



# **ÖĞRETMENLERİN FAİLLİK (ETKENLİK) ALGILARININ İNCELENMESİ**

**2021  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**SERKAN ACAR**

**Danışman  
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

# **ÖĞRETMENLERİN FAİLLİK (ETKENLİK) ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Serkan ACAR**

**Danışman**

**Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**T.C.**

**Karabük Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK**

**Haziran 2021**

# İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	1
DOĞRULUK BEYANI.....	6
ÖNSÖZ .....	7
ÖZ .....	8
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ .....	10
ARCHIVE RECORD INFORMATION .....	11
KISALTMALAR.....	12
ARAŞTIRMANIN KONUSU .....	13
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	13
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	14
ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ.....	14
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	15
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER .....	15
BİRİNCİ BÖLÜM .....	17
GİRİŞ.....	17
1.1. Problem Durumu .....	17
İKİNCİ BÖLÜM.....	21
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	21
2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	21
2.1.1. Öğretmenin görev ve sorumlulukları.....	21
2.2. Çağımızda Değişen Eğitim Anlayışı .....	23
2.2.1. Günümüzde okul ve öğrenme ortamları .....	23
2.2.2. Değişim içinde Öğrenci Rolü .....	24
2.2.3. Değişim İçinde Öğretmen Rolü .....	25
2.3. Öğretmen Failliği .....	26
2.3.1. Öğretmenin Öğrenme Etkililiği .....	31
2.3.2. Öğretmenin Öğretme Etkililiği .....	33
2.3.3. İyimserlik.....	35
2.3.4. Yapıcı Katılım .....	36

2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar .....	36
2.4.1. Öğretmen Öğrenmesi Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar ...	38
2.4.2. Öğretmen Öğretme Etkililiği Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar .....	39
2.4.3. İyimserlik Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar .....	40
2.4.4. Yapıcı Katılım Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar .....	41
2.5. Öğretmen Failliği Önündeki Engeller .....	42
2.5.1. Müfredat, Yönetmelik, Bürokrasi.....	42
2.5.2. Olumsuz Okul İklimi .....	43
2.5.3. Ekonomi .....	44
BÖLÜM III .....	46
Yöntem.....	46
3.1. Araştırma Modeli .....	46
3.2. Evren ve Örneklem .....	46
3.3. Veri Toplama Araçları .....	48
3.4. Katılımcı bilgileri .....	48
3.5. Öğretmen Faillik Ölçeği.....	48
3.6. Verilerin toplanması.....	50
3.7. Verilerin analizi.....	50
BÖLÜM IV .....	51
Bulgular .....	51
4.1. Yapı geçerliliği.....	51
4.2. Açımlayıcı faktör analizi.....	51
4.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	55
4.4. Güvenilirlik .....	60
4.5. Problem Durumuna Göre Bulgular .....	61
4.5.1. Öğretmenlere Göre Öğretmen Faillik Ve Alt Boyutlarına Yönelik Algılar	61
4.5.2. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	64
4.5.3. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	65
4.5.4. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	66

4.5.5. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	68
4.5.6. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi .....	73
4.5.7. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi .....	73
4.5.8. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi .....	75
4.5.9. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarının Kuruluşundan Bugüne Geçen Süre Değişkenine Göre İncelenmesi .....	77
4.5.10. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarının fiziki Koşulları Değişkenine Göre İncelenmesi .....	78
4.5.11. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarının Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi .....	80
4.5.12. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sosyoekonomik Değişkenine Göre İncelenmesi .....	81
BÖLÜM V .....	86
5.1. Tartışma.....	86
5.1. Öğretmenlerin faillik ve alt boyutlarına yönelik tartışma .....	86
5.2. Öğretmen Failliğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	87
5.3. Öğretmen Failliğinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	87
5.4. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	87
5.5. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	88
5.6. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	88
5.7. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	88
5.8. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarındaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	89
5.9. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarının Kuruluşundan Bugüne Geçen Süre Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	89
5.10. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarının Fiziki Koşullarına Göre Karşılaştırılması.....	89
5.11. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okulunun Bulunduğu Bölgeye Göre Karşılaştırılması.....	90

5.12. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sosyoekonomik DurumlarınaGöre Karşılaştırılması .....	90
5.13. Öğretmen Failliğinin Alt Boyutlarında Algı farklılıklarının Nedenselliğine Yönelik Tartışma .....	91
BÖLÜM V .....	92
6.1. Sonuç.....	92
6.2. Öneriler .....	93
6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	93
6.2.2. AraştırmayaYönelik Öneriler .....	94
KAYNAKÇA.....	95
TABLolar LİSTESİ.....	110
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	112
EKLER.....	113
ÖZGEÇMİŞ .....	116

## TEZ ONAY SAYFASI

Serkan ACAR tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN FAİLLİK (ETKENLİK) ALGILARININ İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr.Ramazan CANSOY

.....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 18/06/2021

**Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)**

**İmzası**

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ(KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Metin KAYA (BAYÜ)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## **DOĞRULUK BEYANI**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

**Adı Soyadı:** Serkan ACAR

**İmza:** :



## ÖNSÖZ

Öğretmenlik meslek hayatımda birçok seminerde eğitici ve katılımcı olarak görev aldım. Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği birçok çalıştaylara katılma şansı bulmam değerli yüzlerce öğretmen ile tanışma fırsatı elde etmeme neden oldu. Öğretmenlerin içinde bulunan bitmek tükenmek bilmeyen öğrenme- öğretme isteği ve çalışma azmi beni öğretmen failliğini incelemeye itti. Ayrıca alanda yeni olan bu kavramın araştırılması sonucunda elde edilecek verilerin öğretmen başarısına katkı sağlayacağına inanmam ve yurtdışında yapılan başarılı çalışmaların sonuçları bu araştırmanın yapılmasına neden oldu.

Yüksek Lisans Eğitim hayatımda ve bu tezin oluşturulmasında bana desteklerinden dolayı Danışmanım Sayın Doç. Dr. Ramazan Cansoy'a, değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, birlikte hazırladığımız bildiri ile deneyim kazanmamı sağlayan Sayın Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Bana desteklerini esirgemeyen ve çalışma azmimi kaybettirmeyen eşime, başaracaksın diye motive eden benimle birlikte oturup ders çalışan, kitap okuyan sevgili kızlarım Habibe Ceren ACAR ve İrem ACAR'a ve tüm mesai arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

## ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin faillik algılarının incelenmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde yürütülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 373 öğretmen bu çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak *Öğretmen Faillik Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma tekil tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada SPSS ve AMOS programı kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca normallik testi, Faktör analizi, Doğrulayıcı faktör analizi, T- Testi ve Anova analizleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgular ile literatürden elde edilen bilgilerin karşılaştırılması yapılmıştır.

Öğretmenlerin genel faillik algılarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler faillik davranışlarını en yüksek *yapıcı katılım*, en düşük *öğrenme etkililiği* boyutunda sergilemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin *faillik davranış sergileme algıları* benzer düzeydedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri *faillik davranış sergileme algılarını* etkilememektedir. Genel *faillik algıları* *öğretme etkililiği* boyutunda ortaokul lise arasında farklılaşmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin *öğretme etkililik* algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi 2-4 yıl olan öğretmenlerin *öğrenme etkililikleri*, *öğretme etkililikleri* ve *iyimserlik* algıları mesleki kıdemi 5-9 yıl, 10-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden manidar düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin *faillik algıları* sınıflarındaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin *öğrenme etkililik* algılarını etkilediği görülmüştür. Bir okuldaki öğretmen sayısı 30-59 olduğu durumda öğretmenlerin *öğrenme etkililik* algıları manidar düzeyde yükselmektedir. Okulun fiziki koşulları iyileştikçe, öğretmenlerin *öğrenme etkililiği*, *öğretme etkililiği* ve *yapıcı katılım* davranışlara yönelik algıları da yükselmektedir. Okulun bulunduğu bölgenin *öğretmenlerin genel faillik algıları* üzerinde manidar bir etkisi görülmemektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının iyileşmesine bağlı olarak öğretmenlerin *genel faillik algılarının* da yükseldiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen failliliği; Öğretmen Etkililiği; Öğrenme Etkililiği; İyimserlik; Yapıcı Katılım

## ABSTRACT

In this study, teachers' perceptions of agency were examined. The research was carried out in the province of Karabuk in the 2019-2020 academic year. 373 teachers working in official primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education participated in this study. The Teacher Agency Scale was used as a data collection tool. The research is a descriptive study in scanning model. In the research, the analysis of the data was carried out by using SPSS and AMOS program. In addition, normality test, factor analysis, confirmatory factor analysis, T-test and Anova analyzes were performed. The findings obtained from the analysis of the data were compared with the information obtained from the literature.

It was observed that the general agency perceptions of the teachers were at the level of agree. Teachers exhibit agency behaviors at the level of highest constructive participation and lowest learning effectiveness. Perceptions of exhibiting agency behavior of female and male teachers are at similar level. The education level of teachers does not affect their perceptions of exhibiting agency behavior. General perceptions of agency differ between secondary and high school in terms of teaching effectiveness. It has been observed that secondary school teachers have higher perceptions of teaching effectiveness. Teachers with 2-4 years professional seniority have significantly higher learning effectiveness, teaching effectiveness and optimism perceptions than teachers with 5-9 years, 10-15 years, 16 years and above professional seniority. Teachers' perceptions of agency do not differ significantly according to the number of students in their classes and the number of students in the school. It has been observed that the number of teachers in the school affects teachers' perceptions of learning effectiveness. When the number of teachers in a school is 30-59, teachers' perceptions of learning effectiveness increase significantly. As the physical conditions of the school improve, teachers' perceptions of learning effectiveness, teaching effectiveness and constructive participation behaviors also increase. The region where the school is located does not seem to have a significant effect on teachers' perceptions of general agency. It was observed that the general agency perceptions of the teachers increased depending on the improvement in the socioeconomic status of the students.

**Keywords:** Teacher agency; Teacher Effectiveness; Learning Effectiveness; Optimism; Constructive Engagement

## ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

<b>Tezin Adı</b>	Öğretmenlerin Faillik (Etkenlik) Algılarının İncelenmesi
<b>Tezin Yazarı</b>	Serkan ACAR
<b>Tezin Danışmanı</b>	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
<b>Tezin Derecesi</b>	Yüksek Lisans Tezi
<b>Tezin Tarihi</b>	18.06.2021
<b>Tezin Alanı</b>	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
<b>Tezin Yeri</b>	KBÜ/LEE
<b>Tezin Sayfa Sayısı</b>	116
<b>Anahtar Kelimeler</b>	Öğretmen Failliği, Öğretme Etkililiği, Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik, Yapıcı Katılım

## ARCHIVE RECORD INFORMATION

<b>Name of theThesis</b>	Examining Teachers' Perceptions of Agency
<b>Author of theThesis</b>	Serkan ACAR
<b>Advisor of theThesis</b>	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
<b>Status of theThesis</b>	Master'sDegree
<b>Date of theThesis</b>	18.06.2021
<b>Field of theThesis</b>	Edducational Sciences, Educational Administration
<b>Place of theThesis</b>	KBU/LEE
<b>Total PageNumber</b>	116
<b>Keywords</b>	Teacher Agency, Teacher Effectiveness; Learning Effectiveness; Optimism; Constructive Engagement

## **KISALTMALAR**

**MEB:**Millî Eğitim Bakanlığı

**EBA:**Eğitim Bilişim Ağı

**TDK:**Türk Dil Kurumu

**MEBBİS:**Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi

**DFA:**Doğrulayıcı Faktör Analizi

## ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu araştırmanın konusu, öğretmenlerin faillik (etkenlik) algılarının incelenmesidir.

## ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Ülkelerin ekonomik, siyasi ve kültürel gelişmesinin eğitim sisteminin güçlendirilmesi ile mümkün olacağına dair alanda birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda eğitim sistemine yapılan yatırımların sonuçlarının olumlu etkilerinin uzun vadede de olsa ortaya çıktığı bilinmektedir (Altınışik ve Peker, 2012). Toplumun huzur refah ve mutluluğa ulaşması için bireyin eğitimine odaklanan araştırmacılar, bireyin eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine düşünmektedirler.

İyi eğitiminin etkili okullarda, etkili öğretmenlerce gerçekleştirilebileceğini gören araştırmacılar, öğretmenin niteliklerinin araştırılması ve geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bu bağlamda eğitimde başarıya ulaşmada öğretmenlerin önemli bir aktör olduğu görülmektedir (Genç, 2000, s.378). Eğitim sistemi içinde öğretmenlerin değiştirici bir güç olduğunun bilinmesi, öğretmenler üzerine odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Çünkü öğrencileri yetiştiren, onlara rol model olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısı demek eğitimin başarısı demektir.

Öğretmen başarısını ortaya çıkaran ise öğretmenlerin faillik davranışları ve algılarıdır. Bu faillik davranışların hangi ortamlarda yoğun olarak sergilendiğinin anlaşılması öğretmenler için en uygun koşulların sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar eğitimin niteliğine yöne verecektir. Özellikle öğretmen davranışlarının, eğitime yönelik algılarının kısacası *failliklerinin (etkenliklerinin)* incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen veriler; okul ortamlarının iyileştirilmesinde, okulların etkili bir okul olarak üzerlerine yüklenen görevleri yerine getirmesine katkı sağlayabilir. Bir okuldaki öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, okulların fiziki alt yapıları gibi birçok örgütsel değişkenin, öğretmen failliği üzerine olumlu veya olumsuz yansımalarının tespit edilmesi öğretmen yabancılaşmasının ya da tükenmişliğinin önüne geçilmesine katkı sağlayarak öğretmen etkililiğinin artırılmasını sağlayabilir.

Bu araştırma, öğretmenlerde *failliğe (etkenliğe)* neden olan etkenlerin incelenmesi ve araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alan yazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlama yollarını ve yöntemlerini ortaya çıkarmada kılavuz olabilir. Ayrıca ortaya çıkan bulguların değerlendirilerek öğretmenler için en uygun koşulların oluşturulması öğretmenlerin iyimserlik düzeylerini arttırmaya katkı sağlamakla beraber öğretmen öğrenmesi ve öğretme etkililiğini arttırarak öğretmenlerin *faillik algı düzeylerinin* artmasına katkı sağlayacaktır. Etkili ve başarılı öğretmenlerin sayısının artması eğitimin başarısını beraberinde getirerek ülke kalkınmasına katkı sağlayacaktır.

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada *öğretmen failliğinin* farklı değişkenlere göre algılanma durumlarının incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden tekil tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

## ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ

Bu çalışmanın ana problem cümlesi: Öğretmenlerin *faillik* düzeyleri nedir? Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

### Alt problemler

1. Öğretmenlere göre *faillik* ve alt boyutları ne düzeyde algılanmaktadır?
2. Öğretmen *failliği* ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine (lisans, yüksek lisans ve doktora) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?



7. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarındaki toplam öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarının yaşına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarının fiziki koşullarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
11. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölge ile öğretmen *failliği* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Öğretmen *failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

## EVREN VE ÖRNEKLEM

Öğretmen *failliğinin* (*etkenliğinin*) incelendiği bu araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan toplam 2835 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma evreni içinden seçilen 172 Erkek ve 201 Kadın olmak üzere toplam 373 öğretmen çalışmaya katılmıştır.

## KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma sayıtlıları ve sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

### Sayıtlılar

1.Çalışmaya katılan öğretmenler “*Öğretmen Faillik Ölçeğini*” doldururken okuyarak olması gerektiği durumu değil gerçekte var olan durumu içtenlik ve samimiyetle gerçekçi olarak beyan etmişlerdir.

2.Örneklem sayısı ve homojenliği bakımından evrene ait düşünce ve bilgileri yansıtmada yeterlidir.

3.*Öğretmen Faillik Ölçeği* öğretmen etkililiği ölçebilecek düzeyde yeterliliğe sahiptir.

## **Sınırlılıklar**

1.Çalışma *Öğretmen Faillik Ölçeğinden* elde edilen veriler ve sonuçları ile sınırlıdır.

2.Araştırmadan elde edilen veriler 2019-2020 yılında Karabük ili içinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Bir öğretmenin görev yaptığı okuldaki bulunduğu ortam ve girdiği sınıf, öğrenci sayısı gibi değişkenlerle sınırlıdır. Aynı koşulları içeren benzer durumlar ile karşılaştırılabilecek örneklemeler ile genelleme yapılabilir.

3. Çalışmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde resmi ilkokul, ortaokul, lise de görev yapan toplam 373 öğretmen ile sınırlıdır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde bu çalışmanın problem durumu yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Ülkelerin iktisadi kalkınması ile bireylerin eğitim düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çakmak, (2008, s.39) bir ülkenin ekonomik gelişmişliğinin sağlanmasını o ülkenin bireylerinin “sürekli ve iyi eğitim almasına” bağlı olduğunu savunmaktadır. Bireylere iyi eğitim verilmesinin sağlanması ise o ülkenin eğitim kurumlarının ve öğretmenlerinin fail bir şekilde üzerlerine yüklenen görevleri yerine getirmesi ile mümkün olacaktır. 1966 yılında Coleman ve arkadaşlarının yaptığı çalışma ile okulların etkililiğinin tartışıldığı görülmektedir (1966, Akt: Ehrenberg ve Brewer 1995, s.2). Günümüzde de birçok ülke eğitim sistemlerinin başarısını sorgulamakta ve geleceğe yönelik önlem alma çabası içerisinde.

Odabaşı, (1997, s.25) eğitimin açık bir sistem olduğu ve dış değişimlerden etkilendiğini belirtmektedir. Bazı düşünürler bir problemin çözümü için en iyi yöntemin sistem yaklaşımı olduğunu savunurlar. Tecim (2004, s.79) sistem yaklaşımını, problemin bütünü görmeyi, problemi tüm yönleri ve alt parçaları ile ilişkiler kurularak problemin çözüldüğü yaklaşım olarak belirtmiştir. Araştırmacılar eğitimde başarısızlığın neden kaynaklandığını araştırmaktadırlar. Eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin rolü ve önemi büyüktür. Çünkü bir öğretmenin tutum ve davranışları öğrencilerin gelecekteki hayatlarını etkilemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerini kendilerine rol model almakta, hatta kimi zaman onların davranışlarını taklit etme yoluna gitmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin failliği sistem yaklaşımı içinde ele alındığında eğitim başarısı ile birlikte bir ülkenin gelecekteki konumunu doğrudan etkileyen etmenler arasında olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler okul ortamında, öğretmenlerin gözetiminde ve korumasında bilgi ile donanırlar. Bir çocuğun beyininde okul denen ortam ve öğretmen kavramı çok önemli yer teşkil eder. Eğer bir çocuk okul ortamında kendini huzurlu, güvenli ve mutlu hisseder ise başarılı olmaktadır. Aynı koşulun öğretmenler içinde geçerli olduğu görülür. Bu bağlamda öğrencilerin ruhen ve zihnen yetiştirilmesinde öğretmenlerin

omuzlarına büyük sorumluluk yüklenmektedir. Bu sorumluluğun daha fazla bilincine vararak daha fazla fail olabilen öğretmenlerin diğerlerinden daha başarılı olduğu ve daha başarılı öğrenciler yetiştirebildikleri düşünülmektedir. Nitekim Oktar ve Yazçayır, (2008, s.8) çalışmalarında eğitimin hedeflerine ulaşmasında öğretmenlerin gücünün yadsınamayacak düzeyde büyük ve değiştirici etkilerinin olduğunu, öğrencilerin gözünden öğretmene bakarak ele almıştır.

Eğitimin hedeflerine ulaşmasında büyük gücü olduğu görülen öğretmenliğin kutsal ve önemli bir meslek olduğu Orta Tedrisat Muallimlerinin birinci kanunda ( 439 sayılı kanunda geçen ifadesi ile): “*Muallimlik Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.*” ifadesi ile belirtilmiştir. Goldhaber ve Hannaway, (2009, s.10) öğretmenlik mesleği için, bireyin bilginin yanında beceri gibi birtakım donanımlara sahip olması gerektiğinden bahseder. Kılınç, (2014, s.106) günümüzde öğretmenlik mesleğinin sadece bilgiyi aktarmak olmadığını savunmaktadır. Cansoy,(2018, s.3115) öğretmenlerin öğrencilerine karmaşık hayat problemlerini çözmeye yönelik 21.yüzyıl becerilerini sadece okul içinde değil okul dışında da kazandırması gerektiğinden bahsetmektedir.

Çağımızda teknolojik gelişmeler ve değişimler hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Öğrenciler, akıllı cep telefonları, tabletler veya bilgisayar aracılığı ile internetin olduğu her ortamda bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmaktadırlar. 2023 vizyonu metni içerisinde 90 kez beceri vurgusu geçmektedir. Bunun ile birlikte özet olarak vizyonda öğretmenlerin bilgiyi aktarmaktan ziyade öğrencilere doğru bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl kullanacakları ve beceriye dönüştürüleceklerini, doğru bilgiyi, bilimi sorgulamayı kazandırmalarının gerektiği anlatılmaktadır (Eğitim Vizyonu, 2023). Çelikten, (2005, s.3) öğretmenlerin toplumun istekleri ve bakış açıları doğrultusunda öğrencilerini ve kendilerini biçimlendirdiklerini savunur. Tüm bu bakış açıları doğrultusunda değerlendirildiğinde günümüzde öğretmenin tanımı yeniden yapılmakta ve yeni anlamlar yüklenmektedir. Bu da beraberinde günümüzde fail bir öğretmenin nasıl olması gerektiği sorusunu akıllara getirmektedir.

Bir diğer değişimin müfredat ve sınav sistemlerinde yaşandığı görülmektedir. Bir araştırmada, sürekli değişen müfredat ve sınav sistemlerinin öğretmen ve öğrenci motivasyonunu düşürdüğü bilgisine yer verilmiştir (Karabağ, Taş, Küçükçene ve

Karataş, 2018, s.271).Çağımızda bilimde yeni veriler ortaya çıkmakta, bazı doğru bilinen bilimsel teorilerin yanlış olduğu görülmektedir. Bundan dolayı okul ders müfredatlarının güncel tutulması çağımızda bir zorunluluktur. Bu hızlı değişim içinde ise öğretmenlerin fail bir şekilde yeni duruma ayak uydurmaları gerekmektedir. Özellikle ölçme değerlendirme uygulamalarında yaşanan değişimler öğretmenlerin ve öğrencilerin bu değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını zorunlu kılmaktadır. Örneğin 2017/2018 eğitim öğretim yılında sınav sisteminin değişmesi ile yüzlerce sınav birincisi çıkaran bir sistemden beceri temelli bir sınav sistemine geçilmiştir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin, bu sınav sistemine uyum sağlayabilmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları bulgusu ortaya çıkmıştır(Erden, 2020, s.282).

Çağımızda öğrenci profili ise değişmektedir. Teknoloji içinde doğan bu nesil, Z kuşağı olarak adlandırılmakta ve bu kuşağın sosyal iletişimden çok kendi sınırları içinde çevrimiçi bir dünyada vakit geçirmeyi benimsedikleri görülmektedir (Taş, Demirdöğmez ve Küçükkoğlu, 2017, s.1033). Geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenciler sınıfta tutulamaya çalışılmamalıdır. Öğretmenlerin sınıflarında bu Z kuşağı profili öğrencilerine geleneksel yöntemler ile eğitim vermesi başarısızlığı beraberinde getirecektir. Çünkü Z kuşağı sorgulayan ve hareketli bir yapıya sahiptir.Öğrencilerin sınıfta ilgilerinin çekilebilmesi ve öğrenme isteklerinin artırılması için bu Z kuşağına hitap edecek ve ilgilerini çekecek yöntemleri öğretmenlerin öğrenmesi ve fail bir şekilde uygulaması gerekir.Somyürek, (2014, s.69) arttırılmış gerçeklik uygulamalarını incelediği çalışmasında, bir dersin ilgi çekici hale getirilmesinde teknolojik imkânların günümüzde önemine dikkat çeker. Bazı araştırmacılar, öğretmenlerin çağın gerektirdiği dönüşümlere mutlaka uyması ve önlem alması gerektiğine vurgu yapar (Hargreaves, 1994, s.6). Tüm bu veriler Y kuşağı dönemlerinde doğan öğretmenlerin Z kuşağı öğrencilerini iyi tanımaları ve yeni öğretim metotlarını fail bir şekilde uygulamaları gerektirdiğini göstermektedir. Bunun ise ancak öğretmenlerin öğrenme etkililik düzeylerinin artması ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Teknolojinin gelişmesi beraberinde okulun çehresini de değiştirmektedir. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığının çalışmaları tüm ülkelere örnek olarak gösterilecek niteliktedir. Örneğin Fatih Projesi ile tüm okulların büyük çoğunluğu akıllı tahtalar ve bilgisayar donanımları ile donatıldığı görülmektedir (Kayaduman, Sarıkaya ve Sefercioğlu, 2011, s.124). Günümüzde okullaşma oranı artmış, kalabalık sınıflar yerini

çoğu bölgede ortalama 20 öğrencinin olduğu sınıflara bırakmıştır (MEB, 2019, s.3).Eğitime yönelik istatistikler incelendiğinde, cinsiyete göre seçilmiş tablolarda tüm kategorilerde nüfusun okuryazarlığının arttığı görülmektedir (TUIK, 2019). Dolayısıyla velilerin eğitim düzeylerinin yükseldiği anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar velilerin öğrencilerin eğitim dönemlerinde bazı durumlarda baskı yaptığı bunun da öğrencilerde sınav kaygısı oluşturduğunu göstermiştir (Şenaras ve Çetin, 2018, s.220).Tüm bu yönleri ile öğrenci velilerinin “Eti benim kemiği senin” diyen bir anlayıştan “Çocuğum hangi okulu kazanacak?” diyen bir anlayışa evrildiği görülmektedir.

Diğer bir açıdan öğretmenler belli dönemlerde zorunlu veya isteğe bağlı kurumlar arasında yer değişikliği yapmaktadırlar. Bir öğretmen bir okulda çok başarılı ve fail olarak çalışırken, yeni geldiği okulda aynı başarıyı gösterememekte veya tersi olabilmektedir. Öğretmenlik mesleği içinde başarıda farklı sonuçlara ulaşmak öznel nedenlerden mi yada dış etkenlerden mi kaynaklanmaktadır? Öğretmenlerin faillik düzeylerini etkileyen etmenler nelerdir? Başarılı öğretmeni diğerlerinden ayıran daha başarılı kılan etmenler nelerdir? Öğretmen nasıl, hangi şartlar altında yapıcı katılımı bulur ve kurumu başarıya sürükler? Kısacası ülkemizdeki öğretmenlerin faillik düzeylerinin ne olduğuna yönelik sorulara cevap bulma isteği bu tezin konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu sorulara aranan anlamlı cevaplar sayesinde etkili başarılı bir öğretmen için ideal ortam şartları oluşturulabilecektir. Bu sayede ülkemizdeki okullar arasında eğitim başarı farklılıkları ortadan kaldırılacak ve tüm öğrencilerimizi daha iyi yetiştirme şartları sağlanacaktır. Bunun ile birlikte öğretmenler kendini daha huzurlu hissederek kendilerinden beklenen maksimum verimi sağlayacaklardır. Alan yazım açısından ise araştırmacılara ideal bir öğretmenin çalışma şartlarına yönelik profil oluşturularak bu profil içerisinde eğitimde başka problemlerinde çözümüne yönelik dataları bulma imkanı sağlayacaktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmen kavramı üzerinde durulmuş, öğretmen failliği kavramı üzerine açıklamalara yer verilmiştir. Öğretmen failliğini doğrudan veya dolaylı etkileyecek etmenler ilgili alan yazım incelenerek bu kavramların tüm yönleri ile öğretmen failliği üzerinde etkileri incelenmiştir. En son öğretmen failliği ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmaların sonuçları birbirleri ile karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmen kelimesinin anlamı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “mesleği bilgi öğretmek olan kimse” olarak geçmektedir (TDK Sözlük, 2020). Genelde lise ve üniversitelerde öğretmen kelimesi yerine öğrenciler tarafından “Hocam” kelimesinin tercih edildiği görülmekle beraber, günümüzde eskiden kullanılan “Muallim ve Muallime” kelimelerinin artık halk tarafından tercih edilmediği görülür.

Bazı araştırmacılar öğretmenlik mesleğinin tanımını, öğretmene ait özellikleri belirterek açıklama yoluna gitmişlerdir. Örneğin, bir araştırmacı öğretmende bulunması gereken en önemli özelliği incelemiş ve bu özelliğin kendini geliştirmeye duyduğu heves olduğunu belirtmiştir (Polk,2006, s.25). Bir araştırmada öğretmenler içinde bulunduğu toplum ile karşılaştırma yolu ile toplumun en bilgili ve önde gelen aydın kesimi” (Karatekin, Merey ve Keçe, 2015, s.73) olarak nitelendirilirken, farklı bir araştırmada ise öğretmenler alan bilgisi üzerinden ilgili “alanın en uzman kişileri” (Semerci ve Kara, 2004, s.70) olarak ifade edilmiştir. Güleçen, Cüro ve Semerci, (2008, s.140) öğretmenleri “eğitim sisteminin belirleyicisi” olarak tanımlarken öğretmenlerin eğitim sistemindeki etkisine dikkat çekmektedir. Millî Eğitim Temel Kanun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği “Devletin, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas alanıdır.” ifadesi ile tanımlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1739 sayılı kanun). Tanımda yer alan “özel ihtisas” ifadesi ile öğretmenlik mesleğinin önemi ve deneyimli kişiler tarafından icra edilebileceğini dikkat çekildiği söylenebilir.

#### 2.1.1. Öğretmenin görev ve sorumlulukları

Öğretmenlik diplomasına sahip bireyler giriş koşullarını tamamlayanlar kamu kuruluşlarında çalışabildiği gibi özel kuruluşlarda da çalışmayı tercih edebilmektedir. Her özel kuruluşun öğretmenlerinden beklentileri farklılık göstermesine rağmen genel anlamda özelde veya devlet okullarında öğretmenlerin ortak görev ve sorumluluklarının olduğu görülmektedir.

657 sayılı Devlet Memurluğu Kanunda resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin görevleri ödev ve sorumluluklar başlığı altında 6. maddeden 16. maddeye kadar olan 11 maddede belirtilmiştir. Kanun 6. maddesinde bu mesleğe “sadakat yemini” edilerek girileceği yer alır. Bu yeminde “sorumluluklarımı bilerek davranış haline getireceğimi” ifadesi bulunmaktadır. Yeminde kullanılan davranış haline getirme ifadesi düşündürücüdür. Çünkü davranış haline getirme görevi yerine getirilmeden daha üst bir kavramdır. Davranış uygulamanın sürekliliğini ve mükemmelliğini gösterir. Bu açıdan da bakıldığında öğretmenlik mesleği yemini içinde öğretmenliğin etkili ve fail bir şekilde yapılmasının temellerinin bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının ilköğretim kurumlar yönetmeliği ve ortaöğretim kurumlar yönetmeliğinde ayrıntılı olarak çerçevesinin çizildiği görülmektedir. İlköğretim kurumlar yönetmeliğinin 43. maddesinde aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

*“Madde 43 – (1) Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. (2) İlkokullarda sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak istekleri yönetimce uygun görülmesi hâlinde başka bir sınıfı da okutabilirler. (3) (Değişik:RG-16/6/2016-29744) İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. Okulda kadrolu alan öğretmeni bulunmaması durumunda; bu dersler aynı eğitim bölgesinde, yoksa diğer eğitim bölgelerindeki kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. İhtiyacın kadrolu alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda, bu dersleri okutmak üzere, mezun olduğu yükseköğretim programı itibarıyla atamaya esas olan alana öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıyanlar ek ders karşılığı görevlendirilebilir. Bu şekilde de ihtiyacın karşılanamaması durumunda bu dersler yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile de okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenlerince okutulur. (4) İlkokullarda Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, alan öğretmenlerince okutulduğunda sınıf öğretmenleri bu ders saatlerinde yönetimce verilen eğitim ve öğretim görevlerini yapar. (5) Öğretmenler yaz ve dinlenme tatillerinde izinli sayılırlar. Hastalık ve diğer mazeret izinleri dışında ayrıca yıllık izin verilmez. (6) Öğretmenlere, eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden başka bir görev verilemez. (7) Öğretmenler, komisyon üyesi ve gözcü olarak görevlendirildikleri sınav komisyonlarında, okulda yapılan her türlü resmî toplantılar ve mahallî kurtuluş günleri ile millî bayramlarda bulunmak zorundadırlar. Öğretmenlere görevlendirme ve toplantıların zamanı, en az iki gün önceden yazı ile duyurulur. Toplantının gündemi öğretmenlerin de görüşü alınarak hazırlanır. Toplantılar, dersleri aksatmamak üzere çalışma günlerinde yapılır. (8) Okul öncesi eğitim kurumlarında sabah ve ikinci kahvaltısı esnasında çocuklarla birlikte bulunur, grubundaki çocukların düzenli bir şekilde yemek yemelerini sağlar.”*

Yönetmelikte yer alan maddeler dikkate alındığında Bakanlığın öğretmenlerden eğitim öğretimin uygulanması ve yönetilmesi ile beklentinin olduğu ve bundan başka bir sorumluluğun yüklenemeyeceği ve yüklenmediği yer almaktadır.



