M. (2012). Study of job satisfaction among managers and supervisors of private manufacturing units - A comparative study. *International Journal of Research in Management & Technology*, 2(1), 58–65.

- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1998). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14–18.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297-1350, Chicago: Rand McNally.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Matris, Robert L. ve Jackson, John H., (2008), *USA: Human Resource Management*, Twelfth Edition, Thomson South Western.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. (Çev. S. Özge) (s. 834). İstanbul: Yayın Odası Ltd.
- Özer, P. S., & Urtekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 28, 107–125.
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumunu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 182, 8–21.
- Pelit, E., (2008). *İşletmelerde işgören güçlendirme işgörenlerin iş doyumuna etkisi: otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S., Arslan, H., & Taştan, M. (2003). İlköğretim denetmen yardımcılarının sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 42–57.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 114–129.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study & Practice* (p. 158). London, UK: Taylor & Francis Ltd.
- Sezgin, F., Kavgacı, H., Kılınç, A. Ç., & Aslan, H. (2012). Eğitim denetmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 175–191.
- Spector, P. E., (1997). *Job Satisfaction Application, Assessment, Causes and Consequences*, California-USA: Sage Publication.
- Şahin, S., Aydoğdu, B., & Yoldaş, C. (2010). Duygusal zekâ ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler: eğitim müfettişleri üzerinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 10(3), 974-990.
- Şahin, S., & Çek, F. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 221–246.
- Şeşen, H. (2010). Kontrol odağı, genel öz yeterlik, iş tatmini ve örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Ankara’da bulunan kamu kurumlarında bir araştırma. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 195–220.
- Tanrıverdi, L. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet İşletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 23–45.
- Yılmaz, Z. ve Murat, M. (2008), İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 204

- Yüksel, İ. (2005). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291–306.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *The International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73.

İletişim/Correspondence

Dr. Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 533 422 83 46
ali.kis@inonu.edu.tr

Language Learning Strategies That Primary School 8th Grade Students Use While Learning English (Nevşehir Sample)

Eyüp İZCİ

Inonu University, Faculty of Education

Hatice Özgan SUCU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Abstract

Current developments in English language curriculum and students' increasing level of consciousness seem hopeful for Turkish education system. However, in spite of the improvement in teaching English in both public and private schools, it is obvious that the present situation is not satisfactory. The aim of the research is to determine the learning strategies that 8th grade students use and their level of strategy use while learning English. The data were gathered through strategy inventory for language learning (SILL) of Oxford (1990), which was translated to Turkish by Cesur and Fer (2007). The collected data were computed and analyzed via descriptive statistics, t-test, and one-way ANOVA. As a result, total strategy use average of 8. grade students is found out to be 3,03 which reflects intermediate level. The analysis revealed that metacognitive strategies were favored the most while cognitive strategies were favored the least. The results of this study showed that statistically significant differences were found in the use of strategies with regard to gender in favor of female students. Students of private schools were found out to have significantly higher level of strategy use from those of public school. Finally, it is possible to state that successful students are likely to use more language learning strategies than less successful students.

Keywords: *Foreign language learning strategies, primary school education, foreign language*

SUMMARY

The use of learning strategies is crucial for both teachers and students in order to reach effective teaching sessions since they have direct effect on the language learning system. This is because students can evaluate the communication through which the language is practiced and can be prepared for the communication beforehand better when they use strategies. They do not allow the errors frustrating the fluency of communication. Independency that these strategies develop and the strategies that independency develops bring about the qualified flexibilities in terms of individual differences. Since the strategies are not limited to classroom activities, individual and group learning activities increase in number. Also, language performance develops as active language use and practices increase (Nunan, 2000).

The most important but mostly neglected aspect of learning is that students do not know how to use knowledge and competencies required fulfilling complex learning responsibilities although they have them in mind; therefore, the competencies stagnate.

Sometimes this situation is caused by students' lack of enough motivation and confidence to use them and sometimes it stems from the students lack of consideration whether it is required to use or not (Hartman, 2001). In other words, although they have the explanatory and procedural knowledge they do not have enough contextual knowledge to transfer and apply this knowledge (Gama, 2005). Students use various strategies in foreign language classrooms while they are trying to understand the new information because the information they are required to learn is much more than the other courses. Although the language learning strategies cannot be observed, they give hints to the teacher about how the students plan and choose appropriate skills to learn and remember (Hişmanoğlu, 2000). Feddeholdt (1991) states that a student who can use language learning strategies correctly and appropriately can develop language proficiency better.

In recent years, researches about teaching English have been a prominent issue in Turkey. Therefore, they brought up learning strategies and the issue has been discussed in terms of various aspects. Although most of the researches about language learning strategies have focused on adult learners, recently researchers have been conducting studies on primary school students. It is possible to state that the innovation of English Language curriculum and the students becoming more conscious are positive developments. However, in spite of all improvements in teaching English at both public and private schools, it is obvious that the present situation is not satisfactory.

Purpose of the Research

The main purpose of the research is to determine learning strategies and the level of learning strategies that the primary school 8. Grade students use while learning English.

Research Question

Which strategies do the primary school secondary level students use while learning English?

Subordinate Questions

1. Is there a significant difference between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and the strategy groups they use the most and the least.
2. Is there a significant difference between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and their gender?
3. Is there a significant difference between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and school types?
4. Is there a significant difference between learning strategies that primary school secondary level students use while leaning a foreign language and their foreign language grades?

METHOD

The research has been designed as a descriptive research. In the research, learning strategies that the primary school 8. grade students use while learning English are determined by means of their answers to the questions of the survey. The population of research is composed of school 8. grade students from the schools of the Ministry of National education and located in Nevşehir province in 2010-2011 academic year. The random sample of the research is composed of 542 students. As the data collection instrument, Oxford's(1990) inventory for language learning strategies (Strategy Inventory for Language Learning - SILL) was used in order to determine language learning profiles of students. Cesur and Fer (2007) conducted Turkish adaptation of Oxford's (1990) "Strategy Inventory for Language Learning" and they checked validity and reliability of the Turkish form, which resulted in high validity. Also, the Cronbach Alpha value, determining the inner consistency, is found out to be .927. The SILL is based on Oxford's (1990) system for classifying strategies into six groups memory strategies (10 statements), cognitive strategies (10 statements), compensatory strategies (10 statements), metacognitive strategies (10 statements), affective strategies (5 statements), and social strategies (5 statements) and totally 50 statements. The research was used Likert five scale model in the questionnaire. The scale ranges from one to five, never=1, rarely=2, sometimes=3, usually=4, always=5. The quantitative data was analyzed using SPSS packet program and percentage, mean, t-test for independent groups and one way Anova tests were used to analyze the data. Besides, Bonferroni and Kruskal – Wallis tests were used to determine the groups having significant differences.

RESULTS & DISCUSSION

Strategy use average of the students is found out to be 3,03 in terms of the use of all strategies. Therefore, it is possible to state that students have intermediate level of strategy use. Means of different strategies are as follow: level of metacognitive strategy use is 3,21, level of memory strategy use is 3,19, level of compensatory strategy use is 3,00, level of social strategy use is 2,98, level of affective strategy use is 3,00, and cognitive strategies have the lowest level of use with the value of 2,89. There is a significant difference between male and female students in terms of level of memory strategies, cognitive strategies, compensatory strategies, metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies they use.

Students whose mothers are self-employed are found out to be significantly different from the students whose mothers are house wife, officer, worker, and others in terms of cognitive strategy use. Students whose fathers are doing tourism business are found out to be different significantly from the students whose fathers are worker, farmer, trader, and others in terms of using all strategies.

Students of private school were found out to have significantly higher level of strategy use from those of public school. Similarly, students having higher grades in English were found out to be significantly different those having lower grade in terms of strategy use.

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri (Nevşehir İli Örneği)

Eyüp İZCİ

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Hatice Özgan SUCU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Özet

İngilizce dersi öğretim programında yapılan yenilikleri ve öğrencilerin bilinçlenme düzeyini olumlu gelişmeler olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak gerek devlet gerek özel öğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimi konusunda elde edilen bütün gelişmelere rağmen, hala başarının istenilen düzeye çıkarılmadığı da görülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmadaki verilerin toplanmasında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini tespit etmek amacıyla, Oxford tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejisi anketi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiş olup, verilerin çözümünde yüzde, ortalama, bağımsız gruplar t testi ve one way anova testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullandıklarını, en çok üst bilişsel stratejileri kullandıklarını, en az kullandıkları stratejilerin ise bilişsel stratejiler olduğunu ve kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir. Özel okula devam eden öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri devlet okuluna devam eden öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Araştırmada başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil öğrenme stratejileri, İlköğretim, Yabancı dil*

Yabancı dil öğrenme stratejileri terimi birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Wenden ve Rubin'e (1987) göre dil öğrenme stratejileri, bilginin anlaşılmasını, zihinde tutulmasını, hatırlanmasını ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenenin kullandığı işlemler, aşamalar, planlar ve alışkanlıkların tamamını kapsamaktadır. Richard ve Platt (1992) ise dil öğrenme stratejilerini, karşılaştıkları yeni bilgiyi daha iyi anlamalarını, öğrenmelerini ve hatırlamalarını sağlayacak kasıtlı davranış ve düşünceleri öğrenme sırasında öğrencilerin kullanması olarak tanımlamaktadır.

Yabancı dil öğrenme stratejileri; temel hedefe ve iletişimsel yetkinliğe ulaşmada katkı sağlamakta, öğrencilerin daha öz-denetimli olmasına fırsat vermekte ve öğretmenin rolünü geliştirmektedir. Problem merkezli ve öğrencinin belli tepkilerinden oluşan dil öğrenme stratejileri, öğrenenin sadece bilişsel yönünü değil, birçok yönünü içerir. Dil öğrenme stratejileri her zaman gözlenemez fakat çoğunlukla bilinçli bir

şekilde kullanılır. Öğretilebilir ve esnek, aynı zamanda birçok faktöre bağlı olarak seçilir ve uygulanır, sonuçları da aynı şekilde farklılık gösterir (Oxford 1990).

Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin, yabancı dil öğrenme sürecinde yeni dile ilişkin bilgi ve becerileri daha kolay, etkili ve sistematik bir şekilde edinebilmek ve kullanabilmek ve bu süreçteki başarılarını arttırabilmek için, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandıkları ve kişisel ihtiyaç ve özelliklerine göre seçtikleri stratejilerdir. Dil öğrenme stratejileri araştırmacılarının çeşitli şekillerde adlandırdıkları ve gruplandırdıkları farklı strateji türlerinden bahsedilebilmektedir.

Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Oxford (1990) bütün dil öğrenme stratejilerinin asıl amacının iletişimsel yeterlik kazanmak olduğunu belirtmiştir. Bu stratejileri genel olarak dolaysız ve dolaylı stratejiler olarak iki temel grupta sınıflandırmış ve daha sonra da altı alt gruba ayırmıştır. Oxford'un sınıflandırmasında, öğrencilerin öğrenmelerinde yardımcı olan stratejiler üst biliş, öğrencinin güven gibi duyuşsal ihtiyaçlarıyla ilgili olanlar duyuşsal stratejiler ve öğrenilen dil ile daha fazla iletişim kurma olanağı sağlayanlar ise sosyal stratejiler olarak tanımlanmışlardır.

Rubin (1987) yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan bu stratejileri öğrenme, iletişim ve toplumsal stratejiler olarak üçe ayırmaktadır, bunlar yabancı dilin öğreniminde doğrudan etki edebilirken, yabancı dilin gelişimine dolaylı olarak da katkı yapabilir. Örneğin öğrenme stratejilerini bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olarak sınıflayarak öğrenme sürecine doğrudan etki yapan stratejiler olarak nitelendirmiştir. Bunlara bir öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyen “*öğrenme sürecinde iletişimi kolaylaştıran*” iletişim stratejilerini ve “*öğrenme sürecinde etkileşimi*” yansıtan toplumsal stratejileri eklemiştir.

O'Malley ve diğerleri (1985, 582-584) dil öğrenme stratejilerini 3 ana başlık altında tanımlamışlardır. Bunlar: Üst bilişsel Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Sosyal-Duyusal Stratejilerdir. Üst bilişsel stratejilerin, öğrenmenin planlamasını, öğrenme sürecinde bu süreç hakkında düşünmeyi, kendi anlama sürecini izlemeyi ve aktivite tamamlandığında değerlendirme yapmayı gerektiren stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Stern (1992, 262-266) ise farklı bir sınıflandırma ile 5 temel dil öğrenme stratejisi olduğunu, bunların da; yönetim ve planlama, bilişsel, iletişimsel-deneyimsel, kişisel ve duyuşsal stratejiler olduğunu öne sürmüştür.

Yabancı dil sınıflarında, öğrenme sürecinde kullanılan bilgi fazla olduğu için karşılaştıkları yeni bilgiyi anlamaya çalışırken farklı stratejiler kullanırlar. Dil öğrenme stratejileri gözlenemese de, öğrencilerinin yeni bilgiyi anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için gerekli olan uygun yetenekleri nasıl planladıkları ve seçtikleri hakkında öğretmene önemli ipuçları verir (Hişmanoğlu 2000). Fedderholdt (1997)'a göre, birçok farklı dil öğrenme stratejisini, doğru ve uygun bir şekilde kullanabilen bir dil öğrencisi, dil yeteneklerini daha iyi geliştirebilir. Nunan (2000) başarılı öğrencilerin daha çok ve daha çeşitli stratejiyi, öğrenme durumunun ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde kullanabilen öğrenciler olduklarını ifade etmektedir. Öğrenciler, strateji kullandıklarında öğrenme etkinlikleri üzerine daha çok kafa yorurlar. Bu, öğrenme sorumluluğunu almak anlamına gelir. İyi öğrencilerin bir özelliği de kendi

öğrenmelerinin derinliğindeki süreçler üzerine derinlemesine düşünceleri ve değerlendirmelerde bulunmalarıdır.

Eggen ve Kauchak (2001, 337), yabancı dil öğrenirken nasıl çalıştığının ve öğrendiğinin farkında olan ve çalışma / öğrenme verimliliğini artırmaya yönelik olarak bilinçli adımlar atan öğrencilerin, bu süreçlerin farkında olmayan öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını ve etkin öğrenmenin temel ilkelerinden biri olduğunu öne sürmektedirler. Bu ilke, öğrenmenin gerçekte bilişsel bir süreç olduğu ve bu sürecin değiştirilerek öğrenme stratejilerinin kalitesini artırılabilceği görüşüne dayanmaktadır.

Problem Durumu

Öğrenme stratejileri dil öğrenme sistemini doğrudan etkiledikleri için hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından etkili bir öğretim için oldukça önemlidirler. Çünkü öğrenciler strateji kullandıklarında dil kullanım pratiğinin yapıldığı iletişimlerini daha iyi değerlendirirler ve bu iletişimlere önceden daha iyi hazırlanmış olurlar. Ortaya çıkabilecek hataların iletişimlerinin akıcılığını engellemelerine izin vermezler. Stratejiyle beraber gelen özerklik ya da özerkliğin beraberinde gelen stratejiler, bireysel farklılıklar açısından daha nitelikli esnekliklerin ortaya çıkması anlamına gelir. Stratejiler sınıf içi etkinlikler ile sınırlı olmadıklarından bireyin gerek kendi başına, gerekse arkadaşlarıyla birlikte girdiği öğrenme etkinlikleri artar. Dilin aktif kullanımı ve pratiği arttığından dil performansı gelişir (Nunan, 2000).

Öğrenmenin en önemli ancak en çok ihmal edilen yönü öğrencilerin sıklıkla karmaşık görevleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip oldukları halde onları nasıl kullanacaklarını bilemez bir durumda olmalarıdır; böylece beceriler durağanlaşmaktadır. Bazı zamanlar bu durum, bilgi ve becerileri uygulamak için yeterli motivasyon veya güvenin olmamasından, bazı zamanlar ise öğrencilerin içinde buldukları durumun o bilgi ve becerileri kullanmalarını gerektirdiğini anlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Yani öğrenci açıklayıcı ve prosedürel bilgiye sahip olmasına rağmen bu bilginin transfer edilmesi ve uygulanması için gerekli olan durumsal veya bağlamsal bilgiye sahip değildir (Hartman, 2001).

Ülkemizde son yıllarda İngilizce öğretimi ile ilgili araştırmalar büyük önem kazanmıştır (Aküzel, 2006; Çetintaş, 2010; Meral ve Semerci, 2009; Işık, 2008; Altundiş, 2006). Yabancı dil öğrenme stratejilerine yönelik yapılan bu çalışmaların birçoğu her ne kadar yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış olsa da son zamanlarda araştırmacılar ilköğretim öğrencileri üzerinde de çalışmalar yapmışlardır. İngilizce dersi öğretim programında yapılan yenilikleri ve öğrencilerin bilinçlenme düzeyini olumlu gelişmeler olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak gerek devlet gerek özel öğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimi konusunda elde edilen bütün gelişmelere rağmen, başarının istenilen düzeye çıkarılamadığı da görülmektedir (Demirel, 2004; Çelebi, 2006). Bu kapsamda, yabancı dil öğretiminde başarıyı artırmada etkili faktörlerden biri olan dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlerle birlikte nasıl değiştiğini ve strateji kullanma düzeylerini belirlemek oldukça önemli görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında İngilizce öğretimi daha iyiye götürecek çözüm önerileri ile yabancı dil öğreniminde başarıyı artıracak yeni yönelimlere dikkat çekmek beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarını belirlemektir.

Problem Cümlesi

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken en çok ve en az kullandıkları dil öğrenme strateji grupları hangileridir?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile okul türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri ile yabancı dil notları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları ölçekte verilen sorulara verdikleri yanıtlarla belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Nevşehir il merkezinde bulunan ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise adı geçen evrenden random yöntemiyle seçilmiş 542 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Ölçeği Cevaplayan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Özellikler	f	%	Özellikler	f	%
Cinsiyet			İngilizce Notu		
Erkek	287	53	1,00	36	6,6
Kız	255	47	2,00	57	10,5
Okul Türü			3,00	118	21,8
Devlet Okulu	443	81,7	4,00	122	22,5
Özel Okul	99	18,3	5,00	209	38,6

Tablo.1'deki öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin %53'ünün erkek, %47'sinin kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okudukları okulun türü incelendiğinde %18'inin özel, %82'sinin devlet okulunda okuduğu anlaşılmaktadır. Ankete cevap veren öğrencilerin İngilizce notuna bakıldığında ise %6,6'sının 1, %10,5'inin 2, %21,8'inin 3, %22,5'inin 4 ve %38,6'sının da 5 olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadaki verilerin toplanmasında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini tespit etmek amacıyla, Oxford (1990) tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejisi anketi (Strategy Inventory for Language Learning- SILL) kullanılmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen 'Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelemesi Cesur ve Fer (2007) tarafından gerçekleştirilmiş ve Türkçe formun geçerliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bütünüün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenirliğinin .27- .62 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise .67- .82 arasında korelasyon değeri almıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,86 bulunmuştur.

Ölçek bellek stratejileri (10 madde), bilişsel stratejiler (10 madde), eksik giderme stratejileri (10 madde), üst-bilişsel stratejiler (10 madde), duygusal stratejiler (5 madde) ve sosyal stratejiler (5 madde) olmak üzere 6 boyut ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek özelliği taşıyan ankette beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre Her zaman: 5, Sık sık: 4, Bazen: 3, Nadiren: 2, Hiçbir zaman: 1 şeklinde seçenekler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiş olup, verilerin çözümünde yüzde, ortalama, bağımsız gruplar t testi ve one way anova testleri kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni ve Kruskal – Wallis testlerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrenme stratejilerinin boyut olarak aritmetik ortalamaları dikkate alınarak en çok kullanılan strateji grubundan en az kullanılan doğru sıralaması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri	\bar{x}
Genel Strateji Kullanımı	3.03
Üst Bilişsel Stratejiler	3,21
Bellek Stratejileri	3.19

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri	\bar{X}
Sosyal Stratejiler	2,98
Duygusal Stratejiler	2,93
Bilişsel Stratejiler	2,89

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin toplamda dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ortalaması 3.03 olarak bulunmuştur. Bu seviye, Oxford’a (1990) göre orta seviyede bir kullanım düzeyi olarak nitelendirilmektedir. Altı strateji grubunun ortalama kullanım seviyelerinin, üst bilişsel stratejiler için 3.21; bellek stratejileri için 3.19; eksik giderme stratejileri için 3,00; sosyal stratejiler için 2.98; duygusal stratejiler için 2,93 ve son olarak bilişsel stratejiler için 2.89 olduğu ortaya çıkmıştır. Oxford (1990) tarafından verilen değerlendirme ölçütlerine göre, öğrenciler, bütün dil öğrenme stratejilerini orta seviyede kullanmaktadırlar. Bu bölümde Oxford’un (1990) belirlediği *yüksek* (3.5-5.0 ortalamalar arası), *orta* (2.5-3.4 ortalamalar arası) ve *düşük* (1.0-2.4 ortalamalar arası) düzey strateji kullanım değerlerinden yararlanılmıştır. Oxford, ‘daima veya neredeyse her zaman’ ve ‘sık sık’ seçeneklerini *yüksek*, ‘bazen’ seçeneğini *düşük*, ‘nadiren’ ve ‘asla veya neredeyse hiç’ seçeneklerini de *düşük* strateji kullanımları olarak belirlemiştir.

Tablo 3.
Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan Türü	Cinsiyet	\bar{X}	ss	t	p
Bellek Stratejileri	Kız	3,44	,784	6,947	,000
	Erkek	2,95	,860		
Bilişsel Stratejiler	Kız	3,09	,903	5,007	,000
	Erkek	2,69	,926		
Eksik Giderme Stratejileri	Kız	3,15	,822	4,003	,000
	Erkek	2,85	,906		
Üstbilişsel Stratejiler	Kız	3,50	,971	6,746	,000
	Erkek	2,93	,991		
Duygusal Stratejiler	Kız	3,07	,898	3,419	,001
	Erkek	2,79	,955		
Sosyal Stratejiler	Kız	3,20	,989	4,816	,000
	Erkek	2,77	1,054		

*p<0,05

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim okulu 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini cinsiyetleri açısından incelediğimizde bütün dil öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir (p<0,05). Söz konusu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı analiz edildiğinde, kız öğrencilerin bellek, bilişsel, eksik giderme, üstbilişsel, duygusal ve sosyal stratejileri erkek öğrencilere göre daha fazla oranda kullandıkları görülmektedir.

Kız ve erkek öğrenciler arasındaki dil öğrenme stratejilerinin kullanılma oranı cinsiyetler arasındaki gelişim sürecinin farklı olmasından kaynaklanabilir. Örneklemi oluşturan İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin yaş aralığı 13-15'tir. Bu kritik gelişim döneminde kız öğrencilerin bedensel ve bilişsel gelişimlerinin daha hızlı olması kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha fazla kullanmasına sebep olabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.
Okul Türü Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan Türü	Cinsiyet	\bar{X}	ss	t	p
Bellek Stratejileri	Devlet Okulu	3,13	,838	3,32	,000
	Özel Okul	3,44	,912		
Bilişsel Stratejiler	Devlet Okulu	2,80	,895	4,45	,000
	Özel Okul	3,25	1,024		
Eksik Giderme Stratejileri	Devlet Okulu	2,91	,849	4,78	,000
	Özel Okul	3,37	,920		
Üstbilişsel Stratejiler	Devlet Okulu	3,15	,982	2,60	,000
	Özel Okul	3,44	1,157		
Duygusal Stratejiler	Devlet Okulu	2,88	,898	2,10	,001
	Özel Okul	3,10	1,085		
Sosyal Stratejiler	Devlet Okulu	2,92	1,020	2,42	,000
	Özel Okul	3,20	1,126		
	Özel Okul	3,30	,914		

*p<0,05

İlköğretim okulu 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini okul türü açısından incelediğimizde bütün dil öğrenme stratejileri ile okul türü arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir (p<0,05). Söz konusu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına bakıldığında, özel okulda okuyan öğrencilerin bellek, bilişsel, eksik giderme, üstbilişsel, duygusal ve sosyal stratejileri devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha fazla oranda kullandıkları görülmektedir.

Özel okul ve devlet okullarında okuyan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki farkın anlamlı olması özel okulda okuyan öğrencilerin dil öğrenmeye devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha erken başlıyor olmaları ve İngilizce ders saatinin daha fazla olması olabilir. Çünkü çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin iki yaşında başladığını ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürdüğü bilinmektedir (Lenneberg, 1967). Eğer çocuk bu dönemde yabancı dil öğrenmeğe başlarsa yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebilir. Hem anadil öğreniminde hem de yabancı dil öğreniminde kritik dönemlerin varlığı ilgili bilim dallarından gelen (örneğin, dilbilimi, neuro dilbilimi, bio dilbilimi, psiko dilbilimi, fizyoloji ve diğerleri) bilgi ve bulgularla belirlenmiştir. Ergenlik çağına kadar olan

yılları dil öğrenimi için biyolojik olarak da aktif yıllar olduğunu saptamıştır. Doğumda çocukların beyninin iki yarımküresi de eşit değerde iken, sonraları dil becerilerinin büyük bir çoğunlukla sol yarımküreye, az oranda da sağ yarımküreye konuşlanmaktadır. Odaklaşmanın 2 yaş civarında başlamakta ve 12 veya 13. yaşta tamamlanmaktadır (Demirezen, 2003; Schumann, 1975).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5.
İngilizce Notuna Göre One Way Anova Testi Sonuçları

Puan Türü	İngilizce Notu	N	\bar{X}	ss	Bonferroni Testi
Bellek Stratejileri	1	36	2,56	,857	İngilizce notu 5 olanlar ile 1, 2, 3, 4 olanlar arasında
	2	57	2,56	,740	
	3	118	2,82	,752	
	4	122	3,21	,783	
	5	209	3,65	,709	
Bilişsel Stratejileri	1	36	2,36	,940	İngilizce notu 5 olanlar ile 1, 2, 3, 4 olanlar arasında
	2	57	2,29	,728	
	3	118	2,56	,810	
	4	122	2,85	,835	
	5	209	3,33	,897	
Eksik Giderme Stratejileri	1	36	2,49	,898	İngilizce notu 5 olanlar ile 1, 2, 3, 4 olanlar arasında
	2	57	2,61	,878	
	3	118	2,65	,765	
	4	122	2,99	,859	
	5	209	3,37	,785	
Üstbilişsel Stratejiler	1	36	2,74	1,056	İngilizce notu 5 olanlar ile 1, 2, 3, 4 olanlar arasında
	2	57	2,56	,852	
	3	118	2,85	,846	
	4	122	3,20	1,004	
	5	209	3,66	,957	
Duygusal Stratejiler	1	36	2,61	1,084	İngilizce notu 5 olanlar ile 1, 2, 3, 4 olanlar arasında
	2	57	2,63	,991	
	3	118	2,78	,895	
	4	122	2,85	,911	
	5	209	3,17	,879	
Sosyal Stratejiler	1	36	2,57	1,108	İngilizce notu 5 olanlar ile 1, 2, 3 olanlar arasında
	2	57	2,62	,944	
	3	118	2,73	,914	
	4	122	3,06	1,039	
	5	209	3,22	1,064	
Toplam	1	36	2,55	,857	İngilizce notu 5 olanlar ile 1, 2, 3, 4 olanlar arasında
	2	57	2,54	,732	
	3	118	2,73	,705	
	4	122	3,03	,763	
	5	209	3,40	,734	

Sd=4

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce notu ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri karşılaştırıldığında, İngilizce notu beş olan öğrencilerle İngilizce notu dört, üç, iki ve bir olan öğrenciler arasındaki farkların anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5’teki sonuçlara göre bellek stratejilerinde, başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{beş}} = 3,65$, $\bar{X}_{\text{dört}} = 3,21$, $\bar{X}_{\text{üç}} = 2,82$, $\bar{X}_{\text{iki}} = 2,56$, $\bar{X}_{\text{bir}} = 2,56$).

Bilişsel stratejilerde ise, başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. ($\bar{X}_{\text{beş}} = 3,33$, $\bar{X}_{\text{dört}} = 2,85$, $\bar{X}_{\text{üç}} = 2,56$, $\bar{X}_{\text{iki}} = 2,29$, $\bar{X}_{\text{bir}} = 2,36$). Hangi not aralığı arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için uygulanan Bonferroni testine göre İngilizce notu beş olan öğrencilerin ortalamalarının İngilizce notu dört, üç, iki ve bir olan öğrencilerden sırasıyla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada bilişsel stratejilerin orta düzeyde fakat diğer stratejilere göre daha az kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bilişsel stratejileri orta düzeyde kullanan öğrencilerin daha başarılı olması onların daha fazla İngilizce pratik yaptığını anlamak ve üretmek için daha fazla yapı kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 5’teki sonuçlara göre eksik giderme stratejilerinde, başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{beş}} = 3,37$, $\bar{X}_{\text{dört}} = 2,99$, $\bar{X}_{\text{üç}} = 2,65$, $\bar{X}_{\text{iki}} = 2,61$, $\bar{X}_{\text{bir}} = 2,49$). Hangi notlar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için uygulanan Bonferroni testine göre İngilizce notu beş olan öğrencilerin ortalamalarının İngilizce notu dört, üç, iki ve bir olan öğrencilerden sırasıyla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada doğrudan stratejilerden olan eksik giderme strateji grubunun da orta düzeyde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İngilizce öğrenirken eksik giderme stratejilerinin orta düzeyde kullanan öğrencilerin başarılı olması onların dinlerken ve okurken tahminde bulduklarını, yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelebildiklerini göstermektedir. Bu yöntemler de yabancı dilde dört dil becerisinin geliştirilmesinde en önemli unsurlardandır.

Üstbilişsel stratejiler incelendiğinde, başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. ($\bar{X}_{\text{beş}} = 3,66$, $\bar{X}_{\text{dört}} = 3,20$, $\bar{X}_{\text{üç}} = 2,85$, $\bar{X}_{\text{iki}} = 2,56$, $\bar{X}_{\text{bir}} = 2,74$). Hangi not aralığı arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için uygulanan Bonferroni testine göre İngilizce notu beş olan öğrencilerin ortalamalarının İngilizce notu dört, üç, iki ve bir olan öğrencilerden sırasıyla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları dolaylı stratejilerden biri olan üstbilişsel strateji grubunun orta düzeyde kullanıldığını göstermektedir. İngilizce öğrenirken üstbilişsel stratejileri orta düzeyde kullanan öğrencilerin başarılı olması onların öğrenmeyi merkezileştirebildiklerini, düzenleyebildiklerini, planlayabildiklerini ve öğrenmeyi değerlendirebildiklerini göstermektedir.

Tablo 5’te incelendiğinde duygusal stratejilerde, başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki

farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{beş}} = 3,17$, $\bar{X}_{\text{dört}} = 2,85$, $\bar{X}_{\text{üç}} = 2,78$, $\bar{X}_{\text{iki}} = 2,63$, $\bar{X}_{\text{bir}} = 2,61$). Hangi notlar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için uygulanan Bonferroni testine göre İngilizce notu beş olan öğrencilerin ortalamalarının İngilizce notu dört, üç, iki ve bir olan öğrencilerden sırasıyla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada dolaylı stratejiler grubuna dahil olan duygusal strateji grubunun orta düzeyde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İngilizce öğrenirken duygusal stratejilerin orta düzeyde kullanan öğrencilerin başarılı olması dil öğrenirken endişelerini azaltabildiklerini, kendilerini cesaretlendirebildiklerini ve duygularını kontrol edebildiklerini göstermektedir. Bu yöntemlerin de bütün alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğrenirken de başarıya ulaşmada sağladıkları katkı büyüktür.

Tablo 5'teki sonuçlara göre sosyal stratejilerde, başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki ve üç olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{beş}} = 3,22$, $\bar{X}_{\text{dört}} = 3,06$, $\bar{X}_{\text{üç}} = 2,73$, $\bar{X}_{\text{iki}} = 2,62$, $\bar{X}_{\text{bir}} = 2,57$). Hangi notlar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek için uygulanan Bonferroni testine göre İngilizce notu beş olan öğrencilerin ortalamalarının İngilizce notu üç, iki ve bir olan öğrencilerden sırasıyla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada dolaylı stratejilerden bir diğeri olan sosyal strateji grubunun orta düzeyde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İngilizce öğrenirken sosyal stratejilerinin orta düzeyde kullanan öğrencilerin başarılı olması onların soru sormaktan çekinmediğini, işbirliği yapabildiğini ve empati kurabildiğini göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, bulgu ve yorumlar bölümünde ulaşılan sonuçlar, bunlarla ilgili tartışmalar ve bu doğrultuda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ortalaması 3.03 olarak bulunmuştur. Bu seviye, Oxford (1990)'a göre orta seviyede bir kullanım düzeyi olarak nitelendirildiği düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin ilköğretimde kullanımının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde Hiçyılmaz (2006)'ın üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel yabancı dil öğrenme stratejilerini 3.3 ve lise öğrencilerinin ise 3.0 olarak ortaya koyması da farklı seviyelerde de öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Türkiye'de yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin toplamda dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri orta seviyede olarak bulunmuştur (Karahana, 2007; Muhtar, 2006). Oxford (1990) bu farklılıkların nedenlerinin, farkında olma derecesi, öğrenme evresi, etkinlik gereksinimleri, öğretmen beklentileri, genel öğrenme biçimleri, kişilik özellikleri, güdülenme düzeyi ve dil öğrenme amacı gibi değişkenlerden kaynaklanabileceğini ileri sürmektedir.

2. İlköğretim 8. sınıf öğrencileri İngilizce dersinde dil öğrenme stratejilerini farklı düzeylerde kullanmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları stratejilere göre; üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ortalaması 3,21, bellek stratejileri 3,19, eksik giderme stratejileri 3,00, sosyal stratejiler 2,98, duygusal stratejiler 2,93 ve en düşük düzeyde kullanılan strateji olarak 2,89 ortalama ile bilişsel stratejilerin kullanımı bulunmuştur. Öğrenciler İngilizce derslerinde üst bilişsel stratejileri sırasıyla bellek stratejilerinden, eksik giderme stratejilerinden, sosyal stratejilerden ve duygusal stratejilerden daha çok kullanmaktadır. Öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler ise bilişsel stratejiler olarak ortaya çıkmaktadır.

Karahan (2007)'nın bulguları araştırma sonuçlarımızla farklılık göstermektedir. Araştırmamızda en az sıklıkta kullanılan stratejiler olarak bilişsel stratejiler karşımıza çıkarken Karahan araştırmasında öğrencilerin en çok kullandıkları stratejinin tamamlayıcı strateji olduğunu ve bu stratejiyi sırasıyla üst-bilişsel stratejiler ve duygusal stratejilerin izlediğini ve en az kullanılan stratejilerin ise bilişsel stratejiler grubuna ait olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'de yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, ortalamada strateji kullanımının bazı gruplarda daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar da dikkati çekmektedir. Bunlardan biri olan Muhtar'ın (2006) araştırmasında öğrencilerin toplamda dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ortalaması strateji grupları açısından farklılık göstermektedir. Telafi edici stratejiler için 3.82; üst bilişsel stratejiler için 3.77; sosyal stratejiler için 3.51, bilişsel stratejiler için 3.33; duygusal stratejiler için 3.11 ve son olarak bellek stratejileri için 3.10 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin, telafi edici, üst bilişsel ve sosyal stratejileri yüksek seviyede; diğer üç stratejiyi ise orta seviyede kullandıklarını ifade edebiliriz.

En sıklıkla eksik giderme ve bellek stratejilerinin kullanıldığını ortaya koyarak araştırma sonuçlarımıza paralellik gösteren başka bir çalışmada ise Aydemir (2007) "Bilinmeyen kelimeleri sözlükten bakma", "Öğretmenin sorduğu sorulara dikkatlice cevap vermeye çalışma", "Örnekleri inceleyerek konuyu anlamaya çalışma", "Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma" maddelerin ilköğretim II. kademe öğrencileri tarafından en çok kullanılan öğrenme stratejileri olduğunu ortaya koymuştur. "Öğrenilenleri resim, sema gibi şekillerle gösterme", "Dersten önce öğrenilecek yeni kelimeleri çıkarma", "Öğrenilen yeni kelimeleri başka bir deftere yazma" ve "Yeni öğrenilen kelimelerle cümle kurma" maddeleri ise ilköğretim II. Kademe öğrencileri tarafından en az kullanılan öğrenme stratejileri olduğunu ifade etmektedir.

Oldukça farklı bulgular ortaya koyan başka bir çalışma ise Lan (2005) tarafından yürütülmüş ve araştırma sonuçlarımızda en düşük düzeylerde kullanıldığı ortaya çıkan üst bilişsel ve duygusal stratejileri en sık kullanılanlar arasında ifade etmektedir. Lan (2005) çocuklar tarafından en çok kullanılan stratejilerin tamamlayıcı stratejiler, üst-bilişsel stratejiler ve duygusal stratejiler olduğunu, bununla birlikte çocukların en az kullandıkları stratejilerin ise bellek stratejileri grubunda yer alan imge ve sesleri kullanma stratejisi ile bilişsel stratejiler grubu içinde bulunan pratik yapma stratejisi olduğunu ortaya koymuştur.

3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları dil öğrenme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu fark kız öğrenciler lehinedir. Cinsiyete göre kız öğrencilerin bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, eksik giderme

stratejileri, üst-bilişsel stratejiler, duygusal stratejiler ve sosyal stratejileri kullanma düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Cinsiyetin dil öğrenmede önemli bir değişken olduğu kabul edilen bir gerçektir ve literatürde bunu destekleyen çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Oxford ve Nyikos, 1989; Green ve Oxford, 1995; Ehrman ve Oxford, 1995; Dalkılıç, 2004; Güven, 2004; Kılıç, 2004; Zealand, 2004). Örneğin, Oxford ve diğerleri (1988) çalışmalarında strateji kullanımında cinsiyetin önemli bir etken olduğunu tespit edip bayanların erkeklere oranla çok daha fazla ve çok daha sık bir şekilde öğrenme stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Oxford, Nyikos ile (1989) strateji tercihlerini etkileyen değişkenler üzerine yaptıkları çalışmalarında cinsiyetin önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin çok sayıda strateji kullandıklarını, erkek öğrencilerin ise kız öğrenciler kadar strateji kullanmadıklarını göstermektedir. Aydemir (2007) ve Yıldırım (2005) da çalışmalarından öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre önemli farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıklarını ifade etmektedirler.

