

Turkish Journal of Education, prepared exclusively by professionals, is a refereed journal publishing original manuscripts in the field of education.

April, 2015



"Sarı Çelek", Kyrgyzstan- Fahri Tarhan, 2014

Volume 4 Issue 2 Content

Authors	Article	Extended Summary	Pages
Zühal Çeliktürk Sezgin Hayati Akyol	Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi	Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability	4-16
Esra Keleş Ebru Turan	Öğretmenlerin Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Hakkındaki Görüşleri	Teachers' Opinions on Increasing Opportunities and Improving Technology Movement (FATİH)	17-27
Sibel Gürbüzöğlü Yalmanlı	Çevreye yönelik etik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenilirlik çalışması	Development of the environmental ethics attitude scale: the study of validity and reliability	28-40
Hatice Güngör Seyhan	Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Analysis on job satisfaction, self-efficacy perception, organizational commitment and work stress levels of chemistry teachers's with respect to diverse variables	41-60

Editor in Chief

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Executive Editors

Assist.Prof.Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçüimam University)

Assist.Prof.Dr. Ümran Betül Cebesoy (Uşak University)

Field Editors

Art Education Sanat Eğitimi	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent University)
Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe University)
Curriculum Development in Education Eğitimde Program Geliştirme	Assist.Prof.Dr. Cem Babadoğan (Ankara University)
Education Management Eğitim Yönetimi	Prof.Dr. Niyazi Can (Kahramanmaraş Sütçüimam University)
Engineering Education Mühendislik Eğitimi	Prof.Dr. Kurt Becker (Utah State University) Assoc.Prof.Dr. Mehmet Tekerek (Utah State University)
Foreign Languages Education Yabancı Diller Eğitimi	Assist.Prof.Dr. Ekaterina Arshavskaya (Utah State University) Dr. Yasemin Yelbay Yılmaz (Hacettepe University)
Philosophy and Related Fields Education Felsefe Grubu Eğitimi	Assist.Prof.Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi University)
Physical Education and Sport Beden Eğitimi ve Spor	Prof.Dr. Mehmet Günay (Gazi University)
Mathematics Education Matematik Eğitimi	Prof.Dr. Safure Bulut (Middle East Technical University)
Science Education Fen Eğitimi	Prof.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Technical University) Assoc.Prof.Dr. Pavol Prokop (Trnava University)
Social Sciences Education Sosyal Alanlar Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. Adem Öcal (Gazi University) Assoc.Prof.Dr. Süleyman Yiğittir (MoNE of Turkey)
STEM Education FeTeMM Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. M.Sencer Corlu (İhsan Doğramacı Bilkent University)
Special Education Özel Eğitim	Assoc.Prof.Dr. Selahattin Aşşaroğlu (Necmettin Erbakan University)
Teacher Training Öğretmen Yetiştirme	Assoc.Prof.Dr. Kadir Bilen (Akdeniz University)
Psychological Counseling and Guidance Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Assist.Prof.Dr. Ramin Aliyev (Zirve University)
Technology Education Teknoloji Eğitimi	Prof.Dr. Edward Reeve (Utah State University) Assoc.Prof.Dr. Abdullah Togay (Gazi University)
Turkish Language Education Türkçe Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

Proof Reading

English Language | Erika Végh (St. Norbert School of Order of Canons Regular of Prémontré)

Dr. Ayşe Savran
Dr. Baki Şahin
Dr. Belgin Aydın
Dr. Çetin Çetinkaya
Dr. Erdem Aksoy
Dr. Hakan Tekedere
Dr. Hakan Tüzün
Dr. H. Kağan Keskin
Dr. Kadir Bilen
Dr. Mevlüde Dogan
Dr. M. Sencer Corlu
Dr. Naim Uzun
Dr. Ümran Betül Cebesoy
Dr. Yasemin Demiraslan Çevik



Education Source
(Since January 2013)

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi

Zuhal Çeliktürk Sezgin

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, zuhalcelikturk@gmail.com

Hayati Akyol

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, hakyol@gazi.edu.tr

ÖZ Bu çalışma, okuma güçlüğü olan bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden *durum çalışması* deseni ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öncelikli olarak okuma güçlüğü olan bir öğrenci seçilmiş, araştırmacılar tarafından öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeve ve öğrencinin okuma becerileri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmıştır. On iki haftayı kapsayan bu uygulama, toplam kırk sekiz ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma sonuçları, uygulama sonunda öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeylerinin “endişe düzeyi”nden “öğretim düzeyi”ne çıktığını göstermiştir.

**Anahtar
Sözcükler**

Öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, disleksi, akıcı okuma.

Improving Reading Skills of Fourth Grade Elementary Student Who Has Reading Disability

ABSTRACT This research aims to specify the impacts of fluent reading techniques (repeated reading, paired reading and readers' theater) for eliminating reading disability on a fourth grade elementary school student. Case study method is employed in this qualitative research. With in the context of this research, first, a student who has reading disability was chosen and reading level of the student was assessed by the researchers. According to student's reading skills level and needs, an individualized reading program has been prepared for the student. Research was applied and continued for 12 weeks and total of 48 hours. Results of the study showed that student's level of word recognition and reading comprehension has improved from "anxiety level" to "instruction level" after the application.

Keywords *Learning disability, reading disability, dyslexia, fluent reading*

EXTENDED SUMMARY

Reading is a dynamic extrapolating process which requires interactivity between writer and reader (Akyol, 2011). Theories or models about reading explains the reading process with cognitive theory. According to this expression, reading starts with eye tracking of a figure, continues with cognitive processes and interpretations and ends with vocalization (Tracey ve Morrow, 2006). During the reading process, scripts are deflected to mental notions, and constructed in mind with interpretation act (Güneş, 2007). Troubles in this progression effects the reading negatively. Although some kids who has an adequate intelligence and suitable learning environments, lives difficulties about reading because of unknown reasons (World Federation of Neurology, 1968). These cases are known as reading disabilities in the literature.

Children who have reading disabilities show some signs like slow reading, insufficient understanding, mathematical difficulties and weak written expressions. But it has been detected that signs are lowered when personalised reading techniques and methods are implemented to problematic children (Dağ, 2010; Yılmaz, 2008; Çaycı ve Demir, 2006; Baydık, 2011; Sidekli ve Yangın, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013).

Reading disability is an important problem that effects comprehension and narration skills. So this research aims to specify the impacts of fluent reading techniques (repeated reading, paired reading and readers' theater) for eliminating reading disability on a fourth grade elementary school student.

Case study method is employed in this qualitative research. "False Analysis Inventory" was used as a data collection tool in this study that was adapted for Turkish by Akyol (2011). False Analysis Inventory has four parts: "word errors and signs", "guideline of word recognition level and percentage", "question scale" and "comprehension level".

A student whose actual name is concealed for ethical issues and named as "Mert", is a fourth grade elementary student who has a reading disability. Mert has no other auditory, mental or visual problems. According to False Analysis Inventory, Mert is on the "anxiety level" of inventory. So this research aims to eliminate the reading disability of Mert. In the first step of this study, reading errors of student was determined and formed a plan for decreasing the most frequent errors of student. In this direction phonetic, syllable and word studies were applied to student. This application is framed for the most problematic sounds for student which contains "b", "d", "s", "z". After these implementations, reading exercises was conducted to the student in the context of fluent reading methods. This study was conducted over 48 course hour time from March to May 2013. Implementation of the study was made by one of a researchers in a separate classroom in the relevant school. All the data was video-recorded. False Analysis Inventory must be applied to any student one level lower than he or she is (Akyol, 2011). In this context "the reading text" which was used to specify the reading and comprehension level of the student was choosed from third grade elementary level. The reading and comprehension level of the student was specified by the help of False Analysis Inventory. In the first step of this study, Mert was reading a text which was composed of 174 words in 11 minutes and 19 seconds with 20 mistakes. He was reading the text with the help of head movements and finger tracking. He was slow. After 48 hours implementation, the reading time of Mert decreased to 3 minutes and 48 seconds with 8 mistakes over a text which was included 163 words. Before the study, Mert's word recognition and comprehension level was at the "anxiety level". After the study the relevant level was increased to "instruction level".

According to results of this research, it was concluded that appropriate reading techniques and supportive assistance was very effective for eliminating reading disabilities. "Repeated reading", "paired reading" and "readers' theater" methods influenced the reading level of the student positively. Akyol and Yıldız's (2010) research shows that repeated reading and letter recognition is effective ways for eliminating reading and comprehension difficulties of a fifth grade elementary student. Comparing with this, the study of Yılmaz (2006) shows that repeated reading technique is an effective tool for eliminating reading and comprehension difficulties of third grade elementary students. In addition to these, repeating words, eco-reading, repeated reading, shared reading and paired reading strategies are increasing the level of reading (Uzunkol, 2013). We believe that there is a need for reading specialists in Turkey. A postgraduate program (master level) can be established to train reading specialist in Turkey (Akyol and Yıldız, 2013). Also timely interfering with the problems of individuals who have reading disabilities is important because sooner is the better in reading disability issue. Special courses and clinics in the

countries like USA, France, England, Sweden and Belgium are opened to deal with reading problems. In these courses and clinics, personalised programs are being applied and reading materials are being prepared to students who have reading disabilities (Razon, 1982). We think that opening reading research centers is necessary for Turkey to help children who have reading difficulties.

GİRİŞ

Okuma; şekillerin sese ve anlama dönüştürüldüğü, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren aktif ve etkileşimli bir süreçtir (Akyol, 2010; Coltheart, 2005; Sever, 2004). Okuma, özünde zihinde gerçekleşen bir olaydır. Okumayı bilişsel teori ile açıklayan okuma modelleri okumanın gözün şekli takip etmesi ile başladığını beyinde çeşitli aşamalardan geçerek anlamlandırıldığını ve seslendirme ile sonlandırıldığını kabul etmektedirler (Tracey ve Morrow, 2006). Okuma sırasında, yazılar zihinsel kavramlara çevrilir, anlamlandırılır ve beyinde yapılandırılır (Güneş, 2007). Bu süreçte meydana gelebilecek aksaklıklar okumanın doğru bir şekilde olmasını engellemektedir. Bazı çocuklar, yeterli zekâ ve uygun öğrenme ortamlarına rağmen kaynağı tam olarak bilinmeyen nedenlerle okumayı öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar (World Federation of Neurology, 1968). Alanyazında bu durum *okuma güçlüğü* (disleksi) olarak adlandırılmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocuklar yavaş okuma, yetersiz anlama, sesli okuma sorunları ve yetersiz yazılı anlatımlar sergilemektedirler (Fielding-Barnsley, 2000). Bu tür okuma sorunlarına sahip çocukların okumalarını düzeltmek için herhangi bir müdahale yapılmazsa, hayat boyu okumayla ilgili bu problemlerle yaşayacaklardır (Yılmaz, 2008). Türkiye’de *okuma güçlüğü* kavramı Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde “özel öğrenme güçlüğü” içerisinde dolaylı olarak geçmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan birey, “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006a). Ülkemizde okuma güçlüğü olan çocuklara yönelik özel bir program bulunmamaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan çocuklar, akranlarıyla birlikte okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedirler. Çoğu Avrupa ülkesinde ilk ve ortaöğretimde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik olarak ulusal düzeyde başarılı kabul edilen girişimler vardır. Bu girişimler; iyileştirici eylemler, problemlerin erken tanımlanması, uyarlanmış öğretim materyali ve öğretmen eğitimine odaklanır. İrlanda, Malta, Birleşik Krallık, İskandinav Ülkeleri bu alanda uzmanlaşmış öğretmenler ve öğretmenleri destekleyecek okuma uzmanlarını istihdam etmektedir (EACEA, 2011). Öğrenme güçlüğü tanısı konulan tüm çocukların yaklaşık %80’inde okuma güçlüğü (disleksi) vardır (Fielding-Barnsley, 2000). Genel olarak, okul çağındaki çocuklarda okuma güçlüğü oranı %10 olmakla birlikte, bu oran ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin; İspanya’da %3-4, İngiltere ve İskoçya’da %5, İskandinav ülkelerinde %10, ABD’de %4-15 ve Kanada’da %10-16 oranında disleksi görülmektedir. Ülkemizde ise oran konusunda kesin bir bilgi yoktur (Bingöl, 2003: 68). Son zamanlarda ailelerin de bilinçlenmesiyle birlikte disleksi, okulda ve medyada sıkça yer almaktadır. Fakat tanısının konulması ve güçlüğün giderilmesine yönelik uygun bir program bulunmamaktadır. Bu öğrencilere yönelik okuma çalışmalarının yapıldığında okuma hatalarının giderildiği görülmüştür (Dağ, 2010; Yılmaz, 2008; Çaycı ve Demir, 2006; Baydık, 2011; Sidekli ve Yangın, 2005; Ellis, 2009; Akyol ve Yıldız, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013).

Akıcı Okuma

Akıcı okumanın ne olduğu üzerine ortak bir tanım yapmak güçtür. Çünkü akıcı okuma ile ilgili tanımlar akıcılığı oluşturan öğelerden (otomatikleşme, okuma hızı, prozodi ve kelime tanıma) yararlanılarak yapılmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s.213). National Reading Panel (2000) akıcılığı “kelimeleri doğru tanıma yeterliği” olarak açıklamaktadır (s.3-5). Akyol’a (2006) göre “akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruş yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumadır” (s.4). Meyer ve Felton (1999) da akıcı okumayı “hızlı, düzgün, zorlanmadan yapılan okuma” olarak tanımlamaktadır (s.284). Pikulski ve Chard (2005) ise akıcı okumayı okuyucunun, metnin anlamına ulaşabilmesi için gerekli olan yeterli ve etkili kelime tanıma becerisi olarak açıklamaktadır. Hudson, Mercer ve Lane (2000) akıcılığı “uygun prozodi ve derin anlama ulaşma” olarak açıklamıştır (s.16). Samuels (2006) de doğru okumanın, okuma hızının ve prozodi akıcılığın kendisinin olmadığını, bu öğeler yalnızca akıcılığın göstergeleri olduğunu belirtmiştir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak bir tanım yapılacak olursak, akıcı okuma derin bir anlama için metnin uygun hız ve prozodide doğru biçimde okunması anlamına gelmektedir.

Akıcı okumayı geliştirmek için okuma tekniklerinden yararlanılmaktadır. Tekrarlı okuma, arkadaşla okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, yankılı okuma ve okuyucu tiyatroları gibi teknikler bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları teknikleri kullanılmıştır.

Tekrarlı okuma, akıcı okumayı sağlamakta oldukça etkili bir tekniktir (National Reading Panel, 2000; Samuels, 1979). Kitap, dergi veya gazetede kısa bir metnin çocuğa bir kaç defa okutulmasıdır (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2006). Samuels (1979) tekrarlı okumanın bir teknik olarak uygulanabilmesine yönelik bazı aşamalar geliştirmiştir. Bunlar sırasıyla öğrencilere; akıcı bir biçimde okumakta zorlandığı kısa metinlerin (50-200 kelime arası) seçilmesi, akıcı okumaya geçinceye kadar çok defa sessiz okumalar yaptırılması, en basit şeylerin bile yapılabilmesi için harcanan çabalarla ilgili örnekler vererek tartışma ortamlarının yaratılması ve bunun okumada akıcılığın sağlanması için de gerektiğine dikkat çekmesi ve ön okumalarını kaydedip tekrarlarından sonra kayıtların dinletilmesi ve aradaki farkı görmelerinin sağlanmasıdır. Şiirdeki tekrarlardan yararlanılarak tüm yaş grubundaki çocuklar için tekrarlı okuma uygulamaları yaptırılabilir (Perfect, 1999).

Eşli okuma, her yaşta okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan *eşli okuma* bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır (Topping, 1998). Okunacak materyalin seçiminden sonra, öğrenci ile birlikte kitabın fiziksel özellikleri ve görselleri tartışılır. Daha sonra öğrenci ile birlikte yardımcı kişi sesli okuma yapar. Okuma sırasında yardımcı, okuma hızını, öğrenciye göre ayarlamalı ve olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2011).

Okuyucu tiyatroları tekniği, çocukların düzyazı, şiir gibi metinleri dramatizasyon yoluyla canlandırabilmesine imkan sağlayan sesli okuma yollarındandır (McCaslin, 1990). Öğretmen, öğrencilere performanslarını göstermeden önce zorlandıkları kelimelerle ilgili çalışmaları ve akıcı bir şekilde süre planlaması yapmaları için ihtiyaçları ölçüsünde tekrarlar yaptırır (Ivey, 2002). Öğrenciye roller vermek, okuma hızının ve anlamanın gelişmesine; aynı zamanda öğrencinin motive olmasına yardımcı olmaktadır (Akyol, 2011). Çalışmada bu tekniğin daha çok metni anlama becerisinin gelişmesinde yararlı olacağı düşünülmüştür. Doğru ve akıcı okuma kadar, metnin okuyucu tarafından anlaşılması da önemlidir. “Okuma, yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2011, s.291). Yani okuma metinden anlam çıkarmaktır. Okunandan doğru anlamı çıkarabilmek için metni doğru bir şekilde okumak gerekir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi için anlama düzeyinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2000). Bu yüzden araştırmada, okuma becerisinin gelişiminde akıcı okuma ve okuduğunu anlama birlikte düşünülmüştür.

Okuma güçlüğü konusunda yapılmış çalışmalar var olmasına rağmen özellikle Türk öğrencilerinin okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü beraberinde anlama ve anlatma becerilerini etkileyen önemli bir sorundur. Yine, okuma güçlükleri öğrencinin akademik, sosyal ve duyuşsal dünyasını etkilemektedir. Neden olduğu sonuçlar göz önüne alındığında bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı görsel, işitsel ya da zihinsel herhangi bir problemi olmayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (*tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları*) etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şöyledir: Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (*tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları*) etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik olarak yapılan bu araştırmada, durum çalışması (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; benzerlerinden farklı bir olgu ya da bilgiyi derinlemesine inceleyerek fikir sahibi olmaya yarayan bir yöntemdir (Merriam, 1998). İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören, okuma ve anlama sorunu olan öğrencinin bu sorunlarının giderilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, öncelikle öğrencinin okuma ve anlama hataları belirlenmiş ve betimsel olarak sunulmuştur. Daha sonra da, belirlenen okuma hataları, giriş kısmında açıklanan *akıcı okuma* teknikleri uygulanarak giderilmeye çalışılmıştır. Bulgular ve sonuç bölümünde ise; öğrencinin okuma hataları ile okuma ve anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test sonuçları tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın, geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla katılımcının okuma hataları açık bir biçimde tanımlanmış ve buna uygun okuma teknikleri seçilmiştir. Bu aşamada alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede Akyol (2011) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi, sessiz okuma sonrasında sorulan sorularla anlama becerisi belirlenmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, dört bölümden oluşmaktadır: "kelime yanlışları ve işaretleri", "kelime tanıma düzeyi ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu", "soru ölçeği" ve "anlama düzeyi". Bu envanterle üç tür okuma ve anlama düzeyi tespit edilmektedir:

a) *Serbest Düzey*: Çocukların, bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

b) *Öğretim Düzeyi*: Çocukların, öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği ve anlayabildiği düzeydir.

c) *Endişe Düzeyi*: Çocukların, pek çok okuma yanlışları yaptığı ve/veya okuduğunun çok azını anladığı düzeyi ifade eder.

Yanlış analizi envanterinde kullanılan okuma parçalarının çocukların düzeyine uygun olarak seçilmesi önemlidir. Sınıf düzeyine göre, kelime sayıları aşağıdaki aralıklarda olabilir (Akyol, 2011: 98):

Birinci ve ikinci sınıflar; 25-100 kelime arası

Üçüncü ve dördüncü sınıflar; 100-200 kelime arası

Beşinci ve altıncı sınıflar; 200-300 kelime arası

Yedinci ve sekizinci sınıflar; 300-350 kelime arası

Okuma düzeyinin belirlenmesinde; "Yanlış Okunan Kelime Sayısı" (Ek A) ile "Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri" tablolarından (Ek B) yararlanılmıştır. Anlama düzeyi belirlenmesinde; öğrenciye basit ve derin anlama düzeylerinde sorular sorularak puanlanmış "Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri" (Ek B) tablosundan yararlanılmıştır. Basit anlama düzeyine sahip sorular için 2,1,0 puan, derin anlam düzeyine sahip sorular için 3,2,1,0 puan verilmiş ve metinden anlama düzeyi hesaplanmıştır. Basit anlama soruları için; tam olarak cevaplananlar "2", eksik cevaplananlar "1", hiç cevaplanamayanlar "0" olarak puanlanmıştır. Derin anlamlı sorular için; tam ve etkili olarak cevaplananlar "3", biraz eksik olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlası verildiğinde "2", yarı cevaplananlar "1", hiç cevaplanamayanlar "0" olarak puanlanmıştır. Öğrencinin, okuma ve anlama düzeyinin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılmıştır. Metinler seçilirken okutulacak kelime sayısının sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcının Seçimi ve Özellikleri

Okuma güçlüklüğü ile ilgilenirken bireysel ya da küçük grup öğretimi esastır (EACEA, 2011). Bu bilgidir hareketle okuma güçlüğünün giderilmesinde bireysel öğretim esas alınmıştır. Yapılacak çalışma ile ilgili olarak, Burdur ili merkez ilkokullarında sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle iletişime geçilerek, ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda, Burdur il merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcının seçimindeki temel kriter, katılımcının "Yanlış Analizi Envanteri"ne göre *Endişe Düzeyi*'nde yer almasıdır. Araştırmayla ilgili olarak okul müdürü, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aileye gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, aileden ve Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmada, katılımcının ismi etik kurallar gereği gizlenmiş ve "Mert" kod ismi verilmiştir. Mert işitsel, zihinsel ya da görsel herhangi bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan dördüncü sınıf öğrencisidir. Üç çocuklu bir ailenin, küçük olan ikiz çocuklarından biridir ve erkektir. Annesi ve babasının eğitim düzeyi ilkokuldur. Annesi ev hanımı olan Mert'in, babası inşaat işçisidir. Öğrencinin, okuma alanındaki başarısızlığı diğer derslerinde de başarısız olmasına neden olmaktadır. Bu yüzden, sınıf içerisinde etkinliklere katılmamakta ve sık sık okula devamsızlık yapmaktadır. Derslerinde başarısız olan Mert'in, sportif alandaki başarıları, sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerine olumlu yansımaktadır. Ancak bazen diğer sınıftaki öğrencilerle sözel tartışmalara ve fiziksel kavgalara girmektedir. Sınıf ve rehber öğretmenlerinden alınan bilgilere göre, öğrenci evde düzenli çalışma

alışkanlığına sahip değildir. Bunun sebebinin aile içerisinde yaşanan birtakım sorunlar olduğu düşünülmektedir.

Katılımcının Yaptığı Okuma Hataları

Mert'in okuma sırasında tespit edilen okuma hataları aşağıda açıklanmaktadır.

a) *Atlayıp Geçmeler:* Okurken bazı sesleri, heceleri, kelimeleri hatta satırları atlamaktadır. Öğrencinin, metni okurken bazı satırları hiç okumadan atladığı görülmüştür. Yine öğrenci bazı kelimeleri de okumadan geçmektedir.

b) *Eklemler:* Okurken bazı kelimelerin sonuna eklemeler yapmaktadır. Örneğin, “Anne ördek yeni doğan yavruya bakarak...” tümcesini öğrenci “Anne ördek yeni doğan *minik* yavruya bakarak...” biçiminde okumuştur.

c) *Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler:* Okuma sırasında bazı sesleri tanıyamamakta ve uzun beklemeler yapmaktadır. Böyle durumlarda öğretmen belli bir süre bekledikten sonra öğrenciye kelimeyi söylemektedir.

ç) *Tekrarlar:* Mert bazı kelimeleri tekrar ederek okumaktadır.

Yanlış Okuma: Mert'in en çok yaptığı okuma hata türlerindedir. Öğrenci bazı sesleri tanımadığı için kelimeleri yanlış okumaktadır. Örneğin; “*sınıf*” yerine “*sımv*”; “*kasa*” yerine “*kaza*”; “*çaba*” yerine “*çapa*”.

d) *Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme:* Mert okurken noktalama işaretlerine dikkat etmemekte, ritimsiz bir okuma yapmaktadır.

e) *Parmakla Takip:* Mert parmakla takip ederek okumaktadır.

f) *Kafa hareketleri:* Öğrenci okuma sırasında kafasını sağa sola, öne arkaya hareket ettirmektedir. Bu onun metne odaklaşmasını, satırı düzenli takip etmesini, dolayısıyla akıcı okumasını engellemektedir.

g) *İçten Sesli Okuma:* Özellikle tanıdık gelmeyen kelimeleri çok zaman harcayarak hecelemede ve iç seslendirme yapmaktadır.