## 2.2. Çağımızda Değişen Eğitim Anlayışı

Eğitim sistemi gerek kendi bileşenlerinde gerçekleşen değişimlerden gerek de diğer sistemlerde meydana gelen değişimlerden etkilenmektedir. Değişimin kaynaklarına eğitim penceresi içinden bakıldığında nedenlerin öğrenci, öğretmen, veli ve içinde bulunulan fiziksel çevre gibi girdilerde meydana gelen farklılıklardan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Ayrıca dünyada farklı eğitim sistemleri birbirlerini etkilemektedir. Öyle ki dünyanın farklı bir bölgesinde eğitimde meydana gelen hareketlilik farklı bir bölgedeki eğitim sisteminde değişikliklere neden olabilmektedir. Bu bağlamda eğitim uzmanları eğitim sisteminde çağdaş bir standartın yakalanabilmesi için diğer eğitim hareketlerinin kesinlikle takip edilmesi gerekliliğini savunmaktadırlar (Karaçay, 2005, s.2).

Günümüzde mesleklerde meydana gelen değişiklikler, kaybolan veya yeni ortaya çıkan iş alanları eğitimi de bu ihtiyaçlara cevap vermeye yönelik şekillendirmektedir. Eğitim araştırmacıları; değişen teknoloji ve istihdamın ihtiyaçları doğrultusunda eğitimin evirileceğini, bireylerin ihtiyaçları, hayalleri ve istihdamın ilişkisinin önemli olduğunu vurgular (Somuncu, 2020, s.187). Bu tür değişimler yaşanırken okulun, öğretmenin ve öğrencinin görev ve sorumluluklarının diğer bir deyişle rollerinin aynı kaldığını düşünmek yanlış olacaktır.

### 2.2.1. Günümüzde okul ve öğrenme ortamları

Kitle iletişim ağlarında meydana gelen gelişmeler ve bu sayede uzakların yakın olması bilimde, teknolojiye ve sosyal alanda hızlı bir şekilde değişimlerin yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Değişimin hızının yavaşlamayacağı gibi aksine toplumda yıllar süren bir değişimin veya bir etkinin sonucu günümüzde bir saatin dilimlerinde yaşanıldığı ve buna ayak uydurmaktan başka bir çarenin olmadığı görülmektedir (Töremen, 2002, s.186). Eğitim biliminin sosyoloji, psikoloji gibi toplumsal bilimlerle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Artan nüfus, azalan kaynaklar ve hızlı tüketen bir toplum anlayışı aile içinde ebeveynlerin her ikisini de iş gücüne katılmaya zorlamaktadır. Yapılan bir araştırmada bazı sektörler için çalışan kadınların çocuklarına ve ailelerine vakit ayırmakta zorlandıklarını göstermiştir (Topgül, 2016, s.22). Bu bakımdan ebeveynler mesai saatleri içinde çocuklarını teslim edecekleri güvenli bir yer olarak okulu görmektedirler. Ayrıca ebeveynlerin ailede çocuğun eğitim konusunda yaşadıkları zaman kaynaklı eksiklerin yine okul tarafından tamamlanması gerekmektedir. Bu bağlamda günümüzde okulun emanet edilen, koruyucu, tamamlayıcı bir kurum rolü ön plana çıkmaktadır.

Bilimde, sanatta teknolojiye meydana gelen değişimler okulların bu değişimleri takip etmesini kısacası öğrenen bir okul olma rolünü de ortaya çıkarmıştır. Günümüzde bilgiyi, beceriyi takip etmek ona uyum sağlamak için okullarda sadece öğrencinin değil topyekûn kurumun öğrenmesi, “öğrenen örgüt” olması gerekmektedir (Töremen, 2001, s.1). Senge (1993, s.155), okulları öğrenen örgüt olmaya zorlayan etkenler arasında takım halinde çalışmaya dikkat çeker. Günümüzde ise iş ve

işlemlerin giderek artması ve karmaşıklaşması bireyleri takım halinde çalışmaya itmektedir. Bu bağlamda günümüzde okulların mecburen öğrenen örgüt olma rolü ağırlık kazanmaktadır.

Önceleri bilgi kaynağı olarak görülen okul rolü değişen teknoloji ile birlikte beceri kazandırma atölyesi gibi görülmeye başlamıştır. Günümüzde içinde bulunulan çağın gereksinimleri hızlı bir şekilde değişmektedir. Önceleri bilgi kaynağı olarak görülen ciltlerce ansiklopedi yerini A5 kâğıdı boyutunda dijital ekranlara bırakmaktadır. Araştırmacılar, çağımızda bilginin her yerden ulaşılabilirliğini, önemli olanın bilginin nasıl kullanılacağı, nasıl bir problemin çözüleceği, bilginin sorgulanması gerektiği ve teknolojiyi bir araç olarak kullanılacak öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini belirtmektedirler (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2011, s.82).

Türkiye'deki okulların teknolojik altyapıları incelendiğinde 1990-2000 yılları arası her sınıf için tepegöz gibi görsel materyallerin arttırılması çabası ve bunların nasıl kullanılması gerekliliği üzerinde düşünülürken, günümüzde tüm okullarda her sınıfta akıllı televizyon gibi cihazların arttırılması ve bunlara uygun içerik paketlerinin yoğun olarak üretilme çabası vardır. Eskiden kullanılan tepegöz gibi cihazlar artık günümüzde geçerliliğini yitirmektedir. Bu bağlamda okulların değişimler perspektifinde öğrenme ortamlarının değişikliğe uğrayacağı ve buna bağlı olarak okulların rollerinin değişeceği veya okul kavramının sorgulanacağı düşünülmektedir. Örneğin, 2019 yılında tüm dünyada salgın nedeni ile okullara ara verilmiş eğitimler çevrimiçi platformlardan yapılmıştır (Telli ve Altun, 2020, s.28).

## **2.2.2. Değişim içinde Öğrenci Rolü**

Öğrenci davranışlarının iyi analiz edilerek öğrenci profilinin çıkarılması öğretmenlerin görevlerini yerine getirmede avantajlı konuma geçmesine katkı sağlayacaktır. Çağımızda Z kuşağı olarak tanımlanan öğrenciler, teknoloji içinde dünyaya adım attıklarından bu teknolojileri yaygın olarak kullanmaktadırlar (Karadoğan, 2019, s.20). Ebeveynlerinin dönemlerindeki gibi sınırlı kaynaklar ile karşı karşıya değildirler. Hızlı üretim karşılığında tüketimi de beraberinde getirmiş bu da gerek toplumda gerek de öğrencilerde doyumsuzluğa neden olabilmektedir. İletişim ağlarının gelişmesi ve sosyal sanal topluluk ağları öğrencilerin dijital ortamlarda daha fazla vakit geçirmesine ve bu ortamlarda kendilerine sanal bir dünya kurmalarına sebep olmuştur.

Sosyal bilimler üzerine araştırmalar yapan akademisyenler teknolojik gelişmelerin yararlı yanlarının yanı sıra toplum ve öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerini, öğrenci gelişimi ve sağlığında geri dönülemeyecek boyutlarına dikkat çekmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiçler, 2018, s.12). Bu bağlamda öğretmenlerde, öğrencilerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlamak ve teknolojik gelişmelerin zararlı yönlerinden öğrencilerini korumak için çaba sarf etmek zorunda kalmaktadırlar.

Z kuşağı olarak tanımlanan günümüz öğrencilerinin özgürlüklerine düşkün, isteklerinde ısrarcı davrandıkları, teknolojik çözüm bulma becerilerinin yüksek, sözlü iletişim kurmada zorlanmalarına karşın, dijital iletişimde ileri seviyede, grup içi çalışmadan çok bireysel çalışmaya önem veren, çabuk sıkılan, hızlı düşünen bir yapıda oldukları belirtilmektedir (Karadoğan, 2019, s.22). Bu bağlamda öğretmenler ders ve etkinliklerini öğrencilerinin özellikleri doğrultusunda planladıklarında öğrencilerinin ilgilerini daha kolay çekebileceklerdir. Diğer bir deyişle içerik, zamanlama, örnekleme ve yöntem teknikler öğrenciye hitap edecek şekilde düzenlenmelidir.

### **2.2.3. Değişim İçinde Öğretmen Rolü**

Her öğretmenin kendine özgü bir eğitim yöntemi bulunmaktadır. Kendine has yöntemin oluşmasında öğretmenin aldığı eğitimler, meslek hayatındaki gözlemleri, tecrübeleri ve kendine özgü bilimsel algıları etkilidir. Snider ve Roehl (2007, s.873) öğretmenlerin yöntemlerini şekillendiren algıların, öğretmen etkililiğini belirleyen etkenler arasında yer aldığını, öğretim programlarının uygulanmasında inançların rol aldığını savunur.

Çağımızda bilimsel gelişme ve değişimler ile öğrenci profili öğretmenin öğretme yöntemlerini doğrudan etkilemektedir. Değişimlere ayak uyduramayan ve düz anlatım yöntemi ile mesleklerini yerine getirmeye çalışan öğretmenler başarısızlık ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu başarısızlık ise çoğu zaman öğrencilerin dikkat eksikliğinden kaynaklandığı gibi algılanmaktadır. Bilgiye dayalı öğretim anlayışı çağımızda yerini teknoloji destekli bilgiye nasıl ulaşılacağı ve bilginin nasıl kullanılacağına yönelik bir öğretim anlayışına dönüşmektedir (Alakoç, 2003, s.44). Bu bağlamda öğretmenler değişim içinde başarılarını sürdürebilmeleri ancak değişime ayak uydurmaları sayesinde mümkün olacaktır.

Müfredatta yaşanan değişimler ve müfredat konularının yeni bilimsel gelişmeler ile ilişkilendirilmesi, bilimsel süreç becerilerine ağırlık vermesi, araştırmaya yönelik olması, öğretmenlerin derslerini işlerken çağın getirdiği yeni teknolojileri kullanmaya itmektedir (Şen ve Nakiboğlu, 2014, s.73). Ayrıca günümüz öğrencisi eleştirel bakış açısı ile teoremlerden çok gözü ile görebildiği, sayısal olarak çözebildiği bilgileri daha kolay kabullenebilmektedir.

Öğretmenin rolünü şekillendiren değişkenlerden biri de, toplumun öğretmenden beklentileridir. Bir üst okula kayıt olurken nitelikli okulların sınav ile alması ve bu sınavlara olan ilginin giderek artması, velilerin öğrencilerini yetenekleri yönünde değil de en başarılı okullara kayıt yaptırma isteği, öğretmenler üzerinde bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Bu yönü ile öğretmenler, öğrenci ve velilerin beklentileri doğrultusunda öğrencilerinin sınavlarda başarılı olması için en uygun öğretim yöntemlerini seçme ve kendilerini yenileme çabası içindedir (Kızılkapan ve Nacaroğlu, 2019, s.712).

### 2.3. Öğretmen Failliği

Türkiye’de son yıllarda yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan faillik kavramının yurtdışında yapılan ilk çalışmalar arasında orijinali “agency” kavramı olarak Priestley, Edwards, Priestley ve Miller’in (2012, s.191) müfredat oluşturmada öğretmenlerin rollerini incelemiş olduğu araştırmada rastlanmaktadır. Literatür incelendiğinde bu kavramın yeni ve gelişmekte olduğu görülmektedir. Teknoloji alanında yaşanan değişimler ve bu değişimlere okulların ve eğitim sistemlerinin ayak uydurması ile bu kavramın da kendi yerini bulacağı düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar toplumda öğretmenlerin değişimin öncüsü olarak görüldüğünden “agency” kavramının yanlış bir kanı olarak değişim gibi algılandığını iddia etmişlerdir (Priestley vd., 2012,s.195).

Türkiye’de sosyal bilimlerin farklı alanlarında bu kavramın kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacıardan bazıları “agency” kavramının Türkçede “Faillik” kavramı ile eşdeğer olduğunu düşünmektedirler (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Faillik, sözlük anlamı olarak fail olma, fail ise bir sıfat olarak eden, yapan, işleyen kimse olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2021). Bazı araştırmacılar “teacher agency” kavramı için ekolojik bakış açısı üzerinden “öğretmen etkenliği” kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir (Erdem, 2020, s.45). Diğer araştırmacılar ise öğretmenlerin meslekteki gelişimlerini içsel ve seçime bağlı nedenlerle ilişkilendirildiği için “öğretmen aktörlüğü” kavramını kullanmayı uygun görmüştür (Akdemir ve Akdemir, 2019, s.869).

Uluslararası alan yazımdaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen failliği tanımının birbirlerinden farklılık gösterdiği ve her araştırmacının öğretmene ait bir özelliği ön plana çıkarılarak tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Bir araştırmada faillik, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesi ve bu işleri yaparken işlerinde fark oluşturmaları olarak ele alınmıştır (Priestley vd., 2012, s.214). Bir diğer araştırmada faillik, eğitim müfredatını okuluna, sınıfına ve öğrencisine göre düzenleyebilen öğretmeni işaret etmiştir (Campbell,2012, s.186). Bazı araştırmacılar ise failliğin önemine vurgu yaparken, failliğin eğitim sistemini değiştirebilecek güç ve nitelikte olduğunu belirtmektedir (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2019, s.4). Bir diğer araştırmada failliğin içinde bulunulan durumdan da etkilenen bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiği savunmuştur (Biesta vd., 2015, s.625).

Fail kavramını tanımlamadan önce “Fail öğretmen kimdir?” sorusuna cevap bulmak, ayrıca bu kavramın çıkış sorunsalının ve arka planın incelenmesi, kavramın alanda uygun konumda yerleşmesine katkı sağlayacaktır. Kavramın İskoçya eğitim sistemi içinde müfredat programlarının öğretmenlere yük olarak görülmesi ve bu sorunu çözecek gücün yine öğretmenleri işaret etmesi ile birlikte müfredat çalışmalarında öğretmenler için kullanıldığı görülmektedir (Ball, 2008). Dünyanın farklı bir bölgesinde de öğretmenler benzer durumlarla karşılaşmışlardır. Çin’de eğitimin başarısına etkiyen nedenler araştırılmış ve müfredat programlarında

reformlara gidilmiştir. Bu reformların başarıya ulaşmasının öğretmenlerin rolleri ile ilişkili olduğu anlaşılan çalışmalarda öğretmen davranışlarının önemine dikkat çekildiği görülmektedir (Lee ve Yin, 2011, s.38). Araştırmalar eğitim reformunun başarılı olması için bürokrasinin her şeyden önce öğretmenlere odaklanması gerektiğini, öğretmenlerin davranışlarının reformları başarıya ulaştıracaklarını ortaya çıkarmıştır (Curtis ve Cheng, 2001, s.140). Eğitimin başarısında özellikle fail olarak özveri ile çalışan öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin inanmışlık düzeyleri kararlarını etkilemekte ve kararlar öğretmenleri harekete geçirmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin eğitimsel inançları eğitime yönelik davranışlarını etkilemektedir(Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014, s.1474). Bu doğrultuda bir öğretmenin failliğinin bir karara veya bir uygulamaya inanmasına bağlı olduğu görülmektedir.