Kız öğrencilerin genel olarak dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları gözlenmektedir. Örneğin, Lee (2000) orta öğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini incelediği bir çalışmada kız öğrencilerin bütün stratejileri kullanım oranının daha yüksek olduğunu ve arada anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Fakat bunların yanında farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalarla da karşılaşmak mümkündür. Araştırma sonuçlarımızın tersine Tran (1988) çalışmasında erkeklerin bayanlara oranla çok daha fazla strateji kullandıklarını belirlemiştir. Farklı sonuçlar içeren başka bir çalışmada ise Bacon (1992) erkeklerin çeviriyi bir strateji olarak bayanlardan çok daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde strateji kullanımına yönelik cinsiyetin önemli bir değişken olduğu, fakat sonuçların farklı stratejiler için her zaman aynı çıkmadığıdır. Bu sonuç ise örneklem grubunun yaşından dolayı dil gelişimi açısından kritik dönemde bulunmasından veya kız ve erkek öğrenciler arasındaki bedensel ve bilişsel gelişim sürecinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları dil öğrenme stratejileri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu fark özel okulda okuyan öğrencilerin lehinedir. Özel okula devam eden öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri devlet okuluna devam eden öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Özel okulda okuyan öğrencilerin dil öğrenmeye devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha erken başlıyor olmaları ve İngilizce ders saatinin daha fazla olması bunun en önemli sebebi olarak görülebilir. Çünkü dil gelişimi çocuklarda iki yaşında başlamakta ve bu gelişim ergenlik dönemine kadar sürmektedir. Bu durumda çocuğun bu dönemde yabancı dil öğrenmeğe başlaması yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenmesini sağlayacaktır (Demirezen, 2003).

5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları dil öğrenme stratejileri öğrencilerin İngilizce başarılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Başarılı öğrenciler öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır, ya da başarıları öğrenme stratejilerinden kaynaklanmaktadır.

Fedderholdt (1997)'a göre, birçok farklı dil öğrenme stratejisini, doğru ve uygun bir şekilde kullanabilen bir dil öğrencisi, dil yeteneklerini daha iyi geliştirebilir. Araştırmada bellek strateji grubunun orta düzeyde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İngilizce öğrenirken bellek stratejilerinin orta düzeyde kullanan öğrencilerin başarılı olması onların yeni kelime ve yapıları öğrenirken, öğrenilen yeni bilgi ile zihinsel bağlar kurduklarını, onları resim ses ve hareketlerle ilişkilendirdiklerini ve yeterince tekrar ettiklerini göstermektedir. Bu yöntemler de yabancı dilde kelime ve gramer öğrenirken başarıya ulaşmada vazgeçilmez unsurlardır. Benzer sonuçlara ulaşan başka bir araştırmada Aydemir (2007) öğrenme stratejileri kullanımına göre başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki ve üç olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğunu ve başarı durumu dört olan öğrenciler ile başarı durumu bir ve iki olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarımız ile benzerlik gösteren diğer bir araştırmada Bekleyen (2005) başarı düzeyi arttıkça hafıza, üst biliş ve duygusal stratejilerin kullanım oranının da arttığını ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Hafıza ve üst bilişsel stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı farkın başarısız öğrenciler ile yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin notları arasında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal stratejilerin kullanımı açısından ise başarısız öğrenciler ile hem orta hem de yüksek düzeyde başarılı öğrenciler arasında anlamlı fark ortaya koymuştur. Sonuç olarak, konuşma dersindeki başarı oranları arttıkça öğrencilerin hafıza, üst biliş ve duygusal stratejileri kullanım oranlarının arttığını ifade etmektedir. Ayrıca bütün dil öğrenme stratejilerinin ortalamalarına bakıldığında başarısız öğrencilerin stratejileri diğer öğrencilere göre daha az kullandığını belirtmiştir ki bu sonuç araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki önerileri sıralamak mümkündür.

Öğrencilerin orta seviyede kullandıkları tespit edilen bilişsel stratejiler dilde pratik yapmayı, mesaj alıp göndermeyi, analiz etmeyi, anlamayı ve üretmek için yapı kullanmayı içermek gibi önemli dil becerilerini kapsadığı için dil öğrenme sürecinin vazgeçilmez öğelerindedir. Bu nedenle İngilizce Dersi öğretim programlarında bu stratejilerin doğrudan öğretime yer verilebilir ve İngilizce öğretmenleri bu konuda bilinçlendirilebilir.

Duyuşsal stratejilerin kullanılma ortalamalarının düşük olması da öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumlarına ve motivasyonlarına dikkati çekmektedir. Öğrencilerin güdülenmesinde önceki yaşantıları-öğrenmelerine dikkat edilmeli, başarısızlık yüklemelerinin olumsuz sonuçlarının ortadan kaldırılmasına çalışılmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için daha fazla çaba sarf etmeleri bu nedenle de ders materyallerinin öğrencilerin ilgisi doğrultusunda hazırlanması, aktivitelerin dilin kullanımına ve dil öğrenmenin önemini kavramalarına yönelik olarak hazırlanması olumlu tutumun ve motivasyonun artmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçları diğer strateji gruplarının da orta düzeyde kullanıldığını göstermektedir. Ülkemizde İngilizce eğitiminde istenilen düzeye ulaşamadığı gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda strateji öğretime daha fazla önem vermenin sorunun çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bundan dolayı hem

öğretim programlarında hem de hizmet içi eğitimlerde strateji öğretimine ilişkin yöntem ve tekniklere yer verilebilir.

Çocukların beyinlerinde dil gelişiminin bebeklik döneminde başladığı ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürdüğü, bu dönemde yabancı dil öğrenmeğe başlayanların yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebildiği, ergenlik çağına kadar olan yılların dil öğrenimi için biyolojik olarak da aktif yıllar olduğu ve beyindeki dille ilgili bölümlerin gelişiminin büyük oranda 12 veya 13. yaşlarında tamamlandığı gerçeklerini göz önünde bulundurarak özel okullarda olduğu gibi devlet okullarında da dil öğretimine daha erken yaşta başlamanın yabancı dil kazanımına büyük katkı sağlayacağı düşünülebilir (Demirezen, 2003). Bu nedenle İlköğretim 1. sınıftan itibaren karmaşık gramer bilgisi ve dil becerisi gerektirmeyen, oyun temelli yabancı dil öğretimine başlanabilir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımının başarıyı artırdığı sonucu, yabancı dil eğitiminde hedeflere ulaşmak için strateji öğretimine daha fazla önem verilmesine işaret etmektedir. Öncelikle öğretmenler öğrenme stratejilerini ve bunların doğrudan ve dolaylı öğretimi konusunda donanımlı olmalıdırlar. Bununla birlikte öğretmenler derslerinde hem dolaylı hem de doğrudan strateji öğretimine daha fazla yer verebilirler.

KAYNAKÇA

- Aküz el, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altundiş, E. (2006). *İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimsel Kökenleri ve Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Bacon, S. (1992). Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust Their Strategies to the Difficulty of the Input. *Hispania Publicaciones Periódicas*, 75, (2), 398-410.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri, *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, (2), 113-122.
- Cesur, O. M., Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4, (2), 49-74.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 21, 285-307.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6, (1), 65-74.
- Dalkılıç, N.B. (2004). İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38-47.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Eggen, D., Kauchak, P. (2001). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fedderholdt, K. (1997). Using Diaries to Develop Language Learning Strategies. <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/apr/>.

- Güven, M. (2004). Öğrenme Stratejileri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki, Anadolu Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Yayınları* (91).
- Green, J. M., Oxford, R. L., (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29, (2), 261-297.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencileriyle, Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, 6 (8), 1-6.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitiminde Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, (2), 16-26.
- Karahan, V. (2007). *Devlet İlköğretim Okulu Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, A. G. (2004). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Öncü Basım Evi, 145.
- Lan, L. R. (2005). *Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan, Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland*, College Park, in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Lee, H. (2000). A relationship between English language learning strategies and cloze test. *Journal of English Language Teaching*, 12, (1), 247-270.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Meral, E. , Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 50-54.
- Muhtar, S. (2006). "Üst bilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nunan, D. (2000). *Second Language Teaching and Learning*. Boston Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Malley, M., Chamot, A. U.; Stewner-Manzanares, G. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Language. *TESOL Quarterly*, 19,(3), 557-584.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R., Green, J. (1995). Comments on Virginia LoCastro's "Learning strategies and learning environments" Making sense of Learning Strategy assessment: Toward a higher standard of research accuracy, *TESOL Quarterly*, 29, (1), 166- 171.
- Oxford, R. L., Nyikos, M., (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modern Language Journal*, 73 (29), 1-300.

- Oxford, R. L., Nyikos, M. Ehrman, M. (1988). Vive La Différence? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals*, 21, 321–329.
- Paker, T. (2006). *Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Çal Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Denizli, Türkiye, 1-3 Eylül.
- Richard, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex: Longman.
- Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. Prentice Hall, New Jersey.
- Schumann, J. H. (1975). Affective Factors and Problem of Age in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25: 209-235.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Tran, T. V. (1988). Sex differences in English Language Acculturation and Learning Strategies Among Vietnamese Adults aged 40 and Over in the United States. *Sex Roles*, 19, 747-758.
- Wenden, A., Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yıldırım, M. T. (2005). *Dil Öğrenme Stratejileri ve Kullanım Derecelerinin Kimi Etmenler Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Zealand, R. A. (2004). *Relationships Among Achievement, Perceptions of Control, Self-Regulation, and Self-Determination of Students With and Without The Classification of Learning Disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.

İletişim/Correspondence

Eyüp İZCİ
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 422 377 4424
eyup.izci@inonu.edu.tr

Hatice Özgan SUCU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
NEVŞEHİR-TÜRKİYE
Tel: +90 384 228 1851
haticeozgan@nevsehir.edu.tr

The Investigation of Prospective Mathematics Teachers’ Solutions of A Locus Problem

Kübra AÇIKGÜL
Recep ASLANER
Inonu University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to investigate problem solving processes of prospective elementary mathematics teachers on locus problems by using paper-pencil and Dynamic Geometry Software (DGS). In the research designed as a case study the participants were 19 senior prospective teachers. This data was collected by using diary notes and worksheets of the prospective teachers. The qualitative data were analyzed by following the stages suggested by the Miles and Huberman (1994, p.10): data reduction, data display and conclusion drawing/verification. In the research it was determined that prospective teachers experienced various situations such as difficulty in understanding the question, guessing the answer, and making generalization in paper-pencil application. Contrary to paper-pencil solutions in the process of the software solution, prospective teachers got opportunity to try different solutions, to make hypothesis, to test their hypothesis and to make generalization by using the software and thus they reached expected solutions.

Keywords: *Prospective mathematics teachers, dynamic geometry software, locus.*

SUMMARY

Locus is one of the difficult subjects for prospective teachers. Prospective teachers having insufficient knowledge and misconceptions (Acikgul, 2012; Acikgul and Aslaner, 2012a; Gulkilik, 2008) experience various difficulties while solving problems related to locus subject. The difficulties in solving locus problems result from its abstract nature (Acikgul and Aslaner, 2012b; Guven and Karatas, 2009). In traditional learning processes including use of paper, pencil, ruler for solving problems, dealing with locus problems is very hard (Guyen and Karatas, 2009). Dynamic Geometry Software (DGS) is taught to be highly effective in the process of solving locus problems (Guyen, 2002; Guven 2008b; Guven and Karatas, 2009; Jahn, 2002; Real and Leung, 2006). The dynamic geometry softwares’s features such as “Trace” and “Locus” offer new possibilities for the study of locus problems (Cha and Noss, 2001; Jahn, 2002). Snapshot impressions which can not be taken place in traditional environments and are required to solve locus problems can be easily done with this softwares (Guyen and Karatas, 2009). The purpose of this study is to investigate problem solving processes of prospective elementary mathematics teachers on locus problems by using paper-pencil and Dynamic Geometry Software (DGS).

METHOD

The research was designed as a case study from qualitative research perspective. The participants of study were 19 senior prospective teachers of Elementary Mathematics Education Program in 2010-2011 academic year. At the beginning, scope of the study was described to prospective teachers and prospective teachers were asked whether they were willing to participate as a volunteer or not. In this study, locus problems which are the subject of a geometry were addressed and a computer software were used. Therefore taking courses on geometry and computer applications is a criterion for selecting the prospective teachers. Data of the study was collected by using diary notes and worksheets of the prospective teachers. At the beginning of the study, technical features of software was introduced and then activities were done for 12 hours in 4 weeks. After the prospective teachers solved problems by using paper-pencil approach, they used software for making their solutions. During the study, the prospective teachers were observed in their natural environment and data was collected by observation. Researcher recorded the research process with direct quotations from prospective teacher's comments in researcher's diary notes. Thus, the credibility of the study was conducted. In the study one of the four activities was considered. The qualitative data were analyzed by following the stages suggested by the Miles and Huberman (1994, p.10): data reduction, data display and conclusion drawing/verification.

FINDINGS

In this study, the "What is the locus of points which have fixed angle (α) given a segment in a plane?" problem was considered. In this problem, the prospective teachers should take into account three different possibilities: α is an acute angle ($\alpha < 90^\circ$) or a vertical angle ($\alpha = 90^\circ$) or a wide-angle ($\alpha > 90^\circ$). However, it was determined that there were not any prospective teachers taking into account three conditions together. Prospective teachers answers were arc, circle, semicircle, ellipse, circular region, inscribed angle, cone.

RESULTS & DISCUSSION

As a result of the study it was determined that prospective teachers experienced challenging such as difficulties in understanding the question, guessing the answer, and making generalization in paper-pencil application. These findings are similar to the results of studies in the literature (Acikgul, 2012; Acikgul and Aslaner, 2012b; Guven and Karatas, 2009). Also some of the prospective teachers had misconception about the concept of locus. This findings support the results obtained Acikgul (2012a) and Gulkilik (2008) studies. Contrary to paper pencil application process in the process of the software solution, prospective teachers got opportunity to try different solutions, to make hypothesis, to test their hypothesis and to make generalization by using the software and by this they reached expected solutions. During the activity prospective teachers experienced some difficulties about use the geometry knowledge. However, they could easily relate their knowledge with the solutions. In conclusions, the

prospective teachers who experienced difficulties in solutions process by using paper-pencil corrected their mistakes by the software. This process allowed the prospective teachers to use different thinking skills. Prospective teachers made also several errors during the solution by using the software. However, the prospective teachers discovered mathematical associations by recognizing invariant features in addition to variant features by the help of the software's drag and feedback features. In the solution process by the software, the prospective teachers got the opportunity of checking process stages and they tried to correct their mistakes in previous stages.

Matematik Öğretmen Adaylarının Bir Geometrik Yer Problemine İlişkin Çözümlerinin İncelenmesi¹

Kübra AÇIKGÜL
Recep ASLANER

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının kâğıt-kalem ve dinamik bir geometri yazılımı kullanarak geometrik yer problemlerini çözme süreçlerini incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmaya, son sınıfa devam eden 19 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı günlüğü notları ve çalışma kâğıtları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen veri azaltma, veri sunumu ve sonuç çıkarma/yorumlama aşamaları takip edilerek çözümlenmiştir. Araştırmada, kâğıt-kalem kullanarak yapılan çözüm sürecinde katılımcıların soruyu anlayamama, cevabı tahmin edememe, genelleme yapamama gibi zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Yazılımla çözüm sürecine gelindiğinde ise, farklı çözüm yollarını deneme, hipotez kurma, hipotezlerinin doğruluğunu test etme, genelleme yapma fırsatı bulan öğretmen adayları doğru sonuca ulaşabilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayı, Dinamik geometri yazılımı, Geometrik yer

Geometri, matematik öğretmen adaylarının matematik içinde en az performans gösterdikleri ve öğretme konusunda en az güvene sahip oldukları alandır (Jones, Mooney ve Harries, 2002). Buna karşın öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında öğrencilerini matematiksel olarak yetkin hale getirmeleri için birtakım yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Hiebert, Morris ve Glass, 2003). Matematik Bilimleri Konferansı Kurulu, 2000 raporunda (ABD raporu) öğretmen adaylarının geometride; görselleştirme, teknik kelimeleri ve alana özgü dili anlama, geometrik şekiller hakkında varsayımlarda bulunma ve bunları kanıtlama-reddetme becerilerine sahip olmaları gerektiği yer almaktadır (Jones vd., 2002).

Yapılan çalışmalar matematik öğretmen adaylarının geometride çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Durmuş, Toluk ve Olkun, 2002; Gülkılık, 2008; Jones vd., 2002; Kaplan ve Hızarcı, 2005; Tutak, 2011). Geometrik yer konusu öğretmen adaylarının güçlük yaşadığı konulardan biridir. Konu hakkında bilgi eksikliğine ve kavram yanılgılarına sahip olan öğretmen adayları (Açıkgül ve Aslaner, 2012a; Gülkılık, 2008) konu ile ilgili problemleri çözerken çeşitli sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar (Açıkgül ve Aslaner, 2012b; Güven ve Karataş, 2009). Oysa geometrik yer açıortay, üçgen, çember, elips, parabol, hiperbol gibi geometri ve analitik

¹ Bu çalışma, 02-04 Şubat 2011 tarihleri arasında İnönü Üniversitesi tarafından düzenlenen Akademik Bilişim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

geometrinin temel kavramlarının öğretiminde anahtar role sahiptir. Ayrıca, birçok teoremin ispatında bu kavramdan yararlanılmaktadır. Dolayısıyla üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Geometrik yer problemlerinin çözümünde genel bir yöntem olmamakla birlikte (Cha ve Noss, 2001; Gorghiu, Puana ve Gorghiu, 2009) kâğıt-kalem kullanılarak geometrik yer problemlerinin çözümü, koşulu sağlayan noktaların belirlenmesi ve daha sonra bu noktaların dikkate alınarak geometrik yerin tahmin edilmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Gorghiu vd., 2009; Gülkılık, 2008). Böyle bir çözüm yolunda neredeyse her bir soru için farklı bir şekil tasarlamak gerekmekte; ancak bu mümkün olmamaktadır (Güven ve Karataş, 2009).

Dinamik Geometri Yazılımları'nın geometrik yer problemlerinin çözüm sürecinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Güven, 2002; 2008; Güven ve Karataş, 2009; Jahn, 2002; Real ve Leung, 2006). Gao (1998) ve Kokol-Voljc (2007) DGY'lerin geometrik yer özelliklerine dikkat çekerken Schumann ve Green (1997) bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Problem çözme amaçlı
- Deneysel doğrulama
- Bir şeklin dönüşüm altındaki görüntüsü bulma
- Koniklerin ve cebirsel eğrilerin inşası
- Şekillerin geometrik yerlerle oluşturulması

Bu yazılımların sahip oldukları *İz Bırakma* ve *Geometrik Yer* gibi özellikler geometrik yer problemlerinin çalışılması için yeni olanaklar sunmaktadır (Cha ve Noss, 2001; Jahn, 2002). Geometrik yer problemlerinin çözümünde gerekli olan ve geleneksel ortamlarda gerçekleştirilmesi pek de mümkün olmayan anlık gösterimler bu yazılımlar sayesinde yapılabilmektedir (Güven ve Karataş, 2009).

Literatürde geometrik yer probleminin çözüm sürecinde DGY kullanımının potansiyelini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar arasında ele alınan bir geometrik yer probleminin dinamik bir geometri yazılımı kullanılarak çözüm aşamalarının anlatıldığı araştırmalar çoğunluktadır (Antohe, 2009; Baki, Çekmez ve Kösa, 2009; Botana ve Valcarce, 2003; Botana, Aba' Nades ve Escibano, 2011; De Villiers, 2008). Gorghiu vd. (2009) geometrik yerin öğretimine metodolojik açıdan yaklaşarak geometrik yer problemlerinin çözümünde Cabri yazılımının eğitsel özelliklerine değinmiş ve kullanıcı ile Cabri yazılımı arasındaki sanal etkileşimi vurgulayan önerilerde bulunmuştur. Güven ve Karataş (2009) ve Pekdemir (2004) çalışmalarında DGY-Cabri'nin geometrik yer konusunda öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Her iki çalışmada da araştırmacılar Cabri'nin, öğrencilerin verilen ifadeye uygun şekil çizebilme becerileri üzerinde etkili olmadığını, öğrencilerin tahmin ve buna bağlı olarak matematiksel açıklama yapabilme becerilerini artırdığını ve genel anlamda ise öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Güven'in (2008), çalışmada belirlediği bir geometrik yer problemini kullanarak tümdengelimli çıkarımlarda fikir ve ilham kaynağı olarak DGY'nin bir ispatın yapılışını nasıl desteklediğini göstermiştir. Araştırmacı çalışmasının sonunda araştırmacı DGY'lerin deneysel keşif ve formal ispatlar arasında güçlü bir etkileşim meydana getirdiğini ifade etmiştir. Jahn (2002) araştırmasında Cabri yazılımının *İz* ve

Geometrik Yer araç çubuklarının fonksiyonel ilişkilerin ve özelliklerin korunmasındaki öneminin geometrik dönüşüm kavramına getirdiği faydaları araştırmıştır. Araştırmacı çalışmasında, geometrik dönüşümün gerçekleşmesi için nokta tabanlı yaklaşımın gerekli olduğu ve İz ve Geometrik Yer araç çubuklarının geometrik dönüşüm konusunda oldukça etkili olduğunu dile getirmiştir. Cha ve Noss (2001) ise, öğrencilerin geometrik yer kavramına bakış açılarını ve DGY ile yapılan uygulamanın ardından geometrik yer kavramı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada 15 yaşındaki öğrencilerden verilen problemi ilk önce pergel-cetvel ardından Cabri yazılımını kullanarak çözmeleri istenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin geometrik sezgilerinde ve bir geometrik yapıya bütüncül bakışlarında gelişme olduğu ve geometrik yapıları kurabildikleri belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak dinamik geometri yazılımlarının geometrik yer problemlerinin çözümünde sağlayacağı katkılardan bahsedilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise başarı üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu problemleri çözerken yaşadığı sıkıntıları göz önünde bulundurarak kâğıt-kalem ve dinamik bir geometri yazılımı kullanarak yapılan çözüm süreçlerini derinlemesine inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu çalışmada, öğretmen adaylarının geometrik yer problemlerini kâğıt-kalem ve dinamik geometri yazılımı ile desteklenmiş bir öğrenme ortamında çözüm süreçlerini incelemek önemli görülmüştür. Verilen geometrik yer problemine ilişkin çözümlerden elde edilen bulguların geleneksel araçlarla (kâğıt-kalem) yapılan çözümlerde yaşanan sıkıntıları ve dinamik geometri yazılımının sunduğu fırsatları ortaya çıkarma noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması niteliğindedir. Durum çalışmaları araştırmacının bir programı, olayı, etkinliği, süreci, bir ya da birden fazla bireyi derinlemesine incelediği araştırma yöntemidir (Creswell, 2009). Öğretmen adaylarının geometrik yer problem çözme süreçlerinin durum olarak ele alındığı bu çalışmada bu süreçler incelenip bütüncül şekilde betimlenmeye çalışıldığından bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda sunulan "Alan Seçmeli Geometri Öğretimi" dersini alan 19 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın başında öğretmen adaylarına çalışmanın kapsamı anlatılmış ve gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Çalışmada bir geometri konusu olan geometrik yer problemleri ele alındığından ve bir bilgisayar yazılımı kullanılacağından çalışma grubuna seçilecek öğretmen adaylarının geometri ve bilgisayar derslerini almış olmaları önemli görülmüştür. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda Geometri ve Bilgisayar dersi 1. sınıfta, Analitik Geometri dersi ise 3. sınıfta

okutulmaktadır. Bu nedenle çalışma 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1:

Katılımcıların Grup ve Cinsiyetlere Göre Sayıları

Cinsiyet	Bayan	Erkek	Toplam
<i>n</i>	8	11	19

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Araştırmanın verileri araştırmacı günlüğü notları ve çalışma kâğıtları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öğretmen adaylarına, 4 hafta süre ile toplam 12 saat dinamik bir geometri yazılımı olan Cabri yazılımının teknik özellikleri tanıtılmış ve zenginleştirilmiş öğretim uygulamaları olarak çeşitli etkinlikler yaptırılmıştır. Bu süreçte araştırmacı öğretici konumunda olup, öğretmen adayları ilk önce araştırmacıyı izlemiş daha sonra aynı işlemleri kendileri yapmışlardır. Ardından geometrik yer konusundan bahsedilerek geometrik yer problemlerinin çözümü ile ilgili etkinliklere geçilmiştir. İlk olarak adaylara 4 geometrik yer probleminin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmış ve kâğıtta yer alan problemleri çözmeleri istenmiştir. Bu problemlerin hazırlanmasında matematik eğitimi, geometri ve eğitim bilimleri uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Kâğıt-kalem kullanılarak yapılan çözümlerin ardından verilen problemler bir dinamik geometri yazılımı olan Cabri yazılımı kullanılarak çözülmüştür. Araştırma bu aşamada uygulayıcı konumunda olup öğretmen adaylarıyla birlikte etkinliği gerçekleştirmiştir. Çalışma esnasında öğretmen adayları doğal ortamlarında gözlenmiş ve verileri toplarken olabildiğince yansız davranılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı doğrudan alıntılara, öğrenci yorumlarına yer verdiği “Araştırmacı Günlüğü Notları” vasıtasıyla araştırma sürecini kayıt altına almıştır. Böylece çalışmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında 4 etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikler; bir doğru parçasını sabit açı altında gören noktaların kümesi ve koniklerin (elips, hiperbol ve parabol) çizimi ile ilgilidir. Çalışmada yapılan 4 etkinlik içerisinde 1 tanesi ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler Miles ve Huberman (1994, s.10) tarafından önerilen veri azaltma (data reduction), veri sunumu (data display) ve sonuç çıkarma/yorumlama (conclusion drawing/verification) aşamaları takip edilerek çözümlenmiştir. İlk aşamada, katılımcıların kâğıt-kalem kullanarak yaptıkları çözüm sonucunda probleme verdikleri cevaplar incelenerek yay, çember, elips vb. kategoriler oluşturulmuş ve her bir kategorinin görülme sıklığı (frekans) belirlenmiştir. Kodlama aşamasından sonra ortaya çıkan kategoriler tabloda sunulmuş, her bir kategori için örnek çözümler verilmiştir. Bahsedilen kategoriler altında yer alan cevaplar katılımcıların hata yaptıkları noktalar, çizilen şeklin doğruluğu, yapılan matematiksel açıklamanın niteliği ve kâğıt-kalem gibi geleneksel ortamlarda kullanılan araçların problemin çözümünde yarattığı sıkıntılar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca,

araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler uygulama sürecini yansıtmak amacıyla kullanılmış ve doğrudan alıntılarla öğretmen adaylarının ve araştırmacının görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sırasında farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlenmesi yoluna gidilmiştir. Farklı zamanlarda ve farklı türlerde toplanan bu veriler birbirlerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada “ Bir düzlemde verilen bir doğru parçasını sabit bir α açısıyla gören noktaların kümesi (geometrik yeri) nedir?” problemi ele alınmıştır. Bu başlık altında problemin kâğıt-kalem ve bir dinamik geometri yazılımı kullanılarak yapılan çözümünden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu problemde öğretmen adaylarının verilen sabit açının; bir dar açı ($\alpha < 90^\circ$), bir dik açı ($\alpha = 90^\circ$) ve bir geniş açı ($\alpha > 90^\circ$) olması durumlarını göz önünde bulundurarak 3 farklı sonuç elde etmeleri gerekmektedir. Aranan geometrik yer;

1. Durum: α bir dar açı olduğunda, verilen doğru parçasını ([AB]) kiriş kabul eden bir çemberde kirişin ayırdığı büyük yay parçası ile bu yay parçasının AB doğrusuna göre simetriği olan yay parçasının birleşim kümesi,
2. Durum: α bir dik açı olduğunda, [AB] ‘nı çap kabul eden çember yayı,
3. Durum: α bir geniş açı olduğunda, verilen doğru parçasını kiriş kabul eden bir çemberde kirişin ayırdığı küçük yay parçası ile bu yay parçasının AB doğrusuna göre simetriği olan yay parçasının birleşim kümesidir.

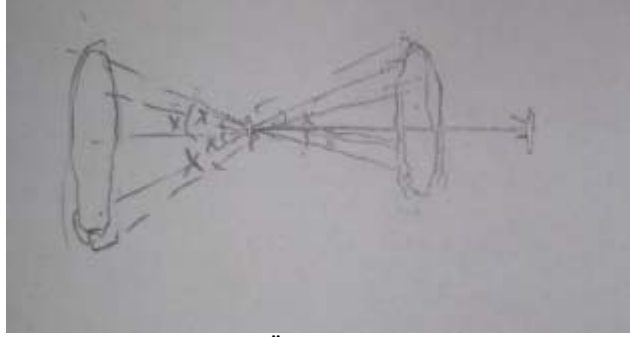
Çalışma kâğıtları incelendiğinde bahsedilen 3 durumu birlikte göz önünde bulunduran adayın olmadığı belirlenmiştir. Adayların bu soruya verdikleri cevaplar sınıflandırılarak elde edilen cevap kategorileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2:
Adayların Probleme Verdikleri Cevaplar

Cevap Kategorileri	Frekans (f)
Yay	3
Çember	3
Yarım Çember	1
Elips	2
Çevre Açısı	2
Koni	1
Daire	1
Cevap Veremeyen	4
Boş	2

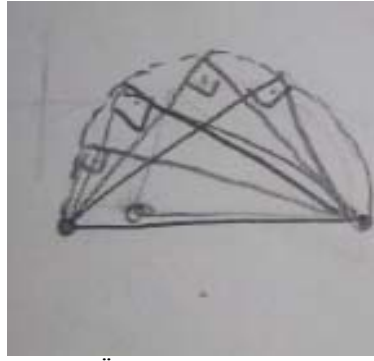
Tablo 2 incelendiğinde adaylardan ikisinin soruyu boş bıraktıkları görülmektedir. Cevap veremeyen kategorisinde yer alan öğretmen adayları soruyla uğraşmalarına rağmen herhangi bir sonuca gidememişlerdir. Bu öğretmen adaylarının çözümleri incelendiğinde bir öğretmen adayının doğru parçasının bir köşesi başlangıç noktası

olacak şekilde açılar oluşturduğu görülmektedir. Bu öğretmen adayının soruyu yanlış anladığı söylenebilir. Öğretmen adayının (ÖA6) çözümü Şekil 1’de sunulmuştur.

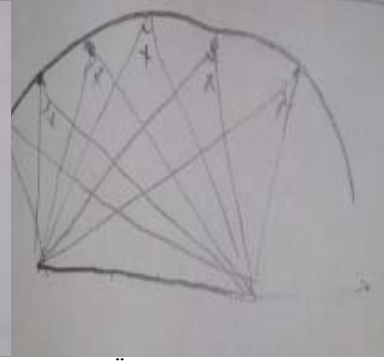


Şekil1: ÖA6'nın Çözümü

Bu grupta bulunan iki öğretmen adayının soruyu doğru olarak anladıkları ancak sınırlı nokta üzerinden hareket ettikleri için genelleme yapamadıkları görülmektedir. Diğer bir öğretmen adayı ise $\alpha = 90^\circ$ olarak yarım bir çember elde etmiştir. Bu adayın özel bir durum üzerinden hareket ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının çözümleri Şekil 2 ve Şekil 3’te sunulmuştur.

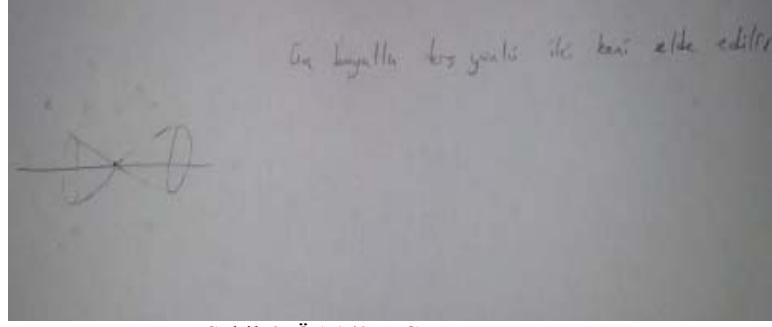


Şekil 2: ÖA5'in Çözümü



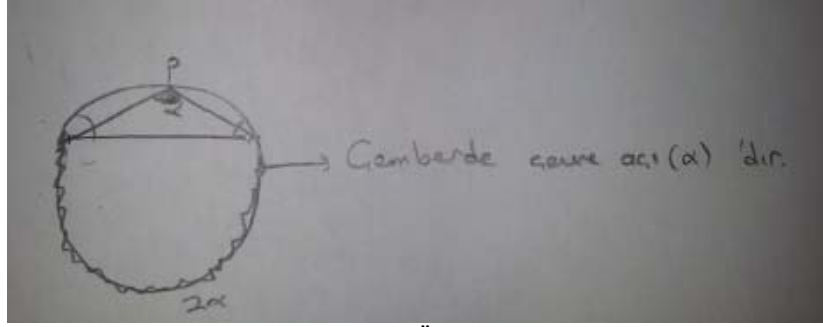
Şekil 3: ÖA3'ün Çözümü

Koni cevabını veren öğretmen adayının (ÖA14) ÖA6 gibi soruyu yanlış anladığı söylenebilir. Öğretmen adayının çözümü Şekil 4’te sunulmuştur.



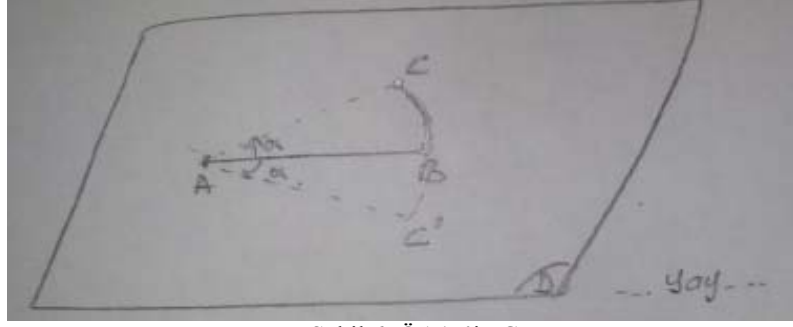
Şekil 4: ÖA14'ün Çözümü

Çevre açısı cevabını veren adayların geometrik yer ile ilgili yanlışları sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adayları geometrik yerin belirli şartları sağlayan noktaya da noktalar kümesi olduğunu göz ardı ederek açısı olarak ele almışlardır. ÖA18'in çözümü Şekil 5'te sunulmuştur.

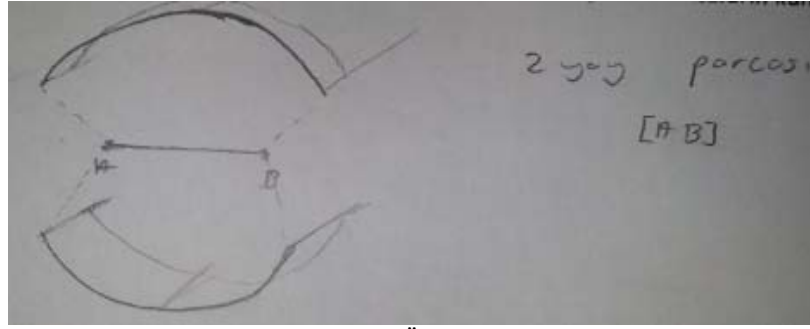


Şekil 5: ÖA18'in Çözümü

Yay cevabını veren öğretmen adaylarına gelindiğinde adaylardan birinin (ÖA15) soruyu yanlış anladığı görülmektedir. Bu öğretmen adayı bir [AB] oluşturmuş ve başlangıç noktası A olan bir yay oluşturarak bir yay elde etmiştir. Bu grupta yer alan diğer öğretmen adayları iki yay parçası çizmişlerdir. Bu öğretmen adayları da diğerleri gibi neden yay elde ettiklerine dair hiçbir açıklama yapmamışlardır. Adayların sonuca tahmin yoluyla gittikleri ve bilginin genelleştirilmesi noktasında zorluk çektikleri söylenebilir. Bu öğretmen adaylarından ikisinin çözümü Şekil 6 ve Şekil 7'de sunulmuştur.

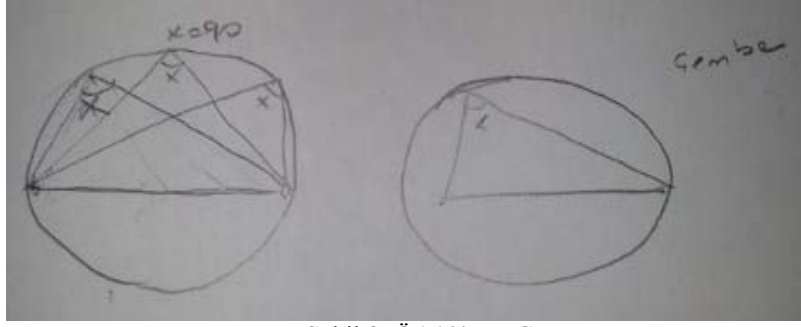


Şekil 6: ÖA15'in Çözümü

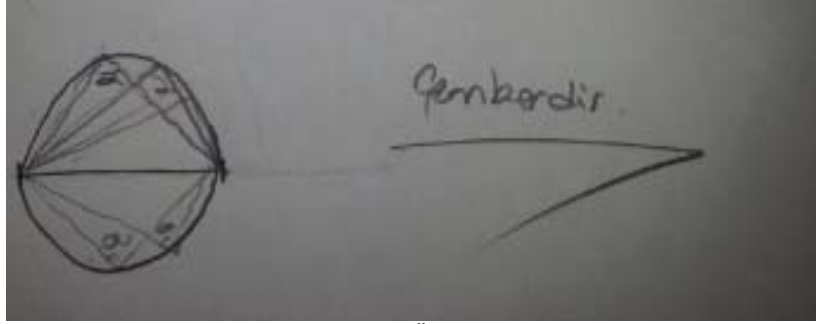


Şekil 7: ÖA17'nin Çözümü

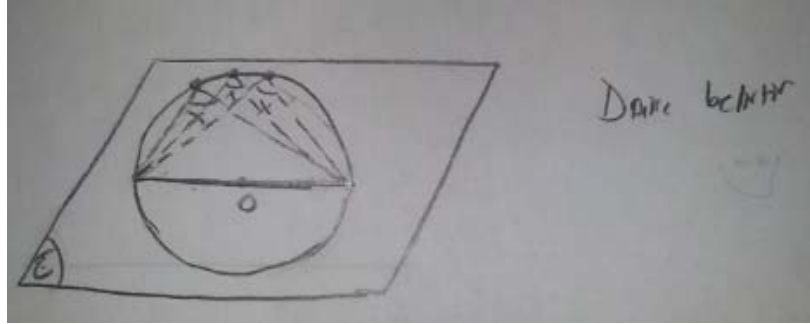
Çember cevabını veren öğretmen adaylarının çözümleri incelendiğinde adayların doğru parçasının uç noktalarıyla bir açı oluşturan birkaç nokta belirleyerek, bu doğru parçasını çap kabul eden çemberler çizdikleri görülmüştür. Bu gruptaki öğretmen adaylarının problemin çözümünde yer alan 2.durumu ele aldıkları düşünülebilir. Ancak, adaylar yalnızca cevabı yazmış hiçbir matematiksel açıklama yapmamışlardır. Ayrıca adaylardan sadece bir tanesi $\alpha = 90^\circ$ olduğunu göstermiştir. Bu nedenle adayların belirledikleri birkaç noktadan hareketle genelleme yaparak sonucu tahmin yoluyla buldukları söylenebilir. Daire cevabını veren öğretmen adayı ise, çember cevabını veren adaylarla benzer bir çözüm yapmış; ancak elde ettiği geometrik yeri daire olarak nitelendirmiştir. Öğretmen adaylarının çözümleri Şekil 8-9-10'da sunulmuştur.