Uygulama ve Öğretim Süreci

Öğrencinin okuma hataları ile okuma ve anlama düzeyleri tespit edilmiş ve bunların giderilebilmesi için akıcı okuma (*tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları*) tekniklerinin kullanılacağı bir uygulama planı oluşturulmuştur. Uygulama 2013 yılının Mart-Nisan-Mayıs aylarında on iki hafta süresince toplam 48 ders saatinde yürütülmüştür. Uygulamanın yapılacağı yer konusunda okul müdürü ile görüşülmüş ve uygulama okuldaki boş bir salonda gerçekleştirilmiştir. Çalışma boyunca, araştırmacıdan birisi öğrenci ile birebir etkinlikleri yürütmüş ve öğrenciyi süreç boyunca yakından izleme olanağı bulmuştur. Ayrıca çalışma boyunca uygulamalar sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir.

Çalışmada ilk olarak öğrencinin sıkça yaptığı hataların azaltılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin tanımakta zorlandığı ve karıştırdığı seslerin (“b” ile “d”, “s” ile “z”, “f” ile “v”) kavratılmasına yönelik ses, hece ve kelime çalışmaları öğrenciye yaptırılmıştır. Bunun için her bir ses için ayrı çalışma kartları hazırlanmış, öğrenciye okutulmuş ve belli zaman aralıklarında tekrar ettirilmiştir. Sesler öğrenciye kavratıldıktan sonra öğrencinin sıkça yaptığı hatalardan birisi olan doğru hecelere ayırmanın öğretilmesi için ders kitaplarından metinler seçilmiş ve öğrenciden kelimeleri hecelere ayırarak altını çizmesi istenmiştir. Bu sırada yapılan hatalar araştırmacı tarafından anında düzeltilmiştir. Öğrencinin yapmış olduğu bu hatalar giderildikten sonra uygulamanın asıl aşaması olan ikinci aşamaya geçilmiştir. İkinci aşamada, araştırmacı MEB tarafından okutulan İlkokul Türkçe ders kitaplarından (1.,2. ve 3. sınıf) metinler seçmiştir. Birinci sınıf metinlerinden başlanarak tekrarlı, eşli ve okuyucu tiyatroları okumaları yaptırılmıştır. Her sınıf düzeyinde okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra “Yanlış Analizi Envanteri” uygulanmış, öğrenci bu envantere göre başarı göstermişse bir üst sınıftaki metinlerin okutulmasına geçilmiştir. Çalışmada, en son üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışılmıştır. Kırk sekizinci saatin sonunda; çalışmanın başında olduğu gibi, öğrenciye öğrenim görmekte olduğu sınıfın bir alt sınıfı olan üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki bir metin sesli olarak okutulmuş ve öğrencinin okuma düzeyi tespit edilmiştir. Anlama düzeyinin tespiti amacıyla öğrenciye, üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki bir metin sessiz olarak okutulmuş ve anlama soruları sorulmuştur.

BULGULAR

“Yanlış Analizi Envanteri” çocuğun içinde bulunduğu sınıf düzeyinin bir altından uygulanmaya başlanmalıdır (Akyol, 2011). Çalışmadaki Mert ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi olduğu için, üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarından metin örnekleri seçilmiştir. Uygulamanın başında öğrencinin okuma hatalarını, okuma ve anlam düzeyini belirleyebilmek için metin uzunluğu ve zorluğu birbirine yakın olan iki metin seçilmiştir. Metinler uzman görüşü alınarak öğrencinin düzeyine uygun şekilde belirlenmiştir. Okuma hataları ve okuma düzeyini belirleyebilmek için “Eşek Arısının Başına Gelenler” isimli metin öğrenciye sesli olarak okutulmuş ve sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Hataları ve Düzeyine İlişkin Öntest Sonuçları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlamalar	2	ENDİŞE DÜZEYİ
Eklemler	3	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	3	
Tekrarlar	1	
Yanlış Okuma	11	
Toplam	20	

Tablo 1’de görüldüğü gibi Mert’in okuma hatalarının daha çok yanlış okumadan kaynaklanmaktadır. Yanlış okumanın nedenlerine bakıldığında daha çok harfleri tanımamadan kaynaklandığı belirlenmiştir. Diğer göze çarpan hata türleri ise eklemeler, atlamalardır. “Eşek Arısının Başına Gelenler” metni 174 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrenci sesli okuma sırasında 20 tane okuma hatası yapmıştır. Ek A’ya göre 174 rakamı ile 20 rakamının bulunduğu noktaları dikey ve yatay olacak şekilde kesiştirdiğimizde öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin %90 olduğu görülmektedir. Yani öğrencinin okuma düzeyinin “Endişe Düzeyi”nde yer aldığı görülmektedir (Bkz: Ek B).

Anlama düzeyini belirleyebilmek için seçilen “Ay Avcısı Eskimolar” isimli metin üçüncü sınıf seviyesinde bir okuma parçasıdır. Öğrenciye, sessiz okuma için belli bir zaman tanınmış ve daha sonra metin ile ilgili üçü basit, ikisi derin anlamaya dayalı toplam beş soru sorulmuştur. Öğrencinin verdiği cevaplar kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından incelenerek puanlanmıştır. Buna göre okuyucu birinci sorudan 1, ikinci sorudan 0, üçüncü sorudan 1, dördüncü sorudan 2, beşinci sorudan 2 puan almıştır. Her iki soru türünden aldığı toplam puan 6’dır. Oysa öğrencinin alması gereken toplam puan 13’tür. Bu durumda öğrencinin başarı durumu 6/13 yani %46’dır. Bu sonuç öğrencinin metni anlama düzeyinin “Endişe Düzeyi” olduğunu göstermektedir. (Bkz: Ek B).

Kırk sekiz saatlik uygulamanın sonunda, başında olduğu gibi öğrencinin okuma hatalarını, okuma ve anlama düzeylerini belirleyebilmek için metin uzunluğu ve zorluğu birbirine yakın olan iki metin seçilmiştir. Yine metinlerin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuş ve buna göre belirlenmiştir. Okuma hataları ve okuma düzeyini belirleyebilmek için “Kendine Hayran Olan Geyik” isimli metin öğrenciye sesli olarak okutulmuş ve sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Hataları ve Düzeyine İlişkin Sontest Sonuçları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlamalar	3	ÖĞRETİM DÜZEYİ
Eklemler	1	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	1	
Tekrarlar	0	
Yanlış Okuma	4	
Toplam	8	

Tablo 2 incelendiğinde Mert’in kırk sekiz saatin sonunda okuma hatalarının oldukça azaldığı görülmektedir. “Kendine Hayran Olan Geyik” metni 163 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrenci sesli okuma sırasında 8 tane okuma hatası yapmıştır. Ek A’ya göre 163 rakamı ile 8 rakamının bulunduğu noktaları dikey ve yatay olacak şekilde kesiştirdiğimizde öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin %96 olduğu görülmektedir. Yani öğrencinin okuma düzeyinin “Öğretim Düzeyi”nde yer aldığı görülmektedir (Bkz: Ek B). Mert’in okuma düzeyinin çalışmanın başında “Endişe Düzeyinde” iken; çalışmanın sonunda “Öğretim Düzeyi”ne ulaştığı belirlenmiştir.

Anlama düzeyini belirleyebilmek için seçilen “Ağustos Böceği ile Karınca” isimli metin üçüncü sınıf seviyesinde bir okuma parçasıdır. Öğrenciye, sessiz okuma için belli bir zaman tanınmış ve daha sonra metin ile ilgili üçü basit, ikisi derin anlamlı olmak üzere toplam beş soru sorulmuştur. Öğrencinin verdiği cevaplar kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından incelenerek, puanlanmıştır. Buna göre öğrenci birinci sorudan 2 puan, ikinci sorudan 1 puan, üçüncü sorudan 1 puan, dördüncü sorudan 3 puan, beşinci sorudan 3 puan almıştır. Her iki soru türünden aldığı toplam puan 10’dur. Oysa öğrencinin alması gereken toplam puan 13’tür. Bu durumda öğrencinin başarı durumu 10/13 yani %76’dır. Çalışmanın sonunda öğrencinin metni anlama düzeyinin “Öğretim Düzeyi”nde yükseldiği görülmektedir (Bkz: Ek B). Bütün bu bulgular altında, öğrencinin çeşitli değişkenlere göre ön okuma ve son okumasına ilişkin genel bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencinin Ön Okuma ve Son Okumasına İlişkin Genel Bilgiler

Metin	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi
Çalışma Öncesi	174	11dk.19 s.	20	%90	%46
Çalışma Sonrası	163	3 dk. 48 s.	8	%96	%76

Tablo 3’te görüldüğü gibi çalışmanın sonunda Mert’in okuma süresinde, okuma sırasında yaptığı hata sayısında, kelime tanımada ve metni anlama yüzdesinde gözle görülür oranda gelişme olmuştur. Ancak öğrencinin okuma hızı ile ilgili birtakım sıkıntıları devam etmektedir. Çalışmanın başında öğrencinin bir dakikada okuyabildiği kelime sayısı 15 iken, çalışmanın sonunda 43’e çıkmıştır. Fakat okuma hızı henüz istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okuma güçlüğü olan bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrenciye 4., 3., 2. ve 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden okumalar yaptırılmıştır. Bu sırada araştırmacılar öğrencinin sıklıkla yaptığı sesli okuma hatalarını belirlemiştir. “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılarak öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Daha sonra ilgili alan yazın araştırılarak, bu öğrenci için ne tür bir yöntem izlenmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Çalışma boyunca, araştırmacılardan birisi öğrenci ile birebir etkinlikleri yürütmüş ve öğrenciyi süreç boyunca yakından izleme olanağı bulmuştur. Uygulama sonucunda akıcı okuma tekniklerinin sesli okuma hatalarının azalmasında ve okuduğunu anlama düzeyinin artırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın başında; kafa hareketleri ve parmakla takip ederek yanlış ve çok yavaş okuyan Mert, 174 kelimededen oluşan bir metni 11 dakika 19 saniyede 20 hata ile okumuştur. Öğrenci ile gerçekleştirilen 48 saatlik çalışmanın sonunda ise; Mert 163 kelimededen oluşan bir metni 3 dakika 48 saniyede 8 hata ile okumuştur. Uygulama sonunda öğrencinin kelime tanıma ve anlamadaki becerisinin arttığı görülmüştür. Öyle ki uygulama başında kelime tanıma ve okuduğunu anlama bakımından *Endişe Düzeyi’nde* yer alan öğrenci, uygulama sonunda kelime tanıma ve okuduğunu anlamada *Öğretim Düzeyi’ne* çıkmıştır.

Okuma, eğitim alanında oldukça ciddiye alınması gereken bir alandır. Stanovich (1986) çalışmasında, okuma ve dil yetersizliklerinde Matthew etkisine değinmiştir. Matthew etkisi, fakirin daha fakir, zenginin daha zengin olduğu hipotezine dayanmaktadır. Okuma becerisini erken yaşta edinen okuyucuların gelecekte de iyi okuyucular ve başarılı kişiler olduklarını; okumayı üçüncü veya dördüncü sınıftan önce öğrenemeyenlerin de hayatı boyunca başarısız olduğunu belirtmektedir. Başarısız çocuklar daha az okudukları için öğrencilerin arasındaki bu fark zamanla daha da açılmaktadır. Okuma alanındaki bu başarısızlık öğrencinin diğer alanlarda da sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Arkadaşlarının daha da gerisinde kalan bu öğrencilerin başarılı yaşitlarına göre okulu bırakma oranları da yüksektir. Bu yüzden okuma sorunlarının zaman kaybedilmeden giderilmesi gerekmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, bu sorunlarının giderilmesinde; uygun okuma tekniklerinin ve gerekli destekleyici yardımların etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu sonuca göre, tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları oluşturma tekniklerinin çocukların okuma düzeyinin ilerlemesinde etkili olduğu bulunmuştur. Akyol ve Yıldız (2010) yaptıkları çalışmada, okuma ve anlama

sorunu olan bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin okuma hatalarının giderilmesinde tekrarlı okuma ve harf tanıma yönteminin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yılmaz (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama hatalarının giderilmesinde tekrarlı okumanın etkili bir strateji olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzunkol (2013) okuma güçlüğüne giderilmesinde kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejilerinin okuma düzeyini geliştirdiğini belirlemiştir. Yine Dağ (2010) kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmada, 3P metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin öğrencinin okuma düzeyini ilerlettiğini tespit etmiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Çocuklarda okuma güçlükleri ile başa çıkmak için uygulanan programların sıkıntısı olmamasına rağmen bazı dezavantajlı olduğu noktalar vardır. Bunlar programın tek çocuk ile genellikle sınıfın dışında diğer çocuklardan izole bir şekilde yürütülmesi ile ilgilidir (Reid, 2003). Uygulama boyunca öğrenciyle yapılan etkinlikler diğer öğrencilerden ayrı, farklı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öğrencide görülen okuma düzeyi konusundaki ilerlemenin uygulama boyunca gerçekleştirilen yöntemden mi, yoksa öğrenci ile birebir ilgilenmenin sonucu mu olduğu sorusunu akla getirmektedir. Türkiye’de okuma güçlüğüne, okul çağı çocuklarında yaklaşık olarak %10 görüldüğü varsayılırsa, kalabalık olan sınıflarda bu tip öğrencilere nasıl bir öğretim planı uygulanacağı etraflıca düşünülmelidir.

Diğer önemli bir konuda okuma motivasyonudur. Okuma sırasında yaşanan güçlükler, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini azaltmaktadır. Yapılan uygulamaların başlangıcında Mert’in okumaya karşı oldukça isteksiz olduğu görülmüştür. Okuyucu tiyatroları tekniği uygulanırken, okuma parçalarının seçiminde öğrenci tercihi ön plana alınmış ve öğrencinin motivasyonunu sağlayacak araç, gereç ve ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, bu teknik sayesinde öğrencinin okumaya karşı motivasyonunun yükseldiği, dolayısıyla okuma miktarının arttığı gözlenmiştir. Araştırmacılar motive olmuş çocukların daha sık okuma yaptıklarını ve buna bağlı olarak da okumada akıcılığın sağlandığını işaret etmektedir (Wang ve Guthrie, 2004; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999). Yine Yıldırım, Turan ve Bebek (2012) yaptıkları çalışmada akıcı okuma dersi öğretim programı etkinliklerinin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Çalışmada öğrencinin okuma hataları azalır, akıcı okumaya başladıkça, metni anlama düzeyinin arttığı görülmüştür. Anlama düzeyinin artmasında okuyucu tiyatroları oluşturma tekniğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın sonunda öğrenci bir dakikada 43 kelime okuyabilmektedir. Ancak Gambrell, Morrow, Pressley ve Guthrie’nin (2007) *sesli okuma hızı normlarına* göre bu sayı yetersizdir. Sesli okuma hızı normlarına göre, öğrenciler ilkbahar döneminde bir dakikada birinci sınıfta 30-60 kelime, ikinci sınıfta 70-100 kelime, üçüncü sınıfta 80-110 kelime, dördüncü sınıfta 100-140 kelime okuyabilmektedirler.

Çalışmanın sonucunda okuma uzmanlarına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. 17. Milli Eğitim Şurası’nda bu tür çocukların eğitimi ile ilgili kararlar alınmıştır. Karara göre “Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yoluyla üniversitelerce yetiştirilmelidir” (MEB, 2006b). Dünyada uygulanan okuma uzmanlığı programlarının özellikleri ve okuma uzmanları için belirlenmiş standartlar dikkate alınarak Türkiye’de yapılandırılacak bir okuma uzmanlığı yüksek lisans programına ihtiyaç duyulmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2013). Okuma güçlüğüne sahip bireylerin problemlerine ne kadar erken müdahale edilirse, güçlüğüne giderilmesinde o kadar başarılı olunacaktır. ABD, Fransa, İngiltere, İsveç, Belçika gibi ülkelerde özel sınıflar, klinikler bulunmaktadır. Buralarda bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş programları uygulanmakta ve okuma materyalleri hazırlanmaktadır (Razon, 1982). Ülkemizde de benzer uygulamalara ihtiyaç görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Okuma ve anlama güçlüğü yaşayan çocuklar için farklı okuma yöntem ve teknikleri uygulanmalıdır.
- Türkiye’de okuma güçlüğü ile ilgili sistematik araştırmalar yapılmalı, güçlük çeken öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş etkinlikler ve programlar hazırlanmalıdır.
- Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik eğitim ortamları sağlanmalı ve akademik gelişimleri okuma uzmanları vasıtasıyla desteklenmelidir.
- Sınıf öğretmenlerini destekleyici okuma uzmanları yetiştirilmeli ve istihdam edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. bs). Ankara: Pegem .
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bingöl, A. (2003). Ankara’da ilkök 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Coltheart, M. (2005). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. (Ed: Margaret J. Snowling and Charles Hulme). The Science of Reading: A Handbook. Blackwell.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 633-655.
- EACEA (2011). *Avrupa’da okuma öğretimi: bağlam, politika ve uygulamalar*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden 28 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ekwall, E. E. and Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Doctoral Dissertation, University of Memphis.
- Fielding-Barnsley, R. (2000). *Reading disability: The genetics connection and appropriate action*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED447454> adresinden 02 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M, Pressley, M. and Guthrie, J. T. (2007). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. Metsala, J. L. and Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 231-256.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hudson, R., Mercer, C. D. And Lane, H. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished Manuscript, University of Florida, Gainesville.
- Ivey, G. (2002). *Building comprehension when they’re still learning to read the words*. (Ed. Cathy Collins Block ve Michael Pressley). Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices. New York: The Guild
- Meyer, M.S. and Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions, *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. (5th ed). New York: Longman.
- MEB (2006a). *Özel Eğitim Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden 26 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2006b). *17. Milli Eğitim Şurası*. http://ttkb.meb.gov.te/duyurular/17sura/17_surakaralari.pdf adresinden 21 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2th ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: A report from the National Reading Panel*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Perfect, K. (1999). Ryme and reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Pisulski, J. J. and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Reid, G. (2003) *Dyslexia: A practitioner’s handbook*. (3th ed.). Chichester: Wiley
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam Öğrenme*. Ankara: Anı.

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Topping, K. (1998). Effective tutoring in America reads: A reply to wasik. *The Reading Teacher*, 52, 42-50.
- Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading*. New York: The Guilford.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Wang, J. H. and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Wolf, M. and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- World Federation of Neurology (1968). *Report of research group on dyslexia and world illiteracy*. Dallas, TX: WFN.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T. Gove M. K., Burkey, L. C. Lenhart, L. A. and McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. (6th ed.). Pearson Education, Inc.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: farklı bir dil ve sosyokültürel kontekste etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

EKLER

Ek A

Yanlış Okunan Kelime Sayısı

Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu, Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M E T İ N L E R D E K İ	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K E L İ M E S A Y I S I	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
S A Y I S I	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	
	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	
	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	
	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	
	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E	
	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	
S A Y I S I	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	
	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E	
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	
196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	94	93	93	92	91	91	E		

Ek B

Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

Okuma Düzeyi	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Öğretmenlerin fırsatları arttırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) hakkındaki görüşleri

Esra Keleş

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Trabzon, Türkiye,
esrakeles1461@hotmail.com

Ebru Turan

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Trabzon, Türkiye,
ebruvein@gmail.com

ÖZ Son zamanlarda teknolojiye meydana gelen gelişimle birlikte eğitim sistemimizde birtakım köklü değişiklikler olmuştur. Bu değişimlerden biri, Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı işbirliği ile gerçekleştirilen, 2010-2011 eğitim öğretim yılında pilot uygulamasına başlanılan FATİH projesidir. Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması amacıyla geliştirilen bu tür uygulamaların başarıya ulaşabilmeleri adına öğretmenlerin projeye bakış açıları önemlidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin FATİH projesi hakkında görüşlerini belirlemektir. Projede yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Gönüllülük esasına göre Trabzon ilindeki bir lise, özel durum olarak seçilmiş ve farklı branşlardan dört öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin FATİH projesine bakış açılarının olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ders anlatımında kullanabilecekleri uygun materyalleri bulmakta sorun yaşadıkları, mevcut e- içeriğin yetersiz olduğu önemli bulgular arasındadır

*Anahtar
Sözcükler*

FATİH projesi; Öğretmenler; Milli Eğitim Bakanlığı; Eğitimde yenilik.

Teachers' opinions on increasing opportunities and improving technology movement (FATİH)

ABSTRACT Along with the recent advancements of technology certain substantial changes have happened in our educational system. One of these changes is FATİH Project which is started in 2010-2011. The pilot scheme of the project has been performed with the cooperation of Ministry of National Education and Ministry of Transportation. The teachers' opinions are significantly important for the success of such applications aiming to increase the quality level of education system. From this point of view, the purpose of this study is to determine teachers' opinions. Within this pursuit, problems in project and teachers' solutions for these problems have also been investigated. This study is carried out within the scope of case study which is one of qualitative research patterns. On the basis of willingness, one high school was chosen in Trabzon city and four teachers were interviewed. The data acquired from the interviews were analyzed with content analysis method. As a result of the research work; it is observed that teachers' point of view is positive towards FATİH project. That teachers come across problems with finding suitable instructional materials and that available e-content is insufficient are among important findings.

Keywords FATİH Project; Teachers; Ministry of Education; Innovation in education.

EXTENDED SUMMARY

FATİH Project started to be applied with a protocol signed between the Ministry of Education and the Ministry of Transportation and it was planned to turn about 600 thousand classrooms in 40 thousand schools into smart classroom form (MEB, 2011). The Project has a variety of components such as providing the infrastructure of software and hardware in schools, providing and managing the educational e-content, the effective use of IT facilities in teaching programmes and in-service training of teachers (MEB, 2010). In the light of these components, we believe knowing the problems faced by the teachers while applying FATİH Project in their lessons and what the solutions are to these problems will guide the partners of the project. In addition to this, the attitude of the students towards the project is also crucial for the persistence of the project. From this point of view, the purpose of this work is to determine teachers' opinions. The problems coming out within the project and teachers' solutions for these problems have also been investigated. Moreover, it has been attempted to present the view of students related to the project by getting information from the teachers about the students.

This study was conducted within the scope of case study, one of the qualitative research patterns. On the basis of willingness, a high school in Trabzon was chosen to be a special case and as a data source four teachers of different branches were interviewed. An interview form was prepared as a data collection tool and then, these collected data were analysed with the method of content analysis. In this study, it is stated that in the analysis of the data obtained from the school chosen as the special case the materials within the project made it easy for them in the process of preparing for and giving lessons. The teachers stated that they did not use to have suitable materials for them to give the lessons but in the result of training given within FATİH project they could prepare their own materials. FATİH project helped students a lot in terms of active participation and efficiency. It was pointed out that FATİH project led students to research both in and out of the lesson and, thanks to this, our education system provides an environment far from rote learning but aimed at searching. However, it was indicated that they sometimes met some inappropriate contents not appealing to the students in those environments. As a result of the interviews, it was indicated that the teachers use the visual materials with EBA in the preparation phase and in instruction.

The teachers expressed that they couldn't find enough content in Vitamin and they connected to the Internet via the interactive board to correct these deficiencies. But it was specified that teachers came across the inappropriate contents not appealing to the students in these environments. Also, they stated that they encountered some technical deficiencies while applying the project. To cope with these problems, teachers came up with the solutions such as asking for IT teacher's help, preparing lessons with both in the classical method and as the components of FATİH Project, planning the lessons considering the problems that may occur while using the technology. However, it was defined that teachers lose time during the lesson, which is caused by the use of technological tools together with the intense curriculum at the same time.