Liu vd., (2016) tarafından geliştirilen Bellibaş ve diğerlerinin (2019) Türkçeye uyarladığı *Öğretmen Faillik Ölçeğinde* yer alan maddeler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri, *iyimserlik* düzeyleri, *öğrenme etkililikleri*, *öğretme etkililikleri*, *yapıcı katılımları*, etkin karar verme, öğrencisini tanıma, zümreler arası işbirlikleri, liderlik, zorluklar ile baş edebilme, iletişim gibi becerilerin sorgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda failliğin öğretmenlerin bireysel davranışları, nitelikleri ve içinde bulunduğu ortam ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmen kimliğinin, bireyin kendini, çalışmalarını ve öğretmenlik mesleğini nasıl tanımladığı ve gördüğü ile ilgili olduğu bilinmektedir(Lasky, 2005, s.901). Kendini fail olarak gören öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğini diğerlerinden daha fazla anlamlandırdıkları daha fazla sorumluluk almaya istekli oldukları söylenebilir. Bu bağlamda fail öğretmenlerin kimlik algı düzeyleri de yüksektir. Başarılı bir şekilde çalışmayı hedeflemesine rağmen hayallerini gerçekleştiremeyen öğretmenlerin motivasyonun düşmesine bağlı olarak kimliğin olumsuz etkileneceği belirtilmektedir (Ceylan, 2019, s:21). Bu bağlamda motivasyon, kimlik ve failliğin birbirleri ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca tayin yolu ile farklı okullarda çalışabilmektedir. Her okulun kendine özgü bir okul iklimi bulunmaktadır. Bir okulda faillik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin başka bir okulda faillik düzeyinin düşmesi söz konusu olabilmektedir. Veya başka bir bakış açısı ile öğretmenler tüm meslek hayatları boyunca aynı faillik düzeylerini sergileyebilmektedirler. Bu tür durumlar öğretmen failliğinin sadece öğretmenin kendi bireysel özelliklerine bağlı olmadığını ve ortam koşullarından etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda dış uyarıcıların öğretmen failliği üzerinde değiştirici bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan bir araştırma istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen davranışlarında etkisi olduğu, öğretmenlerin her zaman benzer tepkiler veremediklerini ortaya çıkarmıştır (Siyez, 2009, s.67). Bieste ve Tedder'in (2007, s.146) bakış açısı ile uyarana verilen cevap zamana, ortama ve bireyin o anki durumuna göre değişebilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerde failliğinin durağan değil de zamana

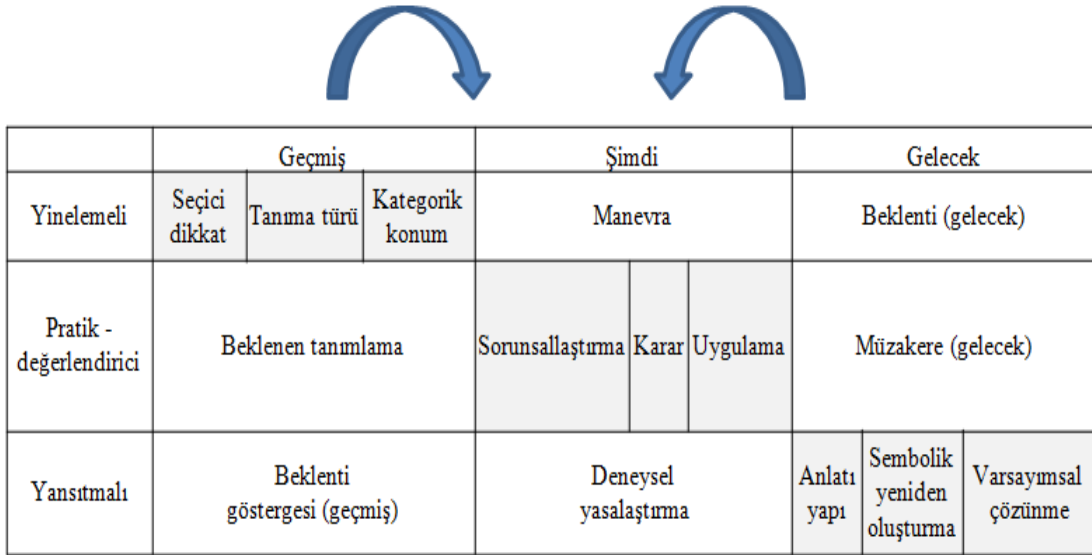
ve ortama göre değişebilen bir kavram olduğu söylenebilir. Şöyle ki faillik düzeyi yüksek bir öğretmen her zaman bu düzeyde davranış sergileyeceğini iddia etmek yanlış olacaktır. Fakat faillik düzeyi uzun süre yüksek olan bir bireylerin olumsuz etkenlerden kolayca etkilenmeyeceği de söylenebilir. Tersten bakıldığında faillik düzeyi düşük bir öğretmen uzun süre bu süreçte görev yaptığında tükenmişliğe bağlı olarak faillik düzeyi düşük olacağı, negatif durumlardan kolay etkileneceği söylenebilir. Elbette bu varsayımların kesin olarak ortaya konulabilmesi için faillik üzerine uzun soluklu araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu göz ardı da edilmemelidir.

Bazı araştırmacıların konun daha iyi anlaşılması için sosyal bilimlerde yer alan “habitus, yapılanma, aktör- ağ” gibi teorilerden yararlandıkları görülmektedir (Priestley vd.,2012, s.195). Teorilerde insan faillik kavramı sorgulanmış buradan yola çıkarak öğretmen failliğini açıklanmaya çalışılmıştır. Bourdieu’nun Habitus kavramına bakıldığında, baskı kavramının olduğu, eğitiminde bir baskı olarak kullanıldığı hatta bireylerin davranışlarında önde olma duygusunun savunulduğu görülmektedir (Ölçer, 2019, s.38). Habitus kavramı açısından öğretmen failliği ele alındığında, öğretmen faillik davranışlarının arka planında okulda ön planda olma duygusunun olabileceği düşünülebilir. Bir başka açıdan öğretmenlerin okul müdürlerinin baskıcı tutumları, üst okullara öğrenci yetiştirme amaçlı sınav baskısı, müfredatın yoğunluğu gibi öğretmen üzerinde olan baskıların habitus kavramı içinde değerlendirilerek öğretmen failliğini açıklamada dikkat çektiği görülmektedir. Giddens’in Yapılandırma Teorisinde bireylerin yaptıkları davranışların içinde bulunulan sosyal ortam içinde değerlendirilmesi gerektiği yer alır (Yıldırım, 1999, s.31). Bu teori açısından bakıldığında öğretmenlerin okul iklimine bağlı olarak faillik düzeylerinin değişimini açıklamak mümkün olacaktır. Aktör ağ teorisinde canlı ve cansız her varlığın birer aktör olduğu ve bunların birbirleri ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Şeker, 2014, s.14). Bu teori açısından öğretmen failliği incelendiğinde farklı fiziki koşullarda (örneğin okul binasının fiziki koşulları) görev yapan öğretmenlerin bu değişkenlerden farklı düzeylerde etkileneceği düşünülmektedir.

Sosyal bilimler teorileri arasında konu ile ilgisi olduğu düşünülen teorilerden biri de Planlanmış Davranış Teorisidir. İnsan davranışlarının nasıl ortaya çıktığını ve hangi koşullarda nasıl davranışlar sergilendiğinin anlaşılması öğretmenlerin davranışlarının dolayısı ile öğretmen failliğinin ortaya çıkışının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ajen, (1991, s.179) insan davranışlarını inceleyerek ortaya attığı teoride davranışın “kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolü” şeklinde sıralanan faktörlerden etkilendiğini belirtilmektedir. Teoriye göre davranışın gerçekleşme olasılığı, kişinin öznel olarak davranışa pozitif bakmasına, önemli gördüğü kişilerin benzer davranışları sergilemesine ve davranış üzerinde kişinin bireysel algılarının kontrolüne göre değişkenlik göstermektedir (Mercan, 2015, s.2). Bu bağlamda öğretmen failliği için öğretmenin uygulayacağı müfredata, programa veya sergileyeceği bir tutuma her şeyden önce inanması ve olumlu bakması gerekmektedir. Çalıştığı okulda veya görev yaptığı bölgede faillik davranışları

sergileyen öğretmenlerin çokça bulunması ve bu bireylerin fail davranışları sergilemeye aday öğretmen tarafından sevilmesi ve saygı duyulması öğretmeni fail olarak çalışmaya itecektir. Ayrıca öğretmen faillik davranışları sergilerken sergilediği davranışların kendi kontrolünde gerçekleşmesi negatif uyarılardan etkilenmemesi öğretmeni davranışlarının başarılı olduğuna itecek ve sürdür genliği sağlayacaktır.

Öğretmen failliğinin ortaya çıkışını ekolojik model üzerinden açıklamaya çalışan araştırmacılar, bu modele göre faillik “tekrarlayıcı, değerlendirici ve projektif” olarak üç boyutta gerçekleşmekte olduğunu savunurlar (Priestley, Biesta ve Robinson, 2015, s.3). Priestley vd., (2015)’in ekolojik model çalışmasının da, Biesta ve Tedder (2006)’in failliğin nasıl mümkün olacağına yönelik çalışmaların da temelinde kendilerinden önce Emirbayer ve Mische’nin (1998) “Fail nedir?” isimli çalışmada yer alan üçlü faaliyet analizi modeline dayandığı görülmektedir.

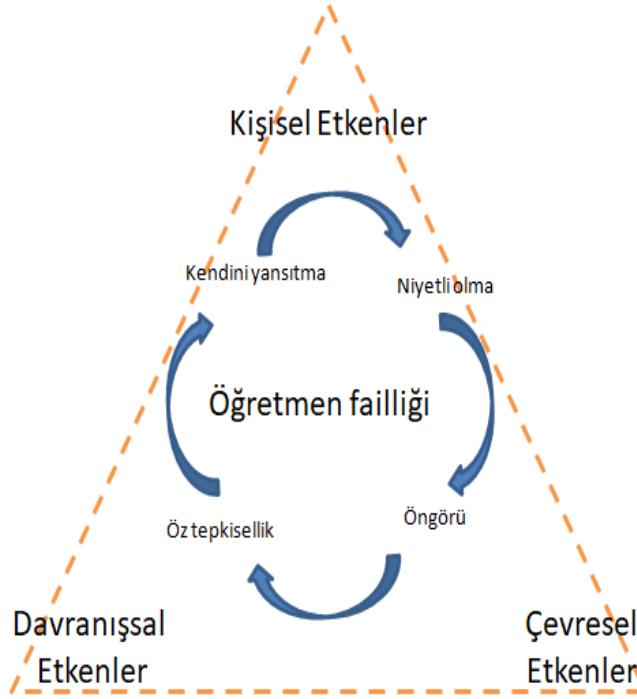


**Şekil 1.**Üçlü Faaliyet Analizi (Emirbayer ve Mische, 1998; Şekilleştiren: Biesta ve Tedder, 2006, s.15 )

Şekil 1. incelendiğinde geçmişte yaşanan davranışların ve geleceğe yönelik beklentilerin öğretmen davranışlarında belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Geçmiş ve geleceğin müzakeresi problemin sorun sallaştırılması ve analizini sonrasında ise kararın uygulamaya yansımalarının gerçekleştiği görülmektedir.

Jenkins (2019) müfredat değişiminde öğretmenlerin aktif ve pasif etkilerini incelediği nitel çalışmasında, öğretmen failliğini açıklamak için Bandura’nın üçlü nedensellik modeli (1999) ile failliğin temel kavramlar modelinden faydalanarak (2001), “Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi” “Triadic Reciprocity Framework Core Agency Concepts- TRFCAC” modelini geliştirmiştir (Jenkins, 2019: s.170). Jenkins’a göre öğretmen failliği bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal etkenlerden etkilenir. Ona göre bireyin öngörüsü, seçimleri, kendine bakış açısı ve değişim göstergesi birbirleri ile ilişki içinde bir döngü içerir. Jenkins (2019, s.172), 12

katılımcı üzerine yaptığı araştırmasının sonucunda “öğretmenlerin failliğinin zaman bağlı olarak değişim gösterdiğini ve proaktif, reaktif ve pasif olmak üzere üç şekilde” gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Jenkins’in bulgularından yola çıkıldığında bireylerin zamana bağlı kalmaksızın gelecekte ortaya çıkabilecek bir sorunu önceden görerek inisiyatif alabildikleri (Frese ve Fay, 2001, s.156) ve buna göre davranış sergileme kararlılıkları öğretmen faillik düzeylerini belirlediği söylenebilir. Reaktif faillik ise bir durumun ortaya çıkması sonucunda öğretmen failliğinin ortaya çıkması şeklinde algılanabilir. Örneğin öğretmen sınıf içinde bir kargaşa yaşamasına bağlı olarak sorunu çözmek için harekete geçer burada failliğin tamamen sorun ile etkileşim sonucunda bir tepki olarak oluştuğu söylenebilir. Pasif faillik ise öğretmenlerin üstlerinden gelen örneğin okul müdürlerinin kararlarına katılmasa dahi kararları uygulayıcı olarak failliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Jenkins’in TRFCAC modeli Şekil 2’de yer almaktadır.



**Şekil 2.** Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (Jenkins, 2019, s.170)

Öğretmen tüm bu düşünceler ışığında “Fail öğretmen kimdir?” sorusuna aşağıda maddeler altında verilebilecek her cevabın doğru olacağı düşünülmektedir (Emirbayer ve Mische, 1998; Frese ve Fay, 2001; Jenkins, 2019; Lee ve Yin, 2011).

- Kendini iyi tanıyan, yeteneklerinin ve yapabileceklerinin farkında olan öğretmendir.
- Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının bilincinde olarak öğretmenlik kimliğini iyi tanımlayabilen öğretmendir.
- Her öğrencisini iyi tanıyan, öğrenme eksikliklerinin farkına vararak bu eksiklikleri gideren öğretmendir.



- Her türlü zor koşullar ile mücadeleyi göze alan, zorlukların üstesinden gelebilen,
- Milli eğitim amaçları doğrultusunda öz veri ile çalışan, ülkesinin, okulunun, öğrencisinin çıkarlarını koruyan gözetken,
- Etkili öğretme stratejilerini bilen, uygulayan, mesleki gelişimi için etkili öğrenen,
- İyimserlik düzeyi yüksek, gelecekte umutlu, motivasyonu yüksek olan,
- Yapıcı katılımları ile okulda katkı sahibi olan, okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayan, lider vasıfları taşıyan,
- Çeşitli nedenlerle zorunlu durumlarda müfredatın çerçevesini öğrencisine ve okuluna göre ayarlayabilen,
- Çevresinde fark yaratan,
- Bilgi, beceri ve tecrübelerini geliştirebilen,
- Hata ve yanlışları görüp düzeltmeye çalışan,
- Etkili iletişim kurabilen
- Toplumun gözündeki sevilen sayılan ve örnek olan,
- Toplumun, meslektaşlarının, üst yöneticilerinin, velilerin, okulun ve kısaca öğrencilerinin beklentilerine cevap verebilen öğretmendir.

### **2.3.1. Öğretmenin Öğrenme Etkililiği**

Öğretmen öğrenmesinin önemi günümüzde daha fazla dikkat çekmektedir. Çünkü bu yüzyılda bilimde teknolojiye ve eğitimde köklü değişiklikler ve yeni paradigmlar ortaya çıkmaktadır (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008, s.226). Öğretmenler iç dünyasında öğretme ihtiyacı duyduğu kadar öğrenme ihtiyacı da duyarlar. Hatta öğrenme ihtiyacı öğretme ihtiyacından önde geldiği de söylenebilir. Çünkü bir öğretmen bilimsel gelişmeler ve değişimleri takip ederek kendini geliştirdiği sürece öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilecektir. Mesleki gelişimin durduğu veya yavaşladığı durumlarda öğrencilerin yetiştirilmesi sektöre uğrayacaktır. Öğretmenler ihtiyaç duyduğu becerinin ortaya çıkması için bilgi ile donanması gerekir. Bu sayede öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlarlar.

Öğretmen öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği üzerine birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Araştırmacılar öğretmen öğrenmesinin sadece üniversite eğitimleri veya meslekteki resmi hizmet içi eğitimden ibaret olmadığını, teorik ve pratik uygulamalarla öğrenimin meslek içinde de devam ettiğini belirtmektedirler (Ur, 1992, s.56). Eğitim uzmanları sadece okulda (öğretmenlik için üniversitede alınan eğitim olarak düşünülebilir) alınan eğitimin gerçek hayatta yeterli olmayacağını savunur (Bağcı, 2011, s.141). Bilgi değişime uğramaktadır. Bireyler farklı koşullar altında farklı bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bazı araştırmacılar, eğitimin sadece mekâna bağlı kalmadığını, bireylerin hayatlarının bir kesitinde öğrenme yerine tüm yaşantıları

boyunca devam eden bir öğrenmeye muhtaç olduklarını belirtmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Konak, 2006, s.202).