Şekil 8: ÖA10'nun Çözümü



Şekil 9: ÖA7'nin Çözümü



Şekil 10: ÖA1'nin Çözümü

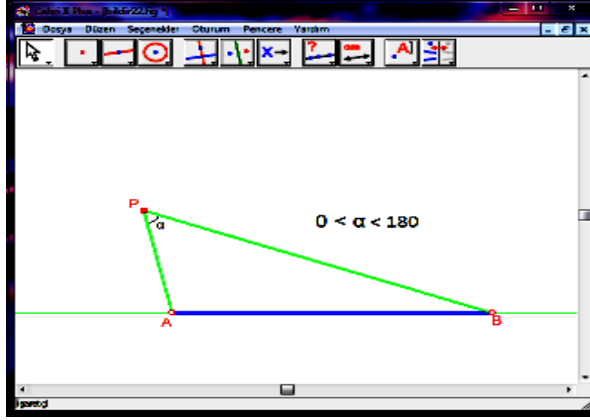
Elips cevabını veren öğretmen adaylarının çember cevabını verenlere benzer şekilde düşündükleri söylenebilir. Ancak bu öğretmen adayları oluşan şekli çembere değil elipse benzetmişlerdir. Bu durum geleneksel ortamlarda adayların düzgün şekiller çizemediklerinin ve yapılan çözümlerin göz yanılgılarına ve yanlış isimlendirmelere neden olduğunun göstergesi olabilir. Yarım çember çizen öğretmen adayının çözümü incelendiğinde adayın sabit açının doğru parçasının alt tarafında da oluşacağını düşünmediği görülmektedir. Adaylardan bazılarının çözümleri Şekil 11 ve Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 11: ÖA8'in Çözümü



Şekil 12: ÖA11'in Çözümü



Şekil 13: ÖA9 nolu adaya ait ekran görüntüsü

Problemin kâğıt üzerinde çözümünün yapılmasının ardından Cabri II Plus yazılımı kullanılarak çözüme geçilmiştir.

Etkinliğin başında öğretmen adayları yazılımı açarak bir doğru ve bu doğru üzerinde bir [AB] oluşturmuşlardır.

Adaylar, $m(APB)=\alpha$ ($0^\circ < \alpha < 180^\circ$) olacak şekildeki P noktalarının oluşturduğu kümeleri belirlemeye çalışırken $0^\circ < \alpha < 180^\circ$ koşulunu sağlayan P noktasının AB doğrusu üzerinde seçilemeyeceğini fark etmişlerdir. Dolayısıyla A ve B noktalarının, aradıkları geometrik yere ait noktalar olamayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada araştırmacı öğretmen adaylarına herhangi bir açı oluşması için P noktalarının geometrik

yerinin ne olması gerektiği sorusunu yöneltmiştir. Kısa bir sessizliğin ardından öğretmen adayları çeşitli fikirler öne sürmüşlerdir. Adaylardan biri P noktasının uçları A ve B noktaları olan bir çember yayı üzerinde olabileceğini söylemiştir. Ancak, adaylardan birkaçı bu görüşe itiraz ederek P noktasının doğru parçasının her iki tarafında da olabileceğini belirtmişlerdir. Adaylardan bazıları ise, P noktasının [AB]'ni çap kabul eden çember üzerinde olduğunu iddia etmişlerdir. İddialarını yazılımda doğrulamaya çalışan adaylar [AB] çaplı çember üzerinde bir P noktası olarak bu noktanın doğru parçasıyla yaptığı açığı ölçmüşlerdir. P açısının 90° olduğunu gören öğretmen adayları hata yaptıklarının farkına varmışlardır. Problemden kendilerinden sabit bir açı istenmiş ve bu açının 90° olduğu verilmemiştir. Öğretmen adayları çeşitli denemeler yapmaya başlamışlardır. Bu esnada bir aday P noktasının [AB] doğru parçasını giriş kabul eden bir çember üzerinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Aday görüşünü şu cümleleriyle açıklamıştır.

Açı oluşması için P noktası doğru parçasının altında da olabilir üstünde de. A ve B noktaları sabit olup burada değişken olan P noktasıdır. P noktasını hareket ettirdiğimizde bu doğru parçasının giriş olduğu bir çember elde edilir (ÖA5, Araştırmacı günlüğü notları, 22.12.2010).

[AB]'nin giriş olduğu çemberi çizme noktasında öğretmen adayları oldukça zorlanmışlardır. Adaylardan biri A ve B noktasından eşit uzaklıkta bir nokta bulup bu noktayı merkez kabul edebileceklerini söylemiştir. Yapılan açıklamanın ardından adayların tümü A ve B noktasına eşit uzaklıkta bir nokta bulmak için uğraşmış ancak hiçbiri bunu başaramamıştır. Bir süre bekleyen araştırmacı adaylardan girişin özelliklerini ve merkezle giriş arasındaki ilişkiyi düşünmelerini istemiştir. Çok zaman geçmeden adaylardan birçoğu “Merkezden geçen doğru girişe diktir ve girişi ortalar” cevabını vermiştir. Adaylar [AB]'nin orta dikmesini almış ve merkez noktasının bu doğru üzerinde seçmiştir. Çember araç çubuğunu kullanarak çemberi oluşturan adaylar, merkez noktasını hareket ettirerek çemberin çeşitli durumlarını gözlemlemişlerdir.

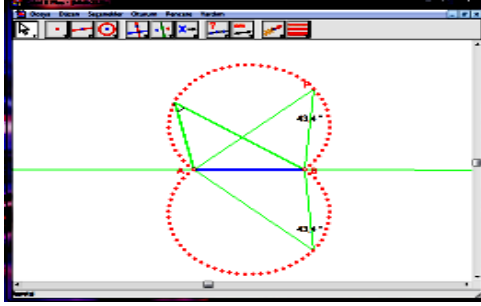
Bir sonraki aşamada α açısının sabit olduğunu göstermek isteyen adaylar çember

üzerinde bir P noktası olarak \widehat{APB} açısını ölçmüşlerdir. Ancak, P noktasına animasyon verdiklerinde yeni bir sorunla karşılaşmışlardır. P noktası girişin üst tarafında iken açı α olup alt tarafa geçtiğinde bu açı $180^\circ - \alpha$ 'ya eşit olmaktadır. Bu durumu araştırmacı gözlem notlarına şu şekilde kaydetmiştir.

Çember üzerinde bir P noktası aldık ve [AB] ile yaptığı açığı ölçtük. P noktasını çember üzerinde hareket ettirdik. Öğrencilerle yaptığımız gözlemlerde şunu gördük. Giriş çemberi iki yay parçasına ayırmıştı ve ilk yaydan ikincisine geçince açı sabit kalmıyordu, α açısının bütünleri oluyordu. “Bir çemberde aynı yayı gören çevre açıları eşittir.” teoremi gereğince çevre açının gördüğü yay parçası değişiyordu (Araştırmacı günlüğü notları, 22.12.2010).

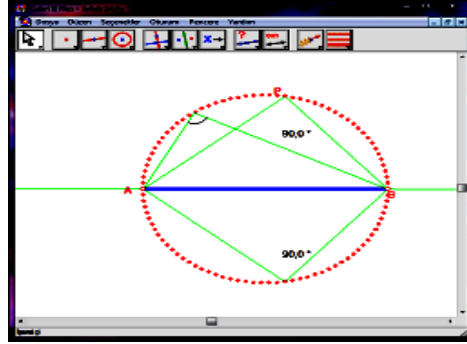
Bunun üzerine, adaylar P noktasının AB doğrusuna göre simetriği olan noktanın da [AB]'ni α açısıyla göreceği düşüncesinden hareketle P noktasının AB doğrusuna göre simetriğini almışlardır. Bu noktayı P' olarak isimlendirmişlerdir. P noktası yay üzerinde hareket ederken P ve P' noktaların geometrik yerini bulmak için P ve P' noktalarına iz ve P noktasına animasyon vermişlerdir. Adaylar M noktasını

hareket ettirerek α açısının dar, dik ve geniş açı olduğu durumları incelemiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.



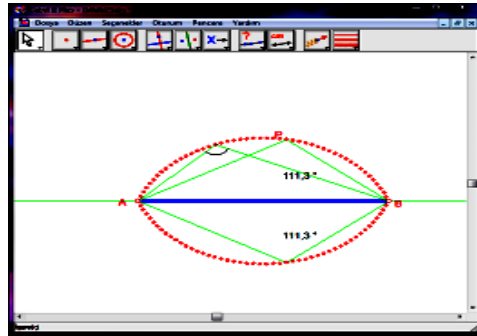
Şekil 14: α açısının dar açı olduğu duruma ilişkin ÖA17 nolu adaya ait ekran görüntüsü

- 1- α açısı dar açı olduğunda aranan geometrik yer APB yayı ve bu yayın AB doğrusuna göre simetriği olan yayın birleşim kümesidir.



Şekil 15: α açısının dik açı olduğu duruma ilişkin ÖA11 nolu adaya ait ekran görüntüsü

- 2- α dik açı olduğunda aranan geometrik yer [AB] çaplı çemberdir. Öğretmen adayları bu sonucu geometri dersinden bildikleri 'Bir çemberde çapı gören çevre açı dik açıdır' önermesi ile ilişkilendirmişlerdir.



Şekil 16: α açısının geniş açı olduğu duruma ilişkin ÖA1 nolu adaya ait ekran görüntüsü

- 3- α açısı geniş açı olduğunda aradığımız geometrik yer AB yayı (yani küçük olan yay) ve bu yayın AB doğrusuna göre simetriği olan yayların birleşim kümesidir.

Adaylar duygularını “*Vay be!*”, “*Çok güzel!*”, “*Hayatta tahmin edemezdim.*” şeklinde hem hoşlandıkları hem de hayranlık duydukları ifadelerle dile getirmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Durum çalışması olarak desenlenip yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarının kâğıt-kalem ve dinamik geometri yazılımı olan Cabri programını kullanarak bir geometrik yer problemini çözüm süreçleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların problemleri kâğıt üzerinde çözerken çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Bu sıkıntılar; soruyu anlamama ya da yanlış anlama; birkaç nokta üzerinden yanlış genellemelerde bulunma; düzgün şekiller çizememe ve çizdikleri şekillerden sonucu yanlış olarak tahmin etme; yeterli matematiksel açıklamayı yapamama şeklindedir. Bu bulgular literatürde bulunan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Açıkgül ve Aslaner, 2012b; Güven ve Karataş, 2009). Ayrıca katılımcılardan bazılarının geometrik yer kavramıyla ilgili yanılığa sahip olduklarına ilişkin elde edilen bulgular, Açıkgül (2012a) ve Güllük (2008) çalışmalarından elde edilen sonuçları desteklemektedir.

DGY’ler kâğıt-kalem gibi geleneksel araç gereçlerin tamamen yerini almayıp, aksine onları tamamlayıp zenginleştirmektedir (Kokol-Voljc, 2007). Öğretmen adayları dinamik geometri yazılımı üzerinde çalışırken kâğıt-kalem kullanarak yaptıkları çözüm sürecinden farklı olarak çeşitli çözüm yollarını deneme, hipotez kurma, kurdukları hipotezlerin doğruluğunu test etme, genelleme yapma fırsatı bulmuşlardır. Literatürde bu bulgularla örtüşen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Baki, Güven ve Karataş, 2002; Camargo, Samper ve Perry, 2007; Ceylan, 2012; Christou, Mousoulides, Pittalis ve Pitta-Pantazi, 2004; Filiz, 2009; Karataş, 2011; Rodríguez ve Gutiérrez, 2006).

Adaylar yazılım kullanarak gerçekleştirdikleri çözüm esnasında da çeşitli hatalar yapmışlardır. Ancak, yazılımın sürüklenme ve dönüt özellikleri sayesinde öğretmen adayları bazı özellikler değişirken değişmeyen özelliklerin farkına vararak matematiksel ilişkileri keşfetmişlerdir. İşlem adımlarını kontrol etme fırsatı bulan öğretmen adayları, yanlış yaptıkları adımları düzeltme imkânı bulmuşlardır. Zorlandıkları noktalarda birbirleriyle fikir alışverişinde bulunan adaylar, çözüm bulamadıkları aşamalarda araştırmacıdan yardım almışlardır. Benzer şekilde Ceylan (2012) yaptığı çalışmada DGY kullanan öğretmen adayları şekillerin dinamikliğini sağlayan sürüklenme aracı ile farklı durumları gözlemleyebilmiş ve yeni matematiksel özellikleri keşfetmişlerdir.

Etkinlik esnasında öğretmen adayları geometri bilgilerini kullanma konusunda bir takım sıkıntılar yaşamıştır. Ancak çıkan sonuçları sahip oldukları bilgilerle kolayca ilişkilendirmişlerdir. Örneğin $\alpha = 90^\circ$ olması durumunda çember elde edildiğini gören öğretmen adayları bunu “Bir çemberde çapı gören çevre açısı 90° ’dir.” önermesi ile ilişkilendirebilmişlerdir.

Sonuç olarak, kâğıt-kalem gibi geleneksel araç gereçler kullanılarak yapılan çözüm sürecinde çeşitli sıkıntılarla karşılaşarak yanlış cevaplar veren adayların kullanılan yazılım sayesinde çeşitli çözüm yollarını deneme, hipotez kurma, hipotezlerinin doğruluğunu test etme, genelleme yapma farklı düşünme becerilerini kullanarak doğru sonuca ulaştıkları görülmektedir.

Geometrik yer problemlerinin geleneksel ortamlarda çözümünde yaşanan sıkıntılar ve DGY'lerin bu konuda olumlu katkıları dikkate alındığında geometrik yer konusunun öğretiminde bu yazılımları kullanmanın yararı açıktır. Dolayısıyla gerek öğretmenlerin gerekse öğretim üyelerinin bu konunun öğretiminde bu tür yazılımları kullanmaları önerilmektedir. Bu çalışma da bir geometrik yer problemi ele alınmıştır. Farklı geometrik yer problemleri ele alınarak bu yazılımların çözüm sürecine etkileri incelenebilir. Ayrıca bu problemde tek bir dinamik geometri yazılımı kullanılmıştır. Geometrik yer problemlerinin çözümünde yazılımların üstün ve eksik yönlerini karşılaştırmak amacıyla farklı yazılımların kullanıldığı çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Açıkgül. K. ve Aslaner, R. (2012a). Matematik öğretmen adaylarının geometrik yer kavramına ilişkin algıları ve sahip oldukları kavram yanlışları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitapçığı*, 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Açıkgül. K. ve Aslaner, R. (2012b). Matematik öğretmen adaylarının geometrik yer problemlerini çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve bilgisayar destekli çözüm önerileri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitapçığı*, 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Antohe G.S. (2009). Modeling a geometric locus with Geogebra. *Computer Science Series*,7(2),105-112.
- Baki, A., Güven, B. ve Karataş, İ (2002). Dinamik geometri yazılımı Cabri ile keşfedereköğrenme. *V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül,ODTU, Ankara.
- Baki, A., Çekmez E. ve Kösa, T. (2009). Solving geometrical locus problems in Geogebra.*Geogebra Conference*, 14-15 July, RISC in Hagenberg.
- Botana, F. and Valcarce, J. L. (2003). A software tool for the investigation of plane loci.*Mathematics and Computers in Simulation*, 61, 139-152.
- Botana, F., Aba' Nades, M. A. and Escribano J. (2011). Exact Internet AccessibleComputation of Paths of Points in Planar Linkages and Diagrams. *ComputerApplications in Engineering Education*, 19(4), 835-841
- Camargo, L. Samper, C. ve Perry, P. (2007). Cabri's role in the task of proving within the activity of building part of an axiomatic system. *CERME 5, Working Group:Argumantation andProf*, 571- 580.
- Ceylan, T. (2012). *Geogebra Yazılımı Ortamında İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının geometrik ispat biçimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cha, S., & Noss, R. (2001). Investigating students' understanding of locus with dynamic geometry. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, Southampton meeting, November*, 21(3), s 84-89, <http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip213/BSRLM-IP-21-3Full.pdf> adresinden 10.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- Christou, C., Mousoulides N., Pittalis M. Ve Pitta-Pantazi D. (2004). Proofs through exploration in dynamic geometry environments. *Proceedings of the 28thConference of International Group for the Psychology of Mathematic Education*, 2,215-222.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Villiers, M. (2008). Solving a locus problem via generalization. *A publication of the Georgia Council of Teachers of Mathematics*, 20-21.
- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002) Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Filiz, M. (2009). *GeoGebra ve Cabri Geometri II dinamik geometri yazılımlarının web destekli ortamlarda kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gao, X.S. (1998). Automated geometry diagram construction and engineering geometry. *MM Research ,Preprints*, 17, 21-45.
- Gorghiu, G. Puana, N. and Gorghiu L. M. (2009). *Solving geometrical locus problems using dynamic interactive geometry applications*. <http://www.formatex.org/micte2009/book/814818.pdf> adresinden 20.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Gülklık, H. (2008). *Öğretmen adaylarının bazı geometrik kavramlarla ilgili sahip oldukları kavram imajlarının ve imaj gelişiminin incelenmesi üzerine fenomenografik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, B. (2002). *Dinamik geometri yazılımı Cabri ile keşfederek geometri öğrenme*. Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Güven, B. (2008). Using Dynamic Geometry Software to gain insight into a proof. *International Journal Computer Mathematics Learning*, 13, 251-262.
- Güven, B. ve Karataş, İ. (2009). Dinamik geometri yazılımı Cabri'nin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik yer problemlerdeki başarılarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-31.
- Hiebert C., Morris E. K. and Glass B., (2003). Learning to learn to teach: an "experiment" model for teaching and teacher preparation in mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 201-222.
- Jahn, A. P. (2002). "Locus" and "Trace" in Cabri-Geometre: Relationship between geometric and functional aspects in a study of transformations. *ZDM*, 34(3), 78-84.
- Jones, K., Mooney, C. and Harries, T. (2002). Trainee primary teachers' knowledge of geometry for teaching. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 22(2), 95-100.
- Kaplan, A. ve Hızarcı, S. (2005). Matematik öğretmen adaylarının üçgen kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 472-478.
- Karataş, İ. (2011). Experiences of student mathematics-teachers in computer based mathematics learning environment. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/karatas.pdf> adresinden 01.10.2011 tarihinde alınmıştır.
- Kokol-Voljc, V. (2007). Use of mathematical software in pre-service teacher training: the case of DGS. In D. Kuchemann (Eds.) *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27(3), 55-60.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Pekdemir, Ü.(2004). *Dinamik geometri yazılımı Cabri'nin geometrik yer konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Real, F.L. & Leung, A. (2006). Dragging as a conceptual tool in dynamic geometry environments, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(6), 665-679.
- Rodríguez F. and Gutiérrez A. (2006). Analysis of proofs produced by university mathematics students, and the influence of using Cabri software. *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 433-440. Charles University, Prague.
- Schumann, H. and Green D. (1997) Producing and Using Loci with Dynamic Geometry Software. In James King and Doris Schattschneider (Eds.) *Geometry Turned On: Dynamic Software in Learning, Teaching, and Research*. The Mathematical Association of America, Washington, DC (USA), p. 79 - 87.
- Tutak, A. F. (2011). Öğretmen adaylarının geometrik kavram yanılgıları: simetri ve eşlik. *1. Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 6-9 Temmuz, Denizli, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı).Ankara: Seçkin Yayınları.

İletişim/Correspondence

Kübra AÇIKGÜL
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 422 377 4197
kubra.acikgul@inonu.edu.tr

Recep ASLANER
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 422 377 4197
recep.aslaner@inonu.edu.tr

Assessment of Being Trained in the Turkish Education System in Terms of Progressive and Traditional Understandings and Practices (Case of Malatya)

Kemal DURUHAN
Oğuz GÜRBÜZTÜRK
İsmail ŞAN
Ezlam PEPELER

Inonu University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to make an assessment of being trained in the Turkish education system in terms of progressive and traditional understandings and practices. The study sample is formed by 43 faculty members working in Inonu University, Department of Education and 51 elementary school teachers and 47 secondary school teachers working in the municipality of Malatya City Center that are selected randomly. In the study a questionnaire consisting of 56 items that are prepared based on expert opinion was used as data collection tool based. The questionnaire forms were applied to sample group by the researchers. In the analysis of the data, about each item, the frequency and percentages of the opinions of teaching staff and the teachers are given in the table. Kay-square (χ^2) test was used to determine whether there is a significant difference between the opinions of the teaching staff and teachers according to their education level and seniority. At the result of the study, it is found that the individuals grown through school education should be useful for themselves and the society, but the one within the education system cannot log out of the system as a quality product, theoretical and practical knowledge should be made the students acquired in school education and training activities, however, in these processes, there are problems in reaching high-level learning (analysis, synthesis, and evaluation), although a student-centered teacher training is aimed, the methods and techniques in which the teachers are active in the practices are not usually given up, there is a significant difference between the opinions of lecturers and teachers in the 25 items of the questionnaire due to their level of education and there is no significant difference between the opinions of lecturers and teachers according to their seniority in general but there is a significant difference in the six items of the questionnaire.

Keywords: *Turkish Education System, Progressivism, Traditional Education System*

SUMMARY

Introduction

Development of the communities is possible only if each of the members are trained well. People support their wish with education as they do plan for a better future and use philosophical thinking. While education was mentioned by only philosophers in the first ages, now every person of a community is interested in it. As a result of this interest, all of societies and religions have constructed educational philosophies due to

their own “good person” definitions (Tozlu, 2012: 15). Concept of “people” is mentioned by education as well as philosophy. The perspective of philosophy affects the goal, content, process and evaluation dimensions of education. The philosophy that the education system is based on provides balanced judgments about consistency of determining the human perspective, goal, behavior, content, process and evaluation (Sönmez, 2002: 46). It also reflects the political perspective of the community. The interaction between the education and politics systems is directed by the philosophy of community. Societies load different tasks to education during history (Gülbahar, 2006: 1). Education system determines the development level of a country. In developing countries, like Turkey, between philosophy and the goals of education may not be consistent (Üstüner, 2008: 177). Turkish education system is nominally Progressive and Pragmatic; but in fact Perennialist and Essentialist. “How we comment being educated” is primary determinant of philosophy of education (Temel, 2010: iii). Perennialist perspective to education suggests teaching universal realities. Essentialism aims to cultural transfer to new generations for conserving general welfare and social unity. These philosophies are teacher centered and suggest transferring the content to students (Tuncel, 2010: 236). Progressive education philosophy is contrasted with both Perennialism and Essentialism. It is constructed on the concept of “change”. This philosophy aims to educate students according to “changing conditions of the world”. Progressive education philosophy emphasis on learning by doing hands-on projects, experimental learning, problem solving and critical thinking. Students are expected to reach information by themselves. Existentialism loads the responsibility for creating the ideal social order to education. In terms of method and teaching environment, existentialism differs from progressivism. The difference is about including different cultural items in curriculum (Tuncel, 2004: 236). In the light of Turkish educational system’s goals, progressivism is needed to be the basis of it (Dombaycı, 2008: 202). Thus, assessing of “being educated in the Turkish educational system”, according to progressive and traditional perspectives and applications, is worth to be investigated.

Purpose

The purpose of this study is to make an assessment of being trained in the Turkish education system in terms of progressive and traditional understandings and practices.

Sample

The study sample is formed by 43 faculty members working in Inonu University, Department of Education and 51 elementary school teachers and 47 secondary school teachers working in the municipality of Malatya City Center that are selected randomly.

Questionnaire

In the study a questionnaire consisting of 56 items that are prepared based on expert opinion was used as data collection tool based. The questionnaire forms were applied to sample group by the researchers.

Data Analysis

In the analysis of the data, about each item, the frequency and percentages of the opinions of teaching staff and the teachers are given in the table. Kay-square (χ^2) test was used to determine whether there is a significant difference between the opinions of the teaching staff and teachers according to their education level and seniority.

Findings and Results

At the result of the study, it is found that the individuals grown through school education should be useful for themselves and the society, but the one within the education system cannot log out of the system as a quality product, theoretical and practical knowledge should be made the students acquired in school education and training activities, however, in these processes, there are problems in reaching high-level learning (analysis, synthesis, and evaluation), although a student-centered teacher training is aimed, the methods and techniques in which the teachers are active in the practices are not usually given up, there is a significant difference between the opinions of lecturers and teachers in the 25 items of the questionnaire due to their level of education and there is no significant difference between the opinions of lecturers and teachers according to their seniority in general but there is a significant difference in the six items of the questionnaire.

Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)

Kemal DURUHAN
Oğuz GÜRBÜZTÜRK
İsmail ŞAN
Ezlam PEPELER

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden bir değerlendirmesini yapmaktır. Araştırmanın örneklemini, rastgele olarak seçilen İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan 43 öğretim elemanı ile Malatya İl Merkezinde görev yapan 51 ilköğretim öğretmeni ve 47 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanmış 56 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin güvenilirlik derecesi .96 olarak bulunmuştur. Anket formları örneklem grubuna araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablo halinde verilmiştir. Görev yaptıkları öğretim kademesi ve mesleki kıdemlerine göre öğretim elemanlarının ve yine aynı değişkenlere göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kay-kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul eğitimi aracılığı ile yetiştirilen bireylerin kendilerine ve topluma yararlı olmaları gerektiği, ancak eğitim sistemine giren kişinin kaliteli bir ürün olarak sistemden çıkamadığı; öğrenciye okuldaki eğitim öğretim etkinlikleriyle teorik ve pratik bilgiler kazandırılmasının gerektiği ancak, bu süreçlerde üst düzey öğrenmelere (analiz, sentez, değerlendirme) ulaşılmada sorunlar olduğu; öğrenci merkezli bir eğitim amaçlanmasına rağmen uygulamalarda öğretmenin aktif olduğu yöntem ve tekniklerden vazgeçilemediği; görev yaptıkları öğretim kademesine göre anket maddelerinin 25'inde öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu; mesleki kıdemlerine göre öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında genelde anlamlı farklılık olmadığı fakat ankette yer alan altı maddede anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk Eğitim Sistemi, İlerlemecilik, Geleneksel Eğitim Anlayışı

Her birey aynı zamanda yaşadığı toplumun bir üyesidir ve toplumların kalkınmasında önemli rol oynamaktadır. Toplumların gelişmesi ancak her bir üyesinin yani bireylerin eğitilmesi ile mümkün olmaktadır.

Eğitim, insanın toplumsal hayata geçişiyle başlamış ve her toplumun kendi düşünce, yaşayış biçimine göre değişiklik göstermiştir. Eğitim; kişinin geliştirdiği yetenekler ve tutumlar ile içinde yaşadığı toplumdaki olumlu değerler ve diğer davranış biçimlerinin etkisi altında kişide oluşan süreçlerin tümü olarak tanımlanır (Binbaşıoğlu, 1982: 2; Bilir, 2006: i). İnsanlar, her çağda, daha iyi bir gelecek tasarlarken eğitim ile bu isteklerini desteklemeye çalışmışlar ve bunun için felsefi düşünceleri kullanmışlardır. İlk çağlarda özellikle filozofların ilgilendiği eğitim, eğitim bilimlerinin gelişmesiyle bütün insanların düşüncelerine konu olmuştur. Bu ilgi sonucunda bütün toplumlar ve din sistemleri kendi iyi insan anlayışlarına göre eğitim felsefelerini oluşturmuşlardır. Felsefi

anlayışlar sayesinde bilgiler hangi alanın bilgisi olursa olsun aydınlatılmakta ve değerlendirilebilmektedir (Tozlu, 2012: 15). Eğitimin olduğu her yerde mutlaka bir öğrenme etkinliği vardır. İlkel toplumlarda bireylerin duyu organları aracılığıyla, algılamalar yaparak elde ettikleri bilgi, onların ihtiyaçlarını karşılıyordu. Zamanla toplum hayatı hızla değişmeye ve gelişmeye başladı. Bu ihtiyaçların karşılanması için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyuldu. Sosyalleştirme ve kültürleme amacını taşıyan mevcut eğitim, ihtiyacı karşılayamaz hale geldi. Bunun bir sonucu olarak eğitim kurumsallaştı ve örgün eğitim kurumları ortaya çıktı (Çağlayan, 2007: 1).

Eğitimin konusu olan insan, aynı zamanda felsefenin de konusudur. Felsefenin insana bakış açısı eğitimin; hedeflerini, içeriğini, eğitim durumlarını ve değerlendirmelerini etkiler. Eğitim sisteminin dayandığı felsefe; insan anlayışının belirlenmesi, hedef, davranış, içerik, eğitim ve sınav durumlarının tutarlılığı konusunda sağlıklı bir karara varmayı sağlar (Sönmez, 2002: 46). Eğitim alanına özgü kavramlarla, yargıları analiz eden, burada geçen argümanların yapısını inceleyen Eğitim Felsefesi, eğitimi belirleyen temel etkenler üzerinde yoğunlaşırken, bir yandan da eğitimin amaçlarını ele almaktadır (Cevizci, 2011: 11). Eğitim sisteminin temelini aldığı felsefi anlayış, eğitimin amaçlarını ve böylece yetiştirilmesi gereken insan tipini belirlemede etkili olmanın yanı sıra, ait olduğu toplumun siyasal görüşünü de yansıtmaktadır. Toplumun eğitim sistemi ile siyasal sistemi arasındaki etkileşim, temel alınan felsefi anlayışa göre yön bulmaktadır. Her toplumun, kendi hayat felsefelerine göre eğitime her çağda farklı görevler yüklediği bilinmektedir (Gülbahar, 2006: 1).

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini büyük oranda o ülkenin eğitim sistemi belirler. İstendik yönde eğitilmiş, çağına ayak uydurabilen, ilerleme kaydedebilen, gerçekleştirilmiş ilerlemeleri takip edebilen bireyler gelişmiş bir toplumun olmazsa olmaz öğeleridir. Bu bireylere sahip olabilmek için uygun eğitim stratejileri belirlenmeli ve bunlar ilköğretimden itibaren bütün eğitim kurumlarında uygulanmalıdır (Kaya, 2005: 1).

Bir toplumun eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin cevabı o toplumun benimsemiş olduğu ya da baskın olarak uygulanmakta olan Eğitim Felsefesi verir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere benimsenen eğitim felsefeleri ile eğitimin gerçekleştirilmesi istenen hedefler arasında tutarlılık olmayabilir (Üstüner, 2008: 177). Eğitim felsefemiz söylemde ilerlemeci ve faydacı, esasta ise daimici ve esasicidir. Eğitim felsefemizi en temel olarak belirleyen şey, eğitilmiş olmayı, nasıl yorumladığımızdır (Temel, 2010: iii).

Eğitim felsefelerini bir bütün olarak ele aldığımızda; Daimici Eğitim Felsefesi evrensel gerçeklere göre bireyi yetiştirmeyi; Esasici Eğitim Felsefesi ise genel refahı ve sosyal birliği güvence altına almak için kültürel aktarımı amaç edinmektedir. Bu durumda Daimicilik evrensel temalar oluştururken, Esasicilik milli kültüre ait temalar oluşturur. Geleneksel eğitim anlayışının temelini oluşturan her iki eğitim felsefesi de öğretmeni merkeze alır ve önceden belirlenmiş konuların öğrenciye aktarılması gerektiğini ileri sürer. Her ikisinde de öğretmen otoritesi hâkimdir ve ceza/ödül yoluyla dış disiplin sağlanır (Tuncel, 2004: 236).

İlerlemeci Eğitim Felsefesi ise hem Daimiciliğe hem Esasiciliğe tezat teşkil eder. Çünkü Daimicilikte ve Esasicilikte mutlak doğrular varken, İlerlemeci Eğitim Felsefesinin ana teması "değişim" kavramı etrafında şekillenir. İlerlemeci Eğitim değişen dünyanın koşullarına göre öğrenciyi yetiştirmeyi hedefler. Bu da demektir ki,

öğrenciye verilecek mutlak bir bilgi yoktur, bilgi değişebilen bir niteliğe sahiptir. O halde yapılacak iş, öğrenciye bilgiyi yüklemek değil bilgiye ulaşmasını öğretmektir. Bu noktada eğitimin yöntemi de değişmekte, özellikle problem çözme üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenciyi aktif kılan bu sistem, disiplini de öğrencinin oto kontrolünü geliştirerek sağlar ve ceza/ödül gibi dış disiplin kavramlarını ortadan kaldırır. Yeniden kurmacı eğitim felsefesine bakıldığında ise bu üç eğitim felsefesinden farklı bir görev yüklendiği görülür. Onun misyonu, sosyal yeniden yapılanmayı organize etmektir. Ayrıca ideal bir sosyal düzen yaratma sorumluluğunu da eğitime yükler. Yöntem ve eğitim ortamı açısından ilerlemecilikle aynı içeriği paylaşırken, programda farklı kültürel öğelere yer verdiği görülür (Tuncel, 2004: 236).

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları gözden geçirilecek olursa; eğitimin ve eğitimi etkileyen unsurların sürekli değişimi ve gelişimini göz önünde bulunduran, yeni bilgi ve değişimler ışığında çeşitli yöntemleri eğitim sistemine entegre etmeyi amaçlayan İlerlemecilik akımının Türk Milli Eğitiminin zeminini oluşturması gerektiği düşünülebilir (Dombaycı, 2008: 202). Eğitimin ülkelerin kalkınmasındaki önemli rolü dikkate alındığında, değişen dünya koşullarına göre öğrenciyi yetiştirmeyi hedefleyen İlerlemecilik akımı, her geçen gün biraz daha ilerleyen bilim ve teknolojiyi yakından takip edebilmemize zemin hazırlayacaktır.

Buradan hareketle Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesi araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu nedenle, bu çalışmanın Türk Milli Eğitim Sistemi'ndeki uygulamaların değerlendirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesine yönelik olarak;

- a. Öğretim elemanı ve öğretmen görüşlerinin dağılımı nasıldır?
- b. Görev yaptıkları öğretim kademesine göre, öğretim elemanı ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- c. Mesleki kıdemlerine göre, öğretim elemanı ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları (N=121) ile Malatya İl Merkezinde görev yapan ilköğretim (N=3285) ve ortaöğretim öğretmenleri (N=1285) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü "tesadüfi örnekleme" yoluyla en az 354 olarak hesaplanmış; ancak anket maddelerini eksik cevaplayan ya da hiç cevaplamamış öğretmenlerin çıkarılmasıyla veri analizleri yapıldığı için, örneklem grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 43 öğretim elemanı ile Malatya İl Merkezinde görev yapan 51 ilköğretim öğretmeni ve 47 ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2010-2011 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları ve Malatya İl Merkezinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin "Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesi Anketi" aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesine yönelik olarak, öncelikle ilgili literatür incelenerek ve uzman görüşleri alınarak 59 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir grup öğretim elemanı üzerinde ön uygulamaya tabi tutularak gerekli düzeltmeler yapıp, uzman görüşünün de alınmasıyla 3 madde atılmış ve 56 maddeden oluşan anket ortaya çıkmıştır. Ankette her bir maddeyle ilgili "Olan ve Olması Gereken", "Olan Fakat Olmaması Gereken", "Olmayan ve Olmaması Gereken" ve "Olmayan Fakat Olması Gereken" şeklinde 4'lü seçenekler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Anket formları Şubat- Mayıs 2011 tarihleri arasında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına ve Malatya İl Merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmeni ve ortaöğretim öğretmenine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizi bilgisayar paket programıyla yapılmıştır. Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablo halinde verilmiştir. Görev yaptıkları öğretim kademesi ve mesleki kıdemlerine göre öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kay-kare (χ^2) testi kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla aşağıda ele alınmıştır.

Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar İle Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesine Yönelik Olarak Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı ile İlgili Bulgular ve Yorumları.

Türk eğitim sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesine yönelik olarak öğretim elemanı ve öğretmen görüşlerinin dağılımına göre araştırmaya katılan eğitimcilerin, madde 1’de, okul eğitimi aracılığı ile yetiştirilen bireylerin kendilerine ve topluma faydalı olduklarını düşündükleri ve bunun da olması gereken durum olduğu anlaşılmaktadır. Yine 16. maddede öğrenciye bilişsel alanda bilgiler kazandırılmasının amaçlandığı, 17. madde de öğrenciye bilgi ve kavrama basamağında davranışlar kazandırılmasının amaçlandığı ve 29. madde de ise okuldaki eğitim-öğretim etkinlikleriyle öğrenciye teorik ve pratik bilgiler kazandırıldığı ve bunların olması gereken amaçlar olduğu görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde, ilköğretim kademesinde sosyal yaşamda gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazandırılıp, hayata ve üst eğitim kurumlarına hazırlamanın amaçlandığı (madde 5) ve bu yönüyle eğitim sisteminin doğru yolda olduğuna inandıkları görülmektedir.

Eğitimcilerin, madde 35’de “Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme işlevleri, onların istedik davranışları elde etmesinde ve yeteneklerinin belirlenmesinde bir dayanaktır.” ve madde 38’de “Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, öğrencinin istedik davranışları edinip edinmediğinin belirlenmesidir.” ifadelerinin, sistemde olan ve olması gereken bir durum olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan eğitimcilerin okul yöneticisine bakış açılarında da bazı benzerlikler olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenler ve öğrencilerin etkili öğretim yöntemleri ile eğitim amaçlarına ulaşmasını sağlamada okul içi imkânları kullanmak ve yönetmeliklere uymak (madde 44) ve öğrenci disiplinini temin etmek, öğretmenlerin derse girmelerini denetlemek, ders araç-gereçlerini okul binalarını tamir ettirmek, okulun çevresini düzenlemek (madde 45) gibi görevlerin, okul yöneticileri tarafından yürütülmesinin sistemde olan ve olması gereken bir durum olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Eğitimcilerin, eğitim almış kişinin çalışma hayatında işleri gereken zamanda yapabileceğine (madde 54) inandıkları ve bu kişilerin aldıkları eğitimi eylemlerine (madde 53) ve söylemlerine (madde 52) yansıttıklarını, bunun da olması gereken bir durum olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin mevcut sistem ile ilgili olumsuz görüşler belirttikleri de görülmektedir. Sistemde olan fakat olmaması gerektiğine inanılan maddelerden biri okul programının öğrenciyi sadece sınıfını geçebilecek bir yeterlikte yetiştirdiği (madde 3) görüşüdür. Bununla birlikte, okul eğitiminin amaçlarına ulaşmak için öğretmenin aktif olduğu düz anlatım ve yazdırma gibi yöntemlerin kullanıldığını (madde 24) ve bunun yanlış olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenin görevinin, mevcut sistemde, belirlenen kitaplardaki bilgileri öğrencilere aktarmak ve öğrencilerin bu bilgileri anlayıp anlamadığını kontrol etmek (madde 40); öğrencinin görevinin ise öğretmeni dinleyip, direktiflere uyararak sınavlarını vermek (madde 43) olduğunu ve bunların yanlış olduğunu düşündükleri görülmektedir. Eğitilmiş kişinin toplumun isteklerine çözüm olabilecek ürün üretip para kazanmayı gözetiyor olmasının

(madde 55) da istendik olmamasına rağmen sistemde yer aldığı düşünülüyor görülmektedir.