Nowadays, technology is used in every domain of daily life. So, not using it in educational environments cannot be thought. Within the facilities provided by FATİH Project, teachers have integrated technology in their lessons and have found the chance to give lessons more vividly in contrast to old classical lesson method. In the consequence of the interviews with the teachers that teacher's capability of using technology features in integrating themselves to the project was stated. The studies done by the teachers assuming themselves qualified have been effective in making the students love and use the technology. It was expressed that there were some technical malfunctions in the project used. These malfunctions made class management difficult for the teachers and caused loss of time. Accordingly, it was emphasized that the teachers called out the classical lesson method in order to prevent loss of time and protect the control of the class.

The material number in EBA should be increased in order to overcome the material deficiencies. Furthermore, the contents prepared by the academicians to be used in teaching should be shared in this platform.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin toplumun her alanını etkilemesinin ardından eğitim bilimlerinde de yeni arayışlar içine girilmiş ve teknoloji eğitim ortamına entegre edilmeye başlanmıştır. Geleneksel yöntemlerle bilginin aktarımı yetersiz kaldığı için, bilgisayar teknolojileri ve internet eğitim sisteminde yerini almıştır (Gülbahar, 2007; Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011). Ancak kullanılan bu teknolojilerin etkili olabilmesi adına; öğretim programları, fiziksel ortam ve hizmet içi eğitim gibi çok sayıda bileşenin yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Collins, 1990). Ülkemizde bu değişikliklere ayak uydurmak, eğitim sistemimizi geliştirmek ve daha iyi hale getirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Ulaştırma Bakanlığı arasında imzalanan bir protokolle FATİH Projesi uygulanmaya başlanmış ve 40 bin okulda 600 bine yakın dersliğin, etkileşimli sınıf formuna dönüştürülmesi planlanmıştır (MEB, 2012). 2010 yılının kasım ayında pilot okullarda uygulanmaya başlanılan bu projenin; aşamalı olarak ilk yıl ortaöğretim kurumları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ilköğretim birinci kademe ve okul öncesinde uygulanarak üç yılda tamamlanması planlanmıştır (Akıncı, Kurt ve Seferoğlu, 2012). Bu proje kapsamında; kurumların donanım ve ağ alt yapısının oluşturulması, Bilgi Teknolojileri (BT) kullanımının sağlanması, öğretim programlarında BT teknolojilerinin etkin kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin sağlanması, öğretmenlere e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi planlanmıştır (Güral, Donmuş ve Arslan, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi “e-Dönüşüm Türkiye” kapsamında, öğretmen ve öğrencilerin üretilen e-içeriklere zaman sıkıntısı çekmeden her an ulaşabilecekleri Eğitim Bilişim Ağı (EBA) e-içerik yönetim sistemini geliştirmiştir (Alkan, Bilici, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011). Bu içerik yönetim sistemi sayesinde, öğretmenlere müfredat kapsamında derslerinde yer verebilecekleri materyallere erişme imkânı sağlanmıştır.

En son BT’ler Fatih Projesiyle birlikte sınıflarda kendini göstermeye başlasa da, projenin esas uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü bu ekipmanları öğrenmeye destek aracı olarak kullanacak kişiler öğretmenlerdir (Baran, Akpınar, Kahyaoğlu ve Yörük, 2012). Bu açıdan bakıldığında öğretmen yeterlilikleri konusunda da değişimler meydana gelmiş ve öğretmenlerin bu teknolojileri sınıf içinde nasıl kullanacağını bilmesi de önemli bir sorun haline gelmiştir. Karşılaşılan sorunları çözmek adına FATİH projesi kapsamında öğretmenlere donanım altyapısını, eğitsel e-içerikleri ve BT’ye uyumlu hale getirilen öğretmen kılavuz kitaplarını kullanma becerilerine dönük yüz yüze ve uzaktan eğitim aracılığıyla eğitimler verilmiştir (MEB, 2010). Bu eğitimler sayesinde MEB öğretmenlere, sözü geçen teknolojileri kullanarak derslerini daha rahat işleme imkânı sağlamaya çalışmaktadır. Örneğin etkileşimli tahtada bulunan starboard yazılımıyla birlikte öğretmenlerin, kendi içeriklerini hazırlayabilecekleri bir ortama sahip olmaları amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin teknolojik araçların kullanımında karşılaştıkları sorunları bilmek ve BT’lerin hak ettiği yeri alması için öğretmen görüşlerinin bilinmesi, projenin devamlılığı açısından önemlidir. Teknolojik araçların eğitim-öğretim ortamı olan okullarda etkin bir şekilde kullanılması ve hak ettiği yeri alması için esas olarak teknolojiye yönelik görüşlerin neler olduğunu bilmek gerekir (Deniz, 2005). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde FATİH projesinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinde farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. FATİH projesine yönelik bir çalışmada; öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımıyla birlikte teknoloji kullanımına yönelik tutumları, ders içerikleri ve kaynaklara erişiminin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu projedeki ekipmanları kullanması ile zamandan tasarruf sağlandığı, ders aktarımının hızlandığı ve fiziksel olarak daha az yoruldukları ortaya çıkmıştır (Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüoğlu ve Gültekin, 2013). Keleş ve arkadaşları (2012) FATİH projesi kapsamında, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanmaktan memnun olduklarını, ancak teknoloji kullanımına yönelik verilen öğretmen eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Proje bünyesinde sağlanan teknolojilerin kullanımı konusunda, öğretmenlerin pedagojik ve mesleki yönden desteğe ihtiyaç duydukları Pamuk ve arkadaşları (2013) tarafından da dile getirilmiştir. Dursun ve arkadaşları (2013) ise FATİH projesi ile birlikte uygulamaya konulan etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarların, e-içeriğin yetersizliğinden dolayı eğitim ortamında tam olarak kullanılmadığını tespit etmiştir. Bu tür büyük çaplı projelerde farklı araştırmacılar tarafından farklı örneklemeler üzerinde araştırmalar yapılmasının, projenin istenilen doğrultuda yürüyüp yürümediğinin kontrol edilebilmesi açısından karar verici durumundaki yetkililere ve bu alanda çalışan akademisyenlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Projeye dair en sağlıklı bilgi kaynağı, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerdir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin FATİH projesi hakkında görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışması bir veya birkaç durumu derinlemesine araştırmak ve bunların sonuçlarını ortaya koymak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği insanların düşüncelerinin ne olduğu ve bu düşünceyi niçin oluşturduklarını belirlemek adına onlarla sözlü iletişim içine girilen bir süreçtir (Çepni, 2009).

Katılımcılar

Bu çalışmada veriler, Trabzon ili merkez ilçede FATİH projesi kapsamında pilot okul olarak seçilen bir Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmenler maksimum çeşitlilik yöntemine göre seçilmişlerdir. Bu süreçte farklı branşlardaki 4 öğretmenden veri toplanmıştır. Katılım gönüllük esasına göre yapılmış olup, sayısal ve sözel alanlardan ikişer öğretmen seçilerek yürütülmüştür. Araştırmada etik kurallar çerçevesinde okul ismine yer verilmemiştir. Bu 4 öğretmen ise Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin hepsine okul bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından FATİH projesi kapsamında sekiz günlük eğitim verilmiştir. Bu eğitim kapsamında öğretmenlere; proje ile sağlanan donanımları kullanma, dersin kazanımlarına uygun farklı kaynaklardan materyaller bulma ya da kendi materyalini hazırlama ve bu materyallerle bilgisayar destekli öğretim ortamı oluşturabilme hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, meslek hayatları boyunca belirli zamanlarda bilgisayar kullanma kursu adında bir takım hizmet içi kurslara katılmıştır. Katılımcılara ait diğer bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcı Tablosu

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Okuttuğu sınıf	Deneyim (yıl)
Ö1	Erkek	Edebiyat	9, 10, 11, 12	18
Ö2	Erkek	Kimya	9, 10, 11, 12	24
Ö3	Erkek	Tarih	9, 10, 11, 12	21
Ö4	Kadın	Biyoloji	9, 10, 11, 12	17

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında öğretmenlerin FATİH Projesi hakkında düşüncelerini belirlemek için 6 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla öğretim teknolojileri alanında uzman 3 akademisyenden görüş alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Okuldaki öğretmenlerle görüşmek için gerekli yasal izinlerin alınmasının ardından katılımcılarla görüşülmüştür. Görüşme ortamında öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvenilir bir ortamda hissetmeleri için yapılan görüşmelerde sorular; sohbet havasında, günlük konuşma diliyle sorulmuştur. Görüşme sırasında veri kaybına neden olmamak için, katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Ortalama 15’er dakika olan her bir öğretmenin ses kaydı bilgisayar ortamına aktarılarak transkript edilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. FATİH projesinin uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. FATİH projesini okullarınızda nasıl uyguluyorsunuz?
3. FATİH projesinin öğretim açısından sizlere kazandırdıkları nelerdir?
4. FATİH projesi uygulamasında karşılaştığınız problemler nelerdir? Örnek veriniz.
5. Bu problemlere karşı nasıl çözümler üretiyorsunuz? Örnek veriniz.
6. Bu projeye karşı öğrenciler nasıl bir tutum sergilemektedir?

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı verilerin içerisinde saklı olan gerçeği ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmacı; gerçek durumu ortaya koymak amacıyla katılımcılar ile etkileşim içinde olmuş ve bu sayede öznel yargılar, varsayımlardan

uzak durulmuştur. Bilgisayar ortamına aktarılarak yazı diline çevrilen veriler araştırma soruları ve araştırmanın amacı dikkate alınarak içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler önce kodlanmış ve bu kodlar sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Temalar alt araştırma problemlerine göre kategorize edilmiştir. Bu süreçte araştırmanın amacıyla ilişkisiz veriler elenerek analiz sürecine dahil edilmemiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan kodlardan, benzer özellikler gösterenler belirlenen temalar altında gruplandırılmıştır. Bulunan temalar araştırma sorularına göre organize edilmiş olup, kod ve tema tablosu oluşturulmuştur. Veri analizinden elde edilen bulgular ise, daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için aktarabilirlik, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve tutarlılık gibi stratejiler dikkate alınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010). Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak her bir aşamanın ve izlenen yolun detaylı olarak tanımlanmasıdır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak adına veriler farklı zamanlarda araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan toplanan ham veriler ile birlikte çalışma sonunda ortaya çıkan bulgular, kodlar ve çıkarımlar karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

FATİH projesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, elde edilen verilerden yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; “Kazanımlar”, “Problemler” ve “Kullanım” şeklinde üç kategoride birleştirilmiştir. Tablo 2’de katılımcılardan elde edilen veriler kategorize edilerek verilmiştir. Bulgular temalara paralel olarak üç ayrı alt başlık halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Kazanımlara İlişkin Tema ve Kodlama Tablosu

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Öğretmen	Teknoloji Donanımı			
	Kolaylık	Kolaylık	Kolaylık	
Kazanımlar	Yenileme	Farklı anlatım	Farklı anlatım	
	Materyal hazırlama		Materyal hazırlama	
Öğrenci	Aktifleştirme	Aktifleştirme	Aktifleştirme	
	Verimlilik	Somutlaştırma		Verimlilik
	Araştırma	Aynı yaşantı		

Kazanımlar

Tablo 2’de görüldüğü üzere bu kategori altında öğretmenlerin FATİH Projesini uygularken kendilerine ve öğrencilerine sağladığı faydalar üzerinde durulmuştur.

Yapılan görüşmeler sonucunda Ö1, Ö2 ve Ö3, FATİH Projesinin ve bu projede kullanılan materyallerin kendilerine “kolaylık” sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetiminde olan EBA sitesi ve bu sitenin değişik konulardaki verileri öğretmenin işini kolaylaştırır (Ö1).”

“Bize rahatlık sağladı, bütün şeyler hazır olduğundan bizler için rahatlık, ...bizlere rahatlık getiriyor (Ö2).”

“Öğretim açısından kolaylık sağladı bizlere dersi şekillendirme (Ö3).”

Ayrıca öğretmenlerden ikisi (Ö1 ve Ö3) “materyal hazırlama” konusunda FATİH projesinin kendilerine katkı sağladığını ve bu kapsamda verilen eğitimler sonucunda kendi materyallerini kendilerinin hazırlayabilecekleri seviyeye geldiklerini belirtmişlerdir. Ö1 ve Ö3 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Biz bunun kursundan geçtik, kendi materyalimizi hazırlayacak duruma getirildik ve isteyen öğretmen arkadaşım bunu hazırlar ve gerçekten de güzel örnekler de hazırlanıyor (Ö1).”

“Kendi materyalimizi kendimiz tamamlayıp birçok konuyu kendimizle bütünleştiriyoruz (Ö3).”

Bunun yanı sıra öğretmenlerden ikisi (Ö2 ve Ö3) FATİH projesiyle birlikte “farklı anlatım” yöntemlerine yer verdiklerini ve bu kapsamda alışlagelen ders anlatma yöntemlerine bir alternatif oluşturulduğunu ifade etmişlerdir:

“Bu projeye birlikte farklı yöntemlerle anlatma imkânı bulduk dersimizi, klasik metodla birlikte bu metodu birleştirdik (Ö2).”

“Farklı bilgileri, farklı yöntemleri kullanmamıza fayda sağladı (Ö3).”

Edebiyat öğretmeni olan Ö1’in diğer kazanımlarının “yenileme” ve “teknolojik donanımı” olduğu saptanmıştır. Bunu şöyle ifade etmektedir:

“Beni biraz daha teknolojinin içerisine çekti, bana yeni imkânlar sundu ve meslek hayatımda hiç kullanmadığım yeniliklerle beni tanıştırdı ve kendimi bu sistemle birlikte daha renkli hissediyorum. Öğretmenler FATİH projesinin ortamından yararlandığımda sınıfa zengin doküman sunma şansını elde eder. Öğrenci oturduğu mekânda karşısında geniş ekran bir bilgisayar ve internet erişimi bulunca öğretmen istediği rengi derse katar.”

Yapılan görüşmelerin sonunda Ö4 olarak kodlanan biyoloji öğretmeni ise bu projenin kendisine ve öğrencilere hiçbir fayda sağlamadığını ifade etmiştir:

“Çok içime almadığım için bir faydasını görmüyorum... Öğrenciler de çok ilgilenmediler (Ö4).”

Öğretmenler, öğrenci boyutunda ortaya çıkan kazanımları da dile getirmiştir. Tablo 2’de kazanımlar kategorisinin “öğrenci” teması altında; öğretmenlerden üçü (Ö1, Ö2 ve Ö3) FATİH projesi kapsamında kullanılan materyallerin, öğrencileri daha “aktif” kıldığını ve öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Ö2 ve Ö3, FATİH projesiyle birlikte derslerin daha “verimli” olduğunu ve öğrenciler için daha “verimli” bir hale geldiğini de ifade etmişlerdir:

“Öğrenciler ilgiyle izliyorlar. Hatta öğrenciler teknolojiyi kullanmada bizden de atak. Birçok konuda öğrencilerden yardım aldığımız oluyor. Böylece öğrenciler dersi canlı hale getiriyorlar, öğrenci de dersin içine doğrudan katılmış oluyor (Ö1).”

“Öğrencinin de ilgisini canlı tutuyor... Öğrenciler daha mutlular, hem görsel hem işitsel zeka alanlarını daha verimli kullanıyorlar (Ö2).”

“Klasik eğitim anlayışı bıkkınlık getiriyor. Teknolojiyi derslerinde kullanmak istiyorlar. Farklı materyallerin kullanılmasına mutlu oluyorlar. Dersin verimini arttırıyor. Katılım daha fazla oluyor... Görsel işitsel olarak dersimizi daha verimli hale getirdi (Ö3).”

FATİH projesinin öğrencilere etkin katılım ve verimliliğin dışında başka faydaları da olmuştur. Ö1 FATİH projesinin öğrencileri hem ders içinde hem de ders dışında araştırmaya ittiğini ve bu sayede eğitim sistemimizin ezbercilikten uzak, araştırmaya yönelik bir ortam sağladığını ifade etmiştir. Ö2 ise bu projenin soyut kavramları somut hale getirerek öğretilen konunun daha anlaşılır hale geldiğini ve teknolojiyi kendi evlerindeki gibi her an kullanmalarına fırsat sağladığını belirtmiştir. Ö2 görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Eskisi gibi bir öğretim yok, çocuklar görseli daha çok seviyorlar. FATİH projesiyle görsel materyalleri, daha somut halde öğrencilere gösterme imkânı buluyoruz... Öğrenciler için farklı bir boyut, evde yaşadıkları ile okul artık aynı. Evdekilerle okul ortamı aynı gibi oldu (Ö2).”

Problemler

Tablo 3’de görüldüğü üzere bu kategori altında FATİH projesi uygulaması sırasında “öğretmen”, “öğrenci” ve “proje”den kaynaklanan sorunlar üzerinde durulmuştur.

Tablo 3. Problemlere İlişkin Tema ve Kodlama Tablosu

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Öğretmen	Uygun içerik	Uygun içerik		Teknoloji ilgisizliği Dayatma
Öğrenci		Yalnızlaştırma		Eğlence amaçlı
Proje	Eğitim eksikliği Materyal eksikliği Zaman kaybı	Materyal eksikliği Teknik eksiklik Zaman kaybı	Eğitim eksikliği Materyal eksikliği Teknik eksiklik	Materyal eksikliği Teknik eksiklik Zaman kaybı

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerden ikisi (Ö1 ve Ö2) bu proje kapsamında derslerinde kullanacakları materyalleri hazırlarken “uygun içerik”lere ihtiyaç duyduklarını, çünkü internet ortamında her türlü uygunsuz içeriğin bulunduğunu ve dersin amacına göre uygun içeriklerin seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

“İnternette yararlanırken öğretmenin ve öğrencinin dikkat etmesi gereken bir nokta var. O da her konuyla ilgili bilginin internet ortamına gelişi güzel aktarılmış olması. Öğretmen ve öğrenci seçici davranarak bu bilgilerin amaca uygun olanını seçmeli ya da bilgiyi amaca uygun hale getirmelidir (Ö1).”

“Hazırlanan materyal bir öğretmen denetiminden geçtiği için daha güvenilir olur, internet ortamındaki gibi şeylerle karşılaşmayız (Ö2).”

Ö4 ise bu projedeki en büyük problemin kendisinden kaynaklandığını ve teknolojiyle ilgilenmediğini belirtmiştir. Ayrıca FATİH projesini bir dayatma olarak algıladığını ifade etmiştir:

“Teknolojiyi sevmiyorum. Bilgisayarı kullanmak bana zor geliyor. Ben kendime dokunmatik telefon bile almadım. Gereksiz buluyorum. Çok nadir kullanıyorum. Zaten gerektiğinde bilgisayarı kullanabiliyorduk. Zaten yansıtabiliyorduk. Bu projeyi bir dayatma olarak algılıyorum (Ö4).”

Problemler kategorisinin “öğrenci” teması altında FATİH projesi öğrenci için de bir takım sorunlar oluşturmuştur (Tablo 3). Ö2 öğrencinin; FATİH projesinde yalnızlaştığını, her şeyi tek başına yaptıklarını ve bu durumun onların sosyalliğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ö4 ise öğrencilerin bu projeyi eğitim amacının dışında algıladığını, daha çok video izlemek gibi eğlence amaçlı eylemleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ama bir yandan da bu sistemler çocukları yalnızlaştırıyor. Evden tek başına yapabilecekleri duruma getiriyor. Çocuk her şeyi kendi başına bulup, sosyalliğini olumsuz etkiliyor (Ö2).”

“Öğrenciler de çok ilgilenmediler. Fırsat buldukça video izleyelim diyorlar... Yani öğrenci etkileşimli tahtayı eğlence amaçlı kullanmak istiyor (Ö4).”

Yapılan görüşmelerin sonucunda problemler kategorisinin “proje” teması altında iki öğretmen (Ö1 ve Ö3) yaşanan sorunların bir kısmının FATİH projesi kapsamında verilen eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklandığını, etkileşimli tahta eğitiminin ve bilgisayar kullanma eğitiminin tekrar verilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin bu projeye göre yeniden eğitilmesi gerekir, yani bu sistemin öğretilmesi lazım öğretmene. Öğretmen bu projeyi kullanmayı öğrendikçe FATİH projesi yürütülür (Ö1).”

“Bilgisayar konusunda eksiklikler var, üst düzey bilgi gerektiriyor. Pratik olarak eksiklerimiz, uygulamada eksiklik var... İleri düzeyde, öğretmenlere bilgisayar kullanma konusunda eğitim verilmeli (Ö3).”

Ayrıca öğretmenlerin hepsi derslerinin anlatımı için uygun materyallerin bulunmadığını belirtmişlerdir. Her konu ve her sınıf için uygun materyallerin olması gerektiğini ve eğer materyaller hazırlanırsa FATİH projesinin daha uygulanabilir olacağını ifade etmişlerdir:

“Özellikle EBA'nın yeteri kadar zengin hale getirilmemiş olması [ders konularıyla ilgili videolar görseller, animasyonlar gibi yardımcı materyaller yeniden oluşturulması] ve youtube programındaki birçok verinin amaca uygun hale getirilmesi için mesainin gerekiyor olması... (Ö1).”

“Lise 3-lise 4'ün dokümanlarını bulmakta zorluk çekiyoruz. Bu eksiklikleri MEB'e gönderdik, en yakın zamanda düzeleceğine inanıyorum (Ö2).”

“EBA'da veya Vitamin'de her konuyla ilgili bilgi bulamıyoruz. MEB bize bir yazı gönderdi. Eksik gördüğümüz konularla ilgi görüşlerimiz alındı. İnşallah çözülecek (Ö3).”

“Elimizde yeterli materyal olsa uygularız (Ö4).”

Öğretmenlerin tamamı projeyi kullanırken bir takım “teknik eksikliklerle” karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı uygulamaların geç yüklenmesi, elektrik kesintisi, internet bağlantısı sorunu ve ekrana görüntünün yansıtılamaması ve etkileşimli tahta üzerine yazılan yazıların çabuk kayması gibi sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Bu aksaklıklara karşı öğretmenler; bilgisayar öğretmeninden yardım isteme, dersi hem klasik yöntemle hem de FATİH projesi bileşenleri ile birlikte hazırlama ve teknoloji kullanırken çıkabilecek aksaklıkları göz önünde bulundurarak ders planı hazırlama gibi çözüm önerileri sunmuştur. Diğer öğretmenlerin aksine Ö4 herhangi bir problem durumunda çözüm üretmediğini ifade etmiştir:

“Youtube'dan bilgi alırken zorluklarla karşılabiliyoruz; geç açılması, youtube'un dolması ...Bunu programı yaparken dikkate almak gerektiğine inanıyorum (Ö1).”

“Herhangi bir arızada; elektrik kesintisi, internet bağlantısı gibi ya da görüntüyü ekrana yansıtma konusu eksik kalıyor. Enerji tabletin şarj bitince ama iş gene deftere kalacak... dersimizi hem klasik hem teknolojiyi kullanmak olarak iki şekilde hazırlıyoruz, biriyle anlatamıyorsak diğeri devreye giriyor. Görüntüyü ekrana yansıtamama durumunda ise bilgisayar öğretmeninden yardım istiyoruz (Ö2).”

“EBA’da zaten filtreleme var, ama nette uygunsuz şeyler karşımıza çıkabiliyor... Bilgisayar öğretmeninden veya bilgisayarı iyi bilen ortaklardan bilgi alıyoruz ve eksikliklerimizi bu şekilde gideriyoruz (Ö3).”

“Öğrenci üzerine zor yazıyor. Yazdığına yazı çabucak kayıyor... Kullanıyorum ama çözüm üretmiyorum (Ö4).”

Ö1, Ö2, Ö4 ders sırasında bazı durumlarda “zaman kaybı” yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler müfredatın zaten ağır olduğunu dile getirerek, bu yoğun programla birlikte FATİH projesini uygulamaya koymakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir:

“Sistemden yararlanmak için bir zaman kaybı da oluyor. Sistemi devreye sokarken 5-10 dk arasında zaman kaybı da oluyor (Ö1).”

“Ders sırasındaki kısıtlı zamandan dolayı, hem teknoloji hem klasik yöntem zaman kaybına neden olabiliyor (Ö2).”

“Zaman açısından müfredat çok yoğun, bunları da kullanmaya başlayınca vakit harcıyoruz gibi geliyor bana (Ö4).”

Kullanımlar

Tablo 4’de görüldüğü üzere bu kategori altında bir tema yer almamaktadır. Bu kategoride FATİH projesi uygulaması sırasında öğretmenlerin ders hazırlamak ve ders anlatımı için kullandıkları materyaller, yazılımlar ve teknolojik aletler üzerinde durulmuştur.