Cosner (1990, s.257), öğretmen öğrenmesi üzerinde meslektaş güvenin sağlanması ve yol göstericilik adına lider müdür davranışlarının büyük rolü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenleri öğrenmeye teşvik etme, öğrenme ortamının oluşturulması ve okul huzurunun sağlanması adına okul müdürlerinin sorumluluklarının fazla olduğu söylenebilir.

Richards ve Farrell (2005, s.152), öğretmen profesyonel öğrenmesinin süreç içinde bireysel veya toplu olarak gerçekleştiğini, akran koçluğu, planlı öğrenme, birlikte öğrenme gibi stratejilerin öğretmen öğrenmesine katkı sağlayacağını belirtir. Yalnız öğretmenlere yüklenen “Öğretmen her şeyi bilir.” yakıştırması öğretmenlerin öğrenme konusunda meslektaşlarından yardım istemede zorlanıyor olabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim araştırmacılar öğretmenlerin güvendikleri meslektaşları ile daha çok işbirliğine yöneldikleri belirtilmektedir (Cosner, 1990,s.251). Bu bağlamda öğretmen öğrenmesine katkı sağlamak için işbirlikçi çalışmaların artırılması ve öğretmenler arasında iletişimin ve güvenin güçlendirilmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Ülkeler eğitim sistemlerini iyileştirme amacı ile öğrenci öğrenmesinin yanında öğretmen öğrenmesinin de önemine dikkat çekerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermektedirler. Bazı düşünürler öğretmen öğrenmesinin daha çok resmi ortamlarda gerçekleştiğini belirtmektedir (Timperley, 2011, s. 116). Türkiye’de öğretmenlerin meslek içi eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı seminerler, kurslar ve konferanslar düzenlemektedir. Bu eğitimler MEB bilgi işlem ağı olan “MEBBİS” üzerinden öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı gerçekleşmektedir. Bakanlık gerekli gördüğü takdirde belli dönemlerde öğretmenleri zorunlu olarak bu eğitimlere çağırabilmektedir. Hatta bazı kurs ve seminerler çevrimiçi olarak EBA bilişim ağı üzerinden de gerçekleşmektedir. MEB’in öğretmen eğitimi için imkânlar oluşturduğu görülmektedir.

Kaçan (2004, s.65), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimini incelediği çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi kurslara katılma ve gelişimin önündeki en büyük engelin ekonomi, ders yükü ve yönetim olduğu bulgusuna erişmiştir. Bu bulgudan yola çıkıldığında öğretmenler kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu kitap, dergi, makale ve teknik cihazları almak için ek bir bütçe ayırmakta zorlanmaktadır. Öğretmenler kendi eğitimler için sınıflarından öğrencilerinden ayrı kalmayı göze alamamaktadır. Çünkü öğretmen dersinden bir hafta ayrı kaldığı zaman müfredatı yetiştirmede zorluk çekeceğini düşünmektedir. Ayrıca bazı okul yönetimlerinin de öğretmenin sınıftan ayrı kalmasına sıcak bakmadığı düşünülmektedir.

Cosner (1990, s.257), önemini dikkat çektiği okulda güven ortamı ve meslektaş güveni penceresinden bakıldığında öğretmenlerin bir kursa katılmaları için kursun

faydalı olacağına inanmaları ve meslektaşları tarafından desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Okulda bir kursa katılarak kursun verimli olduğunu belirten bir öğretmenlerin varlığı ve sayısının fazlalığı diğer öğretmenleri de öğrenmeye itecektir. Bunun zıttı olarak zümreler arası işbirliğinin az olması ve iletişimin sorunlarının yaşanmasının öğretmenlerin öğrenme etkililiklerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Özetlenecek olursa, bireyin kendine bakış açısı olarak değerlendirilen (Aşkın, 2007, s.213) ve bireyin içinde bulunduğu grup ile etkileşimlerden etkilendiği (Çelik ve Kalkan,2019, s.354) belirtilen kimliğin, bireyin öğrenme kararının oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Bireyin davranışlarını süregelenliğini belirleyen faktör olarak tanımlanan motivasyonun (Akbaba, 2006, s.243) bireyin öğrenme eylemine geçmesinde etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen öğrenmesi üzerinde bireyin kimliği diğer bir ifadeyle yargıları, motivasyon ve içinde bulunduğu topluluğa olan güven algısının önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır.

### **2.3.2. Öğretmenin Öğretme Etkililiği**

Öğretme etkililiği, öğretmenin dersinin amaç ve kazanımlarını etkili bir şekilde her öğrenciye kazandırabilme yetkinliği olarak tanımlanabilir. Literatürde etkili öğretmenlik, etkili öğretme gibi tanımların olmasına karşın öğretme etkililiğinin tanımından çok teknoloji destekli öğretimin etkililiğinin nasıl geliştirilebileceğine ve yöntemlerine yönelik çalışmaların (Camnalbur, 2008, s.23) varlığına rastlanmaktadır.

Öğretmen failliği üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların öğretmen öğretme etkililiğini öğretmenin çalışma yöntem ve yetenekleri bakımından ele aldıkları görülür.(Liu vd., 2016, s.81). Bu bağlamda öğretmen davranışları ele alındığında, öğretmenin öğrenci ve veli ile etkili iletişimi, öğretmenin öğrencilerini iyi analiz etmesi, seviyelerini bilmesi, sınıf içinde öğrenme için uygun ortamı oluşturması, sınıf disiplini sağlayabilmesi, öğrencilerini motive ederek derse katabilme becerisi, öğrencilerine ulaşılabilir hedefler koyabilmesi gibi kavramlar öğretmen yeterlilikleri ile ilgilidir. Bu açıdan bu yeterlilik kavramlarının açıklanması öğretmen öğretme etkililiğini de açıklamasına olanak sağlayacaktır.

Bireyin kendini ve karşısındakini tanıması etkili iletişimin en önemli unsurudur. Öğretmenler mesleklerinde başarıya ulaşmaları için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekir.Uzmanlar tarafından iyi ve kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin öğrencilerinin duygularını, anlayışlarını ve seviyelerinin sürekli takip etmeleri gerektiği iddia edilmektedir (Gearhart ve Saxe, 2004, s.304). Öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde öğrenciyi tanıma becerisi önemli yer tutmaktadır(MEB, 2002). Bu bağlamda öğretmenler etkili öğretim yapabilmeleri için öncelikle sınıflarını tanıma yoluna gittiklerini söylemek doğru olacaktır.Shulman (1987,s.8), “öğretmen bilgi modeli” olarak adlandırdığı çerçevede öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ve öğrencilerini anlamlandırabilme kapasitelerine dikkat çekmektedir. Bu bilgilere sahip öğretmenlerin etkili olabileceklerini savunur. Bu kapsamdan bakıldığında

öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerinin hangi şartlar altında hangi davranışlarını sergileyeceklerini tahmin ederek ona göre tutum sergilerler.Örneğin öğretmenler sınıfta rahatsızlık veren, derse ilgisiz bir öğrencinin derse adapte etme yöntemlerini bilmesi önemlidir. Aydın, (2006, s.21) öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerine zarar vermeden etkili bir eğitim yapabilmeleri için dönemin başlangıcında sınıflarında kurallar belirlemeleri gerektiğini belirtir. Bu bağlamda öğretmenler etkili öğretim yapabilmeleri için etkili iletişim kurmalıdırlar.Bir araştırmacı etkili iletişim için sadece sözcüklerin yeterli olmadığını karşısındakinin duygularını hareketlerini de okumak gerektiğini belirtmektedir (Uzuntaş, 2013, s.11). Öğretmenlik mesleği arasında kullanılan “İyi öğretmen öğrencisinin gözünden tanır.” söylemi Uzuntaş’ın ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Öğrenci bazen kendini ifade edemeyebilir veya durumunu açıklamakta zorlanabilir. Bu tür durumlarda öğretmen öğrencisinin mimiklerinden, yüz halinden duruşundan bir sorunun olduğunu anlamalı ona göre yöntemler belirlemelidir.

Öğretmen kimliği öğretme etkililiği için önemlidir. Öğretmenlerin mesleğine adanmışlıkları ile başarılarının bağlantılı oldukları söylenmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012, s.180). Kendilerini mesleklerine adayan öğretmenler bulunduğu zor durumlarda dahi umudunu kaybetmeyerek öğretmek için çabalayacaklardır. Öğretme faaliyetleri sürdüğü müddetçe tesadüfi veya bilinçli olarak etkili bir öğretim şekli kendiliğinden ortaya çıkarak öğretim başarıya ulaşacaktır. Adanmışlığın karşısında ise tükenmişliğin olduğu düşünülmektedir. Maslach ve Jackson, (1981, s.99) tükenmişliği kendisinden beklenene cevap vermeme, işverenin memnun olmama durumu olarak açıklamaktadırlar. Tükenmişlik içinde bulunan öğretmenin ise öğretme etkililiğinin yüksek olacağı beklemek yanlış olacaktır.

Sınıfın merkezinde olan öğretmenin davranışlarının, öğrenci öğrenmesi için gerekli motivasyonu etkileyen bir unsur olduğu belirtilmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018, s.256). Öğretmenin ses tonu, davranışları, üzüntülü veya mutlu oluşu, kısacası o günkü ruh hali, tutum ve davranışları öğrenciler tarafından takip edilmektedir. Öğrenciler bu durumlara göre derse katılmaya istekli veya isteksiz olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen etkili öğretim yapabilmeleri için üzüntü veya sinirliliğini okulun kapısının dışında bırakarak profesyonelleşmelidir.

Yapılan araştırmalar, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve bilgi aktarım süreci ile ilişkili olduğunu ve hedefe ulaşmada kolaylık sağladığını göstermiştir (Ganyaupfu, 2013, s.29). Bu bağlamda öğretmenin, öğretim yöntemlerini en iyi bir şekilde bilmesi, uygulayabilmesi ve hangi şartlar altında hangi yöntemi geçerli olacağını tahmin etmesi öğretmenin öğretme etkililiğini de etkileyeceği gerçektir.Nitekim araştırmacılar en iyi yöntemin içinde bulunulan duruma göre en iyi seçilen yöntem olduğunu söylemektedir (Liu ve Shi, 2007, s.71). Bu bağlamda öğretmen etkili bir öğretim sergilemesi için dersini zenginleştirici görsel uygulamalar ile birlikte etkili öğretim yöntemlerini de kullanma becerisini geliştirmelidir.

### 2.3.3. İyimserlik

Bireyin iyimserliği, içinde bulunduğu zorluklarla mücadele edebileceğine olan güveni ve ümidi olarak tarif edilmiştir (Çoban ve Demirtaş, 2011, s.321). İyimserliğin öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik tavırları ve geleceğe yönelik düşünceleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Liu vd.,2016, s.81).Bireyin benliğinin ve meslekteki seçimleri arasındaki ilişkinin bireyin ruh halini dolayısı ile iyimserlik bakış açısını etkilediği bilinmektedir (Moore ve Clarke, 2016, s.667). Bu bağlamda öğretmenlerin geleceğe bakış açıları, geleceğe yönelik ümitli olmaları failik durumlarına katkı sağlayan en büyük yardımcılarıdır. Geleceğe yönelik pozitif bakış açısında bulunan öğretmenler, başarılı olacaklarını düşünerek çalışmaya devam edeceklerdir. Öğretmenlerin geleceğe yönelik iyimser olmaları ve sonucunda iyi performans göstermeleri içinde buldukları okul ikliminden etkilendiği düşünülmektedir. Şöyle ki okulunda engellemelere maruz kalmayan, desteklenen, hataları maruz görülebilen öğretmenler kendilerini huzurlu hissederek iyimser tutum izleyebilecektir. Korkmaz (2005, s.401), yapmış olduğu çalışmasında liderlik davranışları, iyimserlik ve performans arasında bir ilişkinin olduğunu tutarlı liderlik davranışlarının beraberinde iyimserliği ve performans artışını getireceğini belirtmiştir.

Berlant, (2011, s.2) iyimserliğin bilişsellikten ziyade bireyin duygusal yapısı ve hazları ile ilgili olduğunu belirtir. İnsan duygularının insan davranışları üzerinde etkisi olmadığını söylemek yanlış olacaktır. Her ne kadar insanlar mesleklerine duygularını karıştırmak istemeseler dahi insanların davranışları, içlerinde buldukları ortam ve ruh hallerinden etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleği için de duyguların önemli yer tuttuğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü öğretmen öğrencilerini kendi çocuğu gibi göreyerek onların mutlu, huzurlu ve başarılı olmalarını ister bu doğrultuda başarılı olmak için davranışlar sergiler. Bazen ise olumsuz bir davranış ile karşılaştığında umutsuzluğa düşebilir veya sinirlenerek ses tonuna hâkim olamayabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenler de her meslekte olduğu gibi duygularından arınmış olarak görevlerini yerine getiremezler. Bu tür durumları açıklamak için Berlant'ın (2011, s.3) "acımasız iyimserlik" kavramı daha iyi açıklamaktadır. Berlant'a göre acımasız iyimserlik duygusu bireyin başarısını ve ruh halini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bireyler belirsizlik durumlarından rahatsız olmaktadır.Belirsizlik, içinde bulunulan durumun nereye yönleneceğini veya gelecekte ne olacağına dair bireyin kestirim yapamaması olarak tarif edilebilir. Belirsizlik bireyde korkuya neden olduğu ve bu tür durumlarda bireyin akıllı davranışlar sergileyemeyeceği söylenmektedir (Çakır, 2007, s.66). Çoğu meslekler gibi öğretmenlik mesleği de belirsizliğe olumlu bakmamaktadır. Çünkü öğretmenler belirsizlik durumlarında geleceğe yönelik nasıl bir davranış sergilemesi gerektiğini bilemeyeceğinden veya geleceğe yönelik plan yapmakta zorlanacağından rahatsızlık duyacaklardır.

### 2.3.4. Yapıcı Katılım

Yurt dışında yapılan çalışmalarda “Constructive Engagement” olarak kullanılan kavram, Türkçeye *Öğretmen Faillik Ölçeği*ni geliştiren araştırmacılar tarafından yapıcı katılım olarak çevrilmiştir (Bellibaş vd., 2019, s.4). Yapıcı katılım, öğretmenlerin öğrenmeye, öğretmeye ve okul yönetimine katılmaları için gösterdikleri kendi çabaları ve tutumları olarak tarif edilmiştir (Timperley, 2011, s.68).

Öğretmenlerin yapıcı katılım davranışlarının iyimserlik düzeyleri ile ilişkili olduğu ve öğretmenlerin kendilerinin bilincine vararak çalışmalarından memnun olmasının katılım düzeylerini belirlediği söylenmektedir (Rutter ve Jacobson, 1986, s.4). Bu bağlamda öğretmenlerin yapıcı katılım davranışları sergilemesinin kendi benlikleri ile içinde bulunduğu okul ortamının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin eğitim içindeki yapıcı katılım davranışlarının nasıl arttırılacağını araştıran çalışmalarda etkili okul ortamı oluşturulmasının önemi dikkat çekmektedir (Lee, Bryk ve Smith, 1993, s.178). Helvacı ve Aydoğan (2011, s.58), etkili okul üzerine öğretmen düşüncelerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin etkili okul için, huzurlu, güvenli, işbirlikçi çalışmaların olduğu müdür tarafından desteklenen bir yapı üzerinde durdukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin huzurlu ortamlarda yapıcı katılım davranışlarının beklenebileceği söylenebilir.