Sistemde olmayan fakat olmasının gerektiği düşünülen bazı özelliklerin de eğitimciler tarafından belirtildiği görülmektedir. Eğitim sistemine giren kişinin kaliteli ve işlenmiş bir ürün olarak sistemden çıkmadığı (madde 2), öğrencilerin girişimci (madde 49), sabırlı, verimli, çalışkan ve üretken (madde 51) olmadığı ancak olması gerektiğine inandıkları görülmektedir. Ayrıca, okul programlarının öğrenciyi yaşamın problemlerini çözebilecek yeterlikte yetiştirmediğine (madde 4) inanmaktadırlar.

Laboratuvarların öğrencilere uygun şekilde düzenlenmediği (madde 31), eğitim öğretim etkinliklerinin sosyal yaşamın gereklerini ve yeterliklerini yerine getirebilecek ve elde edebilecek şekilde işlemediği (madde 33) ve eğitim ortamlarının öğrencinin grup içinde bir birey olduğu ve öğretmen ile iletişimini kolaylaştıracak bir şekilde düzenlenmediğini (madde 34) düşündükleri görülmektedir. Oysa sistemde bu uygulamaların tersi yönde olması gerektiği düşünülmektedir.

Okul eğitiminin amacının, öğrencilere analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme düzeyinde davranışlar kazandırmak olması gerektiği, ancak bunun sistemde gerçekleştirilemediğini (madde 19), içerik düzenlenirken öğrenciye görelilik, yaşamsallık ve aktivite ilkelerine riayet edilmediğini (madde 21), öğrencinin beden ve zihin enerjisinin harekete geçirilmediğini (madde 23), farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencinin aktif kılınmasının sağlanamadığını (madde 25) düşündükleri ancak bunların eksiklik olduğuna inandıkları da araştırmanın bulguları arasındadır.

Eğitimcilerin, ortaöğretimin amaçları konusunda da olması gerekenlerin olmadığına inandıkları görülmektedir. Ortaöğretimin, bütün öğrencilere asgari bir ortak genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtamadığı, yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasında katkıda bulunma bilinci ve gücünü kazandırmadığını (madde 7) düşündükleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencileri yetenekleri ve ilgileri ile ilgili alanlarda araştırmacı bir şekilde yetiştirerek onları hayata, iş alanlarına ve üst öğrenim kurumlarına hazırlamak (madde 8) konularında yetersiz kaldığını düşündükleri de görülmektedir.

Eğitimcilerin, yükseköğretimin amaçları ve bunlara ulaşma konusunda da bazı yetersizliklerin olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna göre, yükseköğretimin öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerindeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştiremediğini (madde 11) düşündükleri görülmektedir. Benzer şekilde, bilimsel gelişmeleri takip etme (madde 12) ve onları derinleştirip genişletme (madde 13) işlevinin yetersizliğini, toplumsal sorunları araştırma konusu yapıp çözüm üretebilme (madde 15) gibi yeterliklerden uzak olduğunu ama bunların sistemde tam tersi olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesine Yönelik Olarak Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılık ile İlgili Bulgular Yorumları

Görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında ankette yer alan 25 maddede anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türk eğitim sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesine yönelik olarak görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunan maddeler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre, Öğretim Elemanı ve Öğretmenlerin, Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar İle Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Dağılımı

Madde		Olan Ve Olması Gereken		Olan Fakat Olmaması Gereken		Olmayan Ve Olmaması Gereken		Olmayan Fakat Olması Gereken		Sd	χ^2	P	**BOYUT	***ANLAYIŞ
		n	%	n	%	n	%	n	%					
1)Okul eğitiminin amacı; öğrencilere istedik davranışları kendi yaşantıları yoluyla kazandırarak, onların kendilerine ve toplumlarına faydalı birer birey olmalarını sağlamaktır.	İÖ	42	29,8	1	0,7	1	0,7	7	5,0	6	13,30*	,04	A	İİ
	OÖ	31	22,0	1	0,7	1	0,7	14	9,9					
	YÖ	23	16,3	0	0,0	0	0,0	20	14,2					
2) Eğitim sistemine giren öğrenci, kaliteli ve işlenmiş bir ürün olarak çıkar.	İÖ	17	12,1	2	1,4	6	4,3	26	18,6	6	14,13*	,03	A	İİ
	OÖ	20	14,3	4	2,9	0	0,0	22	15,7					
	YÖ	10	7,1	0	0,0	3	2,1	30	21,4					
3) Okul programı öğrenciyi, sadece sınıfını geçebilecek bir yeterlikte yetiştirir.	İÖ	10	7,1	26	18,6	11	7,9	3	2,1	6	20,94*	,00	A	G
	OÖ	8	5,7	30	21,4	2	1,4	7	5,0					
	YÖ	5	3,6	36	25,7	2	1,4	0	0,0					
4) Okul programı öğrenciyi, yaşamın problemlerini çözebilecek bir yeterlikte yetiştirir.	İÖ	13	9,3	2	1,4	10	5,7	25	17,9	6	18,52*	,01	A	İİ
	OÖ	13	9,3	2	1,4	1	0,7	31	22,1					
	YÖ	5	3,6	2	1,4	1	0,7	35	25,0					
7) Ortaöğretimin amacı, bütün öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmaktır.	İÖ	24	17,0	3	2,1	5	3,5	19	13,5	6	18,16*	,01	A	G
	OÖ	17	12,1	4	2,8	3	2,1	23	16,3					
	YÖ	10	7,1	0	0,0	0	0,0	33	23,4					
12) Yüksek öğretimin amacı, yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmaktır.	İÖ	22	15,6	4	2,8	1	0,7	24	17,0	6	20,06*	,00	A	İİ
	OÖ	13	9,2	1	0,7	6	4,3	27	19,1					
	YÖ	10	7,1	0	0,0	0	0,0	33	23,4					
13) Yüksek öğretimin amacı, yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, resmi ve özel kurumlarda da işbirliğine giderek, öğretim ve araştırma konusu yapıp sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak	İÖ	23	16,5	5	3,6	4	2,9	19	13,7	6	23,70*	,00	A	İİ
	OÖ	13	9,4	2	1,4	10	7,2	22	15,8					
	YÖ	9	6,5	1	0,7	0	0,0	31	22,3					

14) Yüksek öğretimin amacı, araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve teknolojinin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmaktır.	İÖ	23	16,5	2	1,4	1	0,7	23	16,5	6	15,90*	,01	A	İl
	OÖ	15	10,8	0	0,0	7	5,0	25	18,0					
	YÖ	24	17,3	1	0,7	0	0,0	18	12,9					
19) Okul eğitiminin amacı, öğrencilere "analiz", "sentez", "uygulama", "değerlendirme", basamağında davranışlar kazandırmaktır.	İÖ	25	17,7	2	1,4	2	1,4	22	15,6	6	15,44*	,02	A	İl
	OÖ	23	16,3	2	1,4	3	2,1	19	13,5					
	YÖ	9	6,4	0	0,0	1	0,7	33	23,4					
21) Okul eğitiminde hedeflenen amaçları öğrenciyi kazandırmak için içeriğin düzenlenmesinin, öğrenciyi göreliliği, yaşamsallığı, aktivite ilkesine uygunluğu önemlidir.	İÖ	25	17,9	1	0,7	4	2,9	21	15,0	6	14,05*	,03	İç	İl
	OÖ	15	10,7	2	1,4	5	3,6	24	17,1					
	YÖ	8	5,7	2	1,4	1	0,7	32	22,9					
24) Okul eğitiminde hedeflenen amaçları öğrenciyi kazandırmak için eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmeni aktif kılan düz anlatım, yazdırma gibi öğretim yöntemleri kullanılır.	İÖ	14	10,1	15	10,8	11	7,9	10	7,2	6	17,01*	,01	S	G
	OÖ	13	9,4	24	17,3	5	3,6	4	2,9					
	YÖ	11	7,9	28	20,1	2	1,4	2	1,4					
28) Eğitim ortamları, öğrencinin okul amaçlarına çeşitli eğitim etkinlikleriyle ulaşabilmesine olanak verecek bir şekilde düzenlenir.	İÖ	20	24,2	9	6,4	4	2,8	18	12,8	6	15,83*	,02	S	İl
	OÖ	21	14,9	2	1,4	1	0,7	23	16,3					
	YÖ	13	9,2	1	0,7	1	0,7	28	19,9					
30) Okulda ders araç ve gereçleri uygun odalarda ve laboratuvarında bulunur. Gerekliğinde öğretmen o araç ve gereçleri sınıfa getirir veya sınıfı laboratuvara götürür. Araç ve gereçleri öğretmen kullanır, öğrenciler böylece görebilir olurlar.	İÖ	21	14,9	9	6,4	2	1,4	19	13,5	6	17,65*	,01	S	G
	OÖ	16	11,3	10	7,1	9	6,4	12	8,5					
	YÖ	11	7,8	19	13,5	2	1,4	11	7,8					
31) Laboratuvar, öğrencinin rehber öğretmenin eşliğinde aktivite gösterebileceği bir şekilde düzenlenmiştir, öğrenci çalışmalarda aktiftir ve laboratuvar mesai saatlerinde açıktır.	İÖ	22	15,6	1	0,7	4	2,8	24	17,0	6	21,04*	,00	S	İl
	OÖ	15	10,6	1	0,7	7	5,0	24	17,0					
	YÖ	4	2,8	3	2,1	1	0,7	35	24,8					
33) Okulda eğitim-öğretim etkinlikleri, sosyal yaşamın gerekliliklerini ve yeterliklerini yerine getirebilecek ve elde edebilecek bir şekilde işler.	İÖ	25	17,7	3	2,1	2	1,4	21	14,9	6	15,02*	,02	S	İl
	OÖ	20	14,2	2	1,4	3	2,1	22	15,6					
	YÖ	8	5,7	0	0,0	2	1,4	33	23,4					
34) Eğitim ortamları, öğrencinin grup içinde bir birey olduğunu düşünerek ve öğretmen ile iletişimini kolaylaştıracak bir şekilde düzenlenir.	İÖ	25	17,9	1	0,7	5	3,6	19	13,6	6	13,16*	,04	S	İl
	OÖ	20	14,3	1	0,7	4	2,9	22	15,7					
	YÖ	11	7,9	1	0,7	0	0,0	31	22,1					
36) Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, öğrencinin, öğretmenin derste gösterdiklerini anlayıp anlamadığının belirlenmesidir.	İÖ	26	18,4	12	8,5	1	0,7	12	8,5	6	26,17*	,00	D	G
	OÖ	26	18,4	8	5,7	6	4,3	7	5,0					
	YÖ	16	11,3	24	17,0	2	1,4	1	0,7					
37) Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, aktif sınama durumlarıyla yapılır.	İÖ	22	15,9	7	5,1	3	2,2	17	12,3	6	13,48*	,04	D	İl
	OÖ	26	18,8	5	3,6	4	2,9	12	8,7					
	YÖ	10	7,2	7	5,1	1	0,7	24	17,4					

39) Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bildiklerini tekrar ettirmeye yönelik olarak yapılır.	İÖ	17	12,3	14	10,1	11	8,0	8	5,8	6	18,55*	,01	D	G
	OÖ	19	13,8	11	8,0	3	2,2	13	9,4					
	YÖ	11	8,0	23	16,7	5	3,6	3	2,2					
40) Öğretmenin görevi, okulda, belirlenen kitaplardaki bilgileri öğrencilere aktarmak ve öğrencinin bu bilgileri anlayıp anlamadığını kontrol etmektir.	İÖ	23	16,3	9	6,4	11	7,8	8	5,7	6	39,54*	,00	D	G
	OÖ	25	17,7	13	9,2	3	2,1	6	4,3					
	YÖ	7	5,0	31	22,0	5	3,5	0	0,0					
41) Öğretmenin görevi, okulda belirlenen eğitim hedeflerini, öğrencilerin aktif eğitim yaşantıları ile onlara rehberlik ederek gerçekleştirmek ve başarılarını belirleyip, gerekli iyileştirmeleri yapmaktır.	İÖ	24	17,0	3	2,1	7	5,0	17	12,1	6	24,19*	,00	D	İl
	OÖ	26	18,4	1	0,7	3	2,1	17	12,1					
	YÖ	11	7,8	0	0,0	0	0,0	32	22,7					
42) Okulda öğrencinin görevi, öğretmen rehberliğinde, kendi yaşantıları yoluyla istedik davranışları elde etmektir.	İÖ	30	21,4	4	2,9	4	2,9	12	8,6	6	15,02*	,02	S	İl
	OÖ	19	13,6	2	1,4	2	1,4	24	17,1					
	YÖ	11	7,9	4	2,9	3	2,1	25	17,9					
43) Okulda öğrencinin görevi dersleri dinleyip, öğretmenin direktiflerine uyup, sınavlarını başarı ile vermektir.	İÖ	18	12,9	19	13,6	9	6,4	5	3,6	6	18,10*	,01	S	G
	OÖ	22	15,7	11	7,9	3	2,1	11	7,9					
	YÖ	13	9,3	24	17,1	2	1,4	3	2,1					
45) Okul yöneticisi, okulda öğrenci disiplinini temin eder, öğretmenlerin ders girmelerini denetler, ders araç ve gereçlerini ve okul binalarını tamir ettirir. Okul çevresini görevlilere düzenlettirir.	İÖ	26	18,7	7	5,0	6	4,3	12	8,6	6	12,92*	,04	S	G
	OÖ	28	20,1	8	5,8	1	0,7	9	6,5					
	YÖ	29	20,9	10	7,2	1	0,7	2	1,4					
49) Eğitilen kişi girişimcidir.	İÖ	27	19,1	1	0,7	3	2,1	20	14,2	6	14,49*	,03	Ü	İl
	OÖ	23	16,3	3	2,1	1	0,7	20	14,2					
	YÖ	13	9,2	0	0,0	0	0,0	30	21,3					

*p< .05

**A: Amaç İÇ: İçerik S: Süreç D: Değerlendirme Ü: Ürün

***G: Geleneksel İl: İlerlemeci

Tablo 1'deki verilere göre, eğitimcilerin bazı maddelere verdikleri cevapların görev yaptıkları öğretim kademelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Okul sisteminin amacının öğrencilere istedik davranışları kendi yaşantıları yoluyla kazandırarak, onların kendilerine ve toplumlarına faydalı birer birey olmalarını sağlamasının (madde 1), olan ve olması gereken bir durum olduğu görüşüne ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, diğerlerinden daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Eğitim sistemine giren öğrencinin kaliteli ve işlenmiş bir ürün olarak çıkmadığını (madde 2), fakat bunun olmaması gereken bir durum olduğu görüşüne çoğunluğun katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yükseköğretimde görev yapan eğitimcilerin diğerlerine göre daha yüksek oranda bu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Okul programının öğrenciyi sadece sınıfını geçebilecek yeterlikte yetiştirdiği (madde 3) ancak bu yapının değişmesi gerektiğini düşünen eğitimciler arasında yükseköğretim kademesinde görev yapanlar çoğunluk arz etmektedir.

Okul programının öğrenciyi yaşamın problemlerini çözebilecek bir yeterlikte yetiştirmede (madde 4) ancak o şekilde yetiştirmesi gerektiği, araştırmaya katılan

eğitimcilerin genel görüşü olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu görüşe en az katılan grubun ilköğretimde görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Ortaöğretimin amacının bütün öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak (madde 7) olduğuna eğitimcilerin çoğu inanıyor olsa da bunun mevcut sistemde böyle işlemediğini düşündükleri görülmektedir. Eğitimciler arasında bu görüşün en fazla öğretim elemanları tarafından paylaşıldığı görülmektedir.

Yükseköğretimin amaçlarının yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak (madde 12); yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları resmi ve özel kurumlarla da işbirliğine giderek, öğretim ve araştırma konusu yapıp sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve hükümetçe istenecek inceleme araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek (madde 13) olduğu ancak bu şekilde sonuçlar vermediği eğitimciler arasında yaygın olarak belirtilmekle birlikte öğretim elemanlarının diğerlerinden daha fazla katıldıkları görülmüştür. Diğer taraftan yüksek öğretimin amaçlarının araştırma ve incelemelerin sonuçlarını göstererek, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan türlü yayınları yapmak (madde 14) olduğunu ancak uygulamada bunların yetersiz kaldığı görüşünün eğitimciler tarafından paylaşıldığı, bu fikri ise en az öğretim elemanlarının desteklediği görülmektedir.

Okul eğitiminin amaçlarının öğrencilere analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme basamaklarında davranışlar kazandırmak olduğu (madde 19) ve öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırmak için içeriğin düzenlenmesinin öğrenciye göreliği, yaşamsallığı ve aktivite ilkelerine uygunluğunun önemli olduğu (madde 21) görüşlerinde ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin mevcut sistemi destekledikleri, öğretim elemanlarının ise olması gerekenin hayata geçirilmediğini düşündükleri görülmektedir.

Okul eğitiminde hedeflenen amaçları öğrenciye kazandırmak için, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmeni etkin kılan düz anlatım, yazdırma gibi öğretim yöntemlerinin kullanılması (madde 24) gerektiği görüşünün eğitimcilerce desteklenmediği, ancak ilköğretim öğretmenlerinin bu görüşü daha az destekledikleri görülmektedir.

Eğitim ortamlarının öğrencilerin okul amaçlarına çeşitli eğitim etkinlikleriyle ulaşabilmesine olanak verecek şekilde düzenlendiği görüşüne (madde 28) öğretmenlerin öğretim elemanlarına göre daha fazla katıldığı görülmektedir.

Okulda ders araçları ve gereçlerinin uygun odalarda bulunduğu, gerektiğinde öğretmenin o araç ve gereçleri sınıfa getirdiği veya öğrencileri laboratuvara götürdüğü; araç-gereçleri öğretmenin kullanıp, öğrencilerin görerek öğrendiği (madde 30) görüşüne eğitimcilerin katıldığı görülmektedir. Bu görüşü ilköğretim öğretmenlerinin diğer eğitimcilere göre daha fazla paylaştıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan laboratuvarların öğrencilerin rehber öğretmen eşliğinde aktivite gösterebileceği şekilde düzenlendiği, öğrencilerin çalışmalarda aktif olduğu ve laboratuvarın mesai saatlerinde açık olduğu görüşüne (madde 31) eğitimcilerin büyük çoğunluğunun katılmadığı, ancak öyle olmasını arzuladıkları görülmektedir. Bu görüşü ise öğretim elemanlarının öğretmenlere göre daha fazla paylaştıkları ortaya çıkmıştır.

Okuldaki eğitim öğretim etkinliklerinin sosyal yaşamın gereklerini ve yeterliklerini yerine getirebilecek ve elde edebilecek bir şekilde işlenmediği (madde 33), fakat yerine getirilmesi ve işlenmesi gereken bir durum olduğu görüşünün ise öğretim elemanları tarafından daha fazla desteklendiği görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında da bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin, öğretmenin derste gösterdiklerini öğrencilerin anlayıp anlamadığının belirlenmesi (madde 36) olduğunu savunan görüş öğretmenlerce desteklenirken, öğretim elemanlarınca olmaması gerektiği halde sistemde yer bulan bir görüş olarak değerlendirildiği elde edilen bulgular arasındadır. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin aktif sınama durumlarıyla yapılabileceği (madde 37) görüşünde de ihtilaf görülmele birlikte öğretim elemanlarının bunu uygulamadaki bir eksiklik olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme işleminin öğrencilerin bildiklerini tekrar ettirmeye yönelik yapıldığı (madde 39) görüşünün öğretim elemanlarınca olmaması gerektiği, öğretmenlerce ise olması gerekip de olan olarak tanımlandığı görülmektedir.

Öğretmenin, okulda belirlenen kitaplardaki bilgileri öğrencilere aktarmak ve öğrencilerin bu bilgileri anlayıp anlamadığını kontrol etmesi gerektiği (madde 40) ifadesinin öğretmenler tarafından olması gereken ve olan şekilde yorumlanırken, öğretim elemanları tarafından hatalı uygulama olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenin, okulda belirlenen eğitim hedeflerini öğrencilerin aktif eğitim yaşantıları ile onlara rehberlik ederek gerçekleştirmek ve başarılarını belirleyip gerekli iyileştirmeleri yapmak (madde 41) görevinin mevcut yapıda yer alan ve alması gereken bir durum olduğunu; öğretim elemanlarının ise olması gerekse de yer bulamadığını düşündükleri görülmektedir.

Benzer şekilde öğrencinin görev tanımının da farklı yorumlandığı görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler öğretmen rehberliğinde kendi yaşantıları yoluyla istedik davranışları elde etmekle yükümlü olarak görülürken (madde 42), öğretim elemanlarına göre ise olması gerektiği halde sistemde yer bulamamaktadır. Öğrencinin görevinin ortaöğretim öğretmenleri tarafından dersleri dinleyip, öğretmenin direktiflerine uyup, sınavlarını başarıyla vermek (madde 43) olarak tanımlandığı, diğer eğitimcilerin ise bunu uygulama hatası olarak gördüğü görülmektedir.

Okul yöneticisi ile ilgili yaklaşımlarda da küçük de olsa farklılık olduğu görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin, okul yöneticileri ile ilgili okulda öğrenci disiplinini temin etmek, öğretmenlerin derse girmelerini denetlemek, ders araç ve gereçlerini ve okul binalarını tamir ettirmek, okul çevresini görevlilere düzelttirmek (madde 45) görevlerini üstlenmekle yükümlü olup yerine getiriyor olsalar da bunda yeterince başarılı olmadıklarını düşündükleri; diğer eğitimcilerin bu konuda eksiklik görmedikleri anlaşılmaktadır.

Eğitilen kişide girişimcilik özelliğinin olması gerektiği (madde 49) konusunda tüm eğitimcilerin hemfikir oldukları görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarının ise uygulamada eksiklikler olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesine Yönelik Olarak Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklılık ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Mesleki kıdemlerine göre öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında ankette yer alan maddelerin büyük çoğunluğunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu, anılan maddelerde öğretim elemanı ve öğretmen görüşlerinin oran olarak birbirlerine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türk eğitim sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesine yönelik olarak mesleki kıdemlerine göre öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunan maddeler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2’deki verilere göre ilköğretimin amacı ile ilgili tanımlamada mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 1-5, 11-15 ve 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan eğitimcilerin ilköğretimin amacının öğrencileri program dâhilinde ortaöğretim kurumlarına girebilecek yeterlikte yetiştirmek (madde 6) olduğunu ve bu amacın gerçekleştirildiğini düşündükleri; 6-10 ve 16-20 yıllık mesleki kıdemi olan eğitimcilerin ise bu konuda her görüşü eşit şekilde paylaştıkları görülmektedir.

Okul eğitiminde hedeflenen amaçları öğrenciye kazandırmak için eğitim öğretim etkinliklerinde öğrenciyi aktif kılan soru-cevap, problem çözme, gezi gözlem ve inceleme, deney gibi yöntemlerin kullanılması gerektiği (madde 25) görüşüne tüm eğitimciler katılmaktayken, özellikle 1-5 ve 16-20 yıl mesleki kıdemi sahip olan eğitimcilerin uygulamada eksiklikler olduğunu düşündükleri görülmektedir. Diğer taraftan 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan eğitimcilerin, bu etkinliklerin olması gerektiği konusunda hemfikir oldukları fakat mevcut durumda bu etkinliklerin olup olmadığı konusunda ortak görüşe sahip olmadıkları görülmektedir.

Okul eğitiminde hedeflenen amaçları öğrenciye kazandırmak için öğretmenin beden ve zihin enerjisini harekete geçirmenin gerekli olduğunu (madde 26), ancak uygulamada eksikliklerin olduğunu 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan eğitimcilerin daha çok düşündükleri; 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan eğitimcilerin ise bu etkinliklerin gerekli olduğunu düşünmede hemfikir oldukları ancak mevcut durumda yer alıp almadığı konusunda ortak görüşe sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan eğitimcilerin bu konuyla ilgili sistemde fazla sorun olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin bildiklerini tekrar ettirmeye yönelik olarak yapılmasının uygun olduğunu ve böyle yapıldığını (madde 39), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan eğitimcilerin daha fazla savundukları, 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan eğitimcilerin bu durumun mevcut sistemde olduğu konusunda hemfikir oldukları ancak bunun sistemde yer alıp almaması konusunda ortak bir görüşe sahip olmadıkları görülmektedir.

Tablo 2.
Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretim Elemanı ve Öğretmenlerin, Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar İle Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Kay-Kare Dağılımı

Değişkenler Cevaplar	Kıdem	Olan Ve Olması Gereken		Olan Fakat Olmaması Gereken		Olmayan Ve Olmaması Gereken		Olmayan Fakat Olması Gereken		Sd	χ^2	P	**BOYUT	***ANLAYIŞ
		n	%	n	%	n	%	n	%					
6) İlköğretim amacı, öğrencileri program dâhilinde, ortaöğretim kurumlarına girebilecek bir yeterlikte yetiştirmektir.	1-5	18	13,6	4	3,0	3	2,3	5	3,8	12	23,08*	,03	A	G
	6-10	7	5,3	7	5,3	1	0,8	7	5,3					
	11-15	19	14,4	0	0,0	0	0,0	7	5,3					
	16-20	7	5,3	8	6,1	2	1,5	4	3,0					
	21-	20	15,2	7	5,3	1	0,8	5	3,8					
25) Okul eğitiminde hedeflenen amaçları öğrenciye kazandırmak için; eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenciyi aktif kılan soru-cevap, problem çözme, gezi-gözlem ve inceleme, deney gibi öğretim yöntemleri kullanılır.	1-5	3	2,2	2	1,5	5	3,7	21	15,6	12	25,28*	,01	S	İİ
	6-10	8	5,9	0	0,0	1	0,7	13	9,6					
	11-15	12	8,9	0	0,0	1	0,7	13	9,6					
	16-20	7	5,2	0	0,0	2	1,5	14	10,4					
	21-	19	14,1	0	0,0	1	0,7	13	9,6					
26) Okul eğitiminde hedeflenen amaçları öğrenciye kazandırmak için öğretmenin beden ve zihin enerjisini harekete geçirmek gerekir.	1-5	11	8,1	7	5,2	1	0,7	12	8,9	12	21,17*	,05	S	G
	6-10	10	7,4	1	0,7	2	1,5	9	6,7					
	11-15	9	6,7	0	0,0	2	1,5	15	11,1					
	16-20	7	5,2	1	0,7	2	1,5	13	9,6					
	21-	19	14,1	2	1,5	4	3,0	8	5,9					
39) Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bildiklerini tekrar ettirmeye yönelik olarak yapılır.	1-5	7	5,3	14	10,6	4	3,0	6	4,5	12	29,00*	,00	D	G
	6-10	6	4,5	6	4,5	4	3,0	5	3,8					
	11-15	15	11,4	4	3,0	0	0,0	7	5,3					
	16-20	2	1,5	12	9,1	5	3,8	3	2,3					
	21-	15	11,4	11	8,3	5	3,8	1	0,8					
50) Eğitilmiş kişi kendişleri ile meşgulüdür.	1-5	10	7,6	1	0,8	5	3,8	13	9,8	12	29,50*	,00	Ü	İİ
	6-10	5	3,8	8	6,1	1	0,8	8	6,1					
	11-15	10	7,6	3	2,3	0	0,0	12	9,1					
	16-20	10	7,6	7	5,3	3	2,3	3	2,3					
	21-	17	12,9	10	7,6	1	0,8	5	3,8					
55) Eğitilen kişi, toplumun isteklerine çözüm olabilecek ürün karşılığında para kazanmayı gözetir.	1-5	6	4,5	10	7,5	2	1,5	12	9,0	12	31,09*	,00	Ü	İİ
	6-10	3	2,3	10	7,5	0	0,0	9	6,8					
	11-15	10	7,5	9	6,8	3	2,3	4	3,0					
	16-20	9	6,8	6	4,5	5	3,8	2	1,5					
	21-	15	11,3	15	11,3	1	0,8	2	1,5					

*p< .05

**A: Amaç İç: İçerik S: Süreç D: Değerlendirme Ü: Ürün

***G: Geleneksel İİ: İlerlemeci

Eğitilmiş kişi ile ilgili görüşlerde de bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Eğitilmiş kişinin kendişleri ile meşgul olması gerektiği (madde 50) görüşünün kıdem farkı gözetilmeksizin destek bulduğu ancak bununla birlikte 1-5 ve 11-15 yıl kıdemi olanların uygulamada bunun böyle olup olmadığı konusunda ortak bir görüşe sahip olmadıkları görülmektedir. Kıdemi 10 yıla kadar olan eğitimcilerin, eğitilen kişi toplumun isteklerine çözüm olabilecek ürün karşılığında para kazanmayı gözetmesi (madde 55) gerektiği görüşünün olması gereken ancak gerçekleşmeyen bir durum olduğunu düşündükleri, 11 yıl ve üstü kıdemi olanların ise sistemde kusur olmadığını düşündükleri görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede elde edilen bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar araştırmada yanıt aranmış sorulara/alt problemlere göre şöyle sıralanabilir;

1. İlköğretim kademesinde sosyal yaşamda gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazandırılıp yaşama ve üst öğrenim kurumlarına hazırlamanın amaçlandığı ve bu yönüyle eğitim sisteminin olması gerekene odaklandığı;

2. Okul eğitimi aracılığı ile yetiştirilen bireylerin kendilerine ve topluma yararlı olmaları gerektiği, ancak eğitim sistemine giren kişinin kaliteli bir ürün olarak sistemden çıkamadığı;

3. Öğrenciye okuldaki eğitim öğretim etkinlikleriyle teorik ve pratik bilgiler kazandırılmasının gerektiği ancak, bu süreçlerde üst düzey öğrenmelere (analiz, sentez, değerlendirme) ulaşılmada sorunlar olduğu;

4. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede öğrencinin istedik davranışları kazanıp kazanamadığını belirleme ihtiyacının sistemde olması gereken bir durum olduğu;

5. Öğrencilerin nitelikli, üretken, yaratıcı olmadıkları ve bu nedenle okul programlarının öğrenciyi yaşam sorunlarının üstesinden gelecek şekilde yetiştiremediği;

6. Öğrenci merkezli bir eğitim amaçlanmasına rağmen uygulamalarda öğretmenin aktif olduğu yöntem ve tekniklerden vazgeçilemediği;

7. Eğitim ortamlarının çağdaş eğitim-öğretim ilkeleri doğrultusunda düzenlenemediği;

8. Ortaöğretimin öğrencileri hayata, iş alanlarına ve üst öğrenime hazırlamada yetersiz kaldığı;

9. Yükseköğretimin öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ülkenin bilim politikasına ve insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştiremediği,

Sonucuna ulaşılmıştır.

10. Görev yaptıkları öğretim kademesine göre anket maddelerinin 25 tanesinde öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede özellikle okul programlarının öğrenciyi yaşam sorunlarının üstesinden gelecek şekilde yetiştiremediği görüşüne en az katılanların ilköğretim öğretmenleri olduğu; eğitim sistemine giren öğrencilerin nitelikli bir ürün olarak çıkamadığı görüşüne öğretim elemanlarının daha yüksek oranda katıldıkları; “Ortaöğretimin amacının öğrencilere ortak bir genel kültür vermek suretiyle ülkenin her yönden kalkınmasına katkıda bulunma gücünü kazandırmaktır.” görüşüne öğretim elemanlarının daha yüksek oranda katıldıkları; “Yüksek Öğretimin amacının bilimsel, teknik, kültürel sorunları öğretim ve araştırma konusu yaparak ülkenin her yönden gelişmesine katkıda bulunmak.” olmasına rağmen bunun gerçekleştirilemediğine öğretim elemanlarının daha yüksek oranda katıldıkları, sonucuna ulaşılmıştır.

11. Mesleki kıdemlerine göre öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında genelde anlamlı farklılık çıkmamıştır. Fakat ankette yer alan altı maddede anlamlı fark çıkmıştır. Bu çerçevede 1-5, 11-15, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan eğitimcilerin diğer iki kıdem kategorisindeki eğitimcilere göre, ilköğretimin amacının

öğrencileri ortaöğretim kurumlarına yönelmek olduğu görüşünü daha yüksek bir oranda belirtmişlerdir. Yine eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenciyi aktif kılan yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği görüşünü birbirlerine yakın oranda belirtmelerine rağmen özellikle 1-5 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların uygulamada eksiklikler olduğunu düşündükleri; okul eğitiminde öğretmenin beden ve zihin enerjisini harekete geçirmenin gerekli olmasına rağmen uygulamada eksiklikler olduğunu 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan eğitimcilerin daha fazla düşündükleri, sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında, genel olarak Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesine yönelik öğretim elemanı ve öğretmen görüşlerinden hareketle, Türk Eğitim Sistemi'nde programların ilerlemeci anlayışa göre düzenlenmesine rağmen, uygulamada hala geleneksel anlayışların sürdürülmeye çalışıldığı görülmektedir.

Geleneksel anlayışa dayalı eğitimde yüklü bir program, kalabalık sınıflar, genellikle bilme ve kavrama düzeyinde amaçlar ve öğretmen merkezli öğretim yöntemleri vardır (Duruhan, 2004). Bununla birlikte öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri edinmesine zemin hazırlayamayan geleneksel anlayışta ısrar edilmemesi gerekmektedir (Duruhan, 2006).

Çağdaş eğitim anlayışlarının öngörülerini doğrultusunda öğrencilerin etkin kılınması, kalkınmayı sağlayıcı insan yetiştirme için önemlidir. Günümüz toplumlarında bilginin aktarılacak taşınmasından ziyade, işlenmesi önemli olduğu için, bilgiyi amaç olmaktan çıkarıp araç olarak görmek gerekmektedir.

Buna göre eğitim sisteminin teori ve uygulamalar yönünde daha nitelikli hale gelebilmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretim elemanları ve öğretmenlerin, eğitim sisteminde olmayan fakat olması gereken görüşlerinden hareket edilerek;

◆ Eğitim sisteminin okul eğitimi aracılığıyla, bu sisteme giren kişileri nitelikli bir şekilde işleme için ilerlemeci eğitim anlayışının gerekleri bir an önce işe koşulmalıdır.

◆ Tüm öğretim kademelerinde çağdaş eğitim-öğretim yaklaşım ve modellerinin öngördüğü düzenlemeler teori ve uygulama bütünlüğü içerisinde yapılarak eğitim ürün ve çıktılarının istenilen nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

◆ Öğretim kademeleri arası geçişlerde, ilerlemeci anlayışta da önemle vurgulandığı gibi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bilir, Ş. (2006). *Cumhuriyet döneminde dört Türk felsefecisinin eğitime ve eğitim sorunlarına bakışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Cevzici, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Çağlayan, S. (2007). *Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Dombaycı, M.A. (2008). *Türkiye'de ortaöğretimde felsefe öğretiminin değerlendirilmesi*. Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Duruhan, K. (2004, Temmuz). *Türkiye’de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirilmenin olumsuz etkileri*. 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Duruhan, K. (2006). Aktif anlayış ve yöntemlerle öğrenci yetiştirme. Bulunduğu eser: A. Dombaycı, M.A. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Ö. (2005). *Kimya eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi (6.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, D. (2010). *Orta öğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. İzmir: Tibyan Yayıncılık.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:10, Erzurum.
- Üstüner, M. (2008). Türk ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Kemal DURUHAN
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
kemal.duruhan@inonu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

Arş. Grv. İsmail ŞAN
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
ismail.san@inonu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ezlam PEPELER
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
ezlam.pepeler@inonu.edu.tr

Awareness Levels of Classroom Teachers about Teacher Autonomy (An Example of the Province of Izmir)

Püren ÜZÜM
Canakkale OnsekizMart University

Mehmet Durdu KARSLI
Dogu Akdeniz University

Abstract

The purpose of this study is to determine the awareness level of classroom teachers about teacher autonomy. For this purpose, related literature was reviewed and an item pool was prepared from the literature obtained and was presented to educational sciences and Turkish Language experts to be viewed. After the review of the experts, some of the items were eliminated and some of them had been rewritten. The participants of the study were expected to give answers for items given on a scale ranging from Totally Disagree, Disagree, No Idea, Agree and Totally Agree. The pilot study of the questionnaire was applied to 100 classroom teachers and final form of questionnaire was shaped. The questionnaires were distributed to 1000 instructors and 779 questionnaires have been returned. Factor analysis was then done to determine the structure validity. Because of the modular structure of the scale, factor analysis was done separately for each subtest which can be defined within the superstructure (Teacher Autonomy) and are relevant in and of themselves. The reliability of the scale has been analyzed through Cronbach's Alpha Value and the scale was found to be reliable. It shows that the scale can be applied to determine the level of awareness of classroom teachers as it applies to teacher autonomy.

Keywords: *Autonomy, teacher autonomy, dimensions of autonomy*

SUMMARY

Teacher autonomy, according to the approaches on teacher autonomy, is defined as having a certain level of competence and the freedom to make decisions about issues related to one's own occupation. More autonomy application should be provided to teachers in the education system to increase the level of teacher participation in improving education and training activities; to encourage the use of new and different methods of teaching and materials and to enhance professional skills and knowledge. High level professional autonomy will contribute to the changing conditions of the educational environment which has special requirements and necessity.

Purpose

The aim of this study is to determine the awareness level of classroom teachers about teacher autonomy.

METHOD

This research was conducted with a sample of 779 classroom teachers who work at the five different central districts of Izmir/Turkey. Data was gathered through a questionnaire developed by the researchers. The questionnaires had been carried out to the sampling group. The participants of the study were expected to give answers for items given on a scale ranging from; Totally Disagree, Disagree, No Idea, Agree and Totally Agree.

Reliability of the Questionnaire

The Teacher Autonomy Scale shows the modular property. Because of this, the alpha coefficient value was able to be determined for each of the 6 sections (sub tests). Alpha coefficient value of each section is reliable in a modular way for quantifying the awareness levels of teacher autonomy.