Tablo 4. Kullanımlara İlişkin Tema ve Kodlama Tablosu

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Kullanımlar	İnternet Taşınabilir bellek EBA Görsel materyaller Etkileşimli tahta yazılımı	EBA Etkileşimli tahta yazılımı Vitamin	İnternet Taşınabilir bellek EBA Görsel materyaller Etkileşimli tahta yazılımı Vitamin	Taşınabilir bellek EBA Görsel materyaller Etkileşimli tahta yazılımı

Yapılan görüşmelerin sonucunda öğretmenlerin hepsinin EBA ve görsel materyalleri kullandıkları ifade edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerden üçünün (Ö1, Ö2 ve Ö3) etkileşimli tahtada kullanılan starboard yazılımını kullandığı belirtilmiştir. Öğretmenlerden ikisinin (Ö1 ve Ö3) etkileşimli tahtayı kullanırken internete girdiği; Ö2 ve Ö3’ün etkileşimli tahtayı kullanırken Vitamin yazılımından destek aldıkları, Vitamin’in içeriği sayesinde derse uygun içeriğe eriştikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Ö1, Ö3 ve Ö4, önceden hazırladıkları materyalleri taşınabilir belleklerine attıklarını ve etkileşimli tahta yardımıyla bu içeriği öğrencilere sunduklarını ifade etmişlerdir:

“FATİH projesinin kullanımı; öğretmenin kabiliyet, bilgi, donanım ve dersinin niteliklerine göre değişir. Ben bir edebiyat öğretmeni olarak farklı edebi metinler bulma konusunda kolaylık sağladığı için interneti o doğrultuda kullanıyorum. Kendim hazırladığım yardımcı ders kitabını flash bellek yardımıyla ekrana aktarıyorum. Ayrıca Starboard programını kullanarak öğrencilere yeni şekil ve animasyonlarla, metin ilaveleriyle resimlerle ve fotoğraflarla donatarak dersleri renkli hale getirmeye çalışıyorum.(Ö1).”

“Starboard programı çok güzel bir program, çok sevdim... Starboard’un hazır eklentileri var ve bu eklentileri kullanarak dersimize uygun görselleri zenginleştiriyoruz. EBA’yı ve Vitamin’i materyal bulmada kullanıyoruz (Ö2).”

“Dersimizde müfredat programında yer alan konularla ilgili, konuları işlerken o konuyla alakalı materyalleri önceden EBA programında araştırıyoruz. Öğrencilerin ilgisini çekecek dersin işlenişine olumlu katkı yapacak görsel materyallerle, film gibi yardımcı materyali alıyoruz ve günlük plan çerçevesinde dersimizde gösteriyoruz. İnternette etkileşimli tahta yoluyla da yansıtıyoruz, flash belleğimizdeki hazırlığı öğrenciye ulaştırıyoruz. Vitamin gösterildi bizlere, ondan da yararlanıyoruz.... Biri 10 dakikada atarken ben 5 dakikada atabiliyorum bir şeyleri birleştirip starboard’da (Ö3).”

“Zaman zaman videoyu kullanıyorum. Dokümanları flash’a aktarıyorum, ama starboard’u, grafik çizimi falan kullanmıyorum. EBA’nın içinde görsel bir şey yok aslında çocuklara gösterebileceğimiz (Ö4).”

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

FATİH projesinin uygulanmasına yönelik öğretmenlerin bakış açısını yansıtan bu çalışmada; öğretmenlerin ders hazırlama ve anlatımı sırasında EBA e-çerik yönetim sistemi ve Vitamin gibi yazılımları kullandığı belirlenmiştir. Bunlarda ise öğretmenler; dersle ilgili yeterince içerik bulamamakta, bu eksiklikleri kapatmak için etkileşimli tahta ile birlikte internete bağlanmakta, ama zaman zaman bu ortamlarda öğrencilere hitap etmeyecek uygunsuz içeriklerle karşılaşmaktadırlar. Proje kapsamında sağlanan teknoloji ile birlikte sunulan içeriklerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin kullanımını etkilediği Pamuk ve arkadaşları (2013) tarafından da ifade edilmiştir. Bilici (2011) FATİH projesi kapsamında, sınırlı sayıda e-çeriğin yer aldığını ve bu kapsamda öğretmenlere destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Proje kapsamında donanım ve yazılımın eş zamanlı olarak kullanıcı konumundaki öğretmen ve öğrencilere ulaştırılmaması ve derslere yönelik yeterince e-çeriğin sağlanamaması, FATİH projesine yönelik planlama faaliyetlerinde sorunların bulunduğu izlenimini uyandırmaktadır. Akteke ve arkadaşları (2008) eğitim sistemimizde planların olmamasının, sorunlarla başa çıkmayı önemli ölçüde zorlaştırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Yiğit, Zayim ve Yıldırım (2002) planlama olmadan mevcut sorunların yanında, yeni sorunların ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Yeterli içerik bulunmamasına karşın öğretmenler, proje kapsamında etkileşimli tahtayı kullanmak için çaba göstermektedir. Bunda etkileşimli tahta ile işlenen derslerin, alışlagelen ders anlatım yöntemlerine göre daha fazla duyu organına hitap etmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu projenin sağladığı imkanlar ile öğretmenler; derslerine teknolojiyi entegre etmişler ve bu sayede alışlagelen ders anlatımlarının aksine, derslerini daha dinamik işleme imkanını bulmuşlardır. Bu imkânlar dâhilinde öğretmenler öğrencileri derse daha etkin katıp, EBA ve Vitamin'in içeriğinde bulunan hazır materyalleri ve eğitsel içerikleri kullanarak, derslerini çok daha rahat bir şekilde anlatabilmektedir. Newcastle Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmada; öğrenciler etkileşimli tahtanın kullanılmasıyla çoklu ortam içerikli dersler sayesinde daha iyi öğrenebildiklerini, dikkatlerini daha iyi toplayabildiklerini belirtmişlerdir (Higgins vd, 2005). Adıgüzel ve arkadaşlarının (2011) yapmış olduğu çalışmada etkileşimli tahtanın, dersin veriminin artması ve eğitim ortamının zenginleşmesinde etkili olduğu ve öğretmene büyük kolaylık sağladığı ortaya koyulmuştur. Klasik yöntemlerle işlenen, öğretmen merkezli ve yoğun bilgi içeren ders anlatımlarının yerine; FATİH projesinin sağladığı imkanlar dahilinde öğretmenlerin projeyi kullanışlı bulduğu ve sahiplendiği söylenebilir.

İlgili araştırmaya katılan öğretmenlerden bir öğretmenin (Ö4), projeye karşı negatif bir tutum sergilediği, projeyi kullanmayı bir zaman kaybı olarak gördüğü, projeye ve teknolojiye karşı ön yargılı olduğu görülmüştür. Ön yargılar ise beraberinde kaygıyı getirmiştir. Bradshavv (1997) çalışmasında, öğretmenlerin teknolojiyi yeterince kullanamamasının, teknoloji kullanım noktasında duydukları kaygılardan kaynaklandığını ifade etmiştir. FATİH projesine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitim kurslarının, öğretmenlerin mevcut kaygılarının ya da ön yargılarının giderilebilmesi için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Görüşülen öğretmenler bu proje kapsamında verilen etkileşimli tahta ve bilgisayar kullanma eğitiminin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Çağıltay ve arkadaşlarının (2001) yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımı konusunda yabancı olduğu ve bu kapsamda öğretmenlere bilgisayar kullanma eğitimi verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Buna paralel olarak Altan ve Tüzün (2011) FATİH projesinin başarıya ulaşmasında öğretmen eğitiminin gerekliliğine vurgu yaparken, öğretmenlerin bilişim teknolojileri araçlarını kullanmaya gönüllü olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Erduran ve Tartaroğlu (2009) yapmış oldukları çalışmada, etkileşimli tahta kullanımına yönelik öğretmenlere verilen eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu yetersizliğin sadece öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim kursları ile ilgili olmadığı, öğretmen adaylarına verilen eğitimin de bu kapsamda sorgulanması gerektiği düşünülmektedir. Sang, Valcke, Van Braak ve Tondeur (2010), öğretmenin teknolojiyi eğitim ortamına entegre etmedeki kritik döneminin, öğretmen adayı olduğu dönem olduğunu ve entegre becerilerinin bu dönemde şekillendiği belirtmektedir.

FATİH projesi kapsamında en önemli görev, uygulayıcılar olan öğretmenlere düşmektedir. Tuncel vd (2012) öğretmenin öğrenme ve öğretme sürecinde planlayıcı, uygulayıcı ve değerlendirici bir rol üstlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu süreci daha verimli hale getirebilmek adına öğretmenlerde olması gereken bazı yeterlilikler mevcuttur. International Society for Technology in Education (ISTE) öğretmen yeterliliklerini; dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımı ve geliştirme, dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olma, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığını teşvik etme, mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine

katılma, dijital vatandaşlıkta model olma şeklinde ifade etmiştir (ISTE Standards-T, 2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımı ve öğretmenin teknoloji yeterliliği bu projenin başarıya ulaşması açısından büyük önem arz etmektedir (Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenin teknoloji yeterliğinin, öğretmenin kendini projeye dahil etmede etkisinin çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Kendini yeterli gören öğretmenlerin yaptığı uygulamalar ve araştırmalarla, yeterli görmeyenlerin yaptığı uygulamalar arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kendini yeterli gören öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, öğrenciye teknolojiyi sevdirmeye ve kullanmada öncü olmuştur. Smith vd (2005) etkileşimli tahtaların yeni bir BİT aracı olduğunu ve bunların öğrencilerin BİT yeterliliklerini arttırmada ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede kullanmanın birçok muhtemel yararı olduğuna değinmişlerdir.

Uygulanan projede bazı teknik aksaklıkların olduğu ifade edilmiştir. Bunların başında; etkileşimli tahta kullanımı sırasında zaman kaybı yaşanması ve üzerine yazılan yazıların çabuk kayması ve internetteki filtrelemenin yetersiz olması gelmektedir. Bu aksaklıklardan dolayı sistemin çalıştırılması sırasında kaybedilen zamanın öğretimin akışını bozması ve sınıf hâkimiyetini zayıflatması da ders sırasında yaşanan olumsuzluklardır (Arı vd, 2013; Türel, 2012). Bu aksaklıklara çözüm olarak öğretmenlerin derslerini klasik yöntemlere göre de hazırladıkları ve herhangi bir aksaklıkla karşılaştıklarında zaman kaybını önlemek için bu yöntemleri devreye soktukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türel (2012) etkileşimli tahta kullanılırken yaşanan teknik sorunlar ve sınırlılıkların öğretmenleri klasik yöntemleri kullanmaya yönelttiğini vurgulamıştır. Bu duruma öğretmenlerin ders anlatımı sırasında karşılaştıkları teknik sorunları tek başlarına çözememelerinin yol açtığı; öğretmenlerin kendilerini klasik yöntemlerle daha güvende hissettikleri söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında FATİH projesi geliştiricilerine aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bu proje kapsamında yaşanan sorunların bir kısmının verilen eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sorunların giderilmesi adına FATİH projesi kapsamında öğretmenlere verilen hizmet içi kursların sayısı artırılmalı ve bu kurslar teorik bilgiden ziyade uygulamaya yönelik olmalıdır. Verilen eğitimler özellikle materyal geliştirme üzerine yoğunlaşmalıdır. Bu sayede öğretmenler teknolojiyi dersine nasıl entegre edebileceğini öğrenebilecek ve bu gibi projeleri daha etkili bir biçimde uygulayabileceklerdir.

- Proje kapsamında öğretmen eğitiminin ne derece önemli olduğu hem katılımcıların ifadelerinden, hem de benzer bilimsel araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. Hizmetiçi eğitim yanında, hizmet öncesi eğitimin de projenin amaçları doğrultusunda altyapı yönünden desteklenmesi yararlı olacaktır. Proje kapsamındaki donanımların eğitim fakültelerine sağlanması ve proje kapsamında öğretmenlerden beklenen, öğretim sürecinde teknolojiyi etkin kullanabilme becerisinin öğretmen adaylarına da kazandırılması gerekmektedir. Projeye yönelik uzun vadeli çözümler üretmek için hizmet öncesi eğitim önemlidir.

- EBA'nın öğretmenler tarafından içerik anlamında kullanılan birincil platform olduğu anlaşılmaktadır. Ancak mevcut içeriğin tüm derslere yönelik, tüm kazanımları içermediği görülmektedir. Mevcut materyal eksikliğini giderebilmek için akademisyenler, alan öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenlerinden destek alınarak ülke veya şehir çapında ortak bir havuz oluşturulmalı, bu havuz yardımıyla müfredat kapsamında öğretimde kullanılmak üzere hazırlanan içeriklere güvenli bir şekilde ulaşılabilmelidir. Bu ortak havuz EBA olabileceği gibi farklı bir platform da olabilir. Son dönemde TÜBİTAK tarafından FATİH projesine yönelik olarak gerçekleştirilen içerik geliştirme çalışmalarının da (TÜBİTAK, 2013), bu sorunların çözümüne orta ve uzun vadede katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Proje kapsamında sağlanan donanım ekipmanlarının yazılımla eş zamanlı olarak verilmediği bilgisine ulaşılmıştır. Yeni geliştirilecek olan projeler devreye sokulmadan önce, geliştirilecek olan projeler devreye sokulmadan önce, gerekli planlama ve ön hazırlıklar tamamlanarak projenin devamlılığı adına olası sorunların önüne geçilmelidir.

- Öğretmenlerin karşılaştıkları teknik sorunları çözmek adına, BT öğretmenleri aktif olarak sürece dahil edilmeli ve bunun yanında branş öğretmenleri arasında dayanışma artırılmalıdır.

- FATİH projesinin okullarda uygulanmasına yönelik olarak, eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının, dolayısıyla öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi yararlı olacaktır.

- FATİH projesi hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmalarda sınırlı sayıda öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini projeye dahil hissetmeleri adına MEB bünyesinde sanal ortamda tartışabilecekleri bir platform oluşturularak öğretmenlerin genelinin bu proje hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleri alınmalıdır.

Yazar Notları

Yayınımız ITTES2013 isimli sempozyumda bildiri olarak sunulmuş ve Turkish Journal of Education'da yayımlanması önerilmiştir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Sarıçayır, H. (2011). Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 457-471.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2012). Bir Teknoloji Politikası Olarak FATİH Projesinin Başarılı Olması İçin. *Akademik Bilişim*. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Akteke, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T., & Çağıltay, K. (2008). Öğretim teknolojileri destek ofisleri ve üniversitedeki rolleri. *Akademik Bilişim Bildiri Kitapçığı*, 101.
- Alkan, T., Bilici, A., Akdur, T. E., Temizhan, O., & Çiçek, H. (2011). Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi. *5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Altan, T. ve Tüzün, H. (2011). Teknoloji-zengin bireysel öğrenme ortamlarının FATİH projesindeki yeri (Contextualizing technology-rich learning environments in FATİH project). *Akademik Bilişim 11 Bildiriler Kitabı*, Malatya (pp. 107-113).
- Arı, A., Eren, E., Çam, S.Ş., Akifova, G.G., Tahirova, G.S.(2014). Ortaokul Beşinci Sınıf Derslerine Yönelik E-değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 179-203
- Baran, B., Akpınar, E., Kahyaoğlu, Y., & Yörük, K. (2012). Views of Prospective Teachers Regarding Student Studying in the Department of Computer Education and Instructional Technology in terms of Technology Based Material Development Process. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1-21.
- Bilici, A. (2011). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Cihazlarının Eğitsel Bağlamda Kullanımına ve Eğitimde Fatih Projesine Yönelik Görüşleri:Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O. *5 th International Computer & Technologies Symposium*.Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Bradshaw, L. K. (1997). *Alternative routes to teaching:Providing needed support* (Cilt 63). The Delta Kappa Gamma Bulletin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Collins, A. (1996, Kasım 18). *The Role of Computer Technology in Restructing Schools*. Mayıs 25, 2013 tarihinde <http://www.edc.org/CCT/ccthome/reports/tr9.html> adresinden alındı
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 19-28.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.
- Deniz, L. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Alan Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları. *The Turkish Online Journal of Educational Technologies*, 191-218.
- Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüoğlu, F., & Gültekin, M. (2013). Okul Yöneticilerinin FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 100-113.
- Erduran, A., & Tataroğlu, B. (2009). Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Fen ve Matematik Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *9 th International Educational Technology Conference*. Ankara.
- Gülbahar, Y. (2007). Technology Planning:A Roadmap to Successful Technology. *Computer & Educational*, 943-956.
- Gürol, M., Donmuş, V., & Arslan, M. (2011). *İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin FATİH projesi ile ilgili görüşleri*. Mayıs 24, 2013 tarihinde http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_1636/1636_75153.pdf adresinden alındı

- Higgins, Steve; Falzon, Chris; Hall, Ian; Moseley, David; Smith, Fay; Smith, Heather; Wall, Kate, (2005), "Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies: final report", Project Report. University of Newcastle, upon Tyne, Newcastle.
- ISTE Standards-T. (2008). ISTE standards: Teachers. http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf adresinden 21.01.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları. *Akademik Bilişim*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Keleş, E., Öksüz, B., & Bahçekapılı, T. (2012). Teknolojinin Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri:FATİH Projesi Örneği. *6 th International Computer and Instructional Technologies Symposium*. Gaziantep.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F., & Gültekin, M. (2013). FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi:Öğretmen Görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1-23.
- MEB. (2012). *FATİH Projesi- Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*. Aralık 25, 2012 tarihinde <http://FATİHprojesi.meb.gov.tr/site/index.php> adresinden alındı
- MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2010b). *Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi(FATİH) .FATİH Projesi Bileşenleri*. Mayıs 1, 2013 tarihinde http://FATİHprojesi.meb.gov.tr/proje_bileşenleri.html adresinden alındı
- MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2010a). *Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi(FATİH)*. Mayıs 1, 2013 tarihinde http://FATİHprojesi.meb.gov.tr/proje_hakkında.html adresinden alındı
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet Pc ve Etkileşimli Tahta Kullanımı:FATİH Projesi Değerlendirmei. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri(Educational Sciences:Theory& Practice)*, 13(3), 1799-1822.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student Teachers' Thinking Process and ICT Integration:Predictors of Prospective Teaching Behaviours with Educational Technology. *Computer & Education*, 54, 103-112.
- Smith, H., Higgins, S., Wall, K. and Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
- Tuncel, M., Argon, T., Kartalhoğlu, S., & Kaya, S. (2011). İlköğretimde Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Araç Gereçleri Kullanma Sıklığı ve Bu Sıklığı Etkileyen faktörler. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 1048-1060). Antalya: Siyasal Kitabevi.
- TÜBİTAK. (2013). Temmuz 22, 2013 tarihinde <http://tubitak.gov.tr/tr/duyuru/fatih-projesinde-iki-yeni-cagri-acildi> adresinden alındı
- Türel, Y. K. (2012). Teachers' Negative Attitudes towards Interactive Whiteboard Use. *Elementary Education Online*, 423-439.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Cilt 8). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yiğit, Y. G., Zayım, N., & Yıldırım, S. (2002). Yüksek öğretimde öğretim ve idari amaçlı teknoloji kullanımı: Bir durum saptaması. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 42-51.

Çevreye yönelik etik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenirlilik çalışması

Sibel Gürbüzöğlü Yalmanlı

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Kars, Türkiye, s.g.yalmanlı@gmail.com

ÖZ Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin çevreye yönelik etik tutumlarını belirlemeye yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir çevre etiği tutum ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılında Kars İl'i merkezinde bulunan toplam 406 Fen ve Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrenciler uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiştir. Veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucu, elde edilen bulgular ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Faktörlere madde içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Birinci faktörün Cronbach Alpha katsayısı .98, ikinci faktörün .72, üçüncü faktörün .82, dördüncü faktörün .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir.

*Anahtar
Sözcükler*

Çevre etiği, çevre eğitimi, tutum, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi

Development of the environmental ethics attitude scale: the study of validity and reliability

ABSTRACT The purpose of this study is to develop an environmental ethics' attitude scale which is valid and reliable about to determine students' attitudes towards environmental ethics. The working group of the research has been comprised of 406 Science and Anatolia high school students living in Kars province in the academic year of 2013-2014. These students were determined by the convenience sampling method. An exploratory and confirmatory factor analysis was performed on the data. As a result of these analysis, the findings revealed that the scale show the four factor structure. Considering the matter content of the factors have been tried to be named. Cronbach Alpha coefficient for the first factor was found .98, for the second factor was found .72, for the third factor was found .82 and for the fourth factor was found .80. Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the whole scale was found to be .87.

Keywords

Environmental ethics, environmental education, attitude, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis.

EXTENDED SUMMARY

Traditionally, ethics is often associated with objects and issues that people have produced. Environmental ethics is associated with rights and wrongs of human behavior towards other assets. It discusses the moral status given to animate and inanimate by people. Thus, environmental ethics creates the person's belief system and its own principles and values. In this respect, environmental ethics, have created many questions and answers. Sought answers to these questions have brought different approaches to environmental ethics. In general, these approaches are grouped under three headings as follows: Anthropocentric ethics, biocentric ethics and ecocentric ethics.

Studies on developing attitude scale towards environmental ethics are few in number on international basis and in Turkey. In this regard, in this study it was aimed to develop a scale that could be helpful for determining students' ethical attitudes towards the environment

The survey method was used in this study. The working group of the research has been comprised of 406 Science and Anatolia high school students living in Kars in the academic year of 2013-2014. These students were determined by the convenience sampling method. In this method, volunteering is at the foreground of the determination of the participants. The purpose of this study is to develop a valid and reliable attitude scale of environmental ethics that will be helpful for determining the students' ethical attitudes towards the environment. In the development of this scale, the following steps were followed: creating items of the scale, applying to expert opinion, application, and determination of the validity and reliability of the structure. In the study, an extensive literature search was conducted firstly on the general characteristics of environmental ethics and attitude scales towards the environmental ethics in this area. Expressions in the past studies are regulated and researcher has developed statements about the subject. So 87-point item pool was created. In order to ensure the content validity, these items were shown to three biology and two assessment and evaluation the experts and it was also shown to the experts in the field of Turkish Language and Literature. After obtaining expert opinions, 17-items decided to be irrelevant with the matter were excluded from scale. In order to see the incomprehensible parts of the remaining 70 items and to understand the length of time that students spend for filling in the items, a pilot study was conducted with 100 teachers. At the end of the pilot study, it was found out that teachers have filled the 70 items in about 20 minutes and there was no items which were not understood. In order to determine the internal consistency of the scale, total point correlation of the items was examined. The items numbered 6, 9, 12, 16, 20, 26, 30, 32, 36, 42, 44, 49, 56, 60, 63 ve 66. of which total point correlations were found to be low were excluded from the scale. Thus, 54 items remained on the scale. In order to determine the distinction power of the remaining 54 items on the scale and to detect whether there is any significant difference between the mean item scores of the lower 27% and upper 27% groups, unrelated t-test was used. As a result of this analysis, each of these items was determined to be distinctive at the desired level ($p < 0.01$).

According to the results of exploratory factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) point was determined as 0.837. When Bartlett sphericity results were analyzed of the chi-square values were found to be statistically significant ($\chi^2 = 11920.99$; $p < .05$). If KMO value is greater than 0.70 and Bartlett's test value is at the level of $p < .001$, then it indicates that the factor analysis can be applied to the data (Leech, Barrett & Morgan, 2005).

In order to determine the factor design of the scale verimax orthogonal rotation method was used and it was decided that the scale could be developed as a four-factor scale. Overlapping the 20 items (S1, S3, S8, S11, S15, S17, S19, S22, S27, S33, S34, S35, S37, S39, S40, S41, S43, S48, S57, S61) have been excluded from the scale.

The total contribution of these four factors to the variance is 47.57%. The factors determined from this analysis were tried to be named according to their item contents. Accordingly, these four factors were named as follow; the first factor, "Ecofeminists environmental ethics", the second factor "Ecocentric environmental ethics", the third factor "Anthropocentric ethics" and the fourth factor "Theocentric ethics".