Kendilerine hedef koyarak bu hedef doğrultusunda çabalayan öğretmenlerin faillik davranışlar sergilemesi dolayısı ile başarılı olmaları beklenir. Sonucu gözlenen, geri bildirim olan, ulaşılabilir, bir amaca yönelik hedeflerin daha kolay ulaşılabilirdiği bilinmektedir (Arslan ve Göksoy, 2017, s.34). Bu bağlamda öğretmenler doğru hedeflere yönelmeli veya yönetici tarafından yönlendirilmelidir. Doğru hedefler doğrultusunda tutum sergileyen öğretmenler yapıcı katılım davranışı sergileyerek faillik düzeyleri artacaktır. Hedeflerine ulaşan öğretmen bu durumdan mutlu olacak dolayısı ile yeni hedeflere yönlenecektir. Tam tersi olarak kendisine gerçekçi hedefler koymayarak geri dönüşümü gözlemlenemeyecek hedefler öğretmende mutsuzluk ortamı oluşturacaktır. Öyle ki öğretmenlerin formasyon eğitimleri sırasında işi bölümlendirme etkili hedef koyma ve hedeflerin sonuçlarını okuma konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

### 2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar

Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin görevlerini icra ederken yaptıkları tutum, hal ve davranışların kısacası öğretmenlerin etkililiklerinin önemli rolü bulunmaktadır. Eğitimin en önemli unsuru olan öğrencilerin başarısı değerlendirilirken, öğrencileri eğiten öğretmenlerin de etkililiğinin değerlendirilmesi sorgulanması gerekmektedir. Çünkü bir öğrencinin başarısında veya başarısızlığında öğretmenin rolü bulunmaktadır. Bu sebeple bir öğretmende bulunması gereken nitelikler ve bir öğretmenin nasıl değerlendirileceği alanda çalışmalar yapan araştırmacıların zihnini meşgul eden konudur. Bir öğretmende olması gereken özellikler ve onların etkililiğinin nasıl belirleneceği araştırılırken eğitim alanında

yayınlanmış ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenerek bu konu ile ilgili direkt ilgili görülen çalışmalara aşağıda değinilmeye çalışılmıştır.

MEB, bir öğretmende olması gereken özellikleri “ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” adı altında 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi olarak belirlemiştir. Bir tablo ile gösterilen bu yeterlikler “Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” adı altında incelenmiştir(MEB, 2006). Bu bağlamda iyi bir ğretmen alan bilgisinin yanında alan bilgisini öğrencilerine aktarabilen başka bir deyişle öğretme becerisine mesleki yeterliliklere sahip, öğrencilerine tutum ve davranış bakımından örnek olan öğrencilerini en iyi yetiştirmeye çalışan rol bir model olarak görülmektedir.

Bazı araştırmacılar ğretmen etkililiğini öğretmene özgü özellikleri, ğretmen yeterliliklerini araştırarak yorumlarken bazıları ğretmeni sistem içinde bir bütün olarak değerlendirmeyi tercih etmişlerdir. Kızıltepe, (2002, s.12) başarılı bir öğretmenin sırrının sınıfının içinde ve dışında yapması gereken faaliyetleri yerine getirmesi olarak tarif etmiştir. Öğretmen etkililiği üzerine somut örneklerden yola çıkılacak olursa bir okulda başarı gösteren bir ğretmen farklı bir okulda veya meslek hayatının her döneminde aynı başarıyı sürdüremediği örnekler ile karşı karşıya kalınamaktadır. Bu bağlamda konun sadece öğretmenin kendi özelliklerinden değil eğitim sistemi içinde bir bütün olarak görülmesi gerektiği düşünülmektedir. Seferoğlu (2004, s.42), eğitimde başarının “nitelikli öğretmenler” ile sağlanacağı ve bunun için ise öğretmenlere “sürekli destek” olunması gerektiğini savunmuştur.

Bir diğer araştırmacı ise araştırmasını iyi öğretmenin niteliklerini değerlendirmekle beraber bir öğretmenin iyi olması için ona nasıl yardımcı olunabileceği üzerine yapmıştır(Korthagen, 2004, s.77). Sonuç olarak çalışmasında ğretmen eğitimi ile birlikte ideal bir öğretmenin kendi iç dinamikleri ile iletişim halinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bir araştırmada ise öğretmenlerin tecrübe, yaş, deneyim gibi özelliklerinin ğretmen etkililiğini etkileyeceği düşünülmesine rağmen bu faktörlerin ğretmen etkililiğini tahmin etmede yardımcı olmadığını göstermiştir (McBer,2001, s.195).

Başka bir çalışmada ğretim üyelerinin iyi bir ğretmen olması için aranan şartlar öğrencilere sorulmuş sonuç olarak “müşteri odaklı pazarlama modelinin” ğrenci memnuniyetinin de iyi bir ğretmen olmada etkili olduğu savunulmuştur(Desai, Damewood ve Jones, 2001, s.136).

Araştırmanın bu noktadan sonra *ğretmen Faillik leğinin* alt faktörleri olan *ğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım* zerine yapılan araştırmaların incelenmesinin çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda ğretmen davranışlarının daha iyi incelenebilmesi için sadece hali hazırda görev yapan öğretmenler ile birlikte ğretmen düşüncelerine ışık tutması adına ğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

### 2.4.1. Öğretmen Öğrenmesi Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar

Barth (1990, s.10), yayınlamış olduğu eserinde eğitimin paydaşları olan öğretmen, yönetici, veli ve halkı yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyan “yetişkin öğrenciler” olarak değerlendirmektedir. Ona göre yöneticiler liderliklerini öğretmenler ile paylaştıkça öğretmen öğrenmesinin etkililiği artmaktadır. Ayrıca öğretmenler birbirleri ile zaman geçirdikçe birbirlerini öğrenmeye teşvik edeceklerdir.

Yaman ve Yazar, (2015, s.1563)“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile Diyarbakır ilinde 293 öğretmene ulaşımlardır. Öğretmenlerin hayatları boyunca öğrenme eğilimlerini incelemişler, çözümledikleri veriler öğretmen öğrenmesinin cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını fakat öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrenme düzeylerinin de arttığını gözlemlemişlerdir. Çalışmalarında mesleki kıdem ile öğretmen öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanların öğrenme etkililiklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmesine yönelik yapılan bir diğer çalışma ise 387 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmada daha yatkın oldukları, Türkçe dersi öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır(İzci ve Sevda, 2012).

Kılınç ve Acar (2020, s.96) okul müdürleri ile yapmış oldukları nitel çalışmalarında bazı okul müdürlerinin derslerin doldurulamama kaygısı ile öğretmenlerin mesleki gelişim seminerlerine katılmalarına pek sıcak bakmadıkları fakat bir süre sonra öğretmen öğrenmesinin okula yansımaları ortaya çıktıkça okul müdürlerinin fikirlerinin değiştikleri sonucuna ulaşımlardır.

Qian ve Walker, (2013, s.314) çalışmalarında okul müdürleri bir lider olarak okullarında öğretmen öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebileceği ve mesleki öğrenmenin okul içinde görev icra edilirken kendiliğinden ortaya çıkacağını savunmaktadır.

Bir diğer araştırmada öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları esnasında gerçekleştirdikleri öğrenme etkililikleri sorgulanmıştır. Matematik öğretimi sırasında yapılan uygulamaların analiz edildiği nitel çalışmada öğretmenin kendi sınıf içi uygulamalarını sorgulamasının öğretmen öğrenmesini desteklediği bulgusuna ulaşımlıdır(Çelebi İlhan, 2013, s.98).

Ayra ve Kösterlioğlu (2015, s.17), “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlilik algıları ilişkisi” isimli nicel çalışmada 647 ilkököl ve ortaokul öğretmeninden veri toplanmış, bu verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ve yaşam boyu öğrenme ile



mesleki öz yeterlilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Deniz (2016, s.86) yapmış olduğu çalışmasın da öğretmenlerin sosyal ağ platformu (facebook) üzerinden zümreler arası işbirliği ve birlikte öğrenmeleri incelemiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin birbirleri ile grup içinde soru sormaları, teşvik ve yönlendirmelerini içeren gönderiler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda eğitim öğretim dışında zümreler arası görüşmelerin öğretmen mesleki gelişimi dolayısıyla öğretmen öğrenmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Yurtdışında yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öğretmeyi nasıl öğrenebilecekleri üzerinde durulmuştur. Öğretmenler kendi sınıf içi uygulamalarını raporlaştırmaları ve sonrasında değerlendirmeleri sonucunda bir üniteyi daha iyi nasıl öğretebileceklerini öğrendikleri bulgusunu ortaya çıkarmıştır(Hiebert, Morris ve Glass,2003, s.218).

Endonezya'da yapılan bir araştırmada ise ülkelerinde bulunan öğretmen öğrenme merkezleri sorgulanmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında öğretmenlerin farklı etkinlikler geliştirerek öğrendiklerini, yerel yönetimlerin, okul müdürlerinin ve öğretmen çalışma gruplarının öğretmen öğrenmesi üzerinde etkili rol üstlendiği sonucuna ulaşmışlardır(Lim, Juliana ve Liang, 2020, s.531).

Bir diğer araştırmada ise eğitici müfredat geliştirme çalışmaları sorgulanmış öğrenci öğrenmesi ve öğretmen öğrenmesinde eğitici bir müfredatın önemi üzerinde durulmuştur. Eğitici müfredat materyallerinin öğretmen öğrenmesi üzerinde etken bir faktör olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Davis ve Krajcik, 2005, s.11).

Prenger, Poortman ve Handelzalts (2020, s.44), profesyonel öğrenim topluluklarının öğretmen öğrenmesi ve eğitimin kalitesinin arttırılmasında etkili olduklarını savunmuşlardır. PLC (Profesyonel öğrenme toplulukları) adını verdikleri platformda öğretmenlerin birlikte sorunlarını çözdüklerini, kendi okullarını geliştirme adına sorunlarını paylaştıklarını ideal bir ortam olma durumunu sorgulamışlardır.

#### **2.4.2. Öğretmen Öğretme Etkililiği Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar**

Yurt dışında 800 den fazla öğretmen ile yapılan bir nitel çalışmada öğretmenlerin öğretmen etkililiği ve mesleki gelişmesinde okul müdürlerinin büyük bir rolü olduğu görülmüştür. Etkili okul liderliği yapan müdürlerin öğretmenleri öğrenmeye ve daha iyi öğretmeye yönelttiği böylece okulların daha verimli hale dönüşeceği savunulmaktadır (Blase ve Blase, 1999, s.349).

Artvinli, (2010, s.406) 242 coğrafya öğretmeninden e posta yolu ile topladığı verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmenlerin derslerinde ezbere yönelik, pasif öğretim yöntemlerini tercih ederken öğretmen merkezli öğretim yolunu seçtikleri bilgisine ulaşmıştır. Öğretmen etkililiğinin arttırılması için öğretmenlerin üniversite

eğitimlerinde öğretme stillerini etkileyen değişkenlerin araştırılması ve öğretmenlik mesleği içinde hizmet içi eğitimlerin artırılması düşüncesini savunmaktadır.

Ertekin, (2005, s.62) 228 ortaokul öğrencisi ve bu öğrencilerin matematik öğretmenlerinden topladığı veriler üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğretme stilleri öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Skourdombis, (2017, s.57) öğretmen kalitesi ve öğretmen etkililiğinin okul verimi üzerine etkisini sorguladığı çalışmada ekonomik koşulların ve eğitim politikalarının öğretmen etkililiği üzerinde etken bir faktör olduğuna değinmiştir.

Duckworth, Quinn, ve Seligman (2009, s.540) 390 öğretmenden veri toplayarak çözümlendiği araştırmasında öğretme etkililiğinin ve öğretmen etkililiğinin iş doyumu, iyimserlik gibi bireysel motivasyonların ve farklılıkların diploma ve sertifikalardan daha ön planda tutulması gerektiğini savunmaktadır.

Ayık ve Ataş (2014, s.25), 294 öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretme motivasyonu arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### **2.4.3. İyimserlik Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar**

İyimserliği, insanların geleceklere yönelik güven duyması veya başka bir deyişle olumlu bakış açısı olarak tanımlamak mümkündür(Carver, Sceier ve Sergerstrom, 2010, s.880).

Hoy, (2012, s.97) eğitimde iyimserliği “öğretmenlerin yeterlik duygusu, öğrencilerine duydukları güven ve akademik vurgunun” bileşimi olarak değerlendirirken iyimserlik düzeyi yüksek bir öğretmenin okulunda başarılı olacağını savunur.

Tayvan’da 1500 öğretmenden “öz bildirim ölçeği” ile topladıkları verileri çözümlleyen araştırmacılar öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yüksek olduğunu ve öğretmen iyimserliğinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır(Chang, 2011, s.491).

İyimserlik kavramı başka bir çalışmada eleştirel bakış açısı ile ele alınmış ve “acımasız iyimserlik” kavramı ortaya atılırken fazla iyimser bir bakış açısının eğitimcileri gerçeği görmekten uzaklaştıracağı tartışılmıştır. Çalışma iyimserliğin kimi zaman profesyonellik önünde gelenekselleşmeyi teşvik ettiğini düşündürmektedir (Moore ve Clarke,2016, s.669).

Başka bir çalışmada iyimserliği etkileyen faktörler ele alınmakla beraber yeni öğretmenlerin işle ilgisi olmayan stres kaynaklarının kariyer tutumları üzerinde ne gibi olumsuz etkiler oluşturabileceği ve öğretmen tükenmişliği incelenmiştir(Taylor,McLean,Bryce, Abry, ve Granger, 2019, s.1).

Çağlar, (2013, s.269) 559 öğretmenden topladığı verilerde “iyimserlik düzeyinin ile örgütsel bağlılık üzerine etkisini” incelemiştir. Öğrenci sayısı, öğretmen sayısı gibi değişkenlerin iyimserlik ve bağlılık düzeylerini etkilediği bulgusuna erişmiştir. Bu bağlamda okulların öğrenci sayılarının ve buna bağlı olarak öğretmen sayılarının belli düzeyde tutulması gerektiği önerisini savunmuştur.

Kürkçü, (2019, s.117) 518 sınıf öğretmeninden toplamış olduğu verilerden yola çıkarak yapmış olduğu tezinde, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluştururken öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı ile anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

#### **2.4.4. Yapıcı Katılım Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar**

Eğitim öğretimde ortaya çıkan sorun veya geleceğe dair planlamalar yaparken eğitimciler iş ve işlemlerin nasıl yapılacağına dair karar verme süreci içine girerler. Bireylerin verdiği kararların o anki duruma, zamana ve etkileşimde bulunduğu insanlara bakış açısına göre değiştiği bilinmektedir (Kıral, 2014, s.74). Bu bağlamda öğretmenlerin yapıcı katılım kararlarında bireysel tutumlarının ve okulda görevli diğer bireyler ile ilişkilerine göre değişebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler gerek kendi öğrenmelerine yönelik verdikleri kararlar ile okulda alınan kararlara katılım düzeylerinin okul ortamından etkileneceği düşüncesi bu alanda yapılmış araştırmaların incelenmesi zorunlu kılmaktadır.

Smylie, (1992, s.53) öğretmenlerin okula ve eğitime dair karara katılım istek düzeylerini ve psikolojik temellerini incelediği araştırmada, okul müdürü davranışlarının öğretmen karar alma sürecinde psikolojik etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Taylor ve Bogotch (1994, s.302), yaptıkları çalışmada okulların bürokratik yapılarının öğretmenlerin profesyonel karar vermesini önünde bir engel olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime dair iş ve işlemlere yapıcı bir şekilde katılması ancak mevzuat ve yönergelerin kendilerine çizdiği sınırlar arasında kaldığı düşünülebilir.

Özden, (1996, s.435) 100 öğretmenden toplamış olduğu verilerin incelenmesi sonucu öğretmenlerin okula dair verilen kararlara katılım düzeylerinin yüksek olduğunu fakat yöneticilerin nihai karar verdikten sonra öğretmenlerin düşüncelerini sorguladıkları bilgisine ulaşmıştır.

Başka bir çalışmada ise 31 rehber öğretmenin okul yönetim süreçleri incelenmiştir. Araştırmacılar çalışmalarında rehber öğretmenlerin katılım düzeylerini yetki devredilmemesi, bilgi paylaşımı olmaması ve okul müdürü tutumlarının etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır (Can ve Nikolayidis, 2020, s.1797).

Okul tabanlı katılımcı karar vermenin eğitim üzerinde etkilerinin araştırıldığı bir başka çalışmada ise öğretmenlerin üzerindeki baskıların azaltılmasının ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin arttırılmasının, paylaşılan liderlik davranışlarının

kararlara katılmada etkisinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır(Smylie, Lazarus ve Conyers, 1996, s.192).

Öğretmen etkililiği ve tüm boyutları birlikte ele alındığında alanda bu konu ile ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen ekili bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair tüm boyutların birlikte ele alındığı çalışmaların nadir ve kısıtlı olduğu görülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışmaların sonuçlarının birbirleri ile bazı noktalarda benzerlik gösterirken bazı noktalarda tamamen birbirleri ile çelişmesi kullanılan ölçeklerin, bölgelemlerin ve hatta zaman dilimlerinin farklı olması ile açıklanabilir.