Validity of the Questionnaire

An item pool was prepared from the literature obtained and was presented to educational sciences and Turkish Language experts to be viewed. After the review of the experts, some of the items have been eliminated and some of them have been rewritten.

Sample size where data was obtained was found to be enough for factor analysis. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity results determined the eligibility for factor analysis of obtained data. According to the results of analysis, KMO coefficient was found of .908 and Bartlett q square value was found to be 25829,407 (df=1485, p=.000). These values showed there was enough data available for making factor analysis. Factor analysis was done to determine the structure validity. Because of the modular structure of the scale, factor analysis was done separately for each subtest which can be defined within the superstructure (Teacher Autonomy) and are also relevant among themselves.

FINDINGS

According to the research findings, classroom teacher's awareness levels Regarding the technical and psycholocial meanings of teacher autonomy are higher than their awariness level of the political meaning of teacher autonomy. The most accepted view held by classroom teachers regarding restrainsts put on their autonomy was that limitations should be set according to teacher experience. The largest percentage of classroom teachers in this study also considered the biggest problem

faced in teacher autonomy to be their professional responsibility rate which is not equal to the authority they have been given.

RESULTS AND DISCUSSION

Enhancing classroom teacher's autonomy at the elementary stage level of the Turkish Educational System has a great importance to improve the quality of Turkish education system. Identification of awareness levels of teacher autonomy within the system, in order to improve the perception and application of this autonomy by classroom teachers, is an important step forward in changing the centralized structure of our education system's elementary stage.

Changing the shape of strict centralized structure would have a positive effect on the quality and quantity of our education system's output by making education institutions more autonomous. Applying teacher autonomy in wide range will bring a different perspective to understanding and solving the education Problems in Turkey.

Teachers become more effective in planning and decision making, benefit more from training sessions, and find more fulfillment in the processes of education with improved teacher autonomy. Authority and independence should be provided to teachers in assigning course subjects, preparing course ingredient, selecting and implementing teaching methods. However, curriculum should be flexible enough to provide a measure of autonomy to teachers. Autonomy does not mean isolation, individuality or self sufficiency. Components of autonomy are reconciliation, solidarity, sharing, encouragement, listening, respect, participation and cooperation. Official arrangements should be made to create working environments which include components of autonomy.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir İli Örneği)

Püren ÜZÜM
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Mehmet Durdu KARSLI
Doğu Akdeniz Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Belirtilen amaçtan yola çıkılarak öncelikli olarak öğretmen özerkliği ile ilgili alanyazın derinlemesine incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alanyazından uzman görüşleri sonrası pilot uygulamaya gidilmiş; geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılarak “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” elde edilmiştir. Betimsel nitelikte tarama modelindeki araştırmanın uygulaması benzeşik örnekleme ile seçilen ve İzmir İli’ndeki beş merkez ilçede gerçekleştirilmiştir. 779 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Yapılan analizde anlamlı farklılıklar Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarının yüksek; politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, Öğretmen özerkliği, Özerklik boyutları

Öğretmen özerkliği üzerine geliştirilen yaklaşımlara göre öğretmen özerkliği, temelde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu yetki ve özgürlük alanı, öğretmenlerin ‘uzman’ olarak işleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll 2007), çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları (Pearson ve Hall 1993), eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları (Freidman 1999) gibi birçok husus içermektedir. Öğretmen özerkliği sadece yetki alanının genişletilmesini değil, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, onlara öğretim faaliyetlerini geliştirmelerine yardım edebilecek her türlü pedagojik desteğin (uygun eğitim ve çalışma ortamı, eğitim araç ve materyalleri, vs.) sağlanması gibi konularla ilgilenebilir (Bustingorry 2008; Mustafa ve Cullingford 2008; Steh ve Pozarnik 2005). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmaları, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini ve materyaller kullanmaları, mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları için öğretmenlere sistem içinde daha çok özerklik tanınmalıdır. Öğretmenlere sağlanan üst düzey mesleki özerklik onların değişen şartlara

ve kendi içinde buldukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır.

Türkiye’de devam etmekte olan eğitim ve öğretim reformu çerçevesinde büyük ölçüde değişen ilk ve ortaöğretim programları, beraberinde yeni ilke, yöntem ve teknikleri de getirmektedir. Öğrenci merkezli etkinliklere dayanan yöntemleri kullanma, her öğrencinin farklı karakterini ve öğrenme özelliklerini dikkate alma, tutum ve beceri şeklindeki kazanımları ön plana çıkarma, performans dayalı değerlendirme, öğrencilerin birbirleriyle ve çevreyle olan iletişim ve etkileşimlerini geliştirme gibi yöntemler, ön plana çıkan bu yöntem ve tekniklerdendir (Milli Eğitim Bakanlığı; Eğitim Reformu Girişimi 2005). Uygulanmak istenen bu yeni yaklaşımların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlere kazandırılması, bu doğrultuda yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeyleri, motivasyonları ve onlara sağlanacak kaynak ve materyal desteğinin yanı sıra; eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmene biçilen rol ve sağlanan yetki alanı titizlikle ele alınması gereken konulardır.

Türkiye’de öğretmenin rolü genellikle ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen öğretimin salt uygulayıcısı olmaktan ibarettir. Öğretmenlerin birçoğu program geliştirmenin Milli Eğitim Bakanlığı’na düşen bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir (Can 2009). Yeni programlar öğrenci merkezlik ilkesi çerçevesinde, her öğrenci grubu için onların ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre farklı bir öğretimin geliştirilmesini öngörmektedir (MEB 2005). Ancak bunun uygulanabilmesi için öğretim içeriklerinin, yöntemlerinin ve materyallerinin seçiminde ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının, başka bir deyişle öğretmenlerin özerkliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik araştırma, tartışma ve çalışmalarda önemli bir yeri vardır (Freidman 1999; Pearson ve Moomaw 2005; Steh ve Pozarnik 2005). Öğretmen özerkliğinin zaman içinde farklı boyutlar üzerinde duran tanımları yapılmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005: 42) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendilerini ve iş çevrelerini kontrol edebilme hissine sahip olması olarak tanımlamıştır. Freidman (1999:60)’a göre öğretmen özerkliği, öğretmen gücünün oluşumu anlamına gelmektedir. Ingersoll (1997a), öğretmen özerkliğini öğretmenlerin kendi sınıflarında planlama ve eğitim konularında veya okul politikalarıyla ilgili alınacak ortak kararlar üzerinde uyguladıkları bireysel özerklik şeklinde tanımlamıştır. Porter’in (1963) öğretmen özerkliği tanımlamasında öne çıkan ‘kontrol, etki, katılım ve otorite’ kavramlarını, Kreis ve Young Brockopp (2001) da kendi tanımlarında vurgulamışlardır. McGrath (2000), öğretmen özerkliğinin iki boyutu üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki öğretmenin kendisinin yönettiği eylem ve gelişim; ikincisi ise başkalarının kontrolünden bağımsız olmaktır.

Franklin (1988:24), yapısal süreç içinde öğretmen özerkliğinin; belirli konularda ihtisaslaşmış olduklarından süreç içinde öğretmenlerin kendilerini yetkili otoriteler olarak görmeleriyle, öğretmenlerin eğitim sürecini kendi seçimleri doğrultusunda yönetme hakkına sahip olduklarına inanmalarıyla ve kişisel olmayan okul kurallarının

yerini sınıf içinde öğretmenlerin belirlediği, uygun gördükleri, kişiselleştirilmiş, esnek kurallara bırakmasıyla açığa çıkabileceğini belirtmiştir.

Smith (2001), çalışmasında öğretmen özerkliğini boyutlandırarak tanımlama yoluna gitmiştir. Smith (2001)'e göre öğretmen özerkliğinin altı boyutu; öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem (Özerk Öğretme), öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel eylem için yeterliliğe sahip olması (Teknik Boyut), öğretmenin profesyonel eylemi kullanmakta bağımsız olması (Politik boyutu), öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel gelişim (Özerk Öğretmen Öğrenmesi), öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel gelişim için yeterli olması (Teknik boyut) ve öğretmenin profesyonel gelişimi kullanmakta bağımsız olmasından (Politik boyut) oluşmaktadır.

Lamb (2007), yansıtıcı veya araştırma odaklı yaklaşımlarla öğretmenlerin kendi öğretimlerini geliştirme kapasitesi ve öğretmenin kendi belirlediği yollarla öğretebilme özgürlüğü şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Lamb'e (2007) göre, öğretmenin kendini baskı ve kısıtlamalardan uzak hissetmesi, kendi kendini yönettiğini ve geliştirdiğini hissetmesi öğretmenin özerk olduğunun göstermektedir.

Thavenius'a (1996:160) göre, öğretmen özerkliği, öğretmenin öğrenenlerinin kendi öğrenimleri üzerinde sorumluluk almalarına yardım etme yeteneği ve istekliliği olarak tanımlanabilir. Özerk bir öğretmen, öğrenenlerin özerkliğe ve bağımsızlığa giden yollundaki yeni rollerine ayak uydurabilmek için kendi rolünü değiştirme yolları arar.

Little (1995:179), öğretmen özerkliği tanımında, öğretmenlerin bizzat kendisinin yönettiği profesyonel eylemlerde bulunabilme yeterliliğini odak noktası olarak almıştır. Little (1995), sorumluluk, kontrol ve özgürlük kavramları ile öğrenen özerkliği arasında açık bir bağlantı kurmuştur. Ona göre; öğretmenler, öğretme ve uygulama eylemlerinde, öğretme sürecinin duygusal ve bilişsel açıdan analizinde ve kendilerine verilen özgürlüğü kullanma konusunda güçlü kişisel sorumluluğa ve özerkliğe sahiplerdir.

Tort-Moloney (1997) ve Smith (2000), öğretmen özerkliği tanımında öğretmenlerin bizzat kendisinin yönettiği profesyonel gelişimlerde bulunabilme yeterliliğini odak noktası olarak almıştır. Onlara göre özerk bir öğretmen, eğitsel becerilerin ve öğretimin bir parçası olan güncel bilgilerin ne zaman, nerede ve nasıl elde edileceğinin farkında olan öğretmendir. Bu tarz bir özerklik, öğretmenlerin her zaman profesyonel anlamda kendini geliştirmesi sorumluluğu üzerinde durmaktadır.

Anderson (1987), öğretmen özerkliği tanımında öğretmenlerin kendisinin yönettiği profesyonel gelişimlerin veya profesyonel eylemlerin, başkalarının kontrolünden bağımsız olmasını odak noktası olarak almıştır. Anderson etkili öğretime ilişkin tekdüze personel geliştirme programlarının yaygınlaşmasının ve sınıf gözlemlerinin öğretmen değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesinin öğretmen özerkliğine aykırı bir durum olduğunu belirtmektedir.

Little (1990) ve Tort-Moloney (1997) tarafından yapılan tanımlar, öğrenen özerkliği üzerine çalışan teoristler tarafından yapılmış tanımlardır. Bu tanımlar öğretmen özerkliğini ayrıntılı olarak incelemekle beraber, öğretmenin davranış unsurunu ele almamıştır. Öğretmenin davranış unsuru, öğretmen özerkliğini başarılı bir şekilde uygulamak için belirleyici bir unsurdur. Bu unsur da eklenince öğretmen özerkliği; bilgide, beceride ve davranışta yeterlik ve özgürlük olarak üç boyutlu bir şekilde tanımlanabilir. Öğretmen özerkliği için ilk şart, olumlu davranış şeklidir. Bilgide yeterlilik ve özgürlük ise öğretmen özerkliğinin temelini oluşturmaktadır. Bunlara ek

olarak beceriler de öğretmen özerkliğinin uygulanması için önemli birer araç konumundadırlar (Yan 2010: 175-176).

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği, dar anlamda öğretmenin sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine kendi seçim ve kararlarını yansıtması olarak tanımlandığında; öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğasından ortaya çıkan bir olgu olduğu görülmektedir. Sınıf sınırları içerisinde öğretmen tek otoritedir ve burada üst otoritelerin herhangi bir doğrudan gözlem ve denetimi istisnalar dışında söz konusu değildir. Sınıfta öğretmen neyi, ne kadar ve nasıl öğreteceğine, sınıf yönetimine ve ortamına büyük ölçüde öğretmen karar verir. Eğitimi düzenleyen kurallara rağmen öğretmenin serbest davranabileceği çalışma bir ortam vardır. Üst otoritelerin karar ve düzenlemeleri sınıfa, öğretmenin onları yorumlama şekli ve uygulama isteği doğrultusunda yansır. Yapılan araştırmalar, dünyanın hemen her yerinde öğretmenlerin bu anlamda fiili bir özerkliğe sahip olduklarını, sınıf ortamının dışı kapalı yapısının onlara belirli bir serbestlik sağladığını ortaya koymuştur (Anderson 1987).

Ancak öğretmen özerkliği kavramı öğretmenin sınıfta sahip olduğu serbestlikten çok daha geniş bir olguyu ifade etmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yetkilerini genişleten, yönetime ve karar alma mekanizmalarına katılımlarını arttıran, öğretmenlerin eğitim ve öğretiminin nitelik ve yapısını belirlemedeki rollerini geliştiren bir olgudur (Eurydice 2008; Freidman 1999). Alanyazında ortaya çıkan öğretmen özerkliğinin farklı boyutları ana hatlarıyla üç grupta toplanabilir:

Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Öğretmenlerin okuldaki rolleri çok çeşitli olsa da, temel görevleri öğrenenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesidir. Uygulamada da öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları, başka bir deyişle en fazla yetki kullanabildikleri hususlar doğrudan sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili konulardır (Anderson 1987).

Öğretmenlerin kendi öğrenenlerinin ihtiyaç ve özelliklerine göre yöntemlerini kendilerinin planlamaları, materyallerini serbestçe seçmeleri veya hazırlamaları ve bunları kendi kararları doğrultusunda sınıfta uygulamaları konularında eğitim kalitesinin artırılabilmesi için öğretmenlere tam yetki verilmesi gerekmektedir (Eurydice 2008; Freidman 1999). Alanyazında öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi üzerine genel bir fikir birliği varken, öğretim içeriğinin belirlenmesi söz konusu olduğunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Anderson'a (1999) göre, eğitim sisteminin bütünlük ve tutarlılığının sağlanabilmesi için öğretim içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere çok fazla özerklik verilmemelidir. Ancak daha çok kabul gören anlayışa göre, öğretmen özerkliği sadece öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ile sınırlandırılmamalı, öğretim içeriğinin seçilmesi konusunda da öğretmenlere yeterli özerklik sağlanmalıdır (Freidman 1999; Pearson ve Hall 1993; White 1992). Bunun yanında, öğrenenlerin değerlendirilmesi geleneksel olarak öğretmenlerin yetki alanındaki bir konu olsa da, öğrenen başarılarını ölçen, genellikle test türünde farklı

düzeylerdeki (ulusal, bölgesel veya yerel) merkezi sınavların yaygınlaşmasının, bu alanda öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir olgu olduğunu belirtmek yanlış olmaz.

Yönetim Süreçlerine Katılma

Öğretmen özerkliğinin sadece sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetleriyle sınırlı olmadığı, okul ortamının ve çalışma şartlarının düzenlenmesiyle ilgili öğretmenin yetkilerinin ve özgürlük alanının genişletilmesinin de öğretmen özerkliğinin bir parçası olduğu hususu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Freidman 1999; Ingersoll 2007).

Freidman (1999) öğretmen özerkliğiyle ilgili konuları eğitimsel (pedagogical) ve örgütsel (organizational) olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birincisi doğrudan eğitim ve öğretimle ilgili hususlarla, ikincisi ise okul yönetimine katılma, çalışma ortamının düzenlenmesi ve çevreyle ilişkiler gibi konularla ilgilidir. Freidman'a (1999) göre öğretmenlerin okuldaki rol ve görevleri gitgide genişlemekte ve çeşitlenmektedir. Öğretimle ilgili konuların dışında, okul işleyişinin düzenlenmesi, maddi, manevi kaynakların ve insan kaynaklarının yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesi ve hedeflere ulaşmaya yönelik kararların alınması ve bu kararların uygulanması yolu ile öğretmenler yönetim süreçlerine daha fazla ilgi duymakta ve katılmaktadır. İlgi ve katılımın artması yolu ile de adı geçen bütün konularda öğretmenlerin yetki ve özerklik talepleri de artmaktadır.

Mesleki Gelişim

Kuralların ve uygulamaların öğretmenin yetki alanını genişletecek ve onun serbest bir biçimde çalışmasını sağlayacak bir biçimde düzenlenmesi, tek başına öğretmenlerin özerkliklerini kazanmaları için yeterli değildir. Ayrıca öğretmenlerin özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Özerklik sadece üst yönetim tarafından verilen bir olgu değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından kazanılan bir yeterliliklerdir. Bauer'e göre (Akt. Steh ve Pozarnik 2005), öğretmen özerkliği değerler, alan ve meslek bilgisi, uygulama becerisi gibi öğretmenin mesleki varlığının bütün yönleriyle doğrudan bağlantılı bir olgudur. Dolayısıyla öğretmen özerkliğini belirleyen temel unsurlardan birisi öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyidir.

Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin bağımsız çalışabilmeleri için gerekli mesleki gelişimi sağlamalarının en temel yollarından birisidir. Özellikle hizmet öncesi eğitim öğretmen özerkliğinin geliştirilmesinde son derece belirleyici bir faktördür (Castle 2004). Ancak Bustingorry'nin (2008) vurguladığı gibi, özerklik bir kerede ve sürekli kalacak bir biçimde elde edilemeyen, devamlı bir biçimde geliştirilmesi gereken bir yeterliliklerdir. Hizmet içi eğitim programlarının yanı sıra, öğretmenlerin ortak çalışmaları ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde son derece önemlidir. Ayrıca, öğretmenlere sağlanan kaynak, materyal ve araçların çeşitliliği ve kalitesi de onların özerk çalışmalarını etkileyen önemli bir faktördür (Mustafa ve Cullingford 2008).

Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Yapılan araştırmalar öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini

kullanmaları, alan ve mesleki bilgilerini ve becerilerini artırmaları ve yeni eğitim materyalleri geliştirmeleri öğretmen özerkliği işlevlerinin başlıcaları arasında gelmektedir.

Eğitimin ve öğretimin daha verimli ve nitelikli hale getirilmesinde öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri ve sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getirmeleri büyük rol oynamaktadır. Öğretmenler, çalışma ortamının kendilerine sunduğu şart ve imkânlar çerçevesinde rollerinin kendilerine yüklediği görev ve sorumlulukları yerine getirebilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin yetkilerinin ve hareket alanlarının genişletilmesi, bireysel girişimleri, farklı yöntem ve uygulamaları teşvik eden serbest bir çalışma ortamının sağlanması gereği önem arz etmektedir (Freidman 1999; Ingersoll 2007).

Short (1994), eğitim ve öğretimin geliştirilmesi konusunda öğretmenin güçlendirilmesinin (teacher empowerment) altı temel boyutundan birisinin özerklik olduğunu belirtmiştir.

Diğer meslek alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da çalışanların bağımsız bir şekilde yeni etkinlikler planlamaları ve yenilikçi uygulamalarda bulunabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Freidman 1999). Ayrıca, öğretmenlere sağlanan üst düzey mesleki özerklik onların değişen şartlara ve kendi içinde buldukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunacaktır (Anderson 1987).

Öğretmenlerin özerklikleri üzerlerindeki hem iç hem de dış sınırlamalardan belli oranlarda arınmaları, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için önemlidir. Öğretmen özerkliği, alanyazında öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamlarını yönettiği olması gereken bir şart olarak görülmeye başlanmıştır (Pearson ve Moomaw 2005:41).

Mackenzie (2002), öğretmenlerin çalıştıkları ortamı etkilemekte ve kurumsal değişikliklere katılmaktaki içsel arzusuna dikkat çekmiştir. Lamb (2000:128)' e göre öğretmenlerin yetkileri azaltılmış hissetmesinden ziyade, hareket edebilecekleri alanlara ve imkânlara ihtiyaçları vardır. Vieira (2003:222) da benzer şekilde eğitimin kişisel ve politik bir aktivite olduğunu düşünmekte ve öğretmenlerin, gönüllü olarak, sınırlamalar ve idealler arasında arabuluculuk yaparak bazı eğitimsel tespitlerde etkili olabilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin özerkliği hem öğretmenlerin çalışma koşullarında profesyonel sağduyusu için yaratılan bir alan hem de sınırlamalara hâkim olarak çalışma koşullarını oluşturabilme kapasitesi olarak anlaşılabilir.

Öğretmenlerin yetkilerinin genişletilmesinin bir boyutu olan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi çalışma hayatlarını kontrol edebileceklerine imkân verir. Öğretmenler bu sayede program, müfredat, ders kitapları ve eğitim planlaması gibi konularda söz sahibi olabilirler (Short 1994). Özerkliğin asıl noktası, öğretmenin karar almada özgür hissedebilmesidir. Öğretmenler yoluyla risk alabilen ve deneyim kazanan okulların aynı zamanda öğretmenlerde özerklik hissini de oluşturması gerekmektedir. Özerklik, başarı için önemli bir ön koşuldur (Firestone 1991). Bu çerçevede, öğretmenler okulun eğitim çehresini belirlemektedir (Lightfool 1986). Rosenholtz'un (1987) araştırması, okullardaki geleneksel bürokratik örgüt yapısının yerini öğretmen özerkliğine bıraktığını ortaya çıkarmaktadır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklem gurubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “benzeşik örnekleme” yolu ile seçilen 5 merkez ilçede görevli toplam 779 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada uygulama yapılacak olan okulların buldukları ilçelerin nüfus oranı, bu ilçelerde çalışan öğretmen sayıları ve idari olarak merkez ilçe durumunda olmaları bu okulların aynı grupta değerlendirilmelerini ve aynı örneklem grubu içine alınmalarına olanak tanımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi ile tarama modelinde yapılmış ve anket metodu ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Öğretmen özerkliğine ilişkin alan yazın öncelikli olarak derinlemesine incelenmiştir. Öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazın kaynak alınarak elde edilen madde havuzu, uzman görüşünden sonra belirlenen 55 madde pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan öğretmen özerkliği ölçeği modüler bir özellik göstermektedir. Yani her bir alt test bağımsız olarak kullanılabilir. Alt testler kendi aralarında belli düzeylerde ilişkili ve üst yapıyla (Öğretmen Özerkliği) beraber tanımlanabilmektedir. Her bir alt testten toplam puanları alınıp, bütün alt testler için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Her alt test için yapılan faktör analizi sonrasında varsa faktör yükü .40’ın altından olan maddelerin değerlendirmeye alınmayacağı kararlaştırılmıştır. Yapılan faktör analizi sonrasında ölçek 43 madde ile son halini almıştır.

Güvenirlilik Çalışması

Hazırlanan öğretmen özerkliği ölçeği modüler bir özellik gösterdiğinden ölçekteki bölümlerin tutarlılık (alpha) katsayısı değerlerine bakıldığında; ‘Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan A bölümünün tutarlılık katsayısının .930, ‘Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan B bölümünün tutarlılık katsayısının .932, ‘Sınıf İçinde Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan B bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .884, ‘Sınıf Dışındaki Etkenler Açısından Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .904, ‘Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan C bölümünün tutarlılık katsayısının .957, ‘Okul İçinde Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan C bölümünün birinci faktörünün tutarlılık katsayısının .962, ‘Okul Dışındaki Etkenler Açısından Politik

Anlamda ‘Öğretmen Özerkliği’ olarak adlandırılan ikinci faktörünün tutarlılık katsayısının .840, ‘Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri’ olarak adlandırılan D bölümünün tutarlılık katsayısının .756, ‘Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları’ olarak adlandırılan E bölümünün tutarlılık katsayısının .671 ve ‘Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar’ olarak adlandırılan F bölümünün tutarlılık katsayısının .786 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin “öğretmen özerkliğinin farkındalık düzeyi”ni ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Her alt testin öğretmen özerkliği temel yapısının altında modüller olarak güvenilir olduğu görülmektedir.

Geçerlik Çalışması

Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak adına Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan 5 uzmanın görüşüne başvurulmuş; ayrıca 3 sınıf öğretmenin de görüşüne başvurularak ölçeğin dil geçerliliği de sağlanmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için verilerin elde edildiği örneklemin büyüklüğü yeterli görülmüş ve ortaya çıkan veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra ölçeğin yapı geçerliğinin ortaya konabilmesi adına varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak; ölçeğin modüller bir özelliğe sahip olması nedeniyle her bölüm için ayrı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Elde edilen verilerin uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity sonucuna bakılmıştır. Yapılan analiz sonrası KMO değerinin .908 ve Bartlett testi ki kare değerinin 25829,407 (df=1485, p=.000) olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların bir bölümü sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerine ilişkindir.

Tablo 3.
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Genel Farkındalık Düzeyleri

	\bar{X}	ss
Teknik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,3950	,56915
Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,3740	,55347
Sınıf İçinde Psikolojik Anlamda Öğretmen Özerkliği	4,4570	,55331
Sınıf Dışındaki Etkenler Açısından Psikolojik Anlamda Ö.Ö.	4,3266	,62588

	\bar{X}	ss
Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	2,7786	,95741
Okul İçinde Politik Anlamda Öğretmen Özerkliği	2,6189	1,04293
Okul Dışındaki Etkenler Açısından Politik Anlamda Ö.Ö.	3,2576	,90594
Öğretmen Özerkliğinin Uygulama Şekilleri	2,5436	,96135
Öğretmen Özerkliğinin Alanı/Sınırları	3,3395	,98311
Öğretmen Özerkliğinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	3,6534	,91601

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin genel olarak teknik anlamda içeriğine ilişkin farkındalık düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin hangi konularda söz sahibi olmaları gerektiğini bilmeleri özerkliği talep etmelerinin yolunu açmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin genel olarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında psikolojik olarak algılanması ve değerlendirilmesine ilişkin farkındalık düzeyleri yüksektir. Öğretmen özerkliğinin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da var olduğunun psikolojik olarak algılanması, öğretmenlerin kendilerine daha geniş bir özerklik alanı yaratmaya çalışmalarını sağlayacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin genel olarak hem okul içinde hem de okul dışında politik olarak algılanması ve değerlendirilmesine ilişkin farkındalık düzeyleri orta derecede tezahür etmektedir. Öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin ifadelerde kendini orta düzeyde hak ve sorumluluğa sahip olduğunu düşünmesinde eğitim sisteminin merkezi yapısının etkisi olduğu açıktır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin araştırmada incelenen uygulama şekillerine ilişkin farkındalıklarının ortalamasının düşük olması da eğitim sisteminin merkezietçi yapısıyla ilişkilendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin alanına/sınırlarına ilişkin olan '*Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenin deneyim düzeyi ile belirlenmelidir*' ifadesine ilişkin farkındalıklarının ortalaması '*Öğretmen özerkliğinin düzeyi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile belirlenmelidir*' ifadesine ilişkin farkındalıklarının ortalamasından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen özerkliğinin öğretmenin deneyimine göre sınırlandırılması sınıf öğretmenlerince daha fazla kabul edilen görüş olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin en yüksek ortalama '*Öğretmenlerin mesleki anlamda taşıdıkları sorumluluk oranında yetkiye sahip olmamaları*' ifadesine ilişkindir. Her meslek dalında olduğu gibi öğretmenlikte de öğretmenlerin kendilerine yüklenen sorumluluk oranında yetkiye sahip olmalarını istemelerini olağan dışı bir sonuç olarak değerlendirmemek gerekir. Orantılı verilecek sorumluluk ve yetki ile öğretmen özerkliğinin uygulama alanının genişletilebileceği açıktır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türk eğitim sisteminin ilköğretim basamağında, sınıf öğretmenlerine sağlanan özerkliğin artırılmasının eğitimin kalitesinin artırılmasında büyük önemi vardır. Bu özerkliğin merkezi eğitim sistemimiz çerçevesinde, sınıf öğretmenleri tarafından algılanması ve uygulanma şekli, sınıf öğretmenlerinin özerkliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi eğitim sistemimizin ilköğretim basamağının merkeziyetçi yapısını etkileyebilecek öneme sahiptir. Katı merkeziyetçi yapının şekil değişerek eğitim kurumların daha özerk hale getirilmesinin eğitim sisteminin çıktılarının niteliğini ve niceliğini olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmen özerkliğinin geniş alanlarda uygulanmaya başlanmasının eğitim sistemimize getireceği farklı bakış açısıyla Türkiye'deki eğitim sorunlarının anlaşılması ve çözümlenmesi farklı boyutlar kazanacaktır.

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitim ve öğretim eylemleriyle ilgili planlama, karar alma ve gerçekleştirme süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarının yolunun açılmasını gerektirmektedir. Öğretmenlere ders konularının seçilmesi ile ders içeriklerinin hazırlanmasında ve öğretim yöntemlerinin seçilmesi ile uygulanmasında yetki ve serbestlik sağlanmalıdır. Bunun yanında müfredat programlarının öğretmenlere yeterli özerklik sağlayabilecek esneklikte düzenlenmesi gerekmektedir.

Kişisel değerlendirme ve yansıtma yolu ile öğretmenlerin kendilerini tanımaya çalışmaları kendi özerkliklerini geliştirmelerinde etkili olacaktır. Bunun yanında katılım ve işbirliği özerkliğin geliştirilmesinde önem arz etmektedir. Özerklik, yalıtım, bireysellik veya kendi kendine yetebilme anlamına gelmemektedir. Özerklik, uzlaşma, dayanışma, paylaşım, teşvik, dinleme, saygı, katılım ve işbirliğinin önemli bileşenlerdir. Sorumluluk olmadan özerklik söz konusu olamaz. Öğretmenlerin üzerlerine yüklenen sorumluluk ise sahip oldukları yetki derecesinde şekillendirilmelidir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Teers or Cheers?. *International Review of Education*, 3 (3), 357-373.
- Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, F. Demirel. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Castle, K. (2004). The Meaning of Autonomy in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood, Teacher education*, 25(1), 3-10.
- Euyrdice Avrupa Birimi. *Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri*, 2008. <<http://www.euyrdice.org>>
- Firestone, W. A. (1991). Merit Pay and Job Enlargement as Reforms: Incentives, Implementation and Teacher Response. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 269-288.
- Freidman, I. A. (February 1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.

- Franklin, H. N. (1988). Principle Consideraiton and its Relationship to Teacher Sense of Autonomy. (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1998), *Dissertation Abstracts International*.
- Ingersol, R.M. (1997). *The Status of Teaching As a Profession: 1990-1991* (NCES 97-104). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ingersol, R.M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Lamb, T. E. (2007). Learner Autonomy and Teacher Autonomy, Synthesising an Agenda. Lamb T.E. and Reinders, H. (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* içinde. Amsterdam: John Benjamins.
- Lamb, T. E. (2000). Findind a Voice-Learner Autonomy-Teacher Education in an Urban Context. B. Sinclair, I. McGrath and T.E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (118127). Harlow: Pearson Education.
- Lightfoot, S. L. (1986). On Goodness of Shooll: Themes of Empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Little, J.V. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Mackenzie, A. (2000). Changing Contexts: Connecting Teacher Autonomy and Institutional Development. A.S. Mackenzie, E. Mc Cafferty (Eds.), *Developing Autonomy: Proceeings of the JALT CUE Conference* içinde (223-232). Tokyo: The Japan Associaiton for Language Teaching College and University Edweators Special Interest Group.
- McGrath, Ian. (2000). Teacher Autonomy. B. Sinclair, I. McGrath and . E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (100-110). London: Longman.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları*. (<http://www.meb.gov.tr>)
- Mustafa M. ve Cullingford C. (2008). Teacher Autonomy and Centralised Control: The Case of Textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28, 81-88.
- Pearson, L. C. ve W. Moomaw. (2005a). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.
- Pearson, L. C. ve Moomaw. W. (2005b). *Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale*, Manuscript submitted for publication.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching Autonomy Scale. *Journal of educational research*, 86 (3), 172-177.
- Porter, A. C. (1989). External Standarts and Good Teaching: The Pros and Cons of Telling Teachers What to Do. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11, 343-36.
- Rosenholtz, S. J. (1987). Education Reform Strategies: Will They Increase Teacher Commitment?. *American Journal of Education*, 95(4), 534-562.
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114 (4), 488-492.
- Smith, R. C. (2000). Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning. B. Sinclair, I. McGrath and T. E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy-Teacher Autonomy: Future Directions* içinde (89-99). London:Longman.
- Smith, R.C. (2001). Learner and teacher development: Connections and Constraints. *The Language Teacher*, 25(6), 43-4.

- Steh, B. ve Pozarnik B. M. (2005). Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in the Environment of Systemic Change. D. Beijaard et al. (Eds.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions* içinde (349-363).
- Thavenius, C. (1999). Teacher Autonomy for Learner autonomy. S. Cotteral and D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* içinde (159-166). Frankfurt: Lang.
- Tort-Moloney, D. (1997). 'Teacher Autonomy: A Vygotskian Theoretical Framework', *CLCS Occasional Paper, 48*, Dublin Trinity College, CLCS.
- Vieira, F. (2003). Addressing constraints on autonomy in school context: Lessons from working with teachers. D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* içinde (pp.220-39). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under 'Ideal' School-Site Autonomy. *Educational and Policy Analysis, 14*(1), 69-82.
- Yan, H. (March 2010). A Brief Analysis of Teacher Autonomy in Second Language Acquisition. *Journal of Language Teaching and Research, 1*(2), 175-176.

İletişim/Correspondence

Püren ÜZÜM
Çanakkale OnsekizMart Üniversitesi
ÇANAKKALE-TÜRKİYE
Tel: +90 0543 588 64 83
akcaypuren@hotmail.com

Mehmet Durdu KARSLI
Dogu Akdeniz University
MAĞUSA-KKTC
Tel: +90 533 883 93 53
mehmet.karsli@emu.edu.tr

The Investigation of Instructional Leadership Attitudes of Primary School Headmasters in Terms of Teacher Perception

Yusuf ERGEN
Bayburt University

Abstract

The purpose of this research is to determine levels of acting sub-dimensions and general extent of instructional leadership attitudes of primary school headmasters to perceptions of teachers. The sample of research was consisted of totally 410 primary school teachers who were in the townships of Manisa province such as Center township, Akhisar, Kırkağaç and Gördes. The sample was chosen randomly in the Manisa. The research's data was analyzed by means of SSPS.15. The simple statistical methods such as arithmetic average and standard deviation was used in study. According to the research, primary school headmasters act "mission definition of school attitudes", "training programmed and instruction direction attitudes", "learning climate development attitudes" and "general instructional leadership attitudes" in "generally" level.

Keywords: *Instructional leadership, headmaster, teacher*

SUMMARY

The functionality and productivity in the educational institutions are possible by those who direct these institutions and work in them conform to each other besides they work in self-sacrifice, willing, conscious, and professional.

The first effort that school directors make for urging the functionality and productivity in schools is to put their leadership characteristics forwards. In this context, it is expected from school directors to show their "teaching leadership" behaviors in a complete manner.

Teaching leadership can be defined as *behaviors* which the school director himself has to perform and provides performing for them to reach the expected results in the school by affecting other people (Şişman, 2004: 59).

The school directors' behaviors towards the teaching leadership are classified in many researches in different ways. One of these classifications is the classification made by Hallinger and Murphy (1985). According to this classification, the school directors' behaviors towards the teaching leadership consist of totally eleven sub-dimensions, as the three are main dimensions. In this research, the school directors' behaviors towards the teaching leadership are treated under these dimensions.

In this study, it is tried to determine the exhibiting levels of the primary school directors' behaviors towards the teaching leadership as to the primary school teachers in terms of the main dimensions of Hallinger and Murphy's classification (1985).

METHOD

This research is made by the aim of determining the exhibiting levels of the primary school directors' behaviors towards the teaching leadership as to the primary school teachers, and this is a descriptive research. In this research, the general model of scanning is used.

Universe and Sample

The universe of research consists of the teachers who work in the public primary schools in the City of Manisa (Turkey).

As for the sample of research consists of four hundreds and ten teachers who work in the public primary schools in Akhisar, Kırkağaç and Gördes, which are the central districts of Manisa, and who are selected by the random sample method. The questionnaires of 406 of 410 teachers who joined at the research are accepted as valid.

Data Collection Tool

In the research, as the data collection tool, it is used the scale called "School Directors' Behaviors towards the Teaching Leadership", which was developed by Hallinger (1983) and adapted for Turkish language by Gümüşeli (1996) and consists of 70 items, by taking permission from the Author.

FINDINGS AND DISCUSSION

The Descriptive Statistics about the Behaviors of the Primary School Directors towards Defining the Mission of School

From the teacher's perceptions, it is seen that the behaviors of the primary school directors towards defining the mission of school are exhibited in the level of "mostly" ($X=3,9277$). In the other research findings related to this result in general, it is reached the result that the behaviors of the primary school directors towards defining the mission of school realized in the level of "mostly." These results support the findings of research.

The Descriptive Statistics about the Behaviors of the Primary School Directors towards Directing Educational Programme and Teaching

It appears that the behaviors of the primary school directors towards directing educational programme and teaching appear in the level of "mostly" ($X=3,7707$) as to the perceptions of teacher. In the other general research findings about this result, it is seen the behaviors of the primary school directors towards directing educational programme and teaching are carried out in the level of "mostly." These results have supportive research findings.

The Descriptive Statistics about the Behaviors of the Primary School Directors towards Developing a Learning Climate

It is seen that the behaviors of the primary school directors towards developing a learning climate come out in the level of “mostly” ($X=3,7780$) from the teacher’s perceptions. In the other general research findings concerning this result, it is reached the conclusion that the behaviors of the primary school directors towards developing a learning climate realize in the levels of “mostly” and “sometimes.” These conclusions are supporting the findings of the research.

The Descriptive Statistics about the Levels of the General Teaching Leadership Behaviors of the Primary School Directors

From the teacher’s perceptions, it is seen that the general teaching leadership behaviors of the primary school directors are carried out in the level of “mostly” ($X=3,8342$). In the other general research findings that are related to this conclusion, it is reached the result that the primary school directors exhibit the general teaching leadership behaviors in the level of “mostly”. These results have supportive features for the findings of research.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

By this study, it has been reached the following conclusions.

1. The behaviors of the primary school directors towards defining the mission of school appear in the level of “mostly” according to the teacher’s perceptions.
2. The behaviors of the primary school directors towards directing educational programme and teaching appear in the level of “mostly” according to the teacher’s perceptions.
3. The behaviors of the primary school directors towards developing a learning climate appear in the level of “mostly” according to the teacher’s perceptions.
4. The general teaching leadership behaviors of the primary school directors appear in the level of “mostly” according to the teacher’s perceptions.