33 items grouped under these four factors were examined in terms of the Cronbach Alpha reliability values. Cronbach Alpha coefficient of these factors were calculated as follow; the first factor .98, the second factor .72, the third factor .82 and the fourth factor .80 and the Cronbach Alpha coefficient of the whole scale was calculated as .87.

In order to test the accuracy of the four-factor structure that occurred as a result of exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted. According to the results of confirmatory factor analysis, the items between 10th and 18th have been modified. 18th item that incorporates 10th item was decided to be excluded from the scale, thus, the accuracy of the environmental ethics attitude scale's four-factor structure consisting of 33 items was tested.

With this improved scale, general ethical approaches of students that immediately at all levels towards the environment can be determined. So, in educational institutions, it is probable to determine students' ethical attitudes towards the environment and to make improvements and changes in the educational system taking into account these attitudes. The usage of this scale on different samples in terms of various variables will contribute to the scale. Also, the reliability and validity of the scale can be supported with qualitative studies such as interview and metaphor.

GİRİŞ

Etik genel manada, davranış kuralları ya da davranışları yöneten veya davranışlara rehberlik eden bir kurallar dizisi anlamına gelir (Callicot & Frodeman, 2009). Geleneksel olarak etik çoğunlukla insanların yaptıkları nesnelere ve konularla ilgili olmuştur. Çevre etiği ise, insanın diğer varlıklara yönelik davranışındaki doğru ve yanlışlarla ilgilidir (Benson, 2000). Canlı ve cansız varlıklara insanlar tarafından verilen ahlaki durumu tartışır. Dolayısıyla çevre etiği kişinin inanç sistemini ve kendi prensip ve değerlerini oluşturur (Inglis, 2008). Bu açıdan çevre etiği beraberinde birçok soru oluşturmuş bu sorulara aranan cevaplar farklı çevre etiği anlayışlarını getirmiştir. Genel olarak bu yaklaşımlar, insan merkezci (Antroposentrik), canlı merkezci (Biosentrik) ve çevre merkezci (Ekosentrik) yaklaşımlar olmak üzere üç başlık altında incelenir (Kayaer, 2013). Ayrıca bunların dışında, hayvan refahı etiği, derin ekoloji, toprak etiği, dinsel çevre etiği, sürdürülebilir kalkınma etik, post modern çevre etiği, ekofeminizm (Rolston, 2003), doğaya saygı etiği, yeryüzü etiği, ekolojik etik (Mahmutoğlu 2009) gibi yaklaşımlar da gelişim göstermiştir. Ergün & Çobanoğlu (2012)'na göre bu yaklaşımlardan ekofeminizm, derin ekoloji, toplumsal ekoloji, eko-faşizm çevre merkezli etik altında incelenmektedir. Son olarak ise yeni bir yaklaşım olarak geleceği (Fütürist) yaklaşım da ortaya çıkmıştır.

Burada üç temel yaklaşıma bakıldığında, insan merkezci (anthroposentrik) yaklaşım, çevrenin korunmasının insanın korunması anlamına geldiği düşüncesini savunur. İnsanların gelecekte yaşam kalitesinin düşmemesi için doğal kaynaklar çok tüketilmemelidir (Dunlap & Van Liere, 1978; Callicott & Frodeman, 2009). Canlı merkezli (biosentrik) yaklaşım, diğer canlı varlıkların da kendileri için bir değeri olduğunu ve biz insanların bu canlılara yönelik bir takım sorumluluklarımız olduğunu, her canlının hakları olduğunu savunarak canlılara bütün olarak bakar (Ertan, 2004). Çevre merkezci (ecosentrik) yaklaşımda ise insanlar kendi çıkarlarını gözetmeksizin doğayı korur ve bu açıdan eylemlerde bulunurlar (Dunlap & Van Liere, 1978). Bu yaklaşım içinde ele alınan derin ekoloji ve ekofeminizm de son yıllarda öne çıkmaya başlamış çevre etiği yaklaşımlarındandır. Derin ekoloji yaklaşımını, Naess (1973) bir makalesinde kullanarak sığ ve derin ekolojiyi karşılaştırmış ve derin ekoloji için şu özellikleri dile getirmiştir: dünya insan ve diğer varlıkların gelişmesi kendi içinde değerlidir, biyoçeşitlilik de bu değere katkı sağlaması bakımından önemlidir, dolayısıyla insanların bu çeşitliliği azaltmaya ve zarar vermeye hakkı yoktur. Ekofeminizm yaklaşımı da erkeğin akılla özdeşleştirilip kadının aşağılanmasına karşı çıkar (Berktay, 1996). Bu görüşü savunanlara göre kadınların ezilmesinin önlenmesi ve fırsat eşitliği elde edebilmesi için insan ve doğa ilişkisinin çok sağlıklı olması gerekir. Kadınların ve doğanın ezilmesinin temelinde ataerkil düşüncenin yattığı bu yaklaşımda öne çıkmıştır (Scarce, 1990; Tamkoç, 1996). Dinsel çevre etiğine göre ise insan, Tanrının yarattıklarına saygılı davranır, insanlar doğal dünyaya karşı sorumludur çünkü doğa Tanrının insanlara bir emanetidir (Des Jardins, 2006). Geleceği (Fütürist) yaklaşıma bakıldığında da doğal varlıkların bütünlüğünün korunup böylece elde edilen doğal dengenin sonraki kuşaklara aktarılacağı üzerinde durulur (Kayaer, 2013). Bu yaklaşımlar ve bu yaklaşımların savunucuları verilen çevre eğitimini de ele aldıkları görüşler neticesinde ister istemez etkilemişlerdir. Çevre etiği konusunda ortaya çıkmış birçok görüşün ortak noktası insan doğa ilişkilerinin ahlaki yönünün belirlenmesi ve insanın çevreye ve diğer varlıklara karşı sorumluluk duygusu geliştirmesi ve çevre sorunlarının en aza indirilmesidir (Önkal & Yağanak, 2005).

Bu bağlamda öğrencilerin çevre sorunlarının çözümünde oluşturacağı düşüncelerin temelini oluşturacak çevre etiği yaklaşımlarının belirlenmesi çevre eğitimi üzerinde büyük önem taşımaktadır.

Çevre etiği, çevreyle ilgili verilmesi gereken kararlarda, çevreyi ilgilendiren eylemlerde, yapılacak uygulamaların belirlenmesinde etkili olan tutum ve davranışları etkileyici bir özelliğe sahiptir (Mahmutoğlu, 2009). Benton & Benton (2006)'a göre çevre etiği çevre sorunlarına cevap vermek için gereklidir. Çevre etiği politika ve ekonomik açılardan oluşturulan çevresel problemlere cevap üretebilmesi bakımından öğretilmesi gereklidir ve öğrencilerin gizil etik boyutlarının farkında olması sağlanmalıdır.

Dolayısıyla öğrencilerin, çevreye yönelik etik değer yaklaşımlarının belirlenmesiyle ve eğitim kurumları içinde istenilen etik değer davranışlarını göstererek ülkesinin ve dünyanın çevre sorunlarının azaltılmasına katkı sağlaması gerçekleştirilebilir.

Çevre etiği eğitimi ile ilgili alan yazında, insan doğa arasındaki denge, katılımcıların hangi çevre etiğine yönelik yaklaşımlara sahip olduklarının belirlenmesi, gibi içeriklere sahip çalışmalara rastlanmıştır (Horwitz, 2001; Erten, 2008; Erten & Aydoğdu, 2011; Özdemir, 2012; Kortenkamp & Moore, 2009;).

Ayrıca insan, doğa, çevre, inanç merkezli, antipatik tutum, bireyci ve derin ekoloji faktörleri altında toplanan ölçek geliştirme (Dunlap, Liere, Mertig & Emmet Jones, 2000; Erten 2007; Meyers, 2002) çalışmaları da bulunmaktadır. Görüldüğü üzere çevre sorunlarının çözümünde temel anlayış geliştirmeye yardımcı olacak çevre etiği üzerinde yapılan çalışmalarda bu alana yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmaları uluslararası düzeyde ve Türkiye’de oldukça azdır. Bu doğrultuda çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik etik tutumlarının belirlenmesinde yardımcı olacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Kars İl’i merkezinde yer alan liselerde (Fen ve Anadolu) öğrenim gören toplam 406 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiştir. Bu yöntemde katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük ön plandadır (McMillian, 2000).

Ölçek Geliştirme Süreci

Lise öğrencilerinin çevreye yönelik etik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu ölçeğin geliştirilmesinde; ölçek maddelerini oluşturma, uzman görüşüne başvurma, uygulama, yapı geçerliliğinin ve güvenirliğinin belirlenmesi aşamaları izlenmiştir.

Ölçek Maddelerinin Oluşturulması: Çalışmada öncelikle çevre etiğinin genel özellikleri ve bu alanda yapılmış çevre etiğine yönelik tutum ölçekleri hakkında geniş bir literatür taraması yapılmıştır (Gagnon Thompson & Baton, 1994; Stern & Dietz, 1994; Ronald, 2002; Erten, 2007; Özdemir, 2012). Yapılan çalışmalardaki ifadeler düzenlenmiş ve araştırmacının da geliştirmiş olduğu ifadeler bir araya getirilerek 87 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşüne Başvurma: Hazırlanan bu maddeler, kapsam geçerliğinin sağlanması açısından üç alan (biyoloji), iki ölçme değerlendirme ve bir Türk Dili Edebiyatı alanlarındaki uzmanlara gösterilmiştir. Uzman görüşü sonunda konu dışında olduğuna karar verilen 17 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 70 maddenin anlaşılmayan bir kısmının olup olmadığının görülmesi ve bu maddelerin doldurulmasında öğrencilerin ne kadar zaman harcayacağını anlaşılması için 100 öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonunda öğretmen adayları tarafından 70 maddenin yaklaşık 20 dakikada doldurulduğu tespit edilmiş ve anlaşılmayan bir madde olmadığı görülmüştür.

Uygulama: 70 maddelik, beşli likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. 5’li derecelendirme; kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir. Tezbaşaran (1997)’a göre derecelendirme ölçeklerinden tek sayı ile bitenler daha kullanışlıdır. Bu çalışmada da bu açıdan 5’li likert tercih edilmiştir. 70 maddelik taslak ölçek, gönüllü 406 lise öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ve Lisrel istatistik programı kullanılarak analizi yapılmıştır.

Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin Belirlenmesi: maddelerin herbirinin toplam puanı tespit edilmiş ve normal dağılım grafiğine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Z puanına dönüştürülen normal dağılım puanlarına bakılarak, verilerin uç değerleri kontrol edilmiş ve veri setinden Z puanı, -3 ve +3 değerleri arasında olmayan bir veri çıkarılmıştır. Dolayısıyla analize 405 öğrenci ile devam edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesinde, madde-toplam puan korelasyonu (Büyüköztürk, 2011) hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliğinin belirlenmesinde de ölçekten alınan puanlara göre %27 alt ve %27 üst grubun madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmış ve Varimax Döndürme metodu kullanılmıştır. Özdeğeri 1.00’den büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Faktör analizinin üstüne kurulmuş hipotezin test edilmesi amacıyla (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012) doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Madde Toplam Puan Korelasyonu ve Maddelerin Ayırt Ediciliği İle İlgili Bulgular

Ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının belirlenmesi için madde toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Bu değer pozitif ve yüksek olması iç tutarlılığın yüksek olduğunu gösterir. Maddelerden biri .20'den daha düşük madde toplam korelasyonuna sahip olursa teste alınmayabilir (Büyüköztürk, 2011). Bu duruma göre ölçekte madde-toplam korelasyon değeri düşük olan 6, 9, 12, 16, 20, 26, 30, 32, 36, 42, 44, 49, 56, 60, 63 ve 66. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçekte 54 madde kalmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Madde-Toplam Puan Korelasyon Tablosu

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Madde No	Madde Toplam Korelasyon
S1	.321	S25	.365	S49	.185
S2	.358	S26	.175	S51	.270
S3	.388	S27	.215	S52	.480
S4	.273	S28	.246	S50	.286
S5	.368	S29	.383	S53	.481
S6	.019	S30	.200	S54	.621
S7	.349	S31	.343	S55	.630
S8	.290	S32	.130	S56	-.276
S9	.089	S33	.241	S57	.365
S10	.373	S34	.218	S58	.627
S11	.235	S35	.257	S59	.508
S12	-.152	S36	.063	S60	-.010
S13	.293	S37	.234	S61	.408
S14	.327	S38	.266	S62	.559
S15	.232	S39	.279	S63	-.091
S16	-.449	S40	.292	S64	.396
S17	.279	S41	.277	S65	.605
S18	.362	S42	.208	S66	.047
S19	.352	S43	.344	S67	.338
S20	.204	S44	-.060	S68	.294
S21	.363	S45	.320	S69	.368
S22	.343	S46	.260	S70	.416
S23	.291	S47	.377		
S24	.259	S48	.330		

Ölçekte geriye kalan 54 maddenin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için, alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz t testi kullanılarak belirlenmiştir (Tablo 2). Bu analiz sonucu maddelerin her birinin istenen düzeyde ($p < 0.01$) ayırt edici olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Maddelerin Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı t Testi Sonuçları

Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t	Madde	t
S1	6.89*	S11	4.31*	S21	8.35*	S31	7.90*	S41	7.14*	S51	6.24*	S61	9.01*
S2	6.26*			S22	7.24*			S52	5.62*	S62	8.68		
S3	7.00*	S13	6.48*	S23	6.63*	S33	5.23*	S43	7.69*	S53	5.66*		
S4	3.06*	S14	6.43*	S24	6.05*	S34	5.24*			S54	10.30*	S64	8.51
S5	4.89*	S15	6.31*	S25	8.10*	S35	6.53*	S45	7.05*	S55	10.82*	S65	9.58
								S46	7.14*	S57	8.24*		
S7	4.48*	S17	7.18*	S27	5.71*	S37	6.17*	S47	6.74*	S58	10.57*	S67	7.48
S8	5.78*	S18	7.51*	S28	6.07*	S38	6.94*	S48	7.32*	S59	6.44*	S68	6.62
		S19	6.80*	S29	7.82*	S39	6.46*					S69	7.29
S10	7.33*					S40	6.68*	S50	8.02*			S70	8.55

$p < 0.01$ *

Açımlayıcı Faktör Analizi İle İlgili Bulgular

Basıklık (-.441) ve çarpıklık değerleri (-.547), verideki değişkenlerin normallik varsayımını karşılayacak değer aralıklarında bulunmuştur. Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.837 bulunmuş, Bartlett küresellik sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 11920.99$; $p < .05$). KMO değerinin 0.70'den büyük ve Bartlett testinin $p < .001$ düzeyinde olması verilere faktör analizinin uygulanabileceğinin göstergesidir (Leech, Barrett & Morgan, 2005).

Ölçeğin faktör desenini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi uygulanmış ve ölçeğin dört faktörlü olarak geliştirilebileceğine karar verilmiştir. Binişik olan 20 maddenin (S1, S3, S8, S11, S15, S17, S19, S22, S27, S33, S34, S35, S37, S39, S40, S41, S43, S48, S57, S61) analiz dışı bırakılması sonucu maddelerin faktör yük değerleri (F1, F2, F3, F4) ve ortak faktör varyansları (h^2) tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeğinin Faktör Deseni

Madde No	F1	F2	F3	F4	Ortak Faktör Varyansı (h^2)
s58	.958	.172	.059	.110	.962
s55	.955	.181	.054	.113	.961
s54	.948	.177	.049	.101	.943
s65	.942	.160	.071	.109	.930
s53	.914	.054	.028	.060	.842
s59	.913	.062	.052	.075	.846
s52	.909	.056	.047	.046	.833
s62	.828	.157	.109	.097	.732
s25	.059	.579	.065	.015	.343
s10	-.008	.545	.211	.018	.342
s18	-.030	.541	.203	.046	.337
s24	-.051	.484	.058	-.030	.241
s50	.139	.462	-.314	.130	.349
s31	.046	.450	.097	.099	.224
s29	.054	.445	.101	.090	.219
s46	.090	.440	-.272	.078	.282
s64	.056	.430	.015	.287	.271
s13	.041	.419	.065	.000	.182
s23	.084	.398	-.018	.003	.166
s28	.034	.369	.011	-.010	.137
s51	.185	.368	-.059	.006	.173
s47	.161	.364	.058	.154	.186
s38	-.037	.357	.100	.115	.152
s14	.179	.350	-.012	.036	.156
s21	.155	.344	.025	.061	.147
s45	.124	.333	.162	.016	.153
s7	.065	.135	.866	.117	.787
s5	.090	.151	.856	.075	.770
s4	.068	.098	.814	.027	.677
s2	.156	.237	.482	.071	.318
s70	.122	.170	.069	.805	.696
s69	.156	.068	.074	.785	.651
s68	.044	.088	-.020	.779	.617
s67	.113	.072	.097	.724	.551

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değeri .958 ile .828 arasında, ikinci faktördeki maddelerin .579 ile .333 arasında, üçüncü faktördeki maddelerin .866 ile .482 arasında ve dördüncü faktördekilerin .805 ile .724 değişmektedir. Bu dört faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı %47.57'dir. Scherer, Wiebe, Luther & Adams (1988)'in belirttiğine göre, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilebilir (Akt. Tavşancıl, 2005). Bundan dolayı bu araştırmadaki belirlenen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bu analiz ile belirlenen faktörlere, madde içeriklerine göre isim verilmeye çalışılmıştır. Buna göre birinci faktöre “Ekofeminist çevre etiği”, ikinci faktöre “Çevre merkezli çevre etiği”, üçüncü faktöre “insan merkezli etik “ ve dördüncü faktöre “Dinsel etik” isimleri verilmiştir. Dört faktör altında toplanan 34 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik değerlerine bakılmıştır. Birinci faktörün Cronbach Alpha katsayısı .98, ikinci faktörün .72, üçüncü faktörün .82, dördüncü faktörün .80 ve tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunun göstergesidir (Kayış, 2005) Buna dayalı olarak geliştirilen bu ölçeğin ve alt faktörlerinin altındaki maddelerin, iç tutarlılığın ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	t	p	Madde No	Madde Toplam Korelasyon	t	p
S52F1	.321	5.62	.00	S29F2	.378	7.82	.00
S53F1	.358	5.66	.00	S31F2	.346	7.90	.00
S54F1	.388	10.30	.00	S38F2	.264	6.94	.00
S55F1	.273	10.82	.00	S45F2	.319	7.05	.00
S58F1	.368	10.57	.00	S46F2	.265	7.14	.00
S59F1	.019	6.44	.00	S47F2	.376	6.74	.00
S62F1	.349	8.68	.00	S50F2	.289	8.02	.00
S65F1	.290	9.58	.00	S51F2	.274	6.24	.00
S10F2	.372	7.33	.00	S64F2	.398	8.51	.00
S13F2	.287	6.48	.00	S2F3	.355	6.26	.00
S14F2	.327	6.43	.00	S4F3	.270	3.06	.00
S18F2	.363	7.51	.00	S5F3	.364	4.89	.00
S21F2	.366	8.35	.00	S7F3	.345	4.48	.00
S23F2	.279	6.63	.00	S67F4	.336	7.48	.00
S24F2	.257	6.05	.00	S68F4	.296	6.62	.00
S25F2	.362	8.10	.00	S69F4	.369	7.29	.00
S28F2	.245	6.07	.00	S70F4	.420	8.55	.00

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonu .257 ile .636 arasında değiştiği görülmektedir. %27 üst ve %27 alt grupların madde ortalama puanları arasında ilişkisiz t testi sonucunun da anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmüştür. Bu açıdan ölçeğin bireylerin davranışlarını iyi ayırt ettiği söylenebilir.

Tablo 5. Ölçek Puanları ile Ölçüt Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	F1	F2	F3	F4	Ölçek Toplam	\bar{X}	Ss
F1	1	.311(**)	.198(**)	.251(**)	.706(**)	30.65	7.21
F2	.311(**)	1	.264(**)	.281(**)	.834(**)	68.83	9.84
F3	.198(**)	.264(**)	1	.178(**)	.495(**)	17.24	3.69
F4	.251(**)	.281(**)	.178(**)	1	.503(**)	17.72	3.18
Ölçek Toplam	.706(**)	.834(**)	.495(**)	.503(**)	1	134.44	16.74

N:405 r:Pearson korelasyonu F_n : Faktör No ** $p < 0.01$

Tablo 5'e göre, ölçekte yer alan birinci faktör, ikinci, üçüncü, dördüncü faktör ve toplam puanla pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir ($p < 0.01$). Ölçeğin toplam boyutu da tüm faktörlerle anlamlı ilişki ($p < 0.01$) göstermektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi İle İlgili Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan dört faktörlü yapının doğruluğunu test etmek için doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller (2003)'e göre bu analiz için hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilirlik aralıklarına ait değerler ile bu çalışmada gözlenen değerler Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu değerlerin genel olarak kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucunda Gözlenen Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralıkları

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Değer Aralıkları	Çalışmadaki Gözlenen Değer
Ki-Kare/ Serbestlik Derecesi(χ^2/df)	$2.00 < \chi^2/df \leq 3$	$\chi^2/df = 4.16$
GFI	$.90 \leq GFI < .95$.76
AGFI	$.85 \leq AGFI < .90$.73
NNFI	$.95 \leq NNFI < .97$.91
CFI	$.95 \leq CFI < .97$.92
RMSEA	$.05 < RMSEA \leq .08$.088
GFI: Goodness-of-fit index	RMSEA: Root mean square error of	
AGFI: Adjusted goodness-of-fit index	approximation	
NNFI: Nonnormed fit index	CFI: Comparative fit index	

Bu analiz içinde, modelin iyileştirilmesi için modifikasyon (değişme) önerileri incelenmiş ve modelin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülerek 10. ve 18. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır.

Yapılan modifikasyonun ki-kareye manidar bir katkı sağladığı (bir serbestlik derecesinde ki-kare farkı=1259.11, p=.00) görülmektedir. χ^2/df değeri yaklaşık 2.42 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri .059, GFI değeri .84, CFI değeri .95, NFI değeri .92, NNFI değeri .94 ve AGFI değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Modifikasyon sonucu elde edilen değerlerin birinci modele göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bundan dolayı 10. maddeyi de kapsayan 18. maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece çevreye yönelik etik tutum ölçeğinin 33 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının doğruluğu test edilmiştir.

Otuz üç maddelik ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda dört faktörün varyansa yaptıkları toplam katkının %48.29 olduğu görülmüştür. Bu maddelere ait faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Otuz Üç Maddelik Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeğinin Faktör Deseni

Madde No	F1	F2	F3	F4	Ortak Faktör Varyansı (h ²)
s58	.957	.175	.065	.110	.963
s55	.955	.184	.060	.114	.962
s54	.947	.182	.055	.101	.943
s65	.941	.164	.076	.109	.931
s53	.913	.061	.029	.059	.842
s59	.913	.062	.052	.075	.847
s52	.908	.065	.048	.044	.832
s62	.828	.156	.114	.099	.732
s25	.040	.636	.101	-.015	.417
S24	-.063	.515	.084	-.048	.342
S50	.127	.512	-.289	.110	.278
s31	.027	.508	.128	.072	.280
s46	.078	.489	-.147	.056	.310
s29	.050	.431	.121	.103	.214
s23	.073	.430	.007	-.009	.191
s64	.053	.420	.032	.296	.268
s51	.175	.400	-.038	-.007	.192
S13	.041	.394	.082	.019	.164
S10	.026	.373	.196	.079	.184
S38	-.042	.360	.118	.115	.159
s47	.158	.358	.074	.163	.185
S28	.033	.358	.025	.003	.130
S21	.150	.348	.042	.065	.149
S14	.155	.344	.025	.061	.147
s45	.124	.333	.162	.016	.153
s7	.060	.119	.875	.110	.796
s5	.084	.137	.866	.067	.781
s4	.063	.082	.821	.022	.685
s2	.149	.238	.497	.067	.330
s70	.120	.171	.074	.803	.694
s69	.156	.069	.074	.782	.645
s68	.045	.086	-.020	.780	.618
s67	.112	.069	.098	.725	.553

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu çalışmada, lisedeki öğrencilerin çevreye yönelik etik tutumlarının belirlenmesinde yardımcı olacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiş, doğrulayıcı faktör analizi ile de bu yapının doğruluğu test edilmiştir. Ölçeğin bütünü ve alt faktörlerinin güvenirlik değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen .87 değerlik güvenirlik katsayısı ile, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucu geliştirilen ölçeğin, öğrencilerin çevreye yönelik ekofeminist, çevre merkezli, insan merkezli ve dinsel etik tutumlarını ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Geliştirilen ölçek dört boyutta sınırlı kalmıştır.