## **2.5. Öğretmen Failliği Önündeki Engeller**

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin görevlerini yaparken bir takım sorunlar ile karşılaştıkları ve bu sorunların kimi zaman öğretmenleri harekete geçiren bir motivasyon olarak olumlu bir yönü olmasına karşın bir seviyeden sonra öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü, görevlerini yerine getirmede bir engel olarak ortaya çıktığı dolayısı ile öğretmen failliği önünde bir engel oldukları görülmektedir.

Öğretmen failliği önündeki bu engellerin irdelenmesi, sorunların ortaya konması ve bu sorunların çözülmesi veya kabul edilebilir belli düzeyde tutulması ve bu sayede öğretmen failliğinin ortaya çıkması ya da faillik seviyesinin yükselmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmada, literatürde üzerine fazlaca durulmuş öğretim programları, ders müfredatları, öğretmenlerin uyması gereken kurallar, kanunlar, yönetmelikler ve eğitim öğretimi ile ilgili işlerin yürütülmesi için bürokrasi aynı başlık altında incelenirken, öğretmen maaşları, okul bütçesi, eğitim öğretim için ayrılan kaynaklar gibi unsurlar ekonomi başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görevlerini icra ederken soludukları hava ortam ise okul iklimi başlığı altında incelenmiştir.

### **2.5.1. Müfredat, Yönetmelik, Bürokrasi**

Eğitim uzmanları eğitim sistemlerini incelemekte ve eğitim sistemlerini etkili kılmak için çalışmalar yapmaktadırlar. Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde “Merkezden yönetim ve Yerinde yönetim” olmak üzere iki farklı yönetim biçimlerinden birinin tercih edildiği görülmektedir. Türk Milli Eğitim sistemi Merkezden yönetim şeklini benimseyerek bakanlık ve bakanlığa bağlı birimler olarak iş ve işlemler yürütülmektedir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat şeması incelendiğinde Bakan, Bakan yardımcıları, Kurul, Birim ve Genel Müdürlükler, Taşra teşkilatı ve Yurtdışı teşkilatı olarak birimlere ayrıldığı görülmektedir (<http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php>). Türk Kamu yönetiminde merkezi yönetimin hızlı karar alma gibi etkili faydaları olduğu bilinmektedir. Bunun yanısıra kararların uygulanması veya sorunların tespiti gibi işlemlerin iletişim basamaklarında zaman

kaybına neden olması gibi sınırlılıklarının bulunduğu, bunun ise “yetki genişliği” ile çözüldüğü görülmektedir (Aydın, 2018, s.189). Bazı araştırmacılar “okul merkezli yönetim” fikrini ortaya atarak, okulların kendi sorunlarını çözme, müfredatlarını belirleme gibi faaliyetler ile daha başarılı olacaklarını düşünmektedirler (Şahin, 2003, s.582).

Somut örnekler üzerinden yola çıkmak istendiğinde aşağıdaki örnekler konun daha iyi anlaşılmasına imkân tanıyacaktır. Okul dışı ortamlarda eğitim yapmak isteyen bir öğretmen öğrencileri ile birlikte İl dışında bir müzeyi ziyaret etmek için hazırlayacağı evrakları okul müdürü, İl Milli Eğitim Müdürü ve Vali'nin onayına sunmak zorundadır. Dış ortamda yapılacak bir müze eğitimin başarılı olması için yapılacak evrak, plan ve izin işlemleri çok büyük önem arz etmesine karşın iş ve işlemlerin yürütülmesi, evrakların hazırlanması ve izin işlemlerinin uzun sürmesi öğretmenin işin başında vazgeçmesine sebep olmaktadır (Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2019).

Öğretmenlerin görev tanımları ve sorumlulukları net bir şekilde belirtilmiştir. Eğitim sistemi içindeki bürokraside yer alan yazılı kurallar “kuralcılık ilkesinin” ortaya çıkarmakta bu da bireylerin görev tanımları haricinde sorumluluk almamasına sebep olmaktadır (Yılmaz ve Kılavuz, 2002, s.19). Bu doğrultuda öğretmenler görev tanımında bulunmayan fakat eylemin başarılı sonucunda eğitimin fayda sağlayacağı görülen bir sorun ile karşılaştıklarında inisiyatif almayıp harekete geçemebilmektedir.

Diğer bir sorun olarak öğretim müfredatının bağlayıcı etkisi görülmektedir. Her bir dersin öğretim programlarında dersin kazanımlarının boyutları çizilmiştir. Öğretmen bu boyutların dışına çıkamamalı yer alan kazanımları ve sınırlılıkları dikkate almak zorundadır (<https://mufredat.meb.gov.tr/>). Öğretim programları, değişen teknoloji ve bilimde yaşanan hızlı değişimleri yakalamakta yetersiz kalabilmektedir. Örneğin öğretmen dersini işlerken içinde bulunduğu duruma göre yeni farklı öğretim yöntemi uygulamak isteyebilir. Bu yöntem ile başarılı olduğunu düşünen öğretmen aynı durumu sergilemek istediğinde ders kitaplarının veya programın yeni farklı durumu öngörememesinden kaynaklı müfredatın yapısı öğretmenin faillik sergilemesine engel olabilmektedir. Ayrıca bölgesel eğitim farkları ve öğrenci bilişsel hazır bulunurluğun farklı düzeylerde olması öğretilerde müfredatı yetiştirememeye kaygısını ortaya çıkarmaktadır. Süre kaygısı ile hareket eden öğretmen dersin daha iyi anlaşılmasını sağlayan deney ve etkinliklerden vazgeçebilmektedir. Kaygı düzeyinin belli bir oranı öğretmeni çalışmaya itmesi açısından olumlu olarak kabul edilebilirken belli düzeyden sonrası öğretmen failliğinin önünde bir engel olduğu düşünülmektedir.

### **2.5.2. Olumsuz Okul İklimi**

Hoy Tarter ve Kottkamp, (1991, s.172) sağlıklı okul iklimine ulaşmış okullarda öğretmenlerin daha başarılı olduklarını, etkili kararlar alabildiklerini ve daha düşünceli olduklarını belirtmektedirler. Oysa tam tersi olumsuz okul ikliminin olduğu okullarda

iletişim ve huzurun sağlanamayacağı beraberinde örgütün amaçlarını yaklamanın zor olacağı düşünülecektir.

*Öğretmen Faillik Ölçeğinde* yer alan maddeler incelendiğinde okul iklimini sorgulayan ifadelerin de yer aldığı görülmektedir. Örneğin “meslektaşlarım yardım ettiğinde...”, “belirsizlik durumları...”, “..olumlu ilişkiler...” gibi ifadeler okulun huzur ortamını sorgulamaktadır. Huzur ortamının olmadığı durumda okul memnuniyetsizliği tartışılmaya başlanacaktır(Tofur ve Balıkcı, 2018, s.1284).Öğretmenler arası rekabetin, iletişimsizliğin ve çatışmanın okul iklimini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Eğitim araştırmacıları olumsuz okul ikliminden kurtulmanın yolunun okul temelli çalışmaların ardında gizli olduğunu savunmaktadırlar (Cansoy ve Parlar, 2017). Okul temelli çalışmaların yapılması okul iklimini etkileyecek ve dolayısı ile öğretmen huzursuz olduğu ortamdan kurtulmak için fail davranış sergilemek isteyecektir. Görüldüğü üzere sosyal bilimlerde bir olayın gerçekleşmesi birden fazla koşula bağlı olmakla beraber birinde yaşanan artış diğerinin azalmasına neden olacak düşme eğilimi ile beraberinde yükselme trendini ortaya çıkaracaktır. Bu bağlamda okul ikliminde yaşanan her olumsuzluğun öğretmen failliğini negatif etkileyeceğini söylemek yanlış olmakla beraber genel anlamda okul iklimindeki olumsuzluğun öğretmen faillik seviyesini azaltacağı düşünülmektedir. Dolayısı ile kesin ifadeler ancak bu alanda yapılacak çalışmalar ile mümkün olabilecektir.

### **2.5.3. Ekonomi**

Ada ve diğerleri (2013, s.163) öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin başarılarını etkileyen faktörlerden motivasyon üzerinde incelemeler yapmışlar ve dış motive etkenlerin iç motive etkenlerden etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda dış motive etkenler arasında yer alan ekonomik koşulların öğretmenin failliğinde göz ardı edilemeyecek rolü bulunmaktadır. Çevresel yetersizlikler öğretmeni yeni çözümler bulmaya itecektir. Öğretmen kendi sınıfının veya okulunun eksiklerini kendisi giderme yolları arayacaktır. Örneğin öğretmen kendi sınıfını kendi boyayacak, tamir edecek veya ihtiyaç duyduğu bir malzemeyi kendi üretebilecektir (Bkz. “Mucit Öğretmen Türbin Yaptı.” <https://www.youtube.com/watch?v=CE9ULaTcNEY>). Ekonomik yetersizlikler insanları yeni çözümler aramaya itse de sürekli karşı karşıya kalınan ekonomik eksiklikler insanın motivasyonunu düşürerek etkililiğini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Bir ülkenin ekonomisinden eğitim için ayrılan bütçenin fazla olması beraberinde eğitimde başarıyı da getirecektir. Şöyle ki öğretmen maaşlarının yüksek olması, mesleki eğitimlerin belli periyotlarda etkili bir şekilde yapılması, okulların modern teknolojik cihazlarla donatılması, sosyal kültürel etkinliklerin arttırılması, okulların fiziki şartlarının arttırılması öğretmenlerin, idarecilerin ve öğrencilerin

sorunları gidermek için harcayacağı enerjiyi başarı için yapılacak faaliyetlere yönlendirecektir.

## BÖLÜM III

### Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgilere değinilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile öğretmen failliğinin farklı değişkenlere göre algılanma durumlarının incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama çalışmaları bir grubun özelliklerini ve davranışlarını olduğu gibi özetlediği için eğitim alanında çalışmalarda tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.25).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Öğretmen failliğinin incelendiği bu araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan toplam 2835öğretmenden oluşmaktadır (Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi). Evrende yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Yapıldığı Evrende Okul Türlerine Göre Öğretmen Dağılımı (2019- 2020 Eğitim Öğretim Yılı)

Okul Türü	Öğretmen Sayısı		Toplam
	Erkek	Kadın	
İlkokul	296	401	697
Ortaokul	446	553	999
Lise	600	538	1138
<b>Toplam</b>	1342	1492	2834

Nicel araştırmalarda evrene ulaşmanın zorluğu düşünüldüğünde evren yerine evreni temsil edecek bir örneklem seçilerek elde edilen sonuçların evrene ait genel bir kaniya ulaşılacağı düşünülmektedir. Uygun örnekleme yöntemi, evren içinde yer alan isteyen herkesin örnekleme katılabildiği, örneklem büyüklüğüne ulaşmaya kadar



çalışmanın devam ettiği ve ankete katılacaklara ulaşımın kolay olduğu bir örneklem yöntemidir(Akalın, 2018, s.100).

Uygun örnekleme yöntemi yolu ile çalışma evreni içinden seçilen 172 Erkek ve 201 Kadın olmak üzere toplam 373 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Akalın (2018, s.113), araştırmacılara kolaylık sağlaması amacıyla evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğü, güvenilirlik derecesi ve güven aralıklarını hesaplayarak tablo halinde sunmuştur. Bu tabloya göre evren büyüklüğü 1000 için örneklemin en az 278, 10000 için ise 370 olmasının yeterli olacağı görülmektedir. Ayrıca güvenilirlik derecesinin %95, güven aralığının ise 5 olacağı belirtilmektedir. Bu çalışmanın evrenin 2834 olduğu dikkate alındığında araştırma için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yer alan örneklem büyüklüğünün evrene ulaşma yüzdelik dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Evren Ve Örneklem yüzdelik Dağılımları

<b>Okul Türü</b>	<b>Evren Büyüklüğü</b>	<b>Örneklem Büyüklüğü</b>	<b>%</b>
İlkokul	697	97	13.91
Ortaokul	999	178	17.80
Lise	1138	98	8.61
Toplam	2834	373	13.16

Bu çalışmaya Karabük ilinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden ilkokul düzeyinde katılım oranının %13.91, ortaokul düzeyinde katılım oranının %17.80, Lise düzeyinde katılım oranının %8.61 ve toplamda katılım oranının %13.16 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların %46.1’i erkek, %53.9’ u kadındır. Araştırmaya katılanlar eğitim durumuna göre incelendiğinde Lisans mezunları %90.9, Yüksek lisans mezunları %8.6, Doktora mezunu %0.5’ ini oluşturmaktadır.Katılımcıların % 50 den fazlasının il merkezinde görev yaptığı görülmektedir.

Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı

<b>Değişkenler</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.Cinsiyet	Erkek	172	46.1
	Kadın	201	53.9
	<b>Toplam</b>	<b>373</b>	<b>100</b>
2.Eğitim durumu	Lisans	339	90.9
	Yüksek Lisans	32	8.6
	Doktora	2	0.5
	<b>Toplam</b>	<b>373</b>	<b>100</b>
3.Görev yapılan okul türü	İlkokul	97	26.0
	Ortaokul	178	47.7
	Lise	98	26.3
	<b>Toplam</b>	<b>373</b>	<b>100</b>
4.Meslekteki kıdem	1 yıldan az	2	0.5
	2-4 yıl	99	26.5
	5-9 yıl	112	30
	10-15 yıl	25	6.7
	16 yıl ve üzeri	135	36.2
<b>Toplam</b>	<b>373</b>	<b>100</b>	
5.Görev yapılan okulun konumu	İl merkezi	231	61.9
	İlçe	131	35.1
	Köy	11	2.9
	<b>Toplam</b>	<b>373</b>	<b>100</b>

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada verilerin toplanması için iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Bunlar katılımcı bilgileri ve *Öğretmen Faillik Ölçeği*dir.

### **3.4. Katılımcı bilgileri**

Anketin bu bölümünde öğretmenlerin failliğine ilişkin öğretmen algıları; cinsiyet, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, meslekteki kıdem, sınıflardaki öğrenci sayısı, görev yaptığı okuldaki toplam öğrenci sayısı, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okulun kaç yıllık bir okul olduğu, okulun fiziki koşulları, okulun bulunduğu bölge, öğrencilerin sosyoekonomik durumları değişkenleri incelenmiştir.

### **3.5. Öğretmen Faillik Ölçeği**

*Öğretmenlik Faillik Ölçeği* Liu vd. (2016) tarafından Çin Halk Cumhuriyetinde öğrenme merkezli liderliğin öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmalar sonucunda üretilmiştir. Çalışma öz yeterliliğin uzaktan öğrenme

üzerine etkilerinin incelendiği (Peng, Wang, Huang ve Chen, 2006, s.41)araştırma ile öğretmen failliği ve öğretmen öğretmesinin uzmanlaşmasının incelendiği (Shen, 2016) araştırmaya dayanılarak geliştirildiği görülmektedir. Çalışmanın Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen güveni, öğretmen failliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. (Liu vd. , 2016 s,82). *Öğretmen Faillik Ölçeğinin ise öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım* alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir.

Araştırmacılar Çin'in üç farklı bölgesinde ilk ve orta dereceli (bizdeki lise eğitimi bu kapsamda yer almakta) 41 okulda görev yapan 1259 öğretmenden elde ettikleri verileri analiz için doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellemesi kullanmışlardır. İngilizce tasarlanan çalışmanın Çinceye çevrilmesi ve anketin kolay anlaşılır hale getirilmesi için araştırmacılar, içerik doğrulama prosedürlerinden yararlanmışlardır. Ölçeğin ve ölçekte yer alan alt boyular için Crobach's alfa katsayılarını inceleyen araştırmacılar, ölçeğin tümü için bu değer minimum .70 değerine ulaştığını görmüşlerdir. Ölçeğin faktör yüklerinin .85 ile .96 arasında değer aldıkları, ölçeğin tamamının uyum indekslerinin  $\chi^2/sd = 3.631$ , RMSEA= .046, SRMR= .038, CFI = .949 olarak rapor etmişlerdir.