In the research, as reached the result that the behaviors of the primary school directors towards defining the mission of school, their behaviors towards directing educational programme and teaching, their behaviors towards developing a learning climate, and their general teaching leadership behaviors realize in the level of “mostly” according to the teacher’s perceptions, the regulations about the directors of primary school should be regulated as the primary school directors are able to exhibit their teaching leadership behaviors more than the classical behaviors of directorship in order to be able to show these teaching leadership behaviors in the level of “always”, and it should be provided that the primary school directors spend their time for the teaching leadership more than the school directorship.

Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi*

Yusuf ERGEN
Bayburt Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Manisa ilinden random yöntemiyle seçilen; Manisa Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve Gördes ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında çalışan 410 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS.15 paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi basit istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin “okulun misyonunu tanımlama davranışlarını”, “eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını”, “öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını” ve “genel öğretim liderliği davranışlarını” “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Liderliği, Okul Müdürü, Öğretmen

Gelişen, geliştikçe değişen günümüz dünyasında, toplumların bu değişime ayak uydurabilmelerini sağlayan ana faktörlerden biri eğitim sistemleridir. Eğitim sistemlerinin çıktılarının kalitesine göre toplumların gelişim grafikleri şekil alır. Eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitim kurumlarının işlevselliği ve verimliliği, sistemin çıktılarının kalitesinde belirleyici rol oynar.

Eğitim kurumlarındaki işlevsellik ve verimlilik, bu kurumları yönetenlerin ve bu kurumlarda çalışanların özveri, istekli, bilinçli ve profesyonelce çalışmalarının yanında, birbirleri ile uyum içinde olmaları ile mümkündür.

Okul müdürlerinin okullardaki işlevsellik ve verimliliği arttırmak için gösterecekleri çabanın başında, liderlik özelliklerini ortaya koymaları yer alır. Bu bağlamda okul müdürlerinin “öğretim liderliği” davranışlarını tam olarak göstermeleri beklenir.

Son yıllarda dünya genelinde artan rekabet ortamı bütün örgütleri üretimde ve kalitede mükemmeli yakalamaya itmektedir. Bir örgüt olan okullarda da mükemmeli yakalama gayretinin artması sonucunda, okul müdürlerinin davranışları ile ilgili olarak öğretim liderliği kavramı üzerinde durulmuştur.

Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için

*Bu çalışma “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)” başlıklı Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne sunulan yüksek lisans tezi temel alınarak hazırlanmıştır.

hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışlar olarak nitelendirilebilir. (Şişman, 2004, 59).

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretim liderliği, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma anlayışı daha çok vurgulanmaya başlamıştır (Yörük ve Akdağ, 2010, 67).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bir başka ifadeyle, öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. (Gümüseli, 1996, 9).

Öğretim liderliği, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 2000, 207).

İlgili literatür incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen bir çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları şu şekildedir;

Anspugh (1995)'un araştırmasında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği, davranışları ölçülmeye çalışılmış ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenci başarısı ile öğretim liderliği davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Gökkyer, 2004, 41).

Gümüseli (1996) tarafından yapılan araştırma, Türkiye' de öğretim liderliği ile ilgili ilk ve önemli araştırmalardan biridir. Araştırma; ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri; öğretmenlerin, genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Şişman (1997)'in öğretmenlerle yaptığı araştırmada; okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları olarak ele alınan öğretim liderliği davranışları okul müdürleri tarafından çoğu zaman sergilenmekte olduğu; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra sergiledikleri; kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aksoy ve Işık (2008)'in araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük çıkmadığı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve bransa göre farklılık gösterdiği, öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlarla katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnandı ve Özkan (2006)'nın, Hallinger (1982)'nin ölçeğini Türkçeye uyarlayarak yaptıkları araştırmada; öğretmenler, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını "nadiren" ve "ara

sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları birçok araştırmada farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalardan biri de Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları üç ana boyut ve bu ana boyutlar altında toplam on bir alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları bu boyutlar çerçevesinde incelenmiştir. Hallinger ve Murphy (1985)’in sınıflamasının ana ve alt boyutları şunlardır:

- a. *Okulun Misyonusunu Tanımlama*
 1. Okulun Amaçlarını Geliştirme
 2. Okulun Amaçlarını Açıklama
- b. *Eğitim Programı Ve Öğretimi Yönetme*
 1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme
 2. Eğitim Programını Eşgüdümlüme
 3. Öğrenci İlerlemesini İzleme
- c. *Öğrenme İklimini Geliştirme*
 1. Öğretim Zamanını Koruma
 2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama
 3. Varlığını Hissettirme
 4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme
 5. Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama
 6. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme (Gümüşeli, 1996, 36)

Bu çalışmada, Hallinger ve Murphy (1985)’in sınıflamasının ana boyutlarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma; ilköğretim okulu öğretmenlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyini belirleme amacıyla yapılmış olup betimsel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Manisa ilindeki kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Manisa’nın Merkez İlçe, Akhisar, Kırkağaç ve Gördes ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında çalışan randam yöntemiyle seçilen; 410 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan ilçelerden her birinde kaç öğretmene anket uygulanacağı ise her bir ilçedeki öğretmen sayısının bu dört ilçenin toplam öğretmen sayısına oranlanması ve bu oran doğrultusunda 410 kişilik örneklem grubunun bu ilçelere paylaştırılmasıyla tespit edilmiştir. Araştırmaya kayılan 410 öğretmenden 406 tanesinin anketi geçerli kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin birinci bölümünde, örnekleme alınan kişilerin kişisel bilgilerine yönelik 5 adet çoktan seçmeli soruyu içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümünde ise Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 70 maddeden oluşan "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek 92 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanarak açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi çalışması yapılmış olup, faktör analizi ve güvenilirlik analizine ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Her Bir Faktör İçin Alt ve Üst Faktör Yükleri Tablosu

Öğretim Liderliği Temel Görev Alanları	İlgili Davranış (Madde) Sayısı	Faktör Yük Aralığı
Okulun amaçlarını geliştirme	5	0,74-0,86
Okulun amaçlarını açıklama	9	0,80-0,89
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	9	0,79-0,90
Eğitimin programını eş güdümlenme	8	0,84-0,92
Öğrenci ilerlemesini izleme	10	0,73-0,87
Öğretim zamanını koruma	4	0,86-0,90
Varlığını hissettirme	4	0,85-0,93
Öğretmenlere özendirici ödüller verme	4	0,77-0,88
Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama	9	0,81-0,91
Akademik standartları geliştirme ve uygulama	4	0,85-0,90
Öğrencileri öğrenmeye özendirme	4	0,74-0,81

Ölçeğin madde geçerliliği için testten alınan toplam puanla her bir madde arasındaki ilişkiye bakılmış, bütün maddelerde korelasyonun 0,50'den yukarıda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.
Ölçeğin Güvenirlik Analizi Tablosu

Öğretim Liderliği Temel Görev Alanları	İlgili Davranış (Madde) Sayısı	Alpha Değeri
Okulun amaçlarını geliştirme	5	.91
Okulun amaçlarını açıklama	9	.89
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	9	.88
Eğitimin programını eşgüdümleme	8	.92
Öğrenci ilerlemesini izleme	10	.93
Öğretim zamanını koruma	4	.91
Varlığını hissettirme	4	.85
Öğretmenlere özendirici ödüller verme	4	.87
Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama	9	.88
Akademik standartları geliştirme ve uygulama	4	.81
Öğrencileri öğrenmeye özendirme	4	.87
Toplam	70	.94

Gümüşeli'nin "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışı" adlı araştırmasında kullanılan ölçeğin güvenilirliği ,99 olarak bulunmuştur.(Gümüşeli, 1996, 30)

Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası çok az; 1,80-2,59 arası az; 2,60-3,39 arası ara sıra; 3,40-4,19 arası çoğunlukla ve 4,20-5,00 arası ise her zaman şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15 programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi basit istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları	N	X	ss
Okulun Misyonunu Tanımlama Davranışları	406	3,9277	0,78157

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını "çoğunlukla" ($X=3,9277$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçla ilgili olarak; Gümüşeli (1996)'nın İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen algılarına göre normal öğretim yapan okullarda görevli olan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarından okulun misyonunu tanımlama boyutundaki okulun amaçlarını geliştirme görevini "az" düzeyde, okulun amaçlarını açıklama görevini ise "ara sıra" düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Buna karşın ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını "çoğunlukla" düzeyinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kırılmaz (2005)'in İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, hem yöneticilik eğitimi almış hem de yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını öğretmen algılarına göre "çoğunlukla" düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada okul müdürlerinin algılarına göre, yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin ve yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama boyutundaki görevleri "her zaman" yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir.

Kaya (2008)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin okulun

misyonunu tanımlama davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir.

Arın (2006)’nın Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, boyutunda yer alan tüm davranışlara ilişkin algılamalarının ortalamaları “çoğu zaman” seçeneğinde toplanmaktadır.

Yılmaz (2007)’nin İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, öğrenci algılarına göre orta öğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını göstermelerine ilişkin %58 oranında “evet” seçeneği belirtilmiştir.

Sözüeroğlu (2006)’nın Hatay’ın İskenderun ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme ve okulun amaçlarını açıklama davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Aksoy (2006)’nın Aydın ilinde yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama olarak belirlenmiştir. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma bulgularının genelinde ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo-3’de verilmiştir.

Tablo 4.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Öğretim Liderliği Davranışları</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
<i>Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Davranışları</i>	406	3,7707	0,79851

Tablo 4’e göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını öğretmen algıları açısından “çoğunlukla” ($X=3,7707$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçla ilgili olarak; Gümüşeli (1996)’nın İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen algılarına göre normal öğretim yapan okullarda görevli olan okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarından eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini “az” düzeyinde, diğer eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını “ara sıra” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir. Buna karşın ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin

algılarına göre, okul müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme boyutundaki öğrenci başarısını izleme görevini “ara sıra” düzeyinde yaptıkları; bu boyut içerisindeki diğer bütün görevleri “çoğunlukla” düzeyinde yaptıkları belirlenmiştir.

Kırılmaz (2005)’in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, hem yöneticilik eğitimi almış hem de yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Aynı araştırmada okul müdürlerinin algılarına göre, yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin ve yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme boyutundaki görevleri “çoğunlukla” yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir.

Kaya (2008)’in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Sözüeroğlu (2006)’nın Hatay’ın İskenderun ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutundaki davranışlardan eğitim programını eş güdümlene davranışını “çoğunlukla” düzeyinde, bu boyuttaki diğer davranışları ise “ara sıra” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Yılmaz(2007)’nin İstanbul ilinde yaptığı çalışmada, öğrenci algılarına göre orta öğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretimi yönetme davranışlarını göstermelerine ilişkin %54 oranında “evet” seçeneği işaretlenmiştir.

Arın (2006)’nın Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin “Eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetilmesi” boyutundaki davranışlara ilişkin algılamaların ortalaması “çoğu zaman” seçeneğinde toplandığı belirlenmiştir.

Işık ve Aksoy (2006)’nın Aydın ilinde yapmış oldukları araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme öğretimsel liderlik rolüne ilişkin her zaman yerine getirdikleri roller olarak; derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması bulunmuştur. Buna karşılık; okul yöneticisinin sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme boyutundaki öğretimsel liderlik rolünü diğer rollere göre daha alt düzeyde gerçekleştirilen bir rol olarak bulunmuştur.

Bu araştırma sonuçlarının genelinde ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları	N	X	ss
Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışları	406	3,7780	0,79579

Tablo-4'e göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını öğretmen algıları açısından "çoğunlukla" ($X=3,7780$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçla ilgili olarak; Gümüseli (1996)'nın İstanbul ilinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen algılarına göre normal öğretim yapan okullarda görevli olan okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını "ara sıra" düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Buna karşın ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki bütün görevleri "çoğunlukla" düzeyinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kırılmaz (2005)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, hem yöneticilik eğitimi almış hem de yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme davranışlarını "çoğunlukla" düzeyinde gösterdikleri belirtilmiştir. Aynı araştırmada okul müdürlerinin algılarına göre, yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin ve yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki görevleri "her zaman" yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir.

Kaya (2008)'in İstanbul ilinde yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda "ara sıra" düzeyinde diğer olumlu iklim geliştirme boyutlarında ise "çoğunlukla" gösterdikleri belirtilmiştir.

Sözüeroğlu (2006)'nin Hatayın İskenderun ilçesinde yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme boyutundaki davranışları "ara sıra" düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Yılmaz (2007)'nin İstanbul ilinde yaptığı çalışmada, öğrenci algılarına göre orta öğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin olumlu öğrenme iklimi geliştirme davranışlarını göstermelerine ilişkin %50 oranında "evet" seçeneği belirtilmiştir.

Arın (2006)'nin Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticilerinin "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin yöneticilerin algılamalarının ortalaması "ara sıra" seçeneğinde toplanmaktadır.

Aksoy (2006)'nin Aydın ilinde yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rol boyutuna ilişkin "çoğu zaman" yerine getirdikleri öğretimsel liderlik rolü olarak, öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelerini belirtmiştir. Buna karşılık okul yöneticilerinin özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme rolü ile öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma rolü "ara sıra" yerine getirilmekte olan bir öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma öğretimsel liderlik rol boyutuna ilişkin "her zaman" yerine

getirdikleri rol olarak, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlaması olarak belirtmiştir.

Bu araştırma bulgularının genelinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını “çoğunlukla” veya “ara sıra” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel Öğretim Liderliği Davranışlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Liderliği Davranışları	N	X	ss
Öğrenme İklimini Geliştirme Davranışları	406	3,8342	0,75311

Tablo-5’e göre, ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algıları açısından “çoğunlukla” ($X=3,8342$) düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Gümüseli (1996)’nın İstanbul ilinde 110 ilköğretim okulu örnekleminde yapmış olduğu araştırmada, normal öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışların genelini “ara sıra” düzeyinde gerçekleştirdikleri; ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının genelini “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri belirlenmiştir.

Sözüeroğlu (2006)’nın Hatayın İskenderun ilçesinden seçilen 54 ilköğretim okulu örnekleminde yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi “çoğunlukla” yerine getirdiklerini; buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi ise “ara sıra” yaptıklarını algılamışlardır.

Arın (2006)’nın Bilecik, Afyon ve Eskişehir illerinde yaptığı araştırmada, lise yöneticileri, lise yöneticilerinin algılarına göre, öğretim liderliği davranış boyutlarından “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “Eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetilmesi” boyutlarına ait davranışları “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirmekte, ancak “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutuna ait davranışları ise “ara sıra” düzeyinde yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Bu araştırma bulgularının genelinde, ilköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri belirlenerek alanyazına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İlköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını öğretmen algılarına göre "çoğunlukla" düzeyinde göstermektedirler.
2. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını öğretmen algılarına göre "çoğunlukla" düzeyinde göstermektedirler.
3. İlköğretim okulu müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını öğretmen algılarına göre "çoğunlukla" düzeyinde göstermektedirler.
4. İlköğretim okulu müdürlerinin genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algılarına göre "çoğunlukla" düzeyinde göstermektedirler.

Bu sonuçlar bağlamında araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını, eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını, öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algıları açısından "çoğunlukla" düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte, ilköğretim okulu müdürlerinin bu öğretim liderliği davranışlarını "Her Zaman" düzeyinde gösterebilmeleri için ilköğretim okulu yöneticilerine dair yönetmelik, ilköğretim okulu müdürlerinin klasik yöneticilik davranışlarından çok öğretim liderliği davranışlarını sergileyebilecekleri şekilde düzenlenmeli; ilköğretim okulu müdürlerinin zamanlarının büyük kısmını okul yöneticiliğinden çok öğretim liderliğine ayırmaları sağlanmalıdır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği konusunda kendilerini yenilemeleri için onlara konuyla ilgili alanlarda lisansüstü eğitim gibi fırsatlar sunulmalıdır. Ayrıca geleceğin okul yöneticileri için, okul yöneticiliği görevine atanma şartları arasına, okul yöneticiliği ile ilgili alanda lisansüstü eğitim yapmış olmak şartı konulması ve liderlik konusunda akademik eğitimden geçirildikten sonra okul yöneticiliği görevine getirilmeleri tavsiye edilebilir.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği konusunda yapılacak araştırmalarda, okulda çalışan diğer personelin de araştırmaya dahil edilerek nitel çalışmaların da yapılması araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Aksoy, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 235-249.
- Arın, A. (2006). Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

- Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Bayrak, S. (1997). “ Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği”, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Cilt: 1, Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Çelik, V. (2000), Eğitimsel Liderlik, PegemA Yayınları, Ankara.
- Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm>, (Erişim Tarihi: 06.04.2008).
- Ergeneli, A. (2006). Örgüt ve İnsan, Hacettepe Üniversiteleri Hastaneleri Basımevi, Ankara.
- Gökyer, N. (2004). Öğretim Liderliği, Yesevi Yayıncılık, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (1996a). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bursa.
- Gümüşeli, A. İ. (1996b), İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Yayınlanmamış Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Kaya, G. (2008). Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kırılmaz, E. (2005). Yöneticilik Eğitimi Faktörüne Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliliklerinin Karşılaştırılması (İstanbul İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İstanbul.
- Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar, Beta Yayınları, 8. Baskı, İstanbul.
- Saygınar, M. S., “Hava Sınıf Okulları Ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları”, <http://www.hho.edu.tr/hutendergi>, (Erişim Tarihi: 12.04.2009).
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Şişman, M. (2004). Öğretim Liderliği, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Yavuz Akyol, C., Liderlikte Güncel Yaklaşımlar, http://www.biomed.com /maka leler/haber_detay.asp?haberID=699, (Erişim Tarihi:15.05.2009).
- Yılmaz, M. (2007). Eğitimde Orta Kademe Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Yerine Getirme Dereceleri (Meslek Lisesi Uygulamaları ve Bağcılar İlçesinde Örnek Çalışma), Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yörük, S. & Akdağ, A.G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 66-92. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131975-20120419161214-yoruk-5.pdf>. (Erişim Tarihi: 19.12.2013).

İletişim/Correspondence

Yusuf ERGEN
Bayburt Üniversitesi
BAYBURT-TÜRKİYE
Tel: +90 458 211 3418
yergen@bayburt.edu.tr

A Survey on the Relationship Between the Levels of Intimidation (Mobbing) Behaviors of the Branch Teachers Employed in the Secondary Education and the Demographic Characteristics

Serkan HACICAFEROĞLU
Inonu University

Abstract

The purpose of this survey is to determine the level of exposure of the branch teachers working at the secondary schools to psychological intimidation. The research is of a screening model. The study population consists of total 1748 branch teachers employed in 45 secondary schools under the Ministry of the National Education in the province center of Malatya, during the 2012-2013 school year. And its sampling is consisted of 178 voluntary teachers (male=112, female=66), who fulfill duty at these schools and who were chosen by a random selection. The survey data were collected with "A Mobbing Scale for Teachers". In the study were used descriptive statistics, frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA). As a result of the survey, it was identified that 24,7% of the branch teachers were continuously exposed to mobbing behaviors at $X = 3,96$ points during the last six months. In addition, the conclusion was observed that there was a statistically significant difference ($p < .05$) between being exposed or not being exposed to a psychological mobbing behaviors during the past six months, whereas there wasn't any statistically significant difference between the variables of gender, marital status, education, age and tenure ($p > 0.05$).

Keywords: *Intimidation, mobbing, secondary education, branch teachers*

SUMMARY

It is being observed that the importance of human relationship in today's working life is being gradually increasing. The proficiency in social relations in the organizations has gained importance as much as the productivity of the employees. The managers who have understood the importance of the employees in sustaining their existence in business life, have been looking for ways to make happy the employees at the work place (Gokce, 2008). When we look at the definition of a psychological mobbing, it could be usually defined as systematical and immoral behaviors started for any reason and having a gradually increasing intensity, which have been consistently applied by persons or group of persons having a weak personality, disputable professional competence, who lack-confidence. Mobbing is a harassment, cloyingness and annihilation carried out in a planned manner (Bulut, 2007). When the literature is being examined, there are observed some differences in naming and identification negative behaviors experienced in organizations and that lead to psychological problems. In this

research, the concepts in the literature have been simultaneously adopted and the concept of mobbing or psychological intimidation was used.

METHOD

The population of this research carried out in order to determine the perception level of the branch teachers working at the secondary schools of Malatya Provincial Directorate of National Education to mobbing behaviors by taking into consideration some variables, is consisted of total 1748 branch teachers working at the secondary schools located in the province center of Malatya during the 2012-2013 school year, and the sampling consisted of 178 volunteer teachers working at these schools, chosen by a random selection. The research data made in the screening model were collected using the "Mobbing Scale for Teachers" developed by Tanhan and Cam (2011). In the study were used the descriptive statistics, frequency, percentage, arithmetic mean, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA).

FINDINGS

It has been found out that 24.7% of the branch teachers in the sampling were continuously exposed to upper-middle-level mobbing behaviour with a rate of $X=3.96$ during the last six months, whereas 75.3% of them were not exposed to moderate mobbing behaviour with a rate of $X=3.02$. In some of the studies directed to occupational groups, it was seen that the conclusion has been obtained that the exposure to mobbing behaviours at the workplace of the employees was medium and upper-medium levels (Cengiz et al., 2012; Güneri, 2010; Hacicaferoğlu, 2013). These results are in line with the findings of the research. However, Alkan (2011) and Tüzel (2009) in their study on the subject state that the exposure of the participants to mobbing behaviours is at low levels (Alkan, 2011; Tüzel, 2009). In the study, the perception scores of the branch teachers stating that they were not exposed to mobbing behaviors being in medium level with a score of $X=3.02$, it can be interpreted as if they had given a 'no' answer to the question 'Have you been exposed to mobbing during the last six months due to situations like being ostracized by the other teachers, tagging by the administration, failing to take courses, etc. when teachers object to such type of behaviors in a professional environment. Bahce (2007), in the study he has carried out, it was observed that a conclusion was reached that the employees having fears for layoff and losing their jobs due to economic crisis, make these people to perceive any harassment as a situation which they must to endure. In another study, however, the victims who have been subjected to mobbing actions, felt trouble to explain their exposure actions, feelings and thoughts and refrained from giving information by fear of being more exposed to mobbing (Ertürk, 2005).

Considering the independent variables of teachers in the sample; it can be said that female teachers (upper-medium level) are more exposed to mobbing behaviors compared to male teachers (medium level).

In the studies carried out by Dilman (2007) and Hacicaferoglu et al., (2012) the conclusion was reached that women were exposed more to mobbing behavior compared to men. It can be also said that single teachers, considering the score of ($X=3.28$), were

more exposed to m behaviors compared to married teachers ($X=3.25$). And in some studies in line with this research, we see that they've reached the conclusion that single employees felt the mobbing emotions more compared to the married employees (Akkar, 2010; Hacicaferoğlu et al., 2012). On the other hand, however, Kök (2006) and Tüzel (2009) in their research, reached the conclusion that the married employees had higher rates of exposure to mobbing behaviors compared to the unmarried employees. It was found out that the teachers with a bachelor's degree ($X=3.30$ scores) were exposed more to mobbing behavior compared to teachers with a graduate degree ($X=2.65$). In the studies carried out by Bulut (2007), Davenport et al., (2003), Demircivi (2008) and Hacicaferoğlu et al., (2012), it was observed that they have reached the conclusion that the employees who were exposed to mobbing behaviors had bachelor's degree or associate degree. It was found out that teachers in the 22-30 age group (upper-medium level) were exposed more to mobbing behaviors compared to teachers of other age groups (medium level). Bahce (2007), Dilman (2007) and Kök (2006), and in their studies they have carried out on various professional groups, have reached the conclusion that according to age variable, the psychological mobbing have been more between 21–30 age.

And it was found out that the teachers taking office in their institutions for four-year period (high level) were exposed more to mobbing behaviors compared to the teacher (medium level) of other tenure groups. In some research carried out, the conclusion was observed that the employees in the early years of their professional lives were exposed to psychological mobbing actions (Bulut, 2007; Hacicaferoglu, 2010; Turan 2006; Tüzel, 2009).

Moreover, it was found out that there was not any statistically significant difference between the variables of gender, marital status, education, age and seniority and the mobbing behaviors ($p>.05$). In the results of some research done on the subject, it was observed that there was not any significant difference in the results of the analyzes conducted in terms of demographic variables (Baypinar, 2003; Gökce, Oguz, 2009; Isik, 2007; Turan, 2006).

RESULTS & DISCUSSION

It was identified that there was a statistically significant difference ($p<.05$) between being exposed or not being exposed to a psychological mobbing behaviors of the branch teachers in the sampling during the past six months. Also, it was found out that 24.7% of the branch teachers were continuously exposed to mobbing behaviors at $X=3.96$ points during the last six months, and that $X=3.96$ of them were not exposed to mobbing behaviors at $X=3.02$ points. Again in the survey, it was determined that females compared to males, single teachers compared to married teachers, those in 22-30 age group compared to the other age groups, those having a graduate degree compared to the other education groups, those with tenure of 1 to 4 years compared to the other tenure groups, were more exposed to mobbing behaviors. The result was found out that there was no any a statistically significant difference between the variables of gender, marital status, education, and age of the teachers and the mobbing behaviors ($p>0.05$). The psychological mobbing done in schools, may lead to loss of energy and

time among the teachers. In this context, the principals should prevent the negative behaviors in the school environment regardless of gender, age, marital status, education, and tenure. The problems that the teachers experience should not be ignored, the principals should be in equal distance to all the teachers at the point of solving the problems and the problems should be solved in a short time. The organization policy should be clearly determined against such kinds of behaviors. The teachers should know the fact of psychological phenomenon of violence and must not see this happening as a workplace tradition.

Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Davranışlarına Uğrama Düzeyleri İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Serkan HACICAFEROĞLU
İnönü Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma davranışlarının düzeylerini belirlemektir. Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Malatya il merkezinde bulunan 45 ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 1748 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullarda görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilmiş gönüllü 178 öğretmen (erkek=112, kadın=66) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t- testi, tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, branş öğretmenlerinin % 24,7'si son altı ay boyunca sürekli olarak $X=3,96$ puanında yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerinin son altı ay içerisinde psikolojik yıldırma görüp görmeme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ($p<.05$), cinsiyet, medeni durum, eğitim, yaş ve görev süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucu saptanmıştır ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: *Yıldırma, Mobbing, Ortaöğretim, Branş öğretmenleri*

Günümüz çalışma yaşamında, insan ilişkilerinin öneminin giderek arttığı görülmektedir. Örgütlerde, çalışanların verimliliği kadar sosyal ilişkilerdeki yeterlilikleri de önem kazanmıştır. Bir örgütte çalışanların birbirleriyle olan iletişimi ve sosyal ilişkileri örgütü ayakta tutan en önemli güçtür. İş yaşamında varlığını sürdürmede çalışanın önemini kavrayan yöneticiler, çalışanlarını iş yerinde mutlu etme yollarını arar olmuşlardır (Gökçe, 2008). İnsan unsurunun önem kazandığı çağımız yönetim anlayışında insana değer vermek, çalışana bunu göstermekle belli edilir. Bu bağlamda bireye karşı yapılan her türlü yıldırma (mobbing) davranışları ile çalışanlara karşı bu değerlerin verilmediğini göstermektedir (Yalman, 2009).

Son yıllarda yönetim ve çalışma psikolojisi alanında araştırma yapan bilim adamları, işyeri bağlantılı psikolojik bir sorundan kaynaklanan yeni bir iş yerinden uzaklaşma olgusu saptamışlardır. Başlangıçta iş yerinde var olan rekabetten kaynaklanan psikolojik baskılarla ortaya çıktığı düşünülen, ancak varlığı ve boyutunun önemi daha önce fark edilmeyen ve özellikle istifa ederek iş yerlerinden ayrılan çalışanlar arasında sık görülen bu olguya, yıldırma (Mobbing) adı verilmektedir (Tınaz, 2006).

Literatür incelendiğinde örgütlerde yaşanan ve psikolojik sorunlara yol açan olumsuz davranışları adlandırmada ve tanımlamada farklılıklar görülmektedir. Nitekim birçok araştırmacı, hemfikir oldukları olumsuz davranışlar ile iş ortamındaki çeşitli yıldırma durumlarını farklı isimlerle irdelemişlerdir.

Mobbing kavramını genellikle İskandinav ülkelerinde kullanılırken, İngiltere, Kanada ve Amerika'da ise "Bullying" terimi tercih edilmektedir (Einarsen, 2000). Leymann'a göre "Bullying" yerine "Mobbing" teriminin kullanılmasının bilinçli bir nedeni vardır. Aynı küçük düşürücü ve kısırtıcı etkileri daha az dolaysız saldırı biçimi "Bullying (zorbalık)" terimi ile ifade edilmektedir. Leymann'ın görüşünü destekleyen Zapf, mobbing terimini bir grup insandan gelen saldırıyla ilişkilendirmekte ve bu saldırının tek bir kişiye yönelme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Leymann ve Zapf'ın aksine Matthiesen, "Mobbing" terimini bir ya da daha fazla kişiden gelen saldırının, tek bir kişiye olabileceği gibi bir gruba karşı da olabileceğini vurgulamaktadır (Hoel ve ark., 2002).

1988 yılında Andrea Adams "Bullying" terimini "sürekli kusur bulma" ve "bireyleri küçük düşürme" anlamında kullanmaktadır. Bu eylem biçimlerini ise genellikle böyle bir ortama sessiz kalan bir yönetim anlayışının varlığı ile ilişkilendirmektedir. Daha sonra 1997'de "Bullying" kurbanlarına yardım amacıyla "güven" adı verilen bir örgüt kurulmuş ve kurbanlar bu örgüt çatısı altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu kuruluş, iş yerlerinde e-mail yoluyla taciz edilenleri belirleme ve "Bullying" kapsamında araştırmalar yapma görevini üstlenmiştir. Cinsiyet ve ırk ayrımcılığına ilişkin taciz olaylarının e-mail yoluyla da yapıldığı ve bu konuda bir patlama yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu eylemler "e-Bullying" olarak adlandırılmıştır (Yüçetürk, 2003).

Türkçede ise Mobbing veya Bullying kavramı yerine kullanılan bazı karşılıklar;

- İşyerinde duygusal linç,
- İşyerinde psikolojik terör,
- İşyeri travması,
- İşyerinde zorbalık,
- İşyerinde psikolojik taciz,
- İşyerinde duygusal saldırı,
- Yıldırma, psikolojik yıldırma,
- Duygusal taciz,
- Zorbalık olarak adlandırılmaktadır (Çobanoğlu, 2005).

Bu araştırmada; literatürde üzerinde söz birliği edilebilmiş bir mobbing tanımı olmadığından (Gökçe, 2008), farklı bölgelerde farklı isimlerle adlandırılan ve Mobbing'i ifade eden tüm kavramlar eş zamanlı kabul edilmiş ve yıldırma veya psikolojik yıldırma kavramı kullanılmıştır.

Psikolojik yıldırma tanımlarına bakıldığında genellikle; zayıf kişilikli, mesleki yeterliliği tartışılan, kendine güveni az olan insan ya da insan gruplarının, herhangi bir nedenle başlatıp, kademeli olarak artan, şiddette sürekli olarak uygulanan, sistemli ve ahlak dışı davranışlar olarak tanımlanabilmektedir. Yıldırma, planlı bir şekilde yürütülen usandırma, bıktırma ve yok etmedir (Bulut, 2007).

Başka bir tanımla yıldırma, çalışanlara üstleri, asları veya aynı statüde olan bireyler tarafından sistematik biçimde uygulanan her türlü kötü muamele, tehdit, şiddet,

aşağılama gibi anlamları içermektedir. Yıldırma, bireyin saygısız ve zararlı davranışların hedefi olmasıyla başlayan bir süreçtir. Kişi veya kişilerin bir veya birkaç kişiye düşmanlığı biçiminde algılanan şiddet türü ise örgütsel yıldırma'dır. Bu şiddet eğilimlerine maruz kalan birey veya bireyler bir süre sonra kendisine ve çevresine karşı yabancılaşmaya başlamaktadır. Süreç, işe karşı kayıtsızlık, bıkkınlık, yılgınlık, performans düşüklüğü ile başlar ve istifa, hatta intiharla bile sonuçlanabilir (Einarsen ve ark., 2003).

Yıldırma, çoğunlukla sözel saldırganlık olarak kabul edilirken, nadir olarak fiziksel şiddet içerir (Einarsen, 1999). Genellikle yıldırma yarı öldürücü (sublethal) olup fiziksel güç kullanılmadan gerçekleştirilen şiddet (Namie, 2003) olarak tanımlanmaktadır.

Yıldırma üzerine yapılan araştırmaların önce Avrupa'da başladığı daha sonra diğer ülkelerin üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İşyerinde yıldırma kavramını, ilk kez 1980'li yılların sonunda Alman çalışma psikologu Heinz Leymann tarafından tanımlanmıştır (Tınaz, 2006). Son yıllarda yıldırma ile ilgili yapılan araştırmaların artması da bu olgunun, ciddi problemlere yol açtığını göstermektedir.

Verimli ve kârlı olduğu kadar, insana saygılı işyerleri oluşturmak için yıldırma belirtilerini zamanında fark edip önlem almak çok önemlidir. Bu olguyla doğru mücadele edebilmek için yıldırma davranışlarını yakından tanımak gerekmektedir (Baltaş, 2009). Bu bağlamda gündelik çalışma hayatında bireylerin karşı karşıya kaldıkları davranışları ya da kötü muameleleri psikolojik yıldırma olarak nitelendirebilmemiz için bir takım koşulların gelişmesi gerekmektedir (Güngör, 2008).

Bu bağlamda psikolojik yıldırma aniden ortaya çıkan bir durum değildir. Bir süreci ifade eder. Bu süreç, iş yerinde belirli kişi ya da kişilerin zarar verici davranışlara hedef alınmasıyla başlamaktadır (Kırel, 2008). Yıldırma sürecinde hedef seçilen kişi, saygı duyulmayan biri haline gelebilmekte, süreç boyunca hedef seçilenin itibarını zedeleyecek davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Yıldırma sürecinde düşmanca tavırlar, etik olmayan iletişim ve davranışlar söz konusudur (Gökçe, 2008).

Etki alanı yaygın olan, hatta kişinin ruhsal sağlığını ve iş verimini derinden etkileyen bu sorunların altında yatan en önemli sebeplerden biri, hiç kuşkusuz bugüne kadar adı konmamış, gizli tutulmuş ama işyerinde yoğun olarak yaşandığı bilinen eylemler, psikolojik yıldırma davranışları olarak adlandırılabilir (Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007). Örgütlerde bu tarz davranışları engellemek için akılcı ve insan kaynaklarına önem vermek gerekmektedir. Bu tarz uygulama yapan örgütlerde yıldırma davranışlarına daha az rastlandığı belirtilmektedir (Ocak, 2008).

Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının eğitimine ve gelişmesine yardım eden öğretmenlerin (Alaylıoğlu, 1976), bağlı oldukları eğitim örgütlerinde harcadıkları yoğun emek, iş ortamında terfi imkânının sınırlı olması, ast/üst ilişkilerinin sürekli olması (Ocak 2008) gibi durumlar karşısında yaşadıkları stres nedeniyle yıldırma davranışlarına maruz kalabilecekleri söylenebilir. Türkiye'de öğretmenlere yönelik yıldırma konulu alan yazın incelendiğinde farklı okullarda kadrolu veya sözleşmeli olarak görev yapan öğretmen ve yöneticilerin farklı düzeylerde yıldırma davranışlarına uğradıkları belirtilmektedir. Bu araştırmaların bazılarında değinilecek olursa;

Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamlarında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri isimli araştırma sonuçlarına göre erkeklerin kadınlara göre, okul

yöneticilerinin öğretmenlere göre yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları saptanmıştır. Ayrıca 53 yaş ve üzeri yaş gruplarının daha çok yıldırma eylemlerine maruz kaldıkları da çıkan sonuçlar arasındadır (Ertürk, 2005). Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine yönelik yapılan araştırmada, öğretmenler ve okul yöneticilerinin zaman zaman yıldırma davranışlarına maruz kalmakta oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Gökçe, 2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşleri üzerine yapılan araştırmanın sonucunda, bir ildeki resmi okullarda görev alan öğretmenlerin üzerindeki psikolojik yıldırma davranışlarının düzeyini % 17 olarak saptamış olduğu görülmektedir (Onbaş, 2007). İlköğretim okullarında öğretmen-yönetici ilişkilerinde yıldırma ve etkileri isimli araştırmada ise resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre kadrolu öğretmenlerin yıldırma davranışlarına daha fazla maruz kaldıkları saptanmıştır (Yıldırım, 2008).

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortaöğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına yönelik algı düzeylerini bazı değişkenler de göz önünde bulundurularak belirlemektir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Malatya il merkezinde bulunan 45 ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 1748 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilmiş gönüllü 178 öğretmen (erkek=112, kadın=66) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesi için Tanhan ve Çam (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısının 0,92 olduğu, madde toplam korelasyonunun ise 0,33 ile 0,72 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçek, çeşitli psikolojik yıldırma davranışlara maruz kalma sıklık düzeyini "5-Her zaman, 4-Çoğu kez, 3-Ara sıra, 2-Nadiren, 1-Hiçbir zaman" şeklinde sıralayarak, beşli likert ölçeğiyle belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada ölçeğin cronbach's alpha katsayısının 0,91 olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın cronbach's alpha katsayısının 0,70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu (Arseven, 2001) göstermektedir.