Alan yazında belirtilen diğer çevre etiği anlayışları boyutlarını da içerecek, benzer özelliklere sahip farklı gruplarda da geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Çevre etiği ölçek geliştirme çalışmalarında Stern & Dietz (1994) bireylerin egoistik, sosyal-fedakarlık ve biyosferik değer yönelimlerini belirlemeye çalışmışlardır. Buradaki faktörlerin yapısının bu çalışmadaki faktörlerin yapısıyla farklı olduğu görülmektedir. Buna karşın alan yazında benzer alanlarda geliştirilen ölçeklerin faktör yapısı ile bu çalışmadaki faktör yapılarının benzerlik gösterdiği çalışmalara da rastlanmıştır. Gagnon Thompson & Barton (1994) çevre etiğine yönelik geliştirdikleri ölçek çevremerkezli ve insanmerkezli olarak iki faktör altında toplamışlardır. Dunlap ve arkadaşları (2000) ilki 1978’de Dunlap ve Van Liere tarafından geliştirilen çevresel paradigma ölçeğini tekrar revize ederek 15 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçekte doğamerkezli ve insanmerkezli davranışları ölçen maddelere yer verilmiştir. Meyers (2002) çevre etiği öz değerlendirmesini de kapsayan 5 ölçek ve yedi alt faktörden (çevresel kapasite (zihinsel ve çevresel); içsel değer ve hayvan ve çevre haklarını içeren değer ölçeği; tıbbi araştırma, hayvanat bahçesi, yemek ve yemek için öldürme gibi dört kullanımın ahlaki kabul edilebilirliği ile kullanışlılığı içeren korumak için ahlaki ihtiyaç ölçeği; çevresel fenomenizm ve çevresel ekosentrizmi içeren çevre etiği ölçeği ve son olarak çevreyi korumak için isteklilik ölçeklerinden oluşan psikometrik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Erten (2007)’de ekosentrik, antrposentrik ve antipatik tutum ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır.

Şakacı (2013) derin ekoloji kavramını incelediği çalışmasında, bu etik yaklaşımın kısmen insan merkezci etik yaklaşımının, en fazla da çevre merkezli etik yaklaşımının özelliklerini barındırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da paralel olarak, geliştirilen ölçekte derin ekoloji etiği yaklaşımına ait özellikler, çevre merkezli etik yaklaşım içerisinde ele alınmıştır. Bu bulgu çalışmayı destekler niteliktedir.

Geliştirilen bu ölçekle hemen her kademedeki öğrencilerin çevreye yönelik genel etik yaklaşımları belirlenebilecektir. Böylece çevre sorunlarının en aza indirilmesinde insan ve çevresi arasındaki ahlaki ilişkiler de ortaya çıkacak ve buna göre çevreye ve çevredeki diğer varlıklara yönelik sorumluluk duyguları geliştirilebilecektir. Ayrıca son zamanlarda Türkiye ile birlikte tüm dünyada da önemli bir yer işgal eden çevre sorunları ve bu sorunların çözülebileceği bir yer olarak görülen eğitim kurumlarında, öğrencilerin çevreye yönelik etik tutumlarının belirlenmesi ve eğitim sisteminde bu tutumların da göz önüne alınarak iyileştirmelerin ve değişimlerin yapılması olasıdır. Arıcak & Ilgaz (2007)’ a göre zaman içinde ölçeğin farklı araştırma ve farklı örneklemeler üzerinde kullanılması tekrar geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin incelenmesi ölçeğin kalitesini ve kullanışlılığını artırır. Dolayısıyla bu ölçeğin çeşitli değişkenler açısından farklı örneklemeler üzerinde kullanılması ölçüğe önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca görüşme ve metafor çalışmaları gibi nitel çalışmalarla da ölçeğin geçerlik ve güvenirliği desteklenebilir.

KAYNAKLAR

- Arıcak O.T. & Ilgaz G. (2007). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile biyoloji dersi tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 1-8.
- Benson, J. (2000). *Environmental ethics: An introduction with readings*. London: Routledge.
- Benton R., & Benton C. (2006). Why teach environmental ethics? Because we already do. Clare Palmer (Edt.). *Teaching environmental ethics* (p. 77-92). Netherlands: Koninklijke Brill NV.
- Berktaş, F. (1996). Ekofeminizm ya da yüreğin iyimserliği. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4, 73-76.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Callicott J. B., & Frodeman R. (2009). *Encyclopedia of environmental ethics and philosophy*. USA: Macmillan Reference.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Des Jardins J.R. (2006). *Çevre etiği. Çevre felsefesine giriş*. Ruşen Keleş (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The new environmental paradigm. *Journal of Environmental Education*, 9, 10-19.
- Dunlap, R.E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Emmet Jones, R. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised nep scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425-442.
- Ergün, T., & Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 97-123.
- Ertan, B. (2004). 2000’li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-108.

- Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 28, 67-74.
- Erten, S. (2008). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 8(33), 141-156.
- Erten S., & Aydoğdu C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 158-169.
- Gagnon Thompson, S. C., & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14 (2), 149-157.
- Horwitz, W. (2001). Environmental dilemmas: The resolutions of student activists. *Ethics & Behavior*, 10(3), 281-308.
- Inglis, J. (2008). *Using human-environment theory to investigate human valuing in protected area management*. Ph.D Thesis. Victoria University. Australia.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-76.
- Kayış, A. (2005). Güvenirlik analizi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kortenkamp K. V., & Moore C. F. (2009). Children's moral evaluations of ecological damage: the effect of biocentric and anthropocentric intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1785-1806.
- Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (Second Edition). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.
- Mahmutoğlu, A. (2009). *Kırsal alanda çevre sorunlarına etik yaklaşım: kırsal çevre etiği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Meyers, R. B. (2002). A Heuristic for environmental values and ethics, and a psychometric instrument to measure adult environmental ethics and willingness to protect the environment. Ph.D Thesis. Graduate School of The Ohio State University, USA.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research. Fundamentals for the consumers* (Third Edition). New York: Addison Wesley.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep- range ecology movements. *Inquiry*, 16, 95-100.
- Önkal, G., & Yağanak, E. (2005). Felsefe ansiklopedisi. Ahmet Cevizci (Ed.). *Çevre etiği*. http://www.academia.edu/3001013/cevre_etigi_maddesi adresinden ulaşılmıştır.
- Özdemir, O. (2012). The environmentalism of university students: their ethical attitudes toward the environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 373-385.
- Rolstone, H. (2003). Environmental ethics. Nicholas Bunnin and E. P. Tsui-James, (Edt.). *The blackwell companion to philosophy (second edition)* (pp. 517-530). Oxford: Blackwell Publishing.
- Scarce R. (1990). *Eeco-warriors: understanding radical environmental movement*. Chicago: The Noble Press Inc.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8, 23-74. Retrieved from: www.cob.unt.edu/slides/paswan/busi6280/Y-Muller_Erfurt_2003.pdf .
- Stern, P., & Dietz T. 1994. The value basis of environmental concern. *Journal of Social Issues* 50 (3), 65-84.
- Şakacı, B. K. (2013). Değer Kavramı Ekseninde Derin Ekoloji Yaklaşımının Çözümlemesi. *Mülkiye Dergisi*, 37(1), 9-30.
- Tamkoç, G. (1996). Ekofeminizmin amaçları. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4,77-84.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (İkinci Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu (İkinci baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

EKLER**EK 1: Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeği**

Çevreye Yönelik Etik Tutum Ölçeği		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
İFADELER						
A	İNSAN MERKEZLİ ETİK YAKLAŞIM					
1	İnsanlar için yararlı olan canlılar korunmalıdır					
2	İnsan yaşamını tehlikeye sokan canlılar yok edilmelidir.					
3	Doğa insan için vardır.					
4	Doğayı istediğim şekilde değiştirme hakkına sahibim.					
B	ÇEVRE MERKEZLİ ETİK YAKLAŞIM					
5	Çevredeki cansız öğelerin de doğanın döngüsünde önemli bir katkısı vardır.					
6	Ahlaki sorumluluklar bütün canlı türlerine karşı da eksiksiz yerine getirilmelidir.					
7	İnsan dışındaki canlılara da saygı gösterilir.					
8	İnsan yaşamını korumak adına olsa da canlılar öldürülmemelidir.					
9	Biyolojik çeşitlilik, doğanın var olması için bir ön koşuldur.					
10	İnsan nüfusunun artması, doğanın korunmasında tehlike oluşturur					
11	Gelişen endüstri doğanın bozulmasını etkiler.					
12	Doğadaki her canlı aynı değerdedir.					
13	İnsanların çevreyi acımasızca kullanması öfkelericidir.					
14	Doğa ile iç içe bir yaşam çok hoştur.					
15	Doğal yaşam alanlarının insanların yaşam alanlarına dönüştürülmemesi gerekir.					
16	Yeni bir canlı türünün bulunması mutluluk vericidir.					
17	Enerji elde etmede doğal enerji kaynakları kullanılmalıdır.					
18	Bir çevre koruma derneğine üye olunmalıdır.					
19	Çevre düzeni için konulmuş kanunlara uyulmalıdır.					
20	Yabani hayatın tahrip edilmesi rahatsızlık vericidir.					
21	Günümüzde doğaya çok haksızlık yapılmaktadır.					
C	EKO FEMİNİST ETİK YAKLAŞIM					
22	Çevre sorunlarına kadınlar kalıcı çözüm üretmez.					
23	Çevre koruma faaliyetleri erkek egemen toplumlarda daha çok gelişmiştir.					
24	Doğayı korumak için kadın erkek herkes beraber çalışmalıdır.					
25	Çevreyi koruma konusunda yapılan çalışmalara kadınların da katılması herhangi bir katkı sağlamaz.					
26	Kadın da doğa gibi kullanılacak bir kaynaktır.					
27	Kadın kişisel özellikleri nedeniyle doğaya daha yakındır.					
28	Kadınların ezilmesinin önlenmesi, insan ve doğa arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasına bağlıdır.					
29	Çevre sorunlarının çözümünde cinsiyet ayrımcılığı yapılmamalıdır					
D	DİNSEL ETİK YAKLAŞIM					
30	Allah'ın yarattığı bütün varlıklar sevilmelidir.					
31	Allah yasakladığı için doğada hiçbir şey, israf edilmemelidir					
32	Allah'ın bize emaneti olan doğanın korunması şarttır.					
33	Tüm canlıları korumak Allah'a karşı sorumluluğumuzdur.					

Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Hatice Güngör Seyhan

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Sivas, Türkiye, hgunsey@gmail.com

ÖZ Bu araştırma, Sivas ili merkez ve ilçe devlet liselerinde görev yapan 52 kimya öğretmenin iş doyumları (İD), öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları (ÖÖY), örgütsel bağlılıkları (ÖB) ve iş streslerinin (İS) bazı demografik özellikler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespiti için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, Minnesota İş Doyum Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve İş Stresi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin İD, ÖÖY, İS ve ÖB düzeylerinin hedeflenen bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi yapılarak; ilgili bağımlı değişkenler arasındaki ilişki, Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; kimya öğretmenlerinin ilgili demografik özelliklerinin İD, ÖÖY, ÖB ve İS üzerinde %95 seviyesinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; öğretmenlerin sadece İD ile İS arasında ($r = -.572$) orta düzeyde, negatif ve anlamlı; İD ile ÖÖY arasında ($r = .336$) zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler Demografik özellikler, iş doyumunu, iş stresi, kimya öğretmeni, öğretmen öz yeterlik algısı, örgütsel bağlılık

Analysis on job satisfaction, self-efficacy perception, organizational commitment and work stress levels of chemistry teachers's with respect to diverse variables

ABSTRACT In this study, it was aimed to determine the levels of job satisfaction (JS), organizational commitment (OC), self-efficacy perception (SE) and work stress (WS), in 52 chemistry teachers working in Sivas. Data of the study were obtained by using the Minnesota Job Satisfaction Scale, Teacher Self Efficacy Scale, Organizational Commitment Scale and Work Stress Scale. In order to determine whether the scores obtained from the JS, SE, OC and WS scales differed according to teachers in terms of certain demographic characteristics, independent samples t-test and One-Way ANOVA analysis were administered. At the end of the study, it was found that the demographic characteristics were not effective on teachers' JS, SE, OC and WS levels. The highest correlation between the dependent variables was between JS and WS ($r = -.572$) at medium level, negative and significant; and that there was a weak, positive and significant relationship between JS and SE ($r = .336$).

Keywords Demografik özellikler, iş doyumunu, iş stresi, kimya öğretmeni, öğretmen öz yeterlik algısı, örgütsel bağlılık

EXTENDED SUMMARY

Teaching is a profession that differs from other professions with its various characteristics. Teachers spend most of their times working alone or with their students (Barnabé and Burns, 1994). Job satisfaction levels of teachers could function as a tool in improving the quality of education and providing a good level of education. Satisfaction is the fulfilling of expectations, requirements, intentions and wishes. Life satisfaction is the situation or outcome that occurs when human beings compare their expectations to what they already have. Life satisfaction refers to the satisfaction in all experiences in general rather than satisfaction in a certain situation (Ozer and Ozsoy Karabulut, 2003). One of these experiences is the work experience. Happiness and satisfaction of an individual in his/her professional life is not limited to the work life environment but exceeds to the life environment outside work, which displays the interaction between the job satisfaction and general life satisfaction (Keser, 2005).

One of the most important aims of organizations is to ensure success, gain and job satisfaction as well as their continuity. In order to achieve this aim, researchers try to provide the understandability of cognitive and affective concepts and these perspectives. One of these meanings that have vital importance to the organizations is the concept of organizational commitment (Gul, 2002). One of the reasons for organizational commitment to have become a frequent topic of research could be its effect on factors that are essential for organizations such as labor turnover, absenteeism, job performance, Organizational Citizenship Behavior and job satisfaction (Gurbuz, 2006).

Besides the commitment of teachers to the institutions they work at, in order to attain the competencies that the teaching profession requires, teachers should not only receive qualified education but also believe that they would fulfill the duties and responsibilities. Self-efficacy, from the perspective of teachers, refers to the knowledge, skills and attitudes that individuals should have in order to fulfill the duties and responsibilities that teaching requires Yilmaz, Koseoglu, Gercek and Soran, 2004).

Teaching has various stress factors within (Aydin, 1993). According to the study by Swick (1989), a teacher gets stressed when there are gaps among his/her professional requirements, values and conditions in his/her working environment. Unproductive working conditions cause stress in almost all sectors. The first condition of coping with stress is to accept the existence of stress in teachers.

In this study, it was aimed to determine the levels of job satisfaction (JS), organizational commitment (OC), self-efficacy perception (SE) and work stress (WS), which function as tools for improving the quality of education and providing qualified education, in chemistry teachers working in Sivas. In the light of this aim, answers to the following sub-problems were sought:

(1) Is there a significant difference among the job satisfaction, self-efficacy in teaching, organizational commitment and work stress levels of 52 chemistry teachers working in the government high schools in the center or districts of Sivas?

(2) Is there a significant difference among the job satisfaction, self-efficacy in teaching, organizational commitment and work stress levels of those teachers in terms of certain demographic characteristics.

Since it was aimed to determine whether there was a significant difference among the job satisfaction, self-efficacy in teaching, organizational commitment and work stress levels of high school teachers and whether there was a significant difference among these according to certain demographic characteristics, a relative and causative research model in the descriptive scanning model was used (Karasar, 2006).

The universe of the study consisted of chemistry teachers working at government high schools in the provincial and district centers of the Provincial Directorate of National Education in Sivas during the 2012 – 2013 academic years. With respect to the sampling, the scales were sent to the high schools in the provincial and district centers of Sivas and 52 chemistry teachers provided feedback.

Data of the study were obtained by using the Minnesota Job Satisfaction Scale, Teacher Self Efficacy Scale, Organizational Commitment Scale and Work Stress Scale.

For the interpretation of the data obtained through the scales, Personal Information Form was firstly evaluated in order to perform the descriptive analysis of demographical characteristics. After the scoring of Minnesota Job Satisfaction Scale, Teacher Self Efficacy Scale, Organizational Commitment Scale and Work Stress Scale was completed, statistical analyses were initiated. In order to determine whether the scores obtained from the JS, SE, OC and WS scales differed according to gender, marital status and the state of having chosen the teaching profession on one's own will, independent samples t-test was administered. One-Way ANOVA analysis was used with the aim of determining whether the scores

obtained from the JS, SE, OC and WS scales differed according to the type of the school and the education level of the teacher's as well as the teacher's years of experience in profession and at school. With respect to the relationship among the levels of self-efficacy, job satisfaction, organizational commitment and work stresses, correlation was calculated. Correlation calculations were obtained by calculating the Pearson Moments Correlation Coefficient.

At the end of the study, it was found that the demographic characteristics of 52 chemistry teachers working in the provincial center and districts of Sivas were not effective on teachers' JS, SE, OC and WS levels at the 95% level. While these results were in line with various findings in the literature, they were also contrary to the results obtained in a number of studies. The correlation analysis concluded that the highest correlation between the dependent variables was between JS and WS ($r = -.572$) at medium level, negative and significant; and that there was a weak, positive and significant relationship between JS and SE ($r = .336$). This conclusion indicated that as the job satisfaction levels of chemistry teachers's increased, their works stress levels decreased and their self-efficacy levels increased, although it was at a weak level.

GİRİŞ

İşgörenler sürekli olarak buldukları örgütleri ve örgüt içerisindeki kendi rollerini, sorumluluklarını ve durumlarını gözden geçirmektedirler. Bundan dolayı kendi yaşamlarını ve örgüt içindeki konumlarını anlama, yorumlama ve düzenleme arayışı içindedirler (Özdayı, 1990). Devlet yapısı içerisinde eğitim örgütü önemli bir yer tutmaktadır. Gerek insan kaynağı, gerekse örgüt (yapı) boyutu olarak oldukça büyük bir örgüte sahip olan eğitim sistemi değişim sürecinden hem etkilenmekte hem de bu değişim sürecini etkileyebilmektedir (Mahmutoğlu, 2007). Eğitim, insanlara bilgi ve beceri kazandırmakla birlikte, toplumun ve insanlığın yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilme boyutunda her türlü değer üretimi, mevcut değerlerin geliştirilmesi ve yeni değerlerle bağdaştırılması sorumluluğunu taşımaktadır (Varış, 1984).

Bireylerarası ilişkilerin ve toplumsal tutum ve davranışların yapısını belirleyen kurumlardan bir olan eğitim, bireylere demokratik, özgür ve bilimsel düşünmeyi, eleştirel, üretken ve çok boyutlu düşünebilme yeteneği kazandırması, eğitim sisteminin örgütsel yapısı, yönetim sistemi ve amaçlarıyla ilgilidir (Celep, 1992). Eğitim sistemi ülkenin ve kendi sisteminin bir parçası olan örgütlerde bulunan insan gücü potansiyelini en verimli şekilde kullanmak ve amaçlar doğrultusunda kaynakları bilgi, beceri, motivasyon, bağlılık, yetenek ve diğer boyutlarda geliştirmek çabası içinde olmak durumundadır. Çünkü bu yönde geliştirilmiş olan insan kaynakları ülke kalkınmasının da temelini oluşturabilecektir (Buluç, 1997).

Yakın geçmişe kadar öğretmenlerin toplumsal rolleri ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü arasında belirli bir dengenin kurulu olduğu gözlenebilirken, son yıllarda benzer bir dengeden bahsetmenin artık mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerle ilgili gerçekleştirilen düzenlemeler daha çok öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, atamalar ve istihdam edilebilirlik üzerinden şekillenmektedir. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bu olumsuz tablonun eğitim sisteminde yaşanan niteliksel problemlerle ilişkisi olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenleri psikolojik olarak mesleklerine bağlayacak, onlarda olumlu duyguların gelişmesine sebep olacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesi öncelikli politikalar arasında ele alınmalıdır (Tadmam (2014:67).

İş Doyumu Kavramı

Doyum, beklenti, gereksinim, istek ve dileklerin karşılanması olup, sadece belirli bir duruma ilişkin olmayan, genel olarak tüm yaşantılardaki doyum yaşam doyumunu olarak kabul edilmektedir (Özer ve Özsoy Karabulut, 2003). Bu yaşantılardan biri de iş yaşantısıdır. Bireyin iş yaşantısından aldığı haz, doyum ve mutluluk olarak tanımlanan iş doyumunda, bireyin sadece iş yaşam alanından aldığı doyumlarının dışında, çalışma alanı dışındaki yaşam alanlarından aldığı doyumlarının da etkisi olduğu düşünülmektedir (Keser, 2005). Çalışanın fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve sosyal nitelikteki ihtiyaçları, iş doyumunun belirleyicileri olarak kabul edilirken, bu ihtiyaçların arasında işin kendisi, ücreti, türü, fiziksel ve sosyal koşulları, işin gerektirdiği bilgi ve tecrübe düzeyi, işin amacı, çalışanlar arasındaki insani ilişkilerin boyutu, iş güvenliği, yükselme imkânları v.b. birçok etkenin bulunduğu bilinmektedir (Mahmutoğlu, 2007). İş doyumunun sosyal nitelikteki belirleyicisi olan çalışanın demografik özelliklerinden eğitim düzeyinin yüksekliği/düşüklüğü, çalışma yaşamı, iş ve beklentilerde birçok değişikliğe sebebiyet vermektedir (Güven, Bakan ve Yeşil, 2005).

Öğretmenlerde iş doyumunu: Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerden birçok özelliğiyle farklılık gösteren mesleklerden biridir (Barnabé ve Burns, 1994). Öğretmenin iş doyumunu, öğretim rolü ile bağlantılı duygusal bir ilişkiyi ifade eder (Lawler, 1973). Öğretmenlerdeki iş doyumunu üzerine yapılan birçok çalışmaya göre (Farber, 1991; Friedman and Farber, 1992; Kyriacou, 1987; Kyriacou and Sutcliffe, 1979; Mykletun, 1984), öğretmenlerdeki doyum özellikle motivasyon gibi içsel güçlendirme seviyesine bağlıdır ve öğretmenlerin çocuklarla çalışmasının, öğretmenlerdeki iş doyumuna katkıda bulunan en önemli faktör olduğu düşünülmektedir (Zymbalas ve Papanastasiou, 2004). Öğretmenlerin öğrencilerle sıcak, kişisel ilişkiler geliştirmeleri, öğretimin entelektüel, özerk ve bağımsız olmasının da doyuma katkı sağladığı kabul edilirken, öğretmenlerin iş yaşantılarındaki memnuniyetsizliğinin çoğunlukla ağır iş yükü, ücretteki yetersizlik ve toplumdaki öğretmen algısının nasıl olduğu ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Sper vd., 2000). Öğretmenlerdeki iş doyumunun azalmasına ayrıca, çok çeşitli idari görev ve beraberindeki evrak işlerinin varlığından kaynaklanan sorunlar, öğrenci performanslarını değerlendirme ve derecelendirmede yaşanan kaygılar, öğrenci davranışları ve disiplininde yaşanan

sorunlar, okul idaresi ile olan ilişkilerde yaşanan sorunlar, statü olarak kariyer anlamında yükselme fırsatlarının azlığı ve toplum içerisinde öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalması gibi birçok faktörün de etkili olduğu kabul edilmektedir (Norton ve Kelly, 1997; Shann, 1998).

Alanyazıda iş doyumunu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin demografik özellikleri, çalışma koşulları ve diğer birçok değişkenler açısından iş doyumlarının incelendiği çalışmalar mevcuttur (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Balcı, 1985; Bishay, 1996; Bozkurt ve Bozkurt, 2008; Crossman ve Haris, 2006; Çardak, 2002; Çelik, 2003; Demir, 2001; Demirel, 2006; Dikmen, 1995; Dinham ve Scott, 1996; Erdem ve Demirel, 2009; Gençay, 2007; Günbayı, 2000; Günbayı ve Toprak, 2010; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012; Ma ve MacMillan, 1999; Menon ve Reppa, 2011; Minibaş, 1990; Özdayı, 1990; Perie ve Baker, 1997; Sargent ve Hannum, 2005; Şahin, 1999; Şahin ve Dursun, 2009; Tahta, 1995; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Tellioglu, 2004; Varlık, 2000; Yılmaz ve Altınkurt, 2012; Zembylas ve Papanastasiou, 2004).