*Öğretmen Faillik Ölçeğinin* Türkçeye uyarlanması,Bellibaş vd.,(2019) tarafından gerçekleştirilerek alan yazına kazandırılmıştır. Araştırmayı Türkiye'nin üç farklı ilinde görev yapan 376 öğretmenden elde ettikleri veriler ile gerçekleştirmişlerdir. "*Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*" isimli çalışmada, araştırmacılar ölçeğin faktör yükleri tespit etmişler ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısını ölçeğin tamamı için .76 olarak hesaplamışlardır(Bellibaş vd.,2019:). Ölçekte yer alan bazı maddelerin uyum indekslerini olumsuz etkilediği bu maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonrasında  $\chi^2 = 526.567$ ,  $sd = 241$ ,  $\chi^2 /sd = 2.19$ , RMSEA= .05, SRMR= .08, CFI = .91 değerleri elde ettiklerini raporlamışlardır.

Beşli likert formunda (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) hazırlanan ölçek 24 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte, *öğrenme etkililiği* alt boyutu için 6 madde, *öğretme etkililiği* alt boyutu için 7 madde, *iyimserlik* alt boyutu için 5 madde ve *yapıcı katılım* alt boyutu için 6 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçek olduğu görülmektedir.

### **3.6. Verilerin toplanması**

Araştırmada kullanılan veriler Karabük ili ve ilçelerinde resmi ilkokul, ortaokul ve lise okullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplama aracı olan anket vasıtası ile elde edilmiştir. Anket uygulamasına gidilmeden önce yasal izinler için dijital ortamdan başvuru yapılmış gerekli belgeler hazırlanması sonrasında Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Anketlere katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

### **3.7. Verilerin analizi**

*Öğretmen Faillik Ölçeği* ile ulaşılan 372 adet veriler betimsel istatistikler, normallik testi, açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik, T testi ve Tek yönlü ANOVA Testi için IBM SPSS 25 programına kontrol edilerek girilmiş ve istatistikî analizleri yapılmıştır. Doğrulamayı faktör analizi için IBM SPSS AMOS 23 programı kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile ölçekte faktör yükleri ve maddelerin birbiri ile uyumları araştırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin katılımcılar tarafından doğru anlaşıldığı ve ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### Bulgular

Bu bölümde ölçeğin açımlayıcı faktör analizleri ve *Öğretmen Faillik Ölçeğinin* analizlerine ve ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesi ile problem durumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Yapı geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespit edilmesi için açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

#### 4.2. Açımlayıcı faktör analizi

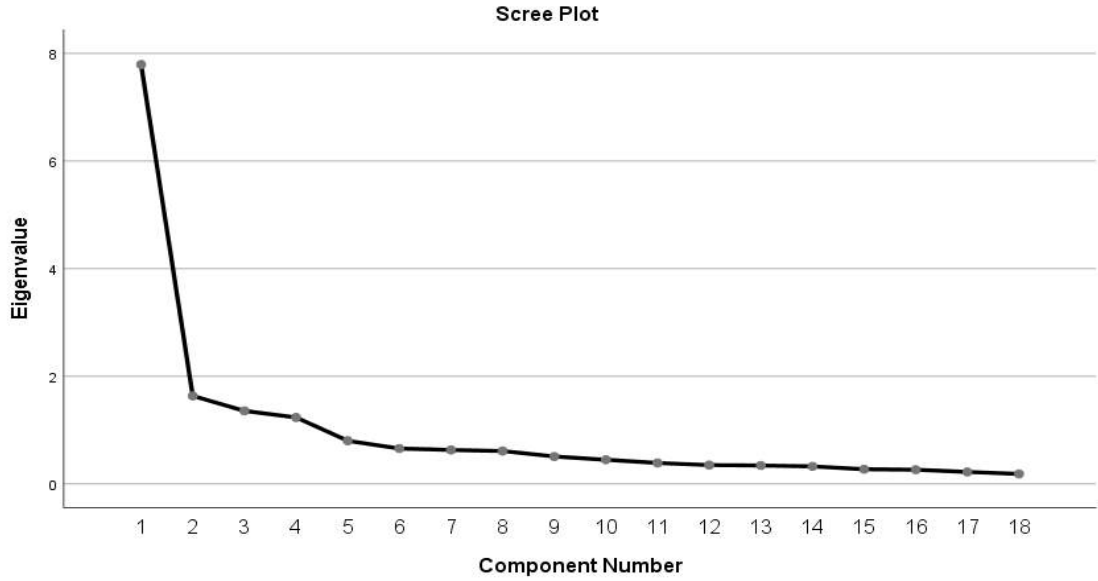
Büyüköztürk (2002: 479), bir veri seti üzerinde açımlayıcı faktör analizinin yapılmadan önce bazı koşulları sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar verilerin normalliği, verilerin doğrusallığı, uç değerlerin bulunmaması, çoklu bağlantılık probleminin olmaması ve örneklem büyüklüğünün 200 üzeri olmasıdır. Bu bakımdan bu çalışmanın örneklem büyüklüğünün 373 olması AFA analizi için yeterli katılımcı sayısına ulaşıldığını göstermektedir. Katılımcıların ölçeği cevaplarırken boş bıraktıkları maddeler için ortalama değer atanmıştır.

Maddeler arasında .90 ve üzerinde bir korelasyonun bulunmaması ve korelasyon katsayıları .22 ile .76 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bakımdan istatistiksel verilerin anlamlı ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı bulgusuna erişilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Verilerin saçılım grafiğine bakılmış ve verilerin doğrusal dağıldığı varsayılmıştır. Verilerin normalliği incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerlere bakıldığında verilerin normalliği sağladığı varsayılmıştır (Tabachnick and Fidell, 2013). Ölçeğe ait ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4' de verilmiştir. Bu doğrultuda açımlayıcı faktör analizi ön koşullarının sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 4.** Ölçek ve Faktörlerin Ortalama, Medyan, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme Etkililiği	3.82	4.00	-.63	-.07
Öğretme Etkililiği	4.20	4.00	-.26	.44
İyimserlik	3.87	4.00	-.93	1.26
Yapıcı katılım	4.35	4.33	-.59	.51
Tüm Ölçek	4.08	4.04	-.08	-.48

Çalışma gerekli varsayımları sağladığı için açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde amaç değişken sayısını en aza indirmektir. Bu sayede değişkenlerden anlamlı yapılara ulaşmaktır (Büyüköztürk, 2020, s.135). Analiz sonrası elde edilen bulgulardan Kaiser – MeyerOlkin (KMO) değeri .90 ve Barlett – Sphericity testi sonuçları ( $\chi^2=3685.01p:0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. *Öğrenme etkililiği* faktörüne ait 1.,5. ve 6. maddelerin, *öğretme etkililiği* faktörüne ait 13. maddenin ve *iyimserlik* faktörüne dair 17. ve 18. maddelerin.20 ve altında olduğu ve güvenilirlik değerini düşürdüğü ve faktörlerin toplam puanı ile zayıf korelasyona sahip olduğundan bu maddeler analizden çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2020,s.135). Analizden çıkarılan maddeler sonrasında AFA yeniden yapılmıştır. Analiz sonucunda maddelerin ortak varyansının.51 ile .84 arasında değiştiği ve maddelerin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. 4 faktör ile birlikte toplam varyansın % 66.73'ünü açıklamıştır. Faktör yapısını bir başka açıdan değerlendirmek için yamaç grafiğine bakılmıştır. Şekil 1 de görüldüğü gibi yamaç (Scree Plot) grafiğinde ilk faktörden sonra belirgin bir iniş görülmektedir. Yamaç grafiğinde keskin bir inişin ölçeğin tek bir boyutta incelenebileceğini göstermektedir(Büyüköztürk, 2020, s.136). Bununla birlikte görelilikle birlikte ölçeğin 4. boyuttan sonra aynı varyansa katkı sunduğu sonucuna varılmıştır.



**Şekil 3.** Yamaç Grafiği (Screeplot)

Ölçeğin 4 faktörlü mü yoksa tek faktörlü mü olduğundan kesin emin olmak için Bileşenler matriksi (Componentmatrix) değerlerine bakılmıştır. Bileşenler matriksi tablosunda ölçeğin maddelerinin .59 üzerinde yük aldığı görülmektedir (Tablo 5). Bu bakımdan yamaç grafiğinde olduğu gibi tek faktör altında toplanabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 5.** Bileşenler Matriksi

Değişkenler	Yük Değerleri
Öğrenme Etkililiği 2	.645
Öğrenme Etkililiği 3	.642
Öğrenme Etkililiği 4	.648
Öğretme Etkililiği 7	.704
Öğretme Etkililiği 8	.750
Öğretme Etkililiği 9	.630
Öğretme Etkililiği 10	.697
Öğretme Etkililiği 11	.665
Öğretme Etkililiği 12	.602
İyimserlik 14	.599
İyimserlik 15	.653
İyimserlik 16	.648
Yapıcı katılım 19	.644
Yapıcı katılım 20	.659
Yapıcı katılım 21	.686
Yapıcı katılım 22	.696
Yapıcı katılım 23	.663
Yapıcı katılım 24	.593

Faktör sayısına karar vermek için döndürme yöntemlerinden istifade edilir. Spss programında dik döndürme yöntemleri Varimax ve Quartimaxolarak yapılabilir. Ancak ölçeğin çok faktörlü olduğu düşünüldüğünde varimax yöntemi tercih edilir(Büyüköztürk, 2020:136; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.**Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
		Öğrenme Etkililiği	Öğretme Etkililiği	İyimserlik	Yapıcı Katılım
Öğrenme Etkililiği 2	.790	.821			
Öğrenme Etkililiği 3	.830	.853			
Öğrenme Etkililiği 4	.681	.721			
Öğretme Etkililiği 7	.693		.755		
Öğretme Etkililiği 8	.673		.680		
Öğretme Etkililiği 9	.631		.720		
Öğretme Etkililiği 10	.579		.622		
Öğretme Etkililiği 11	.560		.571		
Öğretme Etkililiği 12	.596		.694		
İyimserlik 14	.748			.812	
İyimserlik 15	.849			.862	
İyimserlik 16	.805			.636	
Yapıcı Katılım 19	.617				.714
Yapıcı Katılım 20	.589				.703
Yapıcı Katılım 21	.643				.725
Yapıcı Katılım 22	.663				.721
Yapıcı Katılım 23	.518				.613
Yapıcı Katılım 24	.549				.702
Açıklanan varyans (%)					
Toplam:66.73					
Öğrenme etkililiği: 13.84					
Öğretme etkililiği: 18.16					
İyimserlik: 14.73					
Yapıcı katılım: 20					

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin birinci boyutu *öğrenme etkililiği* toplam varyansın % 13.84’ünü açıklamakta ve faktör yük değerleri .72 ile .85 arasında



değişmektedir. İkinci boyut *öğretme etkililiği* toplam varyansın % 18.16'sını açıklamakta ve faktör yük değerleri .57 ile .75 arasında değişmektedir. Üçüncü boyut *iyimserlik* toplam varyansın % 14.73'ünü açıklamakta ve faktör yük değerleri .63 ile .81 arasında değişmektedir. Toplam varyansın faktör yüklerinin .61 ve üzerinde değer aldığı görülmektedir. Dördüncü boyut *yapıcı katılım* toplam varyansın % 20'i açıklamakta ve faktör yük değerleri .63 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu dört boyutu toplam varyansın % 66.73'nü açıklamaktadır. Sonuç olarak ölçeği geliştiren ve Türkçeye uyarlayanların yaptıkları analizlerdeki sonuçlar ile bu çalışmadan elde edilen sonuçların genel değerlendirilmesi ve uzman görüşleri ölçeğin 4 faktörlü olduğu sonucunu göstermiştir.

### 4.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

*Öğretmen Faillik Ölçeğini* geliştiren araştırmacılar elde ettikleri veri setlerine uyguladıkları açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analiz sonrası dört faktörden oluştuğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada ise 373 denek üzerinden toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizi sonrasında 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Belirlenen yapının uyum iyiliğini incelemek amacıyla 373 veri setine IBM SPSS AMOS 23 programı ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Bir araştırmada DFA sonuçları için bakılması gereken değerler  $\chi^2/df$ , GFI, NFI, CFI, RMSEA ve SRMR (Meydan ve Şeşen, 2011: 37; Hu ve Bentler, 1999: 27; Tabachnick ve Fidell, 2001: 699-700) olduğu ve bu değerlerin Tablo 7'deki değer aralıklarında olması gerektiği belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Araştırmada Uyum İyiliği İndekslerinin Kabul Edilebilir Değer Aralıkları

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 4$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.08$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

*Öğretmen Faillik Ölçeği* için toplam 4 faktörlü bir yapı incelenmiştir. *Öğretmen Faillik Ölçeğinde* öğrenme boyutu için 6, öğretme boyutu için 7, iyimserlik boyutu için 5, yapıcı katılım boyutu için 6 madde bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve  $df=246, p<0.001, \chi^2/df=4.352, RMSEA=0.095, CFI=0.821, GFI=0.795, SRMR=0.043$  olarak elde edilmiştir. Elde edilen model uyum kriterleri istenilen sınırlarda olmadığından dolayı modifikasyon

indekslerine bakılmıştır. İndeks incelemesi sonucunda Öğrenme boyutunda yer alan 1., 5. ve 6. maddelerin, Öğretme boyutunda yer alan 13. maddenin, iyimserlik boyutunda 17. ve 18. maddelerin diğer faktörler altındaki bir kovaryans bağlantısına sahip olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılarak tekrar çözümlene yapılmıştır.

Ölçekten çıkarılan maddeler sonrasında uyum indekslerinin iyileştirilmesi için indeks değerlerine tekrar bakılmış ve yüksek değer olduğu görülen yapıcı katılım faktöründeki “yapıcı katılım 19” ve “yapıcı katılım 20” maddelerinin hata terimleri “e15” ve “e16” arasında iki yönlü ilişki kurulmuştur.

DFA analizi sonrasında standart yol katsayıları ve standart olmayan yol katsayıları ve *p* değerlerini içeren değerler Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.**Araştırmada Uyum İyiliği İndekslerinin Kabul edilebilir Değer Aralıkları

Maddeler	Path	Faktör	$\beta_0$	$\beta_1$	S.E.	C.R.	<i>P</i>
Öğrenme Etkililiği 2	<---	Öğrenme Etkililiği	0.859	1.021	0.053	19.209	<0,001
Öğrenme Etkililiği 3	<---	Öğrenme Etkililiği	0.881	1			
Öğrenme Etkililiği 4	<---	Öğrenme Etkililiği	0.724	0.864	0.055	15.673	<0,001
Öğretme Etkililiği 7	<---	Öğretme Etkililiği	0.784	1.013	0.062	16.304	<0,001
Öğretme Etkililiği 8	<---	Öğretme Etkililiği	0.81	1			
Öğretme Etkililiği 9	<---	Öğretme Etkililiği.	0.68	1.17	0.086	13.68	<0,001
Öğretme Etkililiği 10	<---	Öğretme Etkililiği	0.717	1.05	0.072	14.592	<0,001
Öğretme Etkililiği 11	<---	Öğretme Etkililiği	0.633	1.088	0.087	12.567	<0,001
Öğretme Etkililiği 12	<---	Öğretme Etkililiği	0.634	0.838	0.067	12.576	<0,001
İyimserlik 14	<---	İyimserlik	0.79	0.869	0.047	18.448	<0,001
İyimserlik15	<---	İyimserlik	0.898	1			
İyimserlik16	<---	İyimserlik	0.855	0.812	0.04	20.502	<0,001
Yapıcı Katılım 19	<---	Yapıcı Katılım	0.652	0.864	0.065	13.202	<0,001
Yapıcı Katılım 20	<---	Yapıcı Katılım	0.671	1			
Yapıcı Katılım 21	<---	Yapıcı Katılım	0.762	1.097	0.087	12.563	<0,001
Yapıcı Katılım 22	<---	Yapıcı Katılım	0.783	1.069	0.083	12.836	<0,001
Yapıcı Katılım 23	<---	Yapıcı Katılım	0.693	0.977	0.084	11.619	<0,001
Yapıcı Katılım 24	<---	Yapıcı Katılım	0,644	0.824	0.076	10.907	<0,001

$\beta_0$  : Standart yol katsayıları  $\beta_1$  :Standart olmayan yol katsayıları

Çıkarılan maddeler sonrasında analizin model uyum kriterleri incelenmiş ve  $df=128$ ,  $p<0.001$ ,  $\chi^2/df=2,861$ ,  $RMSEA=0.071$ ,  $CFI=0.934$ ,  $GFI=0.905$ ,  $SRMR=0.033$  olarak bulunmuştur. Analize ait diğer değerler ayrıca Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9.**Araştırmada Bulunan Uyum İndeks Değerleri