Verilerin Analizi

Geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilebilir nitelikte olan verilerin betimsel analizinde frekans (N), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Branş öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına uğrama durumlarının

cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumlarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t- testi kullanılmıştır. Yaş ve kurumdaki görev süresine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANAVO) kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi Alpha (α), yanılma düzeyi ise $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Dağılımlardan elde edilen sonuçlar tablolaştırılmış ve bulgular yorumlanarak gerekli çözüm önerileri getirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada branş öğretmenlerinden elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.
Branş Öğretmenlerinin Son Altı Ay İçerisinde Psikolojik Yıldıma Görüp Görmediklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Görüp Görmeme Durumu	N	%	Ortalama	ss	Sd	t	p
Evet	4	24,7	3,96	1,02	176	3,344	,001
Hayır	34	75,3	3,02	1,76			
Toplam	78	100					$p < 0.05$

Araştırmaya katılım sağlayan branş öğretmenlerinin son altı ay içerisinde psikolojik yıldıma görüp görmeme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır [$t_{(176)}=3,344$, $p < .05$]. Ayrıca branş öğretmenlerinin % 24,7'si son altı ay boyunca sürekli olarak $X=3,96$ puan ile yıldıma davranışlarına maruz kaldıkları, % 75,3'ünün ise yıldıma davranışlarına $X=3,02$ puan ile maruz kalmadıkları belirlenmiştir. Konu ile ilgili çeşitli meslek gruplarına yönelik yapılan bazı araştırmalarda; çalışanların iş yerlerinde yıldıma davranışlarına uğrama düzeylerinin $X= 2,61$ ile $4,20$ puanları arasında olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Cengiz ve ark., 2012; Güneri, 2010; Hacicaferoğlu, 2013). Bu sonuçlar araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Buna karşın Alkan (2011) ile Tüzel'in (2009) yapmış oldukları araştırmalarda; katılımcıların yıldıma davranışlarına maruz kalma durumlarını $X=1,00$ ile $1,80$ puanı arasında olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu alanda yapılan başka araştırma sonuçlarının da yıldıma duygusuyla ilgili benzeri değerlerin görüldüğü söylenebilir (Asunakutlu ve Safran, 2005; Bahçe, 2007; Bulut, 2007; Cengiz, 2008; Dilman, 2007; Leymann, 1996). Ayrıca bu araştırmada yıldıma davranışlarına uğramadığını belirten branş öğretmenlerinin algı puanlarının $X=3,02$ puanında olması durumu, öğretmenlerin meslek ortamlarında bu tarz davranışlara karşı çıktıklarında, diğer öğretmenler tarafından dışlanma, yönetim tarafından fişlenme, ders alamama vb., durumlardan dolayı son atlı ay içerisinde yıldıma gördünüz mü sorusuna hayır cevabı verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bahçe (2007), yapmış olduğu araştırmasında, ekonomik krizler nedeniyle işten çıkarılma ve çalışanların işlerini kaybetme korkuları, bu kişilerin tacizleri katlanılması gereken bir durummuş gibi algılamalarını sağladığı sonucuna ulaştığı görülmüştür. Başka bir araştırmada ise,

yıldırma eylemlerine maruz kalmış kurbanların, maruz kaldıkları eylemleri, duygu ve düşüncelerini açıklamaktan rahatsızlık duyarak daha çok yıldırma maruz kalma endişesiyle bilgi vermekten çekindiklerini belirtilmektedir (Ertürk, 2005). Bu sonuçlar araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Tablo 2
Branş Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yıldırma Davranışlarına Uğrama Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve t Testi Analizi

Cinsiyet Durumu	N	%	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Erkek	112	62,9	3,15	1,67			
Kadın	66	37,1	3,43	1,63	176	1,092	,276
Toplam	178	100					p > 0.05

Tablo 2’de araştırmaya katılım sağlayan branş öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile yıldırma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır [$t_{(176)}=-1,092$, $p>.05$]. Bu konuda kadın öğretmenlerin $X=3,43$ puan ile erkek öğretmenlere göre ($X=3,15$) daha fazla yıldırma davranışına maruz kaldıkları söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğunda, cinsiyet değişkenine göre yıldırma davranışlarına maruz kalma oranlarında kadınların erkeklere oranla daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Dilman, 2007; Hacıcaferoğlu ve ark., 2012). Buna karşın Ertürk (2005) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldığını belirtmektedir. Leyman’ın (1993) yapmış olduğu araştırmada ise erkeklerin baskın olduğu mesleklerde kadınların, kadınların baskın olduğu mesleklerde erkeklerin, yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları sonucuna ulaştığı görülmüştür. Ayrıca konu ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğunda cinsiyet değişkeni ile yıldırma davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Aktop, 2006; Güneri, 2010; Tanoğlu, 2006; Yavuz, 2007). Bu sonuçlar araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Buna karşın Cemaloğlu ve Ertürk (2007) araştırmalarda cinsiyet durumunun yıldırma davranışlarına maruz kalma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Tablo 3.
Branş Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Yıldırma Davranışlarına Uğrama Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve t- Testi Analizi

Medeni Durumu	N	%	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Bekâr	34	19,1	3,28	1,72			
Evli	144	80,9	3,25	1,65	176	087	,931
Toplam	178	100					p > 0.05

Örneklemedeki branş öğretmenlerinin medeni durum değişkeni ile yıldırma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$t_{(176)}=,087$, $p>.05$]. Bu konuda bekâr öğretmenlerin $X=3,28$ puan ile evli öğretmenlere göre ($X=3,25$) daha fazla yıldırma davranışına maruz kaldıkları söylenebilir. Akkar (2010) ile Hacicaferoğlu ve ark., (2012)'nin yapmış oldukları araştırmalarda, bekâr çalışanların evli çalışanlara göre daha fazla yıldırma duygusu yaşadıkları sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Buna karşın Kök (2006) ve Tüzel (2009) araştırmalarında evli çalışanların bekâr çalışanlara göre daha yüksek oranda yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalara bakıldığında, medeni durum değişkeni ile yıldırma davranışları arasında istatistikî yönden anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Gökçe, 2008; Güneri, 2010; Işık, 2007; Tanoğlu, 2006; Turan, 2006; Yavuz, 2007). Bu sonuçlar araştırmanın bu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.
Branş Öğretmenlerinin Eğitim Değişkenine Göre Yıldırma Davranışlarına Uğrama Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve t Testi Analizi

Eğitim Durumu	N	%	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Lisans	166	93,3	3,30	1,66	176	1,304	,194
Yüksek Lisans	12	6,7	2,65	1,61			
Toplam	178	100					$p>0.05$

Tablo 4'te araştırmaya katılım sağlayan branş öğretmenlerinin eğitim durum değişkeni ile yıldırma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır [$t_{(176)}=1,304$, $p>.05$]. Bu konuda lisans mezunu öğretmenlerin $X=3,30$ puan ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere ($X=2,65$) göre daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları söylenebilir. Bulut (2007), Davenport ve ark., (2003), Demirçivi (2008) ve Hacicaferoğlu ile arkadaşlarının (2012) yaptıkları araştırmalarda yıldırma davranışlarına uğrayan çalışanların daha çok lisans veya ön lisans mezunu oldukları sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Yine konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda; eğitim değişkeni ile yıldırma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Gökçe, 2008; Işık, 2007; Turan, 2006). Bu veriler araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Buna karşın bazı araştırmalarda eğitim durumunun yıldırma davranışlarına maruz kalma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (Dilman, 2007; Karavardar, 2009; Köse ve Uysal, 2010; Yavuz, 2007).

Tablo 5
Branş Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Yıldırma Davranışlarına Uğrama Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Yaş Durumu	N	%	Ortalama	Ss	Sd	F	P
22-30 yaş	12	6,7	4,20	1,30	3	1,860	,138
31-40 yaş	71	39,9	3,28	1,65	174		
41-50 yaş	69	38,8	3,22	1,66	177		
51 ve üzeri	26	14,6	2,84	1,72			
Toplam	178	100					p > 0.05

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin yaş değişkeni ile yıldırma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$F_{(3, 174)}=1,860$, $p>.05$]. Ayrıca 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin $X=4,20$ puan ile diğer yaş gurubunda bulunan öğretmenlere göre daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları söylenebilir. 22 ile 30 yaş grubundaki öğretmenlerin, mesleğe yeni girmeleri ve tecrübesiz olmaları bu tür davranışlara maruz kalmalarında etkili olabilir. Ayrıca 22 ile 30 yaş gurubundaki öğretmenlerin güncel konuları takip etme becerileri, idealistikleri ve yeni teknolojiye uyumları gibi özelliklerinin olabileceği durumu, kurumda kendilerini yenilemeyen ileri yaş grubundaki öğretmenlerce tepki görebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bahçe (2007), Dilman (2007) ve Kök'ün (2006) çeşitli meslek grupları üzerinde yaptıkları araştırmalarda, yaş değişkenlerine göre psikolojik yıldırma, 21 ile 30 yaş arasında daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bazı araştırmalarda yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma durumlarına gerçekleştirilen analiz sonuçlarında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmektedir (Baypınar, 2003; Işık, 2007; Koç ve Bulut, 2009; Köse ve Uysal, 2010; Turan, 2006). Bu veriler araştırmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Buna karşın Ertürk (2005) araştırmasında 53 yaş ve üzeri yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin daha çok yıldırma eylemlerine maruz kaldığını belirtmektedir.

Tablo 6.
Branş Öğretmenlerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Yıldırma Davranışlarına Uğrama Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Görev Süresi Durumu	N	%	Ortalama	Ss	Sd	F	p
1- 4 yıl	5	2,8	4,85	,18	5	1,556	,175
5 - 8 yıl	25	14	3,04	,60	172		
9 - 12 yıl	16	9	3,54	,72	177		
13 -16 yıl	34	19,1	3,55	,65			
17 - 20 yıl	52	29,2	3,05	,65			
21 ve üzeri yıl	46	25,8	3,11	70			

Görev Süresi Durumu	N	%	Ortalama	Ss	Sd	F	p
Toplam	178	100					p > 0.05

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin görev süreleri ile yıldırma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$F_{(3, 174)}=1,556$, $p>.05$]. Ayrıca 1 ile 4 yıl süresince görev yapan öğretmenlerin $X=4,85$ puan ile diğer görev süresi gurubunda bulunan öğretmenlere göre daha fazla yıldırma davranışına maruz kaldıkları söylenebilir. 1 ile 4 yıl grubundaki öğretmenlerin geleceğe dair umut vaat ettikleri, bu nedenle meslek hayatlarının ilk yıllarında kurumda çalışma yılı daha fazla olan kişilerce yıldırma davranışlarına uğradıkları söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda çalışanların meslek hayatlarının ilk yıllarında psikolojik yıldırma eylemlerine maruz kaldıkları sonucuna ulaştıkları görülmektedir (Bulut, 2007; Hacicaferoğlu, 2010; Turan 2006; Tüzel, 2009). Yapılan bazı araştırmalarda görev süreleri ile öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma durumları arasında gerçekleştirilen analiz sonuçlarında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmektedir (Baypınar, 2003; Gökçe, 2008; Hacicaferoğlu, 2010; Işık, 2007; Turan, 2006). Elde edilen bu veriler araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Buna karşın çalışma yılı daha uzun, tecrübe sahibi olan çalışanların buldukları çalışma ortamlarından daha fazla yıldırma davranışı algıladıklarını ifade eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Ceylan, 2005; Gürpınar ve Güven, 2011).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Örneklemdaki ortaöğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına uğrama düzeylerini belirleyebilmek amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda; örneklemdaki branş öğretmenlerinin son altı ay içerisinde psikolojik yıldırma görüp görmeme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Ayrıca branş öğretmenlerinin % 24,7'si son altı ay boyunca sürekli olarak $X=3,96$ puan ile yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları, % 75,3'ünün ise yıldırma davranışlarına $X=3,02$ puan ile maruz kalmadıkları belirlenmiştir. Yine araştırmada; cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin $X=3,43$ puan ile erkek öğretmenlere göre ($X=3,15$), medeni durum değişkenine göre bekâr öğretmenlerin $X=3,28$ puan ile evli öğretmenlere göre ($X=3,25$), eğitim değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin $X=3,30$ puan ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere ($X=2,65$) göre, yaş değişkenine göre 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin $X=4,20$ puan ile diğer yaş gurubunda bulunan öğretmenlere göre, görev süresi değişkenine göre ise 1 ile 4 yıl süresince görev yapan öğretmenlerin $X=4,85$ puan ile diğer görev süresi gurubunda bulunan öğretmenlere göre daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet, medeni durum, eğitim, yaş ve görev süresi değişkenleri ile yıldırma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucu saptanmıştır ($p>.05$). Ayrıca kendilerine yıldırma uygulanmadığını belirten öğretmenlerin, $X=3,02$ puanında yıldırma davranışları algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum örneklemdaki öğretmenlerin birçoğunun çalıştıkları okullarda yıldırma eylemlerine maruz kaldıkları, fakat bu eylemleri meslek hayatlarına olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesiyle belirtmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda

yöneticiler tarafından okul ortamında oluşan olumsuz davranışlar cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim ve görev sürelerine bakılmaksızın engelleme yoluna gidilmelidir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar görmezlikten gelinmemeli, sorunların çözümü noktasında yöneticiler tüm öğretmenlere karşı eşit mesafede olmalı ve sorunlar kısa sürede çözülmelidir. Bu tarz davranışlara karşı örgüt politikaları net olarak belirlenmelidir. Öğretmenler psikolojik şiddet olgusunu bilmeli ve yaşanılanları bir iş yeri geleneği olarak görmemeleri gerekir. Bu sorunlar ile başa çıkmak için yeni yollar bulmalıdırlar. Meslektaşları ile her zaman iletişim içerisinde olmaları ve iletişimin hiyerarşiye bağlı kalmamasını sağlamalıdırlar.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akkar, A. (2010). Meslek liseleri yönetici ve öğretmenlerinde psikolojik yıldırma (mobbing). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aktop, G.N. (2006). Anadolu üniversitesi öğretim elemanlarının duygusal tacize ilişkin görüşleri ve deneyimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, E. (2011). Yıldırma (mobbing) davranışlarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Alaylıoğlu, N.O. (1976). Ansiklopedik eğitim sözlüğü. İstanbul Bilim ve Kültür Eserleri.
- Asunakutlu, T. & Safran, B. (2005). Örgütlerdeki Yıldırma Uygulamaları ve Çatışma Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6 (11); 111-129.
- Arseven, A. (2001). Alan Araştırma Yöntemi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bahçe, Ç. (2007). Mobbing oluşumunda örgüt kültürünün rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, A. (2009). İnsana ve işe değer katan yeni ik. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baypınar, B. (2003). İş yerinde cinsel taciz. <http://www.pdfforum.net/index.php?topic=760.0> 23.12.2013.
- Bulut, U.H. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik şiddet düzeyi (mobbing). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cengiz, R. (2008). Profesyonel futbol kulübü yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri ile kulüplerinin örgüt sağlığı ve futbolcuların yıldırma (mobbing) yaşamaları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Cengiz, R., Aytaç, Y. K., Servi, T. & Yetiş, Ü. (2012). Futbol kulüplerinde yıldırma algısı ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9); 65-75.
- Cemaloğlu, N. & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2); 345-362.
- Ceylan, L. (2005). Psikolojik baskı ve sınıf öğretmenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). Mobbing işyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Davenport, N., Schwartz, R.D. & Eliot, G.P. (2003). Mobbing: İş yerinde duygusal incinme. Ömertoy OC. (Çeviren). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirçivi, B.M. (2008). Otel İşletmelerinde Yıldıma Eylemlerinin İş Gören Verimliliğine Etkisi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilman, T. (2007). Özel hastanelerde çalışan hemşirelerin duygusal tacize maruz kalma durumlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Einarsen, S. (1999) The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2); 16-27.
- Einarsen, S. (2000). Harassment And Bullying At Work: A Review Of The Scandinavian Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4); 379-401.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C.L. (2003). Bullying and Emotional Abuse in The Workplace: International Oerspectives in Resarch and Practice. London: Taylor and Francis Books Ltd.
- Ertürk, A. (2005). Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldıma eylemleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe TA. (2006). İşyerinde yıldıma: özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçe, T.A. (2008). Mobbing: işyerinde yıldıma nedenleri ve başa çıkma yöntemleri Ankara: Öğreti Yayınları.
- Güneri, M.B. (2010). Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldıma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı.
- Güngör, M. (2008). Çalışma hayatında psikolojik taciz. İstanbul: Derin Yayınları.
- Gürpınar, B. & Güven, Ö. (2011). Futbol hakemlerinin karşılaştıkları sportmenlik dışı davranışların incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1); 7-14.
- Hacıcaferoğlu, S. (2010). Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü personelinin çalışma ortamlarında maruz kaldıkları yıldıma (mobbing) davranışları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Futbol klasman hakemlerinin maruz kaldıkları yıldıma (mobbing) davranışlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Hacıcaferoğlu, S., Gündoğdu, C., Yücel, A.S. & Acet, M. (2012). Examination of mobbing behaviors experienced by the personnel working at youth services and provincial directorates of sports. *IJAR-Azerbaijan. Part B. Social Sciences And Humanities*, 4(2); 5-10.
- Hoel, H., Zaph, D. & Cooper, C.L. (2002). Wolrkplace Bullying and Stres. [http://www.emeraldinsight.com/10.1016/S1479-3555\(02\)02008-5](http://www.emeraldinsight.com/10.1016/S1479-3555(02)02008-5) Erişim Tarihi: 23.12.2013.
- Işık, E. (2007). İşletmelerde mobbing uygulamaları ile iş stresi ilişkisine yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karavardar, G. (2009). İş yaşamında psikolojik yıldırma ve psikolojik yıldırmaya direnç gösteren kişilik özellikleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı.
- Kırel, Ç. (2008). Örgütlerde psikolojik taciz (mobbing) ve yönetimi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları*, 206; 11.
- Koç, M. & Bulut, H.U. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1); 64-80.
- Kök, S. (2006). İş yaşamında psiko-şiddet sarmalı olarak yıldırma. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. 14. Yönetim Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, s 161-170.
- Köse, S. & Uysal, Ş. (2010). Kamu personelinin yıldırma (mobbing) ve boyutları hakkındaki düşünceleri üzerine yönelik bir çalışma: Manisa tarım il müdürlüğü örneği. *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1); 261-276.
- Leymann, H. (1993). Atiologie und häufigkeit von mobbing am arbeitsplatz-eine ubersicht uber die bisherige forschung. *Zeitschrift fur Personalforschung*, 7(2); 271-283.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European journal of work and organizational Psychology*, 5 (2); 165-184.
- Namie G. (2003). Workplace Bullying: Escalated Incivility. <http://www.workplacebullying.org/multi/pdf/N-N-2003A.pdf> Erişim Tarihi: 23.12.2013.
- Ocak, S. (2008). Öğretmenlerin duygusal tacize (mobbing) ilişkin algıları (Edirne ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onbaş, N. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Tanhan, F. & Çam, Z. (2011). Öğretmenlere yönelik yıldırma ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin yeniden belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40); 80-97.
- Tanoğlu, Ş.Ç. (2006). İşletmelerde yıldırmamanın (mobbing) değerlendirilmesi ve bir yüksek öğrenim kurumunda uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz: mobbing. İstanbul: Beta Yayınları.
- Turan, F. (2006). İşyerlerinde psikolojik yıldırma olgusu ve konuya ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Tüzel, E. (2009). Araştırma görevlilerinin maruz kaldıkları yıldırma (mobbing) davranışlarının araştırma görevlilerinin sahip oldukları çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği. Çanakkale: 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.
- Uzunçarşılı, Ü. & Yoloğlu, N. (2007). Mobbing/ iş yerinde duygusal taciz: ulusal ve uluslar arası boyutu ile çatışma yüklü bir iletişim biçimi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi*, 7(27); 7.
- Yalman, E. (2009). Yönetim psikoloji açısından işyerinde psiko-şiddet/mobbing. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

S. HACICAFEROĞLU/ *Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Yıldıma (Mobbing) Davranışlarına Uğrama Düzeyleri İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

- Yavuz, H. (2007). Çalışanlarda mobbing (psikolojik şiddet) algısını etkileyen faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, T. (2008). İlköğretim okullarında öğretmen–yönetici ilişkilerinde yıldıma ve etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Yüçetürk, E. (2003). Bilgi Çağında Örgütlerin Görünmeyen Yüzü: Mobbing. İzmit: 2. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.

İletişim/Correspondence

Serkan HACICAFEROĞLU
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 505 917 53 61
serkanhc@hotmail.com

Factors Affecting The Preservice Teachers' Professional Motivation

Mustafa BAŞARAN
Bozok University

Buket DEDEOĞLU ORHUN
Dumlupınar University

Abstract

This study which investigates the factors that affect the profession motivations of preservice teachers consists of four sections. In the first section of the study, motivation and professional motivation topics discussed. In the second section research method is introduced, in the third section the findings of the research are presented in the tables and interpreted. The results of the research are given in the last section. The findings of the study demonstrated that the difficulty and low economic returns do not affect the pre-service teacher motivations a lot. The main factors reducing their professional motivation of teachers not being understood the value of the profession and the Public Personnel Selection Examination content and principles of implementation by the MoNE (Ministry of National Education) and administrators in the country but also society.

Keywords: *Preservice teachers, Preservice teachers' professional motivation, Professional motivation*

SUMMARY

Nowadays, due to technological developments as well as changes in human relations, working life is creating negativity. Reduce stress and troubles are increasing motivation. Individual's professional success and maintain that success depends on the motivation for the profession. Especially in the teaching profession, maintaining a high motivation and this motivation is extremely important.

METHOD

This research is made to find the factors that influence preservice teachers' profession motivations and this research's method is descriptive scanning.

Population and Sample

The population of the research is preservice teachers who are ongoing his education in the Faculty of Education Dumlupınar University. In this research we reached 291 pre-service teacher and the questionnaire was applied them by researchers.

Measurement Tool

Measurement tool is improved by researchers and consists of three parts. In the first part there are questions related to preservice teachers to determine demographic features. In second part likert type triple rating scale used to determine preservice teachers' attitude toward teaching, In the third part, factors that reduce the profession motivations of preservice teachers are available.

Application

The data used in the study were reached by the application of the measurement tool in the classroom by the researchers. The obtained data was processed using the SPSS 20.0 program.

FINDINGS

In this part the result of research is given in tables and interpreted with obtained information.

Table1.
Factors Which Influence The Profession Motivations of Pre-service Teachers

Factors decreases professional motivation	Never		A little		Some times		yes		Exactly yes	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Uninterestedness of teachers to their job	54	16.6	52	16.0	85	26.2	75	23.1	56	17.2
2. Politicized teachers	42	12.9	64	19.7	82	25.2	75	23.1	46	14.2
3. Unfair applications of administrators of the school	34	10.5	46	14.2	67	20.6	85	26.2	88	27.1
4. Negative attitudes of employers of the school	63	19.4	74	22.8	60	18.5	69	21.2	52	16.0
5. Professional failures of teachers	57	17.5	59	18.2	77	23.7	70	21.5	53	16.3
6. Our society doesn't know how difficult and valuable our job is	32	9.8	54	16.6	63	19.4	77	23.7	90	27.7
7. Negative comments of Ministry of Education and employers of ministry about teachers	28	8.6	45	13.8	75	23.1	55	16.9	118	36.0
8. Ministry of Education and employers of ministry don't understand the difficulty and value of this job,	16	4.9	61	18.8	58	17.5	67	20.6	118	36.3
9. State officials leave their teachers alone in troubled situations	15	4.6	34	10.5	56	17.2	88	27.1	128	39.4
10. Applications of Ministry of Education and employers of ministry, which are not pedagogic,	15	4.6	50	15.4	75	23.1	80	24.6	91	28.0
11. Discriminatory attitudes of unions	54	16.6	60	18.5	79	24.3	66	20.3	55	16.9
12. Damaging the image of teachers by unions	42	12.9	65	20.0	96	29.5	65	20.0	48	14.8
13. Socio and economic inadequacies of the city which I will be possibly appointed	71	21.8	60	18.5	71	21.8	56	17.2	61	18.8

14. Socio-Economic inadequacies of students in my school which I will be possibly appointed	103	31.7	54	16.6	62	19.1	51	15.7	49	15.1
15. Low salary	50	15.4	61	18.8	65	20.0	53	16.3	93	28.6
16. To be obliged to work in some other jobs because of economic problems.	48	14.8	52	16.0	61	18.8	63	19.4	92	28.3
17. Opportunities of vacation(holiday) conditions, housing, social facilities, psychological supported of teachers are less than other government employers	28	8.6	51	15.7	75	23.1	73	22.5	90	27.7
18. Illnesses because of being teacher	75	23.1	63	19.4	77	23.7	52	16.0	50	15.4
19. Being teacher is tiresome	90	27.7	73	22.5	67	20.6	49	15.1	42	12.9
20. Being teacher takes a lot of time	109	33.5	79	24.3	63	19.4	38	11.7	28	8.6
21. Being teacher disrupts personal development	78	24.0	84	25.8	78	24.0	36	11.1	42	12.9
22. That there is no profession progress as a teacher	73	22.5	69	21.2	64	19.7	50	15.4	62	19.1
23. The negative influence of examination on students	40	12.3	62	19.1	57	17.5	68	20.9	93	28.6
24. Difficulties that a teacher will encounter because of crowded classes	34	10.5	60	18.5	71	21.8	76	23.4	79	24.3
25. Difficulties that I will encounter because of the physical conditions of classes	36	11.1	60	18.5	70	21.5	80	24.6	66	20.3
26. Difficulties that I will encounter because of inadequate education materials of classes/school	42	12.9	55	16.9	89	27.4	72	22.2	59	18.2
27. Criteria in the elections of education administrator and education auditors (politic position, etc.),	25	7.7	53	16.3	75	23.1	57	17.5	108	33.2
28. Problematic students in the schools (gangs, armed roam, using alcohol-drugs, etc.)	44	13.5	52	16.0	75	23.1	55	16.9	92	28.3
29. Teachers are lonely when they meet problems of problematic students (economic, administrative, security, e.g),	31	9.5	51	15.7	67	20.6	74	22.8	99	30.5
30. Insufficient knowledge about how to solve(how to handle) problems of problematic students	42	12.9	56	17.2	92	28.3	62	19.1	68	20.9
31. Insufficient professional knowledge and skills because of faculty	56	17.2	63	19.4	71	21.8	63	19.4	64	19.7
32. Negative comments of our faculty teachers about being teacher	102	31.4	53	16.3	63	19.4	51	15.7	48	14.8
33. Teachers' comments that reduce our motivation	93	28.6	66	20.3	59	18.2	43	13.2	57	17.5
34. In KPSS I am obliged to work to the lessons which are not in my work field (mathematic, history..)	29	8.9	30	9.2	45	13.8	62	19.1	153	47.1
35. For being a teacher I must score high in KPSS	18	5.5	23	7.1	40	12.3	54	16.6	182	56.0
36. Teachers in some other sections are appointed with low KPSS score	26	8.0	31	9.5	64	19.7	53	16.3	146	44.9
37. Although science and literature graduates scored low in the "Entrance To University Test" they can also be a teacher,	28	8.6	27	8.3	38	11.7	55	16.9	174	53.5

38. The violence against teachers by student or student's relative	45	13.8	43	13.2	57	17.5	65	20.0	108	33.2
39. That its easy to complain about a teacher(alo147) and this situation is permanently exploited	49	15.1	42	12.9	71	21.8	58	17.8	103	31.7
40. To hold immediatly an inquiry against the teacher after there is complaint,	39	12.0	45	13.8	68	20.9	54	16.6	117	36.0

In table 1 we can see which factors can influence the motivation of preservice teachers. According to the table 1 the least(minimum) factors that influence preservice teachers are respectively ‘‘20. Being teacher takes a lot of time, 19. The job as a teacher is tiresome, 21. Being teacher disrupts personal development, 33. Teachers’ comments that reduce our motivation, 14. Social-Economic inadequacies of students in my school which I will be possibly appointed, 32. Negative comments of our faculty teachers about being teacher, 22. That there is no profession progress as a teacher, 18. Illnesses because of being teacher, 4. Negative attitudes of employers of the school and 13. Social and cultural inadequacies of the school which a will be possibly appointed. The Factors which influence the profession motivations of preservice teachers mostly are: 35. For being a teacher I must score high in KPSS, 37. Although science and literature graduates scored low in the ‘‘Entrance to University Test’’ they can also be a teacher, 34. In KPSS I am obliged to work to the lessons which are not in my work field (mathematic, history...), 36. Teachers in some other sections are appointed with low KPSS score, 9. State officials leave their teachers alone in troubled situations, 8. Ministry of Education and employers of ministry don’t understand the difficulty and value of this job, 29. Teachers are lonely when they meet problems of problematic students (economic, administrative, security, e.g.), 7. Negative comments of Ministry of Education and employees of ministry about teachers, 38. The violence against teachers by student or student’s relative, 3. unfair applications of administrators of the school, 10. Applications of Ministry of Education and employers of ministry, which are not pedagogic, 40. To hold an inquiry against the teacher after there is complaint, 6. Our society doesn’t know how difficult and valuable our job is, 27. Criteria in the elections of education administrator and education auditors (politic position, etc.), 17. Opportunities of vacation conditions, housing, social facilities, psychological support etc. of teachers are less than other government employers, 39. That its easy to complain about a teacher (Call 147) and this situation is permanently exploited, 23. The negative influence of examination on students (YGS-SBS etc.), 16. To be obliged to work in some other jobs because of economic problems. 24. Difficulties that a teacher will encounter because of crowded classes, 28. Problematic students in the schools (gangs, armed roam, using alcohol-drugs, etc.) and 15. Decrease in salary.

RESULTS

As a result of research, preservice teachers’ motivation are less influenced by the thoughts that being teacher is a very difficult job and they are effected by the socio-economic situation of the school they will be appointed and the applications of Faculty of Education don’t reduce their motivation. The context of KPSS and its application

and graduates of other faculties who can be teacher with a lower score influence teacher's professional motivations mostly. Preservice teachers don't lose their motivations against the difficulties of being teacher. However, preservice teachers are uncomfortable that Ministry of Education, state authorities and society don't know how difficult and valuable being teacher is, they don't know that this job has strategically importance for the country and society's future and that teacher are lonely if there is some problems. Pre-service teachers are uncomfortable how state and society perceive their job. Pre-service teacher's professional motivation is negatively influenced by class conditions of schools (crowded classes and problematic students).

Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler

Mustafa BAŞARAN
Bozok Üniversitesi

Buket DEDEOĞLU ORHUN
Dumlupınar Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit etmektir. Araştırmanın çalışma evreni Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarıdır. Bu evrenden toplam 291 öğretmen adayına ulaşılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırma dört bölüme ayrılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde, motivasyon ve mesleki motivasyon konuları tartışılmıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın yöntemi tanıtılmış; üçüncü bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular, tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Son bölümde ise, araştırmanın sonuçları verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının motivasyonları mesleğin zorluğu ve ekonomik getirisinin düşüklüğünden çok etkilenmemektedir. Öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını düşüren temel faktörler, MEB ve ülke yöneticilerinin ayrıca toplumun, mesleğin değerini anlamaması ve Kamu Personeli Seçme Sınavının içeriği ve uygulanış ilkelileridir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, Öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları, Mesleki motivasyon

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak insan ilişkilerinin de değişmesi, çalışma hayatında olumsuzluklar yaratmaktadır. Gerçekte de nitelikli iletişim kuramayan bireylerden oluşan toplumda stres ve tükenmişlik dolayısıyla iş motivasyonunda bir düşüş kaçınılmazdır. Zira toplumsal rollerin farklılaşması, kişiler arasındaki ilişkilerde anlaşmazlıklar yaşanması, çalışma ortamlarında rekabetin ön plânda olması, bireylerin kendini kanıtlama savaşı, beklentilerin üst seviyelerde oluşu gibi koşullar çalışanların ruh sağlığının olumsuz olarak etkilemekte ve stres yaşamalarına neden olmaktadır (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007).

İş ve meslekteki sıkıntılarla beraber insanların özel hayatlarında yaşadıkları sorunlar da tükenmişlik yaşamalarına ve mesleki motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Tükenmişlik, kişinin kendisine büyük hedefler koyup daha sonra istediklerini elde edemeyip hayal kırıklığına uğrayarak, yorulduğunu ve enerjisinin tükendiğini hissetmesi; bedensel ve duygusal olarak işinin gereklerini yerine getiremeyecek hale gelmesi olarak tanımlanabilir (Oruç,2007). Bu bağlamda stres, kaygı ve tükenmişlik yaşayan bireylerin mesleki doyum yaşayamayacakları da ve buna bağlı olarak da mesleki motivasyonlarının düşük olacağı açık bir gerçektir.

Motivasyon

Motivasyonu Türk Dil Kurumu (Büyük Türkçe Sözlük, 2010), isteklendirme, güdüleme; Büyükses, (2010) bir veya birden fazla insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı; Küçük, (2008) insan davranışlarını istenilen doğrultuya yönlendiren, belirli bir amaç için harekete geçiren güçler; Karaköse ve Kocabaş, (2006) ise bireylerin beklenti ve gereksinimlerinin karşılanarak örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Yücel ve Gülveren (2011) ise bu tanımlardan hareketle bir süreç olarak motivasyonu şu şekilde tanımlamaktadır:

- Davranışa enerji sağlayan organizmanın içindeki ve çevredeki güçler,
- Davranışın yönünü belirleyen ve ona rotasını veren unsur ve süreçler,
- Davranışın sürekliliğini sağlayan etmen ve süreçler.

Tüm bu tanımlardan hareketle motivasyonu, bir işe başlamada ve sürdürmede isteklilik hâli olarak tanımlamak mümkündür. Tanımlardan hareketle davranışın başlangıcı, hedefi ve sürekliliğini sağlayan bir enerji kaynağı olan motivasyon, bireyin bir olguya içten veya dıştan etkilerle odaklanması ve olumlu tutum sergilemesi şeklinde açıklanabilir. Görüldüğü gibi motivasyon birçok unsur tarafından etkilenen ve birçok unsuru etkileyen bir kavramdır. “Motivasyon, içerdiği anlamlardan dolayı pek çok kavram ile ilişkilidir; amaç, eğilim, davranış, çıkar, seçme, tercih, irade, hırs, korku, özlem, beklenti, arzu, başarı, moral, tatmin bunlardan bazılarıdır” (Küçük, 2008). Bu bağlamda motivasyonun bireyin geleceğe yönelik beklentilerini şekillendirdiği söylenebilir.

Birey geleceğe yönelik planlarıyla davranışa yönelir, harekete geçer, belirli bir sistemle davranışı devam ettirir. Tüm bu aşamalarda motivasyon kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Motivasyonu yüksek bireyler, huzurlu ve kendini gerçekleştirme duygusuna sahiptirler. İnsan hayatının her alanında motivasyon önemli bir enerji kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Motivasyon kaynakları içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır:

1. İçsel Motivasyon: Kökeni bireyin içinden gelen dürtüler ve uyarıcılardır (Yücel ve Gülveren, 2011).

2. Dışsal Motivasyon: Kaynağı dışarıdan gelen uyarıcılardır. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir. Öğretmenin maddi olarak ödüllendirilmesi dışsal motivasyona; öğretmenin öğrencinin gelişiminden haz alması ise içsel motivasyona örnek olarak gösterilebilir. Bireyin içsel motivasyonunu kullanması dışsal motivasyona göre ulaşılabilirlik yönüyle kolay; başka unsurlara ihtiyaç duymaması yönüyle de önemlidir. Kişi içsel motivasyonla kendi kendine başarma duygusunu pekiştirerek, bu duygusunu geliştirecektir.

Motive edilen davranışlar süreklilik yönüyle dikkat çekmektedir. Kişinin davranışını sürekli ve yüksek enerjiyle devam ettirebilmesi güdülendiğinin bir göstergesidir. Davranışların yapısındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişmeye, dağılmaya karşı olan direnç, devam süreleri vs. bize bu davranışların motive edildiklerini gösterir (Akbaba, 2006). Ancak davranışın bahsedilen bu özellikleri

taşımadığı durumlarda motivasyon eksikliğinden söz edilebilir. Bu durumda ise içsel veya dışsal motivasyon unsurları ile birey tekrar davranışa yönlenebilir.

Mesleki Motivasyon

Ülkemizde ihtiyaç duyulan meslek gruplarına yönlendirilemeyen genç nüfusun, üniversite mezunu olarak mesleğe başlayamadan beklmeleri sorununun yanında; eğitim sürecinde bireylerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin de ortaya konulması önem arz etmektedir. Mesleki motivasyon bireylerin mesleklerini iş olarak görmekten uzaklaşmalarını gerektirir. Rowley'e göre (1996), motivasyonu en çok etkileyen değişkenlerin ekonomik ödüller, öğrenme kültürü ve yüksek eğitim, personelin tecrübesi ve rollerin farklılığı, kişisel özerklik ve örgüt kültürü olduğunu tespit etmiştir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Bu değişkenler kullanılarak bireyin mesleki motivasyonun artması sağlanabilir. Örgütsel faktörler, örgütün çalışana bakışı, onu değerlendirmesi ve çalışana sunduğu olanaklarla çalışanın yeteneklerini kullanması da mesleki motivasyon için önemli diğer belirleyicilerdir (Karakaya ve Ay, 2007).

Öğretmenlik Mesleğinde Motivasyon

Bireyin mesleki başarısı ve bu başarısını sürdürmesi mesleğine ilişkin motivasyonuna bağlıdır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde, yüksek bir motivasyon ve bu motivasyonun sürdürülmesi son derece önemlidir. Öğretmenin verimliliği, kendisini eğitim ve öğretime motive edebildiği ölçüde ortaya çıkacak; öğrenci, aile, kurum ve sosyal çevre ile olan ilişkileri, bilgi ve kültürel edinim ürününe dönüşecektir (Büyükses, 2010) Öğretmenlik mesleği hem iç hem de dış motivasyon kaynağının da önem taşıdığı bir meslektir. Motivasyonun etkisi bireysel gelişim ve var olan şartlara göre değişiklik gösterebilir. Ancak olması beklenen öğretmenin içsel motivasyonun etkisiyle mesleklerini devam ettirmeleridir (Yazıcı, 2009). İşi insan yetiştirmek olan öğretmenlikte doyum yaşanmaması durumunda nesillerin fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişiminin olumsuz etkilenmesi söz konusudur. Kişisel özelliklere göre değişmekle birlikte, her insan yaptıklarına karşılık beğeni ve takdir görmekten memnun olur ve böylece motivasyon gelişir. Nesilleri etkileme yönüyle büyük önem taşıyan öğretmenler motivasyonunu sürekli yüksek tutması gereken bireylerden oluşmalıdır. Motivasyonu yüksek öğretmenler işlerini seyerek yapacak ve verimli olacaklardır. Motive olmuş çalışanlar, verimli ve huzurlu olurlar. Daha az zamanda daha kaliteli işler yaparlar. İşlerinden tatmin olur, monotonluk açmazına kapılmazlar (Küçük, 2008) Motivasyonun artmasıyla işteki verim artar ve denetleme gerekliliği azalır.

Öğretmenlerin eğitimdeki rolüne rağmen sistemin işleyişinde pasif halde tutulmaları da kendilerini sistemin bir parçası olarak görmemelerine neden olmakta ve motivasyonlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenlere sorumluluklarıyla orantılı yetki ve özerkliğin sağlanmaması onların başarılarını, motivasyonlarını ve öğrenciler gözündeki değerlerini azaltmaktadır (Öztürk, 2011).

Öğretmenlik yıllardır toplum tarafından saygı duyulan ve önem verilen böylece manevi doyum sağlayan bir özellik taşımaktaydı. Ancak günümüzde "öğrenci merkezli" eğitim sisteminin yeterince algılanamaması sonucu doğru eğitim politikaları belirlenememesi ve teknolojik unsurların öğretmenin yerini alabileceği düşüncesi

öğretmenlerin medya, devlet ve toplum açısından hak ettiği saygıyı ve önemi görememesine neden olmaktadır. Bu durumda öğretmenler için motivasyon kaynaklarından biri olan öğretmenliğin manevi değeri de her geçen gün azalmaktadır. Bu durumda düşük motivasyonla mesleklerine başlayan ve sürdüren öğretmenler, tükenmişlikle karşı karşıya bırakılmaktadır.