İş doyumunu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan çıkarılabilecek genel sonuç, öğretmenlerin işlerine yönelik geliştirdikleri duyguların, onların sadece okulda geçirdikleri zaman dilimini değil, yaşam kalitelerini etkileyebilecek nitelikte olduğu yönündedir. Bu noktada, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin belirlenmesi ve mesleklerine yönelik duygularının olumlu yönde değiştirilmesi için atılacak adımlar önem kazanmaktadır (Tedmem Raporlar Dizisi, 2014:3).

Örgütsel Bağlılık Kavramı

Çalışanların işlerinden ve işyerlerinden memnun olmaması son zamanlarda iş yaşamında karşılaşılan en önemli problemlerden birisi olduğundan, çalışanların işinden memnun olmalarının sağlanması artık örgütler için en temel amaçlardan biri olarak görülmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesi çalışanın çalıştığı örgütün hedeflerini benimsemesi ve o örgüt içinde varlığını sürdürmeyi istemesine bağlıdır ki burada örgütsel bağlılık ön plana çıkmaktadır (Gül, 2002). Örgütsel bağlılık tanımı için, literatürde çok çeşitli tanımlara rastlamaktayız; çalışanın örgütüyle ve amaçlarıyla özdeşleşmesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusu (Robbins, 1998:142), çalışanın belirli bir örgüt ile girdiği kimlik birliği ve bağlılığın gücü (Leong vd., 1996: 1345), mali endişeler olmaksızın örgütte devam etme isteği duyarak örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesi (Griswold, 1983), işgörenin örgütü ile girdiği kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olarak kalmaya istekli olması (Davis ve Newstrom, 1989: 179).

Örgütsel bağlılığı etkileyen çok çeşitli faktörler vardır; (1) yaş, cinsiyet ve deneyim, (2) örgütsel adalet, güven, iş tatmini, (3) rol belirliliği/ rol çatışması, (4) yapılan işin önemi, alınan destek, (5) karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma, (6) iş güvenliği, tanınma, yabancılaşma, (7) medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar, (8) çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik, (9) terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler, (10) liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları ve işgörelere gösterilen ilgi (Çetin, 2004). Örgütsel bağlılığın geliştirilmesi, işgörenlerin duygusal enerji ve dikkatlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesine bağlıdır. Bu, işgörenlerin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarını ve örgüt hakkındaki duygularını yansıtır. Normal koşullardaki istekleri dahi yeterince karşılanmayan işgörenlerden giderek daha fazla beklentiye girmek, onların bağlılığını azaltmakta, stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Ulrich 1998:18). İşlerinden yüksek düzeyde doyum sağlayan ve örgütlerine güçlü bir biçimde bağlılık duyan işgörenlerin, geri çekilme davranışlarından sakındıkları ve işlerine bağlılıkta devam ettikleri görülmüştür (Sagie 1998:156).

Öğretmenlerde örgütsel bağlılık: Eğitim çalışanlarının okula bağlılığı ve iş hayatlarındaki doyumunu, okul etkililiğinde önemli bir öğedir (Balay, 2014). Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin üç bağlılığı ön plana çıkmaktadır; okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun eğitimsel amaç ve değerlerini kabulü (Balay, 2000). Eğitim sistemi ve bu bağlamda okulun amaçlar doğrultusunda verimliliği, öğretmen ve okul yöneticilerinin, okul ve eğitim sisteminin amaç ve değerlerini benimseme derecesine bağlıdır (Celep, 2000). Eğitim çalışanlarının işlerine ve okullarına olan bağlılıklarında sürekli bir azalma gözlenmektedir ki bağlılıktaki bu azalmanın, sistemdeki insan kaynaklarının etkili biçimde kullanılmaması ve bağlılık geliştirme stratejilerinin yeterince uygulanmamasıyla yüksek düzeyde ilişkisi bulunmaktadır (Balay, 2014:10).

Örgütsel bağlılık üzerine ülkemizde çok fazla çalışmaya rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalar çoğunlukla; demografik özellikler ile örgütsel bağlılık ve bileşenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Celep, 1998; Cevat ve Celep, 1996; Danış, 2009; Dirikan, 2009; Durna ve Eren, 2005; Nartgün ve Menep, 2010; Özcan, 2008; Özkan, 2008; Polat ve Erdas, 2009; Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008;

Varoğlu, 1993), öğretmen ve yöneticilerin, çeşitli değişkenler boyutunda örgütsel bağlılık algılama düzeylerinin incelenmesi (Aydemir, 2009; Balay, 2000; Izgar, 2008; Özden, 1997; Özkaya, Kocakoç ve Kara, 2006; Terzi ve Kurt, 2005); öğretmenlerin iş doyumlarının ve kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkisi (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Demirkıran, 2004; Erdoğan, 2006; Koca, 2009; Tülek, 2008; Zaman, 2006); örgütsel bağlılık düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ergener, 2008; Güneş, Bayraktaroglu ve Kutanis, 2009) üzerinedir.

Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından, bilişsel davranış değişimi kapsamında ileri sürülmüştür. Bandura (1977), yeterlik tanımı için, bireyin istediği performansı elde etmesi için yapması gerekenleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Bandura (1993), öz-yeterlik inancının, bireylerin amaçları gerçekleştirirken çok çaba harcatan, tüm güçlüklerle rağmen devam ettiren, hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkilediğini, güçlü bir yeterlik inancının birçok kişinin başarı ve sağlığını geliştirdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde öz yeterlik algısı: Öğretmen öz-yeterlik inancı (algısı), öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Bandura'ya (1997) göre, bir öğretmenin öz-yeterlik algısı, onun konu alanıyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Bandura, öğretmenin etkililiğinin kısmen sınıf yönetimini sürdürmedeki öz-yeterlik inancıyla belirlendiğini belirtmektedir. Öğretmen öz-yeterliğini araştırmacılar birçok tanımla ifade etmektedirler; bir öğretmenin öğrencilerindeki öğrenmeleri sağlayacak tüm beceri ve yeteneklere sahip olduğuna dair inancı (Gibson ve Dembo, 1984), öğretmenin görev tanımlamaları dolayısıyla gerekli mesleki görevleri yerine getirme, kurumsal işleri yerine getirme, kuruma ait olma ve kurumun sosyal ve politik gereksinimlerini yerine getirme becerilerine ilişkin algısı (Cherniss, 1993), bir öğretmenin belirli bir konuda bir öğretim işini/çalışmasını başarıyla gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri organize etme ve uygulama kapasitesine ilişkin inancı (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001), öğretmenlerin, etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki güven duygusuna ilişkin inançları (Guskey ve Passaro, 1994), öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlarıdır (Ashton, 1984). Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine daha çok yanıt verdiği ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmaya daha eğilimli oldukları (Fritz, Miller, Kreutzer ve MacPhee, 1995), buna karşılık daha düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin ise sınıfta daha sıkı bir disiplin ve yönetim anlayışına eğilimli oldukları belirtilmektedir. (Saklofske vd., 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990).

Öğretmen öz-yeterliği ile yapılmış çalışmaları incelediğimizde alanyazında çokça çalışmaya rastlamaktayız; öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci başarısı (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Ross, 1994) öğrenci motivasyonu (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) ve öğrenci öz-saygısı (Cheung ve Cheng, 1997) arasında; öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışması, öğretime daha fazla zaman ayrılması (Czerniak ve Lumpe, 1996; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988), sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi, sınıf yönetimi becerilerine sahip olunması (Enochs vd., 1995; Henson, 2001; Woolfolk vd., 1990), mesleki bağlılık (Caprara vd., 2006; Colodarci, 1992) gibi etkili öğretmen özellikleri arasında ve bir işi başarmak için büyük çaba gösterme, olumsuzluklarla karşılaşılması durumunda kolayca vazgeçmeme, ısrarcı ve sabırlı olma (Pajares, 1996) arasında da bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerdeki öz-yeterlik inancı ile ilişkisi incelenen demografik özellikler, örgütsel bağlılık, iş stresi, akademik performans, sınıf yönetimi ve öğrenci- öğretmen ile olan ilişkisi üzerine odaklanılan çok fazla çalışmaya rastlanmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003; Aşkar ve Umay, 2001; Dede, 2008; Işıksal ve Aşkar, 2005; Işıksal ve Çakıroğlu, 2006; Umay, 2001).

İş Stresi Kavramı

Stres sözcüğünün psikolojideki tanımı, sıkıntı ya da zorluk anlamına gelen Fransızca'daki stress ya da straisse sözcüklerinden, Latince'deki çekip gitmek anlamına gelen stringere sözcüğünden gelmektedir (Graham, 1999). İş stresi ya da çalışma stresi kavramı literatürde birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır: bireyin normal fonksiyonlarından (örn. zihin – vücut) saptıran psikolojik

ve/veya fiziksel davranışlarını değiştiren işle ilgili etmenlerin sonucunda oluşan psikolojik bir durum (Işıkhani, 2002), işin gerekleri ile işçinin yetenekleri, kaynakları ya da gereksinimleri arasında uyumsuzluk olduğunda ortaya çıkan, zararlı fiziksel ve duygusal cevaplar (Koç ve Yeğen, 2002), bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup, birey üzerinde aşırı psikolojik veya fizyolojik baskılar yapan herhangi çevresel hareket, durum veya olayın, organizmaya yansıyan sonucudur (Artan, 1986).

Stresi ortaya çıkaran faktörler genel olarak, her örgütün yapılan işe, kullandığı teknolojiye, çevresel koşullara, çalışanlarının eğilim ve tecrübelerine, örgüt içi gruplaşmalara, çatışmalara ve örgütün yarattığı iklime göre stres kaynaklarının ortaya çıktığı örgütsel (iş ortamı) faktörleri (Ertekin, 1993), daha çok bireyin bedensel, psikolojik ve kişisel durumlarıyla ilgili olabilen bireyin kişilik yapısından kaynaklanan faktörler (Eren, 2006) ve bireyin yaşadığı çevre ile etkileşimde söz konusu olan, gözle görülebilen veya görülemeyen, bireyde önemli düzeyde strese yol açan gürültü, sıcaklık ve soğukluk, kalabalık, hava kirliliği, radyasyon, toz, kötü çalışma şartları ve donanım, yangın, trafik ve şiddet gibi öğeleri barındıran çevresel ve sosyal faktörler (Baltaş ve Baltaş, 1998) olarak sınıflanmaktadır. Bireylerdeki stres ortaya çıkması durumunda, hem bedensel, hem psikolojik olarak bir dizi olay meydana gelir. Bedensel değişiklikler, hemen hemen tüm insanlarda aynı sonuçları geçmesine rağmen, psikolojik sonuçlar, kişilik ve çevre gibi bireysel koşullara bağlı birçok değişiklik gösterir (Tekkoyun, 2008).

Öğretmenlerde iş stresi: Öğretmen stresi literatürde, bir öğretmen olarak çalışmanın sonucunda oluşan depresyon, kızgınlık, endişe, sinirlilik ve gerginlik gibi hoş olmayan duyguların bir öğretmen tarafından yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Kyriacou, 1987). Öğretmenlik mesleği de kendi içerisinde birçok stres faktörünü barındıran bir meslektir (Aydın, 1993). Son yıllarda, öğretmenlik mesleğinin en stresli meslekler arasında yer aldığı varsayılmaktadır (Bakırcı, 2012). Öğretmenlik mesleğinde stresi eğitimde ya da sınıfta kabullenmek zordur. Öğretmenler için sınıf zorluklarını kabul etmek, yetersiz olduklarını kabul etmekten daha baskındır. Öğretmen stresindeki en önemli faktör, kişisel yararın kaybıdır (Swick, 1989). Yüksek düzeydeki öğretmen stresi, öğretmen başarısının unsurlarından olan sınıf yönetimi, akılcı çalışma ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi yeteneklerinin gerilemesine neden olabilir (Zoraloğlu, 1998).

Öğretmenlerin çalıştıkları örgütlerde ortaya çıkan stres kaynakları, fiziksel koşullara bağlı, öğrenci ve veli ile ilişkilere bağlı, örgütsel koşullara bağlı ve kişisel etkenli stres kaynakları olarak sınıflanmaktadır (Bakırcı, 2012). Yine öğretmenlik mesleğinde stresin ortaya çıkma sebepleri olarak; halk ve medyanın öğretmenlerin az çalışıp çok kazandığına yönelik algısı, müfredattan fazlasını aktarma sorumluluğu, giderek artan çeşitlilikte öğrenci ve veliler, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin normal sınıflara entegrasyonu (kaynaştırma), denetim, müfredat dışı görevler, mesleki dayanışmanın az olması, kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, şiddet ve madde kullanımı, öğrenci ilgisizliği, ilgisiz ebeveynler, aşırı evrak işleri, müfredattaki değişimler, yönetimin desteğinin yetersiz olması, rol belirsizliği, rol karmaşası, araç-gereç yetersizlikleri gibi nedenler de sıralanabilir (Ekşi, 2006).

Yurt içinde eğitim kurumlarında öğretmenlerin iş stresi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Ekinci (2006) gerçekleştirdiği çalışmada bu çalışmaları şöyle sıralamaktadır: ücret yetersizliği, personeli değerlendirmede adaletsizlik, araç gereç yetersizliği ile iş stresi ilişkisi (Pehlivan, 1991); stres ile öğrencilerin tutum ve davranışı ilişkisi, mesleksi görünüm, velilerin tutum ve davranışları, mesleksi güvence, yöneticilerin tutum ve davranışları ile stres ilişkisi (Aslan, 1995); öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları, stres düzeyleri ve bu algıları ile stres düzeylerinin deneklerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında ilişkisi (Öztürk, 1995); stresin kaynağı olarak ücret azlığı, çalışmalarının karşılığını alamama ve bunun sonucunda ortaya çıkan stresin belirtilerinin ise yorgunluk, uykusuzluk, gerginlik olması (Başaran, 1997); öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresi düzeylerinin belirlenmesi ve farklılıklarının ortaya konulması (Özdayı, 1990); öğretmenlerdeki iş doyumunu ile stresle başa çıkma yolları (Çardak, 2002), tecrübenin stres kaynaklarına etkisi (Yağıl, 1998).

Araştırmanın Önemi

Kişilerde beklenen düzeyde değişimi ya da onlarla ilgilenilmeyi sağlayan örgütler düşünüldüğünde, eğitim kurumları büyük ölçüde daha istekli ve işleriyle özdeşleşmiş kişilere gereksinim duymaktadır. Faaliyet alanı, insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi olan okulların etkili işleyişi için, bu kurumlarda rehber, eğitici, danışman olarak görevli işgörenlerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya

istekli olmalıdırlar (Katz ve Kahn, 1977). Çünkü eğitim kurumları gibi örgütlerde işleyiş, sadece görev tanımlaması dâhilinde yürüyen işlerden öte insan yetiştirmek olduğu da göz önüne alındığında, bu örgütlerde güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş işgörenlere gereksinim büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin toplumsal rolleri ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü arasında belirli bir dengenin kurulabilmesinde; öğretmenlerin mesleklerine yönelik geliştirdikleri duyguların, onların sadece kurumlarında geçirdikleri zaman dilimini değil, yaşam kalitelerini de etkileyebilecek nitelikte olan “iş doyumunu” gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olması öğretmenlerin yaşam kalitesine olumlu yansıtacaktır. Yine öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmelerinde, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarından kaynaklanan mesleklerine yönelik “öz yeterlik inancına” sahip olmaları da büyük önem arz etmektedir. Eğitim işgörenlerin, mesleğine dolayısıyla bu mesleğini en iyi şekilde icra etmeye çalışacağı “kurumuna bağlılığı” ve iş ihtiyaçları, değerleri ile iş çevresinde bulunan şartlar arasında farklılık olması durumunda ortaya çıkan “iş stresi” gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları iyileştirmek ve geliştirmek için öneriler sunmaları da yine öğretmenlerin yaşam kalitesine olumlu yansıtacaktır. Öğretmenlerin, gerek mesleki yaşantılarındaki doyumlarının yüksekliği, gerek öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlarının yüksekliği, gerek okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun eğitimsel amaç ve değerlerini kabulünün yüksekliği ve çalışma şartlarının elverişsiz olması durumunda ortaya çıkabilecek mesleki streslerinin azlığı, topluma nitelikli birey yetiştiren kurumlarda çalışmaları bakımından daha da önem taşımaktadır. Sonuç olarak, araştırmanın yapıldığı bölge ve öğretmenlerimizin branşlarının sınırlı olması itibarı ile bu çalışmada sadece öğretmenlerimizin mesleklerine ilişkin iş doyumunu, öz yeterlik inancı, örgütsel bağlılık ve iş stresi düzeyleri saptanmış ve ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, diğer mesleklerden birçok özelliğiyle farklılık gösteren öğretmenlik mesleği için, eğitimin kalitesini yükseltme ve iyi eğitim sağlamada bir araç olarak işlev görebilecek olan iş doyumunu, örgütsel bağlılık, öz-yeterlik inancı ve iş stresinin Sivas ili bünyesinde görev yapan kimya öğretmenleri için ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

Sivas ili ve ilçe merkezlerindeki devlet liselerinde görev yapan 52 kimya öğretmenin iş doyumları, öğretmenlik mesleğine karşı öz-yeterlikleri, örgütsel bağlılıkları ve iş stresleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?,

Söz konusu öğretmenlerin iş doyumlarının, öz-yeterliklerinin, örgütsel bağlılıklarının ve iş streslerinin, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, lise öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları, iş doyumları, iş stresleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve belirlenen bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışıldığından, betimsel tarama modelinde ilişkisel ve nedensel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Sivas İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il ve ilçe merkezlerinde, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında devlet liselerinde görev yapan kimya öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmamızın örneklemini için, Sivas ili ve ilçe merkez liselerine araştırma kapsamında uygulanacak ölçekler ulaştırılmış ve 52 kimya öğretmeninden geriye dönüt alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çalıştıkları okulun türü, mesleğini kendi isteği ile seçip seçmediği ve hizmet yılı gibi kişisel bilgileri yer almaktadır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği: Öğretmen öz-yeterlik ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejileri kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği adını taşıyan üç alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek likert tipinde “yetersiz (1)” den “çok yeterliğe” (9) kadar dokuzlu olarak derecelendirilmiştir. Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy’un (2001) yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ($\alpha = .94$) olarak bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı (α) toplam öz-yeterlik .93 olarak bulmuşlardır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği: Bu çalışmada, öğretmenlikle ilgili pek çok değişkeni içinde barındırdığı düşünülen ve Weiss, Davis, England ve Loftquist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Baycan (1985) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır ($\alpha = .77$). Minnesota İş Doyum Ölçeği içsel, dışsal ve genel doyum düzeyini belirleyici özelliklere sahip 20 maddeden oluşmuştur. Maddeler beşli likert tipte hazırlanmış ve “1=Beni hiç tatmin etmiyor; 2=Beni yeterince tatmin etmiyor; 3=Karar veremiyorum; 4=Beni yeterince tatmin ediyor; 5=Beni çok tatmin ediyor” şeklinde derecelenmiştir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Örgütsel bağlılığı ölçmek için Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen; Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyut ve dört maddesi olumsuz toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Wasti (2000), ölçeğin Türkçe formunun orijinalindeki 3 boyutlu yapıyı doğruladığını ve ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin .20 ile .72 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, güvenilirlik katsayıları duygusal bağlılık için .78, normatif bağlılık için .75 ve devam bağlılığı için .58 olarak hesaplanmıştır (Wasti, 2000).

İş Stresi Ölçeği: Kyriacou ve Sutcliffe (1978) tarafından 51 maddelik olarak İngiltere’de ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin iş streslerini belirlemek amacıyla geliştirilen “İş Stresi Ölçeği”, sonrasında Furnham ve Payne (1987) tarafından Batı Hindistan’da ortaöğretim öğretmenlerine 36 madde olarak kısaltılmış ve uygulanmıştır. Ölçeğin bu kısa formunun Türkçe’ye uyarlaması Özdayı (1990) tarafından yapılmış, ancak Türk toplumundaki sorunlara uygun birkaç madde ilave edilerek 41 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin 41 maddelik olarak düzenlenmiş hali kullanılmıştır. Ölçek likert tipi beşli dereceleme ölçeği türündedir. Bu likert tipi ölçeklendirme, “hiç stres yok, nadiren stres var, biraz stres var, sık sık stres var ve her zaman stres var” seçeneklerinden oluşmaktadır. Özdayı (1990), iş stresi ölçeğinin güvenilirlik analizini resmi ve özel liselerde çalışan 1134 öğretmen üzerinde yaparak iç tutarlık katsayısını Cronbach Alpha ($\alpha = .92$) olarak bulmuştur. Daha sonra Çivilidağ (2003), Anadolu liselerinde ve özel liselerde çalışan 225 öğretmen üzerinde iş stresi ölçeğinin güvenilirlik analizini yaparak iç tutarlık katsayısını Cronbach Alpha, ($\alpha = .96$) olarak bulmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçek yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle Kişisel Bilgi Formu değerlendirilerek demografik özelliklerin betimsel analizleri yapılmıştır. Minnesota İş Doyumu, Öğretmen Öz-Yeterlik, Örgütsel Bağlılık ve İş Stresi Ölçeklerinin puanlanmasının ardından istatistiksel analizlere geçilmiştir.

İD, ÖÖY, ÖB ve İS ölçeklerinden alınan puanların cinsiyet, medeni durum ve mesleğini kendi isteğiyle seçip seçmeme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi,

İD, ÖÖY, ÖB ve İS ölçeklerinden alınan puanların çalışılan okulun türü, öğretmenin yaşı ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, iş doyumları, örgütsel bağlılıkları ve iş stresleri arasındaki ilişki için korelasyon hesaplanmıştır. Korelasyon hesaplamaları yapılırken Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Sivas ili merkez ve ilçelerindeki devlet liselerinde görev yapan 52 kimya öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	25	48.1
	Erkek	27	51.9
Medeni Durum	Evli	45	86.5
	Bekâr	7	13.5
Mesleklerini Kendi İstekleri ile Seçme Durumu	Evet	42	80.7
	Hayır	10	19.3
Yaş	20-25	-	-
	26-40	25	48.1
	41-	27	51.9
Çalıştıkları Kurumun Türü	ML (Meslek lise)	12	23
	AL (Anadolu lisesi)/ FL (Fen Lisesi)	31	59.6
	GL (Genel lise)	9	17.3
Hizmet Yılı	1–10 yıl	10	19.2
	11–20 yıl	27	51.9
	21-	15	28.8

Öğretmenlerin İD, ÖÖY, ÖB ve İS’leri arasındaki ilişki için Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İş Doyumları, Öz-Yeterlikleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Stresi Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		İD	İS	ÖB	ÖÖY
İD	Pearson Korelasyon	1	-.572(**)	-.006	.336(*)
	p		.000	.969	.015
İS	Pearson Korelasyon	-.572(**)	1	-.184	-.032
	p	.000		.192	.822
ÖB	Pearson Korelasyon	-.006	-.184	1	.076
	p	.969	.192		.592
ÖY	Pearson Korelasyon	.336(*)	-.032	.076	1
	p	.015	.822	.592	

** Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır.* Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Korelasyon analizi sonucu için Tablo 2 incelendiğinde, bağımlı değişkenler arasında en yüksek korelasyon İD ile İS arasında gözlenmektedir. Öğretmenlerin iş doyumları ile iş stresleri arasında ($r = -.572$), % 1 önem seviyesinde orta düzeyde, negatif ve anlamlı; öğretmenlerin iş doyumları ile öz yeterlikleri arasında ($r = .336$), % 5 önem seviyesinde zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p > .05$). Öğretmenlerin iş stresleri ile örgütsel bağlılıkları, iş stresleri ile öz yeterlikleri ve örgütsel bağlılıkları ile öz yeterlikleri arasında da anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p > .05$).