Amaç

Öğretmenler ülkenin eğitim sisteminin ve geleceğimizin şekillenmesinin en etkili ve önemli unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin iyileştirilmesi öncelikle öğretmenlerin eğitimleriyle ve sosyo-ekonomik durumların iyileştirilmesiyle gerçekleşebilir. Öğretmenlerin mesleğe yüksek bir motivasyonla başlaması da bu bağlamda son derece önemlidir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit etmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın yöntemi betimsel taramadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarıdır. Bu evrenden 1. sınıfa, hazırlık sınıfına ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından rastgele örneklem yoluyla seçilen toplam 291 öğretmen adayına ulaşılmış ve anket uygulanmıştır. Örneklem alınan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Dağılımı

		f	%
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	90	30,9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	40	13,7
	Sınıf Öğretmenliği	54	18,6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	93	31,7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (tamamı hazırlık sınıfında)	14	4,8
Cinsiyet	Kadın	199	67,9
	Erkek	92	32,1
Sınıf	Hazırlık ve 1. Sınıf	134	45,8
	4. Sınıf	157	54,2
Bitirdiği lise türü	Öğretmen lisesi	30	9,8
	Diğer	261	90,2
Akademik kariyer düşünüyor mu?	Evet	167	57,5
	Hayır	124	42,5

Düşünüyor ise hangi bölümde	Kendi bölümünde	146	87,4
	Başka bölümde	21	12,6
Okuduğu bölüme isteyerek mi geldi?	Evet	226	78,3
	Hayır	65	21,7
Mesleğe ilişkin olumlu tutumu	Düşük	88	29,7
	Yüksek	203	69,3

Tablo 1'e göre örnekleme alınan öğretmen adaylarının 90'ı (% 30,9) Türkçe; 40'ı (% 13,7) Okul Öncesi; 54'ü (% 18,6) Sınıf; 93'ü (%31,7) Sosyal Bilgiler ve 14'ü (% 4,8) Fen Bilgisi öğretmenliği bölümüne devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 199'u kadın (% 67,9) ve 92'si (% 32,1) erkektir. 134'ü (% 45,8) hazırlık ve 1. sınıfa devam etmekte olup 157'si (% 54,2) ise 4. sınıfa devam etmektedir. Öğretmen adaylarından 30'u (%9,8) öğretmen lisesi, 261'i (% 90,2) ise diğer liselerden mezundur. 167 (%57,5) öğretmen adayı yüksek lisans yapmayı planlamakta; bu adaylardan 146'sı (%87,4) mezun olduğu bölümde yüksek lisans yapmak istemektedir. Öğretmen adaylarının 226'sı (%78,3) okuduğu bölüme isteyerek 65'i (%21,7) ise istemeyerek gelmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu tutumlarına bakıldığında 203'ünün (%69,3) yüksek düzeyde 88 (%29,7) tanesinin ise düşük düzeyde tutum geliştirdiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarına ilişkin demografik özellikleri belirlemeye yönelik 7 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu belirlemek için likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için “katılmıyorum”dan “katılıyorum”a 1'den 3'e doğru puanlar verilerek, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Bu ölçek hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan da faydalanılmıştır. Kapsam geçerliliği alan uzmanlarının görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, 120 öğretmen adayı ile yapılan uygulama sonucu elde edilen verilerin işlenmesi sonucu yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %45.88'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 10 maddenin tamamının faktör yükleri .30'dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise .76 olarak bulunmuştur.

Üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını düşüren faktörlerin tespiti amacıyla yine araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yer almaktadır. Bu faktörler; öğretmenler, öğretmen adayları ve eğitim fakültesinde çalışan alan eğitimi uzmanlarıyla yapılan mülakatlar ve ilgili literatürün taraması sonucu tespit edilmiştir. Anketin geçerliliği alan uzmanlarının görüşü alınarak sağlanmıştır. Güvenilirlik için anket 2 hafta arayla aynı gruba (120 öğretmen adayı) iki kere uygulanmış ve ölçüm sonuçları arasındaki korelasyona bakılmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları her bir madde için .89 ila .97 arasında bulunmuştur.

Uygulama

Araştırmada kullanılan verilere ölçme aracının araştırmacılar tarafından sınıf ortamında uygulanması sonucu ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programı kullanılarak işlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara yüzde, frekans, t testi ve f testi kullanılarak ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Mesleki motivasyonu düşüren faktör	Hiç düşürmüyor		Az düşürüyor		Orta derecede düşürüyor		Düşürüyor		Kesinlikle düşürüyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgisizliği	54	16.6	52	16.0	85	26.2	75	23.1	56	7.2
2. Politize olmuş öğretmenler	42	12.9	64	19.7	82	25.2	75	23.1	46	4.2
3. Okul yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları	34	10.5	46	14.2	67	20.6	85	26.2	88	27.1
4. Okul çalışanlarının öğretmenlere karşı olumsuz tutumları	63	19.4	74	22.8	60	18.5	69	21.2	52	6.0
5. Öğretmenlerin mesleki başarısızlıkları	57	17.5	59	18.2	77	23.7	70	21.5	53	6.3
6. Toplumumuzun öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması	32	9.8	54	16.6	63	19.4	77	23.7	90	27.7
7. Milli eğitim bakanı ve bakanlık çalışanlarının öğretmenlere ilişkin olumsuz açıklamaları	28	8.6	45	13.8	75	23.1	55	16.9	118	36.0
8. Milli eğitim bakanı ve bakanlık çalışanlarının öğretmenlik mesleğinin zorluğunu veya değerini anlamaması	16	4.9	61	18.8	58	17.5	67	20.6	118	36.3
9. Devlet yetkililerinin sıkıntılı durumlarda öğretmeni yalnız	15	4.6	34	10.5	56	17.2	88	27.1	128	39.4

bırakması										
10. Milli eğitim bakanı ve bakanlık çalışanlarının pedagojik olmayan uygulamaları	15	4.6	50	15.4	75	23.1	80	24.6	91	28.0
11. Sendikaların ayrımcı tutumu	54	16.6	60	18.5	79	24.3	66	20.3	55	6.9
12. Sendikaların öğretmenlerin imajını zedelemesi	42	12.9	65	20.0	96	29.5	65	20.0	48	4.8
13. Muhtemelen atanacağım ilin sosyo-ekonomik açıdan yetersiz olması	71	21.8	60	18.5	71	21.8	56	17.2	61	8.8
14. Muhtemelen atanacağım okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri	103	31.7	54	16.6	62	19.1	51	15.7	49	5.1
15. Öğretmen maaşlarının düşüklüğü	50	15.4	61	18.8	65	20.0	53	16.3	93	28.6
16. Öğretmenlerin ekonomik gelir için başka işler yapmak zorunda kalması	48	14.8	52	16.0	61	18.8	63	19.4	92	28.3
17. Diğer kamu çalışanlarıyla kıyaslandığında öğretmenin tatil imkanları, lojman, sosyal tesis, psikolojik destek vb. olanaklarının kısıtlı olması	28	8.6	51	15.7	75	23.1	73	22.5	90	27.7
18. Öğretmenlikten kaynaklanan hastalıklar (farenjit, varis vb.)	75	23.1	63	19.4	77	23.7	52	16.0	50	5.4
19. Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması	90	27.7	73	22.5	67	20.6	49	15.1	42	2.9
20. Öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması	109	33.5	79	24.3	63	19.4	38	11.7	28	8.6
21. Öğretmenliğin kişisel gelişime engel olması	78	24.0	84	25.8	78	24.0	36	11.1	42	2.9
22. Öğretmenlikte mesleki ilerlemenin olmaması	73	22.5	69	21.2	64	19.7	50	15.4	62	9.1
23. SBS, YGS vb. sınavların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi	40	12.3	62	19.1	57	17.5	68	20.9	93	28.6
24. Sınıfların kalabalık olması sebebiyle	34	10.5	60	18.5	71	21.8	76	23.4	79	24.3

karşılaşacağı zorluklar										
25. Sınıfların fiziki şartlarının yetersizliği sebebiyle karşılaşacağı zorluklar	36	11.1	60	18.5	70	21.5	80	24.6	66	20.3
26. Sınıfta/okulda yeterli eğitim öğretim malzemesinin olmaması sebebiyle karşılaşacağı zorluklar	42	12.9	55	16.9	89	27.4	72	22.2	59	18.2
27. Eğitim yöneticilerinin ve deneticilerinin seçiminde kullanılan kriterler (siyasi görüş vb.)	25	7.7	53	16.3	75	23.1	57	17.5	108	33.2
28. Okullardaki sorunlu öğrenciler (çeteleşme, silahlı gezme, alkol-uyuşturucu vb kullanımı)	44	13.5	52	16.0	75	23.1	55	16.9	92	28.3
29. Öğretmenlerin sorunlu öğrencilerle ilgili problemlerde yalnız bırakılması (ekonomik, idari, güvenlik vb.)	31	9.5	51	15.7	67	20.6	74	22.8	99	30.5
30. Sorunlu öğrencilere nasıl davranılacağı (veya sorunların nasıl çözüleceği) hakkındaki bilgilerimin yetersiz olması	42	12.9	56	17.2	92	28.3	62	19.1	68	20.9
31. Fakültede yeterli mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmaması	56	17.2	63	19.4	71	21.8	63	19.4	64	19.7
32. Fakültedeki hocalarımızın öğretmenlikle ilgili olumsuz görüşleri	102	31.4	53	16.3	63	19.4	51	15.7	48	14.8
33. Fakültedeki hocalarımızın motivasyonumuzu düşürücü açıklamaları	93	28.6	66	20.3	59	18.2	43	13.2	57	17.5
34. KPSS’de alanımla ilgili olmayan alanlara çalışmak zorunda olmam.	29	8.9	30	9.2	45	13.8	62	19.1	153	47.1
35. Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamın gerekmesi	18	5.5	23	7.1	40	12.3	54	16.6	182	56.0
36. Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının KPSS’de düşük puanlar alarak	26	8.0	31	9.5	64	19.7	53	16.3	146	44.9

göreve başlaması										
37. Üniversiteye girişte düşük puanlar almalarına rağmen fen-edebiyat vb. fakülte mezunlarına da öğretmenlik yapabilme hakkının verilmesi	28	8.6	27	8.3	38	11.7	55	16.9	174	53.5
38. Öğretmenlere öğrenci veya öğrenci yakını tarafından uygulanan şiddet	45	13.8	43	13.2	57	17.5	65	20.0	108	33.2
39. Öğretmenleri şikayet etmenin çok kolay olması (alo 147) ve bu durumun sürekli istismar edilmesi	49	15.1	42	12.9	71	21.8	58	17.8	103	31.7
40. Öğretmenlerin şikayet edildiği durumlarda derhal öğretmen aleyhine soruşturma açılması	39	12.0	45	13.8	68	20.9	54	16.6	117	36.0

Tablo 2’de hangi faktörlerin öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını ne ölçüde etkilediği görülmektedir. Tabloya göre öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını en az etkileyen faktörler sırasıyla “20. Öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması, 19. Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması, 21. Öğretmenliğin kişisel gelişime engel olması, 33. Fakülteadaki hocalarımızın motivasyonumuzu düşürücü açıklamaları, 14. Muhtemelen atanacağım okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri, 32. Fakülteadaki hocalarımızın öğretmenlikle ilgili olumsuz görüşleri, 22. Öğretmenlikte mesleki ilerlemenin olmaması, 18. Öğretmenlikten kaynaklanan hastalıklar (farenjit, varis vb.), 4. Okul çalışanlarının öğretmenlere karşı olumsuz tutumları ve 13. Muhtemelen atanacağım ilin sosyal ve kültürel açıdan yetersiz olması” maddeleridir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarının genel olarak öğretmenlik mesleğinin çok zor bir meslek olmasından ve atanacakları okulun sosyo-ekonomik durumunun yetersizliğinden çok etkilenmediği ve eğitim fakültesindeki uygulamaların öğretmen adaylarını mesleğinden soğutmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını en çok düşüren faktörlerse sırasıyla şunlardır: 35. Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamın gerekmesi, 37. Üniversiteye girişte düşük puanlar almalarına rağmen fen-edebiyat fakültesi mezunlarına da öğretmenlik yapabilme hakkının verilmesi, 34. KPSS’de alanımla ilgili olmayan alanlara da (matematik, tarih vb.) çalışmak zorunda olmam, 36. Diğer bazı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının KPSS’de düşük puanlar alarak göreve başlaması, 9. Devlet yetkililerinin sıkıntılı durumlarda öğretmeni yalnız bırakması, 8. Milli eğitim bakanı ve bakanlık çalışanlarının öğretmenlik mesleğinin zorluğunu veya değerini anlamaması, 29. öğretmenlerin sorunlu öğrencilerle ilgili problemlerde yalnız bırakılması (ekonomik, idari, güvenlik vb.), 7. Milli eğitim bakanı ve bakanlık çalışanlarının öğretmenlere ilişkin olumsuz açıklamaları, 38. Öğretmenlere

öğrenci veya öğrenci yakını tarafından uygulanan şiddet, 3. Okul yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları, 10. Milli eğitim bakanı ve bakanlık çalışanlarının pedagojik olmayan uygulamaları, 40. Öğretmenlerin şikayet edildiği durumlarda derhal öğretmen aleyhine soruşturma açılması, 6. Toplumumuzun öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması, 27. Eğitim yöneticilerinin ve deneticilerinin seçiminde kullanılan kriterler (siyasi görüş vb.), 17. Diğer kamu çalışanlarıyla kıyaslandığında öğretmenliğin tatil imkanları, lojman, sosyal tesis, psikolojik destek vb. olanaklarının kısıtlı olması, 39. Öğretmenleri şikayet etmenin çok kolay olması (alo 147) ve bu durumun sürekli istismar edilmesi, 23. SBS. YGS vb. sınavların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi, 16. Öğretmenlerin ekonomik gelir için başka işler yapmak zorunda kalması, 24. Sınıfların kalabalık olması sebebiyle karşılaşacağım zorluklar, 28. Okullardaki sorunlu öğrenciler (çeteleşme, silahlı gezme, alkol-uyuşturucu vb kullanımı) ve 15. Öğretmen maaşlarının düşüklüğü.

Bu bulgular öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu en çok KPSS'nin içeriği ve uygulanmasının ayrıca yine bu bağlamda değerlendirilebilecek olan diğer fakülte mezunlarının KPSS ile hem de daha düşük puanlar alarak öğretmen olabilmemesinin düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları mesleğin zorluğu karşısında motivasyonlarını kaybetmemektedir. Ancak başta MEB olmak üzere devlet yetkililerinin ve toplumun icrası bu kadar zor olan ve günümüzde devletin ve toplumun devamı için en stratejik mesleklerden olan öğretmenlik mesleğinin önemini ve zorluğunu takdir edememesi ve zorluklar karşısında öğretmeni yalnız bırakması, öğretmen adaylarının motivasyonunu olumsuz etkileyen diğer önemli bir husustur. Öğretmen adayları, öğretmenliğin devlet ve toplum tarafından algılanış biçiminden rahatsızdır. Öğretmen adaylarının mesleki motivasyonu sınıf içi zorluklardan da (kalabalık sınıflar ve sorunlu öğrencilerden) olumsuz yönde etkilenmektedir.

Tablo 3.

Bölüm Değişkeninin Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler Üzerindeki Etkisi

Mesleki motivasyonu düşüren faktör	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
6. Toplumumuzun öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması	Gruplar arası	36.725	4	9.181	5.686	.000	1-2; 1-3 2-4; 3-4
	Gruplar içi	452.139	280	1.615			
	Toplam	488.863	284				
31. Fakültede yeterli mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmaması (mesleğe hazır olmamam)	Gruplar arası	48.220	4	12.055	6.997	.000	1-2; 1-3; 1-4
	Gruplar içi	482.377	280	1.723			
	Toplam	530.596	284				
32. Fakültedeki hocalarımızın öğretmenlikle ilgili olumsuz görüşleri	Gruplar arası	55.705	4	13.926	7.312	.000	1-2; 1-3; 1-4
	Gruplar içi	535.218	281	1.905			
	Toplam	590.923	285				
33. Fakültedeki	Gruplar	40.857	4	10.214	5.102	.001	1-2; 1-3;

Mesleki motivasyonu düşüren faktör	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
hocalarımızın motivasyonumuzu düşürücü açıklamaları	arası						1-4
	Gruplar içi	564.579	282	2.002			
	Toplam	605.436	286				
35. Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamanın gerekmesi	Gruplar arası	39.313	4	9.828	6.932	.000	1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4
	Gruplar içi	396.989	280	1.418			
	Toplam	436.302	284				

* 1. Türkçe ögrt. 2. Okul öncesi ögrt. 3. Sınıf ögrt. 4. Sosyal bilgiler ögrt. 5. Fen bilgisi ögrt.

Tablo 3.’te görüleceği üzere, bölüm değişkeninin, öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler içinde “6. Toplumumuzun öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması, 31. Fakültede yeterli mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmaması, 32. Fakültedeki hocalarımızın öğretmenlikle ilgili olumsuz görüşleri, 33. Fakültedeki hocalarımızın motivasyonumuzu düşürücü açıklamaları ve 35. Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamanın gerekmesi” üzerinde olduğu görülmektedir. [6. Toplumumuzun öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması için $F_{(4-280)}=5.686$, $p<.05$; 31. Fakültede yeterli mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmaması için $F_{(4-280)}=6.997$, $p<.05$; 32. Fakültede derslerimize giren hocalarımızın öğretmenlikle ilgili olumsuz görüşleri için $F_{(4-280)}=7.312$, $p<.05$; 33. Fakültede derslerimize giren hocalarımızın motivasyonumuzu düşürücü açıklamaları için $F_{(4-280)}=5.102$, $p<.05$; ve 35. Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamanın gerekmesi için $F_{(4-280)}=6.932$, $p<.05$;].

Bu bulgular, Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre ve ilgili betimsel veriler yardımıyla incelendiğinde “Toplumumuzun öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması” faktörü Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan adayların mesleki motivasyonlarını Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin mesleki motivasyonlarından daha çok düşürmektedir. “Fakültede yeterli mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmaması, Fakültede derslerimize giren hocalarımızın öğretmenlikle ilgili olumsuz görüşleri, ve Fakültede derslerimize giren hocalarımızın motivasyonumuzu düşürücü açıklamaları” faktörleri ise Okulöncesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin mesleki motivasyonlarını Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyanlara kıyasla daha çok düşürmektedir. “Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamanın gerekmesi” faktörü ise Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını Okul Öncesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan adaylara kıyasla; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgilere Öğretmenliği Bölümünde okuyan adayların mesleki motivasyonlarını Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde okuyan adaylara göre daha çok düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.
Cinsiyet Değişkeninin Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler Üzerindeki Etkisi

Mesleki motivasyonu düşüren faktör Sd=290	N	X	ss	t	p
28. Okullardaki sorunlu öğrenciler (çeteleşme, silahlı gezme, alkol-uyuşturucu vb kullanımı)	Kadın=199	3.43	.35	.619	.009
	Erkek=92	2.96	.45		
29. Öğretmenlerin sorunlu öğrencilerle ilgili problemlerde yalnız bırakılması (ekonomik, idari, güvenlik vb.)	Kadın=199	3.62	.30	.533	.012
	Erkek=92	3.19	.32		
37. Üniversiteye girişte düşük puanlar almalarına rağmen Fen-edebiyat vb fakülte mezunlarına da öğretmenlik yapabilme hakkının verilmesi	Kadın=199	4.13	.24	.286	.001
	Erkek=92	3.56	.49		
38. Öğretmenlere öğrenci veya öğrenci yakını tarafından uygulanan şiddet	Kadın=199	3.64	.41	.667	.008
	Erkek=92	3.16	.34		
39. Öğretmenleri şikayet etmenin çok kolay olması (alo 147) ve bu durumun sürekli istismar edilmesi.	Kadın=199	3.51	.38	.244	.026
	Erkek=92	3.10	.46		

Tablo 4. incelendiğinde, “28. Okullardaki sorunlu öğrenciler (çeteleşme, silahlı gezme, alkol-uyuşturucu vb kullanımı), 29. Öğretmenlerin sorunlu öğrencilerle ilgili problemlerde yalnız bırakılması (ekonomik, idari, güvenlik vb.), 37. Üniversiteye girişte düşük puanlar almalarına rağmen fen-edebiyat vb. fakülte mezunlarına da öğretmenlik yapabilme hakkının verilmesi, 38. Öğretmenlere öğrenci veya öğrenci yakını tarafından şiddet uygulanması ve 39. Öğretmenleri şikayet etmenin çok kolay olması (alo 147) ve bu durumun sürekli istismar edilmesi” faktörlerinin kadın öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını erkek öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarından daha fazla düşürdüğü görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgular, kadın öğretmen adaylarının sorunlu öğrencilerden, yerli yersiz şikayet edilmekten ve öğretmene zaman zaman uygulanan şiddetten ayrıca KPSS ile öğretmen alımındaki işleyişten erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla etkilendiği ve bu faktörlerin kadın öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu daha fazla düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.
Sınıf Değişkeninin Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler Üzerindeki Etkisi

Mesleki motivasyonu düşüren faktör Sd=290	Cinsiyet N	X	ss	t	p
13. Muhtemelen atanacağım ilin sosyo-ekonomik açıdan yetersiz olması	1. sınıf=134	2.72	1.46	2.355	.019
	4. sınıf=157	3.11	1.35		
14. Muhtemelen atanacağım okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik	1. sınıf=134	2.38	1.45	3.142	.002
	4. sınıf=157	2.92	1.40		

yetersizlikleri					
31. Fakültede yeterli mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmaması	1. sınıf=134	2.63	1.37	5.103	.000
	4. sınıf=157	3.43	1.25		
35. Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamanın gerekmesi	1. sınıf=134	4.26	1.12	2.457	.015
	4. sınıf=157	3.90	1.31		

Tablo 5. incelendiğinde, “13. Muhtemelen atanacağım ilin sosyo-ekonomik açıdan yetersiz olması, 14. Muhtemelen atanacağım okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri, 31. Fakültede yeterli mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmaması, 35. Öğretmen olabilmek için KPSS’de çok yüksek puan almamanın gerekmesi” faktörlerinin 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarından daha fazla düşürdüğü görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgular, mesleğe başlama zamanı yaklaştıkça öğretmen adaylarının muhtemelen atanacağı il ve okuldaki sosyo-ekonomik yetersizliklerinden, kendini mesleğe hazır hissetmemekten ve KPSS’den daha fazla etkilendiği ve bu faktörlerin mesleğe başlama zamanı yaklaştıkça mesleki motivasyonu daha fazla düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.
Bölüme İsteyerek Gelmenin Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler Üzerindeki Etkisi

	Bölümü isteme N	X	SS	t	p
15. Öğretmen maaşlarının düşüklüğü	Evet=221	3.17	1.42	1.993	.047
	Hayır=61	3.58	1.40		
17. Öğretmenliğin tatil imkanları lojman psikolojik destek vb. olanaklarının kısıtlı olması	Evet=221	3.34	1.29	2.158	.032
	Hayır=61	3.74	1.20		
19. Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması	Evet=221	2.50	1.32	3.829	.000
	Hayır=61	3.24	1.38		
20. Öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması	Evet=221	2.30	1.25	2.183	.030
	Hayır=61	2.70	1.38		
21. Öğretmenliğin kişisel gelişime engel olması (zaman alması, yetersiz ekonomik imkânlar, çalışacağım okulun bulunduğu yerin imkansızlıkları vb.)	Evet=221	2.54	1.34	1.963	.051
	Hayır=61	2.91	1.25		
22. Öğretmenlikte mesleki ilerlemenin olmaması	Evet=221	2.71	1.39	3.425	.001
	Hayır=61	3.40	1.38		

Tablo 6. incelendiğinde, “15. Öğretmen maaşlarının düşüklüğü, 17. Öğretmenliğin tatil imkanları, lojman, psikolojik destek vb. olanaklarının kısıtlı olması, 19. Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması, 20. Öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması, 21. Öğretmenliğin kişisel gelişime engel olması (zaman alması, yetersiz ekonomik imkânlar, çalışacağım okulun bulunduğu yerin imkansızlıkları vb.) 22. Öğretmenlikte mesleki ilerlemenin olmaması” faktörlerinin bölüme isteyerek gelmeyen öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını bölüme isteyerek gelen öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarından daha fazla düşürdüğü görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgular öğretmenlik mesleğinin çok zor olması buna karşın ekonomik ve sosyal

açından tatmin edici olmayan imkanların öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine isteyerek gelmesini engelleyen en önemli faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Geliştirilen Olumlu Tutumun Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler Üzerindeki Etkisi

Mesleki motivasyonu düşüren faktör Sd=290	Tutum N	X	ss	t	p
13. Muhtemelen atanacağım ilin sosyal ve kültürel açıdan yetersiz olması	Düşük =88	3.25	1.39	2.499	.013
	Yüksek=203	2.80	1.40		
15. Öğretmen maaşlarının düşüklüğü	Düşük =88	3.60	1.46	2.777	.006
	Yüksek=203	3.10	1.39		
16. Öğretmenlerin ekonomik gelir için başka işler yapmak zorunda kalması	Düşük =88	3.57	1.42	2.375	.018
	Yüksek=203	3.14	1.40		
17. Öğretmenliğin tatil imkanları, lojman, psikolojik destek vb. olanaklarının kısıtlı olması	Düşük =88	3.65	1.23	2.019	.044
	Yüksek=203	3.32	1.28		
19. Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması	Düşük =88	2.98	1.45	2.818	.005
	Yüksek=203	2.49	1.31		
20. Öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması	Düşük =88	2.65	1.32	2.324	.021
	Yüksek=203	2.27	1.27		
21. Öğretmenliğin kişisel gelişime engel olması	Düşük =88	2.90	1.38	2.379	.018
	Yüksek=203	2.50	1.28		
22. Öğretmenlikte mesleki ilerlemenin olmaması	Düşük =88	3.31	1.39	3.566	.000
	Yüksek=203	2.67	1.39		

Tablo 7 incelendiğinde, “13. Muhtemelen atanacağım ilin sosyal ve kültürel açıdan yetersiz olması, 15. Öğretmen maaşlarının düşüklüğü, 16. Öğretmenlerin ekonomik gelir için başka işler yapmak zorunda kalması, 17. Öğretmenliğin tatil imkanları lojman psikolojik destek vb. olanaklarının kısıtlı olması, 19. Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması, 20. Öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması, 21. Öğretmenliğin kişisel gelişime engel olması (zaman alması, yetersiz ekonomik imkanlar, çalışacağım okulun bulunduğu yerin imkansızlıkları vb.) 22. Öğretmenlikte mesleki ilerlemenin olmaması” faktörlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumu düşük öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını olumlu tutumu yüksek öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarından daha fazla düşürdüğü görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgular öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumların özellikle öğretmenliğin sosyal ve ekonomik imkânlarının yetersizliğinden etkilendiği, başka bir deyişle öğretmenliğin sosyal ve ekonomik şartlarındaki yetersizliğin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumu düşük öğretmen adaylarını, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumu yüksek adaylardan daha fazla etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adayları mesleğin icrasının zorluğundan, sosyal ve ekonomik olarak tatmin edici olmamasından, atanacakları yerin ve okulun olanaksızlıklarından çok etkilenmemekte, diğer bir deyişle, bu faktörler öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonunu üzerinde çok etkili olmamaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını en çok KPSS'nin içeriği ve uygulanışı düşürmektedir. Ayrıca diğer fakülte mezunlarının KPSS ile hem de daha düşük puanlar alarak öğretmen olabilmesi de mesleki motivasyonu oldukça düşürmektedir. KPSS birçok kez uygulanmasına rağmen hâlâ içerik ve uygulama açısından eleştirilmektedir. Örneğin Türkçe öğretmeni adayı matematik sorularını iyi yaptığı; matematik öğretmeni adayı ise coğrafya sorularını iyi yaptığı için öğretmen olma hakkı kazanmaktadır. Diğer tüm meslek grupları iki farklı sınava iki günde girmektedir; öğretmen adayları oldukça zor bir sınavdan çıkıp aynı gün öğleden sonra eğitim bilimleri sınavına girmektedir. KPSS'nin içeriği ve uygulanması ile ilgili değişiklikler uzman görüşü alınmadan keyfi bir şekilde ve sınava çok az süre kala yapılmaktadır. Eğitim bilimleri alanı oldukça geniştir ve öğretmenlerin nadiren işine yarayacak konulardan oldukça fazla soru çıkmaktadır. Bu gibi durumlar öğretmen adaylarının motivasyonunu düşürmektedir.

Fen edebiyat fakültelerinden mezun olanların da öğretmenlik yapmasına olanak sağlayan mevcut durum öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu düşürmektedir. Bu fakültelelere hem daha düşük YGS puanlarıyla girilmekte hem de bu fakültelerden mezun olanlar daha düşük KPSS puanlarıyla öğretmen olabilmektedir. Ayrıca maalessel temel bilimler eğitimi verilen bazı bölümler de öğrencisizlik yüzünden kapanmaktadır. Bu durumda FEF yöneticilerinin bir karar alması ve bu karar doğrultusunda eğitim vermesi zorunludur: “Biz ne amaçla eğitim veriyoruz? Öğretmen mi yoksa bilim insanı mı yetiştireceğiz?”. Eğer amaç öğretmen yetiştirmekse öğretmen ihtiyacı belli ve sınırlı olduğu hatta eğitim fakültelerinin ikinci öğretimleri kapatıldığı halde niçin bu kadar çok öğrenci alınmaktadır? Eğer bilim insanı yetiştirmekse ülkenin ihtiyacı olan fizikçi, edebiyatçı, tarihçi vb temel bilimler uzmanları yüzer kişilik sınıflarda nasıl yetiştirilecektir. Bu çelişkiler ortada iken bazı bölümleri yaşatmak için bu bölüm mezunlarına öğretmenlik hakkı verilmesi günü kurtarmaya yönelik ama ilerde sıkıntıları ortaya çıkacak uygulamalar olarak devletin ve toplumun karşısında durmaktadır.

Başta MEB çalışanları olmak üzere devlet yetkililerinin ve toplumun, icrası bu kadar zor olan ve günümüz şartlarında devletin ve toplumun devamı için en stratejik mesleklerden olan öğretmenlik mesleğinin önemini ve zorluğunu takdir edememesi ve karşılaştığı zorluklar karşısında öğretmeni yalnız bırakması, öğretmen adaylarının motivasyonunu olumsuz etkileyen diğer önemli bir husustur. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin devlet yetkilileri ve toplum tarafından algılanış biçiminden rahatsızdır. Gerçek manada çok zor olan ve sadece ders içinde değil, ders dışında da etkinlikler (rehberlik, sınav hazırlama-okuma, derse hazırlanma, materyal geliştirme, aile ziyareti, özellikle kırsal kesimde topluma kanaat önderliği ve rol modelliği yapma, öğrenciyi tuvalete götürme, tuvaleti temizleme vb.) yapmayı gerektiren toplam çalışma saati açısından belki de en çok zaman alan bir meslek olmasına rağmen öğretmenliğin “tatili bol” kolay meslek olarak algılanması daha mesleğe başlamamış olanların mesleki motivasyonlarını düşürmektedir. Bu durumun görev başındaki öğretmenlerin de

olumsuz etkileyeceği açıktır. Bu durum, (öğretmenin tembel ve hak etmeden para kazanan insan olarak algılanması) devam ederse sonuçta devlet ve toplum açısından telafisi mümkün olmayan hasarlar oluşması kaçınılmazdır. Zira Pygmalion Etkisi ve Ayna Teorisine göre insanlar zamanla beklentilere veya algılanma biçimlerine uygun davranmaya başlar. Bu durumda öğretmene ilişkin algılanan gerçekler bir müddet sonra gerçek gerçeklik haline gelir. Eğitime taraf her birey ama özellikle eğitim sendikası ve eğitimci dernekleri ve vakıfları öğretmenle ilgili mücadelelerini öğretmenin ekonomik ve özlük haklarını iyileştirme boyutundan çıkarıp, öğretmenin imajını düzeltmeye kaydırmalı ve öğretmenin sırf öğretmen olduğu için kendini değerli hissetmesi amacına ulaşmaya çalışmalıdır.

Öğretmen adaylarının mesleki motivasyonu düşüren diğer faktör ise sınıf içi etkinlikler zorlaştıracak kimi durumlarıdır (kalabalık sınıflar ve sorunlu öğrencilerden). Her ne kadar ülkemizde sınıf başına düşen ortalama öğrenci sayısı ideale yaklaşırsa da, özellikle büyük şehirlerde hâlâ çok kalabalık sınıflar olduğu da bir vakıadır.

Öğretmenler ve okulun diğer çalışanlarının tutumları öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu düşürme konusunda fazla etkili değildir. Ancak öğretmen adayları başta okul yöneticileri olmak üzere eğitim yöneticilerinin seçiminden ve uygulamalarından rahatsız olmaktadır. Eğitim yöneticilerinin seçimi objektif kriterlere bağlanmalı ve eğitim yöneticisi olacakların ayrıca bir meslek içi eğitimden geçirilmeleri sağlanmalıdır.

Sorunlu öğrenciler ve bu öğrencilere nasıl müdahale edileceği öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu düşürmektedir. Özellikle kadın öğretmen adayları bu durumdan daha çok etkilenmektedir. Fakültede bu konuyla ilgili dersler konmalı, vaka incelemeleri yapılmalıdır. Ayrıca böyle öğrencilerle ilgili olarak diğer kamu çalışanları öğretmenlerle iletişim halinde olmalı ve gerektiğinde anında vakaya müdahil olmalıdır.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adayları toplumun öğretmene bakışından daha fazla rahatsız olmaktadır. En önemli, teknik ve belki de en zor branşlar olmasına karşın bu branşlara ilişkin yanlış algılar (okuması kolay, icrası kolay vb.) mutlaka değişmelidir.

Yine bazı bölümlere devam eden öğretmen adayları derslerine giren eğitim elemanlarının açıklamalarından dolayı mesleki motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Bu durumda öncelikle ders hocalarının öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını etkilediği söylenmelidir. İkinci olarak öğretim üyeleri mutlaka öğretmenlik mesleğinin değeri ve önemini vurgulamalı; öğretmen adaylarına birer öğretmen gibi davranmalı ve mesleki motivasyonlarını yükseltmelidir.

Kadın öğretmen adaylarının sorunlu öğrencilerden, yerli yersiz şikayet edilmekten ve öğretmene zaman zaman uygulanan şiddetten ayrıca KPSS ile öğretmen alımındaki işleyişten erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla etkilenmektedir.

Mesleğe başlama zamanı yaklaştıkça, öğretmen adaylarının muhtemelen atanacağı il ve okuldaki sosyo-ekonomik yetersizliklerinden, kendini mesleğe hazır hissetmemekten ve KPSS'den daha fazla etkilenmekte ve bu faktörler mesleğe başlama zamanı yaklaştıkça mesleki motivasyonu daha fazla düşürmektedir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (13), 343-361.
- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi .
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Ün. Eğitim Fak. Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Karakaya, A., & Ay, F. A. (2007). Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 31 (1), 55-67.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* (2(1)), 3-14.
- Küçük, E. (2008). İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları İle mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasında İlişki(İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi .
- Oruç, S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği) . Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi .
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 10 (35), 82-99.
- TDK. (tarih yok). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu .
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: *Kuramsal Bir Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yücel, C., & Gülveren, H. (2011). Sınıfta Öğrencilerin Motivasyonu. M. Şişman, & S. Turan içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 113-131). Ankara: Pegem Akademi.

İletişim/Correspondence

Mustafa BAŞARAN
Bozok Üniversitesi
YOZGAT-TÜRKİYE
mbasaran66@yahoo.com

Buket DEDEOĞLU ORHUN
Dumlupınar Üniversitesi
KÜTAHYA-TÜRKİYE
buket_dede@mynet.com

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 14, Sayı 3



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 6th stili kullanılmalıdır.
3. **Dergimiz 2014 Ocak ayından itibaren, TÜBİTAK ULAKBİM kapsamında yürütülen DergiPark Projesi bünyesinde yayım takip sistemine geçecektir. Dergimize artık yeni web adresinden (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>) ulaşmanız mümkündür. Yazarlarımızın sisteme kayıt yaptırmak için öncelikle <http://efdergi.inonu.edu.tr/login> web adresinden “kayıt ol” seçeneğini tıklayarak sisteme kaydolmaları gerekmektedir. Gerekli işlem adımlarını takip ederek makalenizi sisteme yükleyebilirsiniz.**
4. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
5. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
6. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
7. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
8. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
9. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
10. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Dergide, aşağıda belirtilen yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan eserler yayımlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. **Dergimiz 2014 Ocak ayından itibaren TÜBİTAK ULAKBİM kapsamında yürütülen DergiPark Projesi bünyesinde yayın takip sistemine geçecektir. Bu tarihten itibaren aday makale başvuru işlemleri sadece derginin web adresinden (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>) yapılacaktır. Lütfen gerekli kayıt işlemlerini eksiksiz yaparak makalenizi sisteme yükleyiniz.**
3. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
4. Yazılar, Word formatında, A4 boyutunda sayfaya, üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve APA 6th stiline uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
 - a) 100–150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - b) 100–150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - c) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - d) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
 - e) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (6th) stili kullanılmalıdır.
 - f) 750–1,000 kelimedenden oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Yayına kabul edilen makaleler için yazar(lar)dan, çalışmanın tüm yazarlarca okunduğunun, onaylandığının, başka bir dergide yayınlanmamış veya değerlendirme için gönderilmemiş olduğunun ve yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiğinin belirtildiği imzalı bir mektubu aşağıdaki adrese posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir.
İletişim: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA
Tel : 0 422 377 44 20
Faks : 0 422 341 00 42



GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Following acceptance for publication, authors will send/fax a letter to the following address “certifying that the manuscript has not been previously published, is not currently submitted for review to any other journal, has been read and approved by all the authors, and they are transferring the copyright to INUJFE”.

Inonu University Journal of the Faculty of Education
Kampus 44280, Malatya /TURKEY
Tel : 0 422 377 44 43
Fax : 0 422 341 00 42

Guidelines

Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

Style

- INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 6th ed). Footnotes are to be avoided.

Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.



Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.

Body of a manuscript

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.
- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.
- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

Proofs

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

Submitting

- As of January 2014, authors are required to register to our journal's new online system under JournalPark Project which has been undertaken by TÜBİTAK ULAKBİM (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> or <http://efdergi.inonu.edu.tr/login>) to submit and trace their manuscripts.