Cinsiyet (C), Mesleklerini Kendi İstekleri ile Seçme Durumu (MKİS) ve Medeni Durum (MD) değişkenlerinin öğretmenlerin İD, ÖÖY, ÖB ve İS üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar için *t*-testi yapılmıştır. Sonuçlar için Tablo 3 incelendiğinde; C, MKİS ve MD faktörlerinin tüm bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gözlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 3. Öğretmenlerin İş Doyumları, Öz-Yeterlikleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Stresi Düzeylerinin C, MKİS ve MD'ye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-testi Sonuçları

			N	\bar{X}	SD	t	p
İŞ DOYUMU	Cinsiyet	E	27	3.47	.46	.347	.731
		K	25	3.41	.67		
	MKİS	E	42	3.45	.53	.151	.883
		H	10	3.41	.74		
	MD	B	7	3.19	.65	-1.114	.300
		E	45	3.48	.55		
ÖZ YETERLİK	Cinsiyet	E	27	6.83	.97	.047	.963
		K	25	6.82	1.02		
	MKİS	E	42	6.82	1.01	-.055	.956
		H	10	6.84	.90		
	MD	B	7	6.82	.85	-.009	.993
		E	45	6.83	1.01		
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	Cinsiyet	E	27	2.95	.57	.052	.959
		K	25	2.94	.54		
	MKİS	E	42	3.01	.57	2.241	.306
		H	10	2.68	.37		
	MD	B	7	3.22	.83	.962	.369
		E	45	2.90	.49		
İŞ STRESİ	Cinsiyet	E	27	3.19	.63	-.551	.584
		K	25	3.30	.68		
	MKİS	E	42	3.29	.62	.920	.376
		H	10	3.05	.77		
	MD	B	7	3.07	.81	-.622	.553
		E	45	3.27	.63		

($p > .05$)

Öğretmenlerin Y, ÇKT ve HY'nın onların İD, ÖÖY, ÖB ve İS üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N	$\bar{X} \pm ss$	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
YAŞ	20-25	-	-					
	26-40	25	3.44 ± .534				.000	.992
	41-	27	3.44 ± .613					
	Gruplar arası			.000	1	.000		
	Gruplar içi			16.641	50	.333		
	Toplam			16.641	51			
KURUM TÜRÜ	Meslek Lisesi	12	3.32 ± .589				1.809	.175
	Anadolu /Fen Lisesi	31	3.56 ± .530					
	Genel Lise	9	3.20 ± .636					
	Gruplar arası			1.144	2	.572		
	Gruplar içi			15.497	49	.316		
	Toplam			16.641	51			
HİZMET YILI	1-10 YIL	10	3.64 ± .519				.750	.478
	11-20 YIL	27	3.39 ± .557					
	21-	15	3.39 ± .635					
	Gruplar arası			.494	2	.270		
	Gruplar içi			16.147	49	.330		
	Toplam			16.641	51			

Tablo 4'de görüldüğü üzere, kimya öğretmenlerinin yaşları, çalıştıkları kurumun türleri ve hizmet yılları ile iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu bulguya yaşlarının, çalıştıkları kurumlarının türünün ve hizmet yıllarının farklı olmasının, kimya öğretmenlerimizin mesleklerindeki doyumunu önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N	$\bar{X} \pm ss$	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
YAŞ	20-25	-	-					
	26-40	25	6.88 ± .783					
	41-	27	6.77 ± 1.15				.155	.695
	Gruplar arası			.154	1	.122		
	Gruplar içi			49.620	50	.992		
	Toplam			49.774	51			
KURUM TÜRÜ	Meslek Lisesi	12	6.56 ± 1.19					
	Anadolu /Fen Lisesi	31	6.91 ± .960					
	Genel Lise	9	6.89 ± .810				.534	.590
	Gruplar arası			1.061	2	.531		
	Gruplar içi			48.712	49	.994		
	Toplam			49.774	51			
HİZMET YILI	1-10 YIL	10	6.78 ± .783					
	11-20 YIL	27	6.87 ± 1.02					
	21-	15	6.78 ± 1.10				.045	.956
	Gruplar arası			.091	2	.046		
	Gruplar içi			49.683	49	1.014		
	Toplam			49.774	51			

Tablo 5'e göre, yaşları farklı öğretmenlerimizin çalıştıkları kurumlarının ve hizmet sürelerinin de farklı olmasının onların mesleklerine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N	$\bar{X} \pm ss$	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
YAŞ	20-25							
	26-40	25	2.95 ± .550					
	41-	27	2.94 ± .571				.001	.976
	Gruplar arası			.000	1	.000		
	Gruplar içi			15.769	50	.315		
	Toplam			15.769	51			
KURUM TÜRÜ	Meslek Lisesi	12	2.85 ± .712					
	Anadolu/Fen Lisesi	31	2.99 ± .496					
	Genel Lise	9	2.92 ± .571				.270	.765
	Gruplar arası			.172	2	.086		
	Gruplar içi			15.598	49	.318		
	Toplam			15.769	51			
HİZMET YILI	1-10 YIL	10	2.77 ± .525					
	11-20 YIL	27	2.93 ± .573					
	21-	15	3.09 ± .542				1.010	.372
	Gruplar arası			.624	2	.312		
	Gruplar içi			15.145	49	.309		
	Toplam			15.769	51			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerimizin mesleklerinin görev tanımlamaları gereği beklenen görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri kurumlarına bağlılıkları üzerinde onların yaşlarının, kurum türlerinin ve hizmet sürelerinin farklı olmasının önemli ölçüde bir etkisi olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 7. Öğretmenlerin İş Stresleri Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	$\bar{X} \pm ss$	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
YAŞ	20-25	-	-				
	26-40	25	3.29 ± .686				
	41-	27	3.20 ± .638			.190	.665
	Gruplar arası			.083	1	.083	
	Gruplar içi			21.931	50	.439	
Toplam			22.015	51			
KURUM TÜRÜ	Meslek Lisesi	12	3.28 ± .849				
	Anadolu/Fen Lisesi	31	3.27 ± .551				
	Genel Lise	9	3.10 ± .769			.243	.785
	Gruplar arası			.216	2	.108	
	Gruplar içi			21.799	49	.445	
Toplam			22.015	51			
HİZMET YILI	1-10 YIL	10	3.34 ± .717				
	11-20 YIL	27	3.25 ± .686				
	21-	15	3.17 ± .595			.133	.940
	Gruplar arası			.163	2	.082	
	Gruplar içi			21.851	49	.446	
Toplam			22.015	51			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, kimya öğretmenlerinin yaşları, çalıştıkları kurumun türleri ve hizmet yılları ile iş stresi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu bulguya göre yaşlarının, çalıştıkları kurumlarının türünün ve hizmet yıllarının farklı olmasının, kimya öğretmenlerimizin iş yaşantılarındaki streslerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, diğer mesleklerden birçok özelliğiyle farklılık gösteren öğretmenlik mesleği için, eğitim kalitesini yükseltme ve iyi eğitim sağlamada bir araç olarak işlev görebilecek olan iş doyumunu, örgütsel bağlılık, öz-yeterlik inancı ve iş stresi değişkenlerinin Sivas ili merkez ve ilçelerinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan 52 kimya öğretmeni için ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle öğretmenlerin iş doyumları, öğretmenlik mesleğine karşı öz-yeterlikleri, iş stresleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve söz konusu öğretmenlerin iş doyumlarının, öz-yeterliklerinin, örgütsel bağlılıklarının ve iş streslerinin, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği de çalışmada araştırılan konulardan olmuştur. Araştırmanın sonunda, bağımlı değişkenler arasında en yüksek korelasyonun öğretmenlerin iş doyumları ile iş stresleri arasında % 1 önem seviyesinde orta düzeyde, negatif ve anlamlı olduğu bulgusu belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuçla kimya öğretmenlerinin mesleklerindeki doyumlarının artmasıyla iş streslerinin azaldığı ve öğretmenlik mesleğinin istenilen ve sevilerek yapılan bir meslek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç birçok çalışmadaki bulgularla paralellik göstermektedir (Brewer ve MacMahan Landers, 2003; Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013; Günbayı ve Tokel, 2012; Yılmaz ve Murat, 2008).

Kimya öğretmenlerinin iş doyumları ile öz yeterlikleri arasında da, % 5 önem seviyesinde zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Çalışmamızda kimya öğretmenlerinin İD ile ÖÖY arasında her ne kadar zayıf düzeyde de olsa ilişkinin yönünün pozitif ve anlamlı çıkması birçok çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir (Caprara vd., 2006; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, ve Steca, 2003; Duffy ve Lent, 2009; Erken, 2006; Gençtürk, 2008; Gür, 2008; Özdayı, 1990; Judge ve Bono, 2001; Judge, Erez, Bono ve Thoresen, 2002; Staples, Hlland ve Higgins, 1999; Sahraç, 2007; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2009; Telef, 2011). Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler, öğretme için çok heveslidirler, kendilerini mesleklerine çok fazla adanlar ve meslekte uzun yıllar çalışmaları düşük yeterliğe sahip olanlara göre daha muhtemeldir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Ayrıca, yüksek yeterliğe sahip öğretmenler daha az devamsızlık yaparlar, mesleği bırakmaya daha az eğilimlidirler ve uzun süre mesleklerini sürdürürler. Başarısızlıklar öğretmenleri depresyona itmez, aksine öğretmenler zorluklara yenilenen çabalarıyla karşılık verirler (Ross ve Bruce, 2005). Dolayısıyla, bu özelliklere sahip öğretmenlerin iş doyumlarının da yüksek olması

çok doğaldır. Bunun aksine, düşük yeterlik öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve dirençlerini etkilemektedir. Düşük yeterliğe sahip öğretmenler, yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetleri planlamaktan kaçınılabirler. Öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle uğraşmaz, materyal bulmada çok az çaba harcar, öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayacak yollar aramazlar (Schunk, 1991). Düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin bu özelliklerine bağlı olarak, iş doyumlarının da düşük olması muhtemeldir.

Öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p>.05$). Elde edilen bu sonuç, özellikle ülkemizde yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki korelasyonun orta ve/veya yüksek çıktığı çalışmalarla örtüşmemektedir (Buluç, 2009; Demirtaş, 2010; Güçlü ve Zaman, 2011; Karataş ve Güler, 2010; Özdayı, 1990). Öğretmenlerin iş stresleri ile örgütsel bağlılıkları; iş stresleri ile öz yeterlikleri ve örgütsel bağlılıkları ile öz yeterlikleri arasında da anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Elde ettiğimiz tüm bu sonuçlar bu konularda yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla da çelişmektedir. İncelenen birçok çalışmada mesleği gerek öğretmenlik olsun ve gerekse farklı mesleklerde çalışanların iş stresleri ile örgütsel bağlılıkları veya öz yeterlik algıları arasında ya da örgütsel bağlılıkları ile öz yeterlik algıları arasında genellikle pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gözlemlendiği bulgularına rastlanmaktadır (Betoret, 2009; Ross, 1994; Uzun ve Yiğit, 2011; Yüksel, 2003).

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan kimya öğretmenlerinin İD, ÖÖY, İS ve ÖB düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyetin çalışma kapsamındaki tüm bu bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması bulgusu, (Adıgüzel, Karadağ ve Güzel, 2011; Akpınar, 2013; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009; Bozkurt ve Yurt, 2013; Çardak, 2002; Çimen, 2007; Erken, 2006; Gençtürk, 2008; Karacaoğlu ve Güney, 2010; Karataş ve Güleş, 2010; Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ, 2013; Papin, 2005; Selvitopu ve Şahin, 2013; Tan, 2003; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Telef, 2011; Tellioglu, 2004; Toplaoglu, Koç ve Yavuz, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) gibi çalışmalarda elde edilen cinsiyetin ilgili tüm bu değişkenler üzerinde fark yaratmadığı sonucunu desteklemektedir. Bunların aksine, (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Gümüşeli, 2001; Günbayı, 1999; Kumaş, 2008; Kumaş ve Deniz, 2010; Şahin, 1999)'nin araştırmalarında cinsiyete göre öğretmenlerin İD, ÖÖY, İS ve ÖB düzeylerinde farklılıklar bulunmuştur. İncelenen tüm bu araştırmalara göre çalışma kapsamına alınan kimya öğretmenlerinin ilgili bağımlı değişkenler üzerinde cinsiyetin anlamlı fark yaratan bir etken olmadığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında %86'sının evli olduğu kimya öğretmenlerinin medeni durumlarının İD, ÖÖY, İS ve ÖB düzeyleri üzerinde de anlamlı bir farklılık göstermediği elde edilen sonuçlarımız arasındadır. İncelenen birçok çalışmada MD faktörünün ilgili birçok bağımlı değişkenler üzerinde bir etkisi olmadığı bulgusuna rastlanmıştır (Adıgüzel, Karadağ ve Güzel, 2011; Aydınay, 1996; Erken, 2006; Karacaoğlu ve Güney, 2010; Kumaş, 2008). Ancak MD faktörünün etkili olduğu birçok çalışma da mevcuttur (Bozkurt ve Yurt, 2013; Kumaş, 2008; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010; Özdayı, 1990).

Araştırmada etkisi incelenen "yaş" faktörüne göre, çalışma kapsamındaki öğretmenlerin % 52'sinin 40 yaş ve üstü olduğu kimya öğretmenlerinin İD, ÖÖY, İS ve ÖB düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gözlenmiştir. İncelenen birçok çalışmada öğretmenlik mesleğinde yaş faktörü özellikle iş tatmini ve öz yeterlik algısında etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydınay, 1996; Karataş ve Güleş, 2010; Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ, 2013; Kumaş, 2008; Kumaş ve Deniz, 2010; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010; Özdayı, 1990; Yılmaz, 2003). Ancak çalışmamızdaki benzer sonuca rastladığımız çalışmalar da mevcuttur (Adıgüzel, Karadağ ve Güzel, 2011; Bozkurt ve Yurt, 2013; Çardak, 2002; Çivilidağ, 2003; Erken, 2006; Koç, 2013).

Araştırmamızda incelediğimiz bir diğer değişken olan hizmet yılının da bağımlı değişkenlerimiz üzerinde anlamlı bir etkisi çıkmamıştır. Birçok araştırmalarda hizmet yılının öğretmenlerin gerek İD'larında (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Aysan ve Bozkurt, 2004; Çardak, 2002; Gencay 2007; Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ, 2013; Köseoğlu ve Kocabaş, 2006; Üstüner vd., 2009; gerek İS'lerinde (Kayum, 2002; Renz, 1992 ve Yılmaz ve Murat, 2008); gerek ÖÖY'lerinde (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Aysan ve Bozkurt, 2004; Çardak, 2002; Gencay, 2007; Köseoğlu ve Kocabaş, 2006; Üstüner vd., 2009) ve gerekse ÖB düzeylerinde (Karataş ve Güleş, 2010; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010) anlamlı çıkmadığı çalışmalar çok fazladır. Ancak öğretmenlerinin kıdemlerinin belirtilen bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığının karşılaştırıldığı birçok çalışmada ise çalışmamız sonuçlarının tam tersine bir durum ortaya çıktığı da gözlenmiştir (Bozkurt ve Yurt, 2013; Ekinci, 2006; Erken, 2006; Gençtürk, 2008; Karataş ve Güleş,

2010; Kumaş, 2008; Özdayı, 1990; Selvitopu ve Şahin, 2013; Telef, 2011; Toplaoğlu, Koç ve Yavuz, 2008; Tunacan, 2005; Yılmaz, 2003).

Çalışma kapsamında demografik özelliklerinin onların İD, ÖÖY, İS ve ÖB düzeylerine etkisini incelediğimiz tüm kimya öğretmenlerimizin çalıştıkları kurumları devlet lisesidir. İncelediğimiz birçok çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları kurum türlerinin sözkonusu ilgili bağımlı değişkenlere etkisi araştırılmış ancak kurum türü olarak çoğunlukla özel ve devlet liselerinin karşılaştırılmasının yapıldığı çalışmalar gözlenmiştir. Sözkonusu araştırmalarda çalışmamızda elde edilen sonucun aksine ÇKT olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı gözlenmiştir (Erken, 2006; Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ, 2013; Kumaş, 2008; Kumaş ve Deniz, 2010; Selvitopu ve Şahin, 2013). Ancak birçok çalışmada çalışmamıza benzer olarak öğretmenlerin ÇKT'ne göre birçok bağımlı değişkende anlamlı farklılıkların ortaya çıkmadığı da belirlenmiştir (Adıgüzel, Karadağ ve Güzel, 2011; Karacaoğlu ve Güney, 2010).

Kimya öğretmenlerinin mesleklerinin kendi istekleri ile seçip seçmedikleri değişkeninin onların İD, ÖÖY, İS ve ÖB düzeylerine etkisi de araştırılmış, MKİS değişkeninin öğretmenlerimizin İD, ÖÖY, ÖB ve İS düzeyleri üzerinde önemli ölçüde bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$). Birçok çalışmada MKİS değişkeni özellikle öğretmenlerin iş doyumları üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğu bulgularına rastlanmıştır (Erken, 2006; Gençay, 2007; Kumaş, 2008; Kumaş ve Deniz, 2010). Çalışmamız kapsamında incelediğimiz çalışmalarda öğretmenlerin MKİS değişkeninin onların iş stresleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna rastlanmıştır (Kumaş, 2008).

Sonuç olarak, öğretmenlerimizin nitelikli ve mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olarak yetişmelerinin, eğitim-öğretim sürecini daha etkili bir biçimde planlama, uygulama ve değerlendirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerimizin etkili bir öğretim sürecinin planlanma, uygulanma ve değerlendirilmesi konularındaki, gerek iş yaşantılarındaki mesleki doyumları, gerek yeterlik düzeyleri, gerek öz-yeterlik inançları ve gerekse mesleklerine yönelik tutumları belirli aralıklarla ölçülmeli, bunun sonucunda eksik veya yetersiz olarak görülen hususlarda seminerler veya hizmet içi eğitim kursları verilerek ilgili iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Z. Ünsal, Y. ve Karadağ, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 49-74.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyum ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 229-241.
- Allen, N. ve Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Arslan, M. (2010). *Çalışma yaşamında stresin iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*, İstanbul: Özgün Matbaacılık.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E.M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam boyu iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyum düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 18-25.
- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, O. (1993). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki*, (yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınay, A. (1996). *İş tatmini ile denetim odağı arasındaki ilişki (Resmi, özel, yabancı özel lise öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004, 6-9 Temmuz). *Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyum, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Azar, A. ve Henden, R. (2003). Alan dışından atanmanın iş doyumuna etkisi: Sınıf öğretmenliği örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 323-349.

- Bakırcı, B. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenleri etkileyen örgütsel stres kaynakları nelerdir? (Edirne ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*, (2.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Balci, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. (yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A., (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*, 18.Basım, Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Albert Bandura (Ed), New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baycan, A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan gruplarda iş doyumunun bazı yönlerinin analizi*. (Doktora tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Betoret, F.D. (2009). Self efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ., (2013), Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Brewer, J. ve McMahan-Landers, J. (2003). The relationship between job satisfaction among industrial and technical teacher educators. *Journal of Career and Technical Education*, 20(1), 37-50.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34
- Cam, E. (2004), Çalışma yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN:1303-5134.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. ve Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cynthia, M. P. (1986). High stress professions satisfaction: Stress and well-being of spouses of professionals. *Human Relations*, 39(12), 1141-1154.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çardak, M. (2002). *Eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ile stresle başa çıkma yolları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, H. (2003). *Fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerinin iş doyumunu (Kırıkkale ili örneği)*, (Yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Danış, A. (2009). *Anadolu teknik ve anadolu meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (İzmit örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkıran T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2010), Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 159, 96-111.

- Dikmen, A.A. (1995). *Kamu çalışanlarında iş doyumunu ve yaşam doyumunu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dirikan, Y. (2009). *Branş ve branş dışı atanmış İngilizce öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duffy, R.D. ve Lent, R.W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, 9. Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım: İstanbul.
- Erken, B. (2006). *Özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü: Ankara.
- Furnham, A. ve Payne, M.A. (1987). Dimension of occupational stress in west Indian secondary school teacher, *British Journal of Educational Psychology*, 57.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1475-1488.
- Gençay, Ö.A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Graham, H. (1999). *Stresi kendi yararınıza kullanın*, Çev: Sağlam, M.-Tezcan, T., Alfaz Yayınları: İstanbul.
- 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 iş doyumunu (Malatya İli Örneği)*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumunu ve güdülenme*. Ankara: Özen Yayıncılık.
- Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 77-95.
- Güneş, I., Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 481-497.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile öğretmenlerin İş Doyumunu Arasındaki İlişki*, YTÜ Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-55.
- Gür, G. (2008). *A study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Güven M., Bakan İ. ve Yeşil S. (2005). Çalışanların iş ve ücret tatmini boyutlarıyla demografik özellikler arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması, *Celal Bayar Üniversitesi, İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(1).
- Işıkhani, V. (2002). *Çalışma hayatında stres olgusu ve başa çıkma yolları*. [http://www.tisk.org.tr/işverderg/0620001/çalışmah.htm] (03.07.2014).
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317 -334.

- Judge, T. A. ve Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits–self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability–with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. ve Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693–710.
- Karakuş, F. ve Akbulut, Ö.E. (2010), Ortaöğretim matematik öğretmenliği programının öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (NEF-EFMED)*, 4(2), 110-129.
- Karacaoğlu, K. ve Güney, Y.S. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki Nevşehir ili örneği, *Öneri*, 9(34), 137-153.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kayum, A. (2002), *İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları*, (Yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Keser, A. (2005). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 7, 77-95.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Koca, Y.S. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, C.. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-137.
- Kumaş, V. (2008). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana bilim Dalı, İstanbul.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğan, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 101-115.
- Kyriacou, C ve Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyum ve örgütsel bağlılık*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Meziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve Branş öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi (Zonguldak İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Minibaş, J. (1990). *Özel ve devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeyi ve bu düzeyin frustrasyon karşısında gösterilen tepki tipi ve agresyon yönü ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nartgün, Ş.S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 287-316.
- Özcan, E.B. (2008). *Örgütsel bağlılık ve iş değerleri arasındaki ilişki: Adana ilinde bir inceleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırılmalı analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde örgütsel adanmışlık yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- Özer M. ve Özsoy Karabulut, Ö.Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyum. *Geriatrics*, 6(2), 72-74.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özkaya, M.O., Kocakoç, İ.D. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(2) , 77-96.
- Papin, L. M. (2005). *Teacher retention and satisfaction among inner-city educators*. (Unpublished doctoral dissertation), Arizona State University, USA.

- Pehlivan, İ. (1991). Örgütsel stres kaynakları ve verimlilik, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 791-802.
- Renz, P. J. (1992), *The impact of job-related stress as perceived by superintends in the state of Indiana*, Dissertation Abstract International.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 381-394.
- Sahraç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluluk kaygı ve yaşam doyumu ile ilişkili bir akış modeli*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 171-189
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Staples, D.S., Hlland, J. S. ve Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, 10(6), 758 -776.
- Şahin, İ. (1999). *Eğitim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Tahta A.F. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, N. (2003). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tedmem Raporlar Dizisi 3: Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği, 2014 (Aralık), Ankara.
- Tekkoyun, M. (2008). *Sınıftaki öğrenci sayısının ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin stres ve kaygısı üzerine etkisinin K. Çekmece ilköğretim okulları örneğinde incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tellioglu, A. (2004). *İstanbul ili beyoğlu ilçesinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-112.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş Dergisi*, 9(4).
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tunacan, S. (2005). *Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Uzun, Ö. ve Yiğit, E. (2011). Örgütsel stres ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine orta kademe otel yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(1).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009) Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varlık, T. (2000). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Y. (2003). *Hizmet öncesi eğitimlerini sınıf öğretmenliği alanında alan ve farklı alanlardan gelen sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yılmaz, Z. ve Murat M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 203-222.

- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ç.B. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 143–167.
- Yılmaz, E. ve Izgar, H., (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943–951.
- Yüksel, İ. (2003). İş stresi, işe bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin analizi (teknisyenlere yönelik bir uygulama, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1-2), 209.
- Wasti, S.A. (2000, 25-27 Mayıs). *Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi*. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi – Bildiriler, Nevşehir.
- Weiss, D.J., Davis, R.V., England, G.U. ve Loftquist, L.H. (1967). *Manuel for the minnesota satisfaction questionnaire Minnesota studies in locational rehabilitation*. XXII, Minneapolis University of Minnesota, Industrial Relations Center, Word Addestment Project.
- Zaman, O. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zembylas, M., ve Papanastasiou, E., (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357 – 374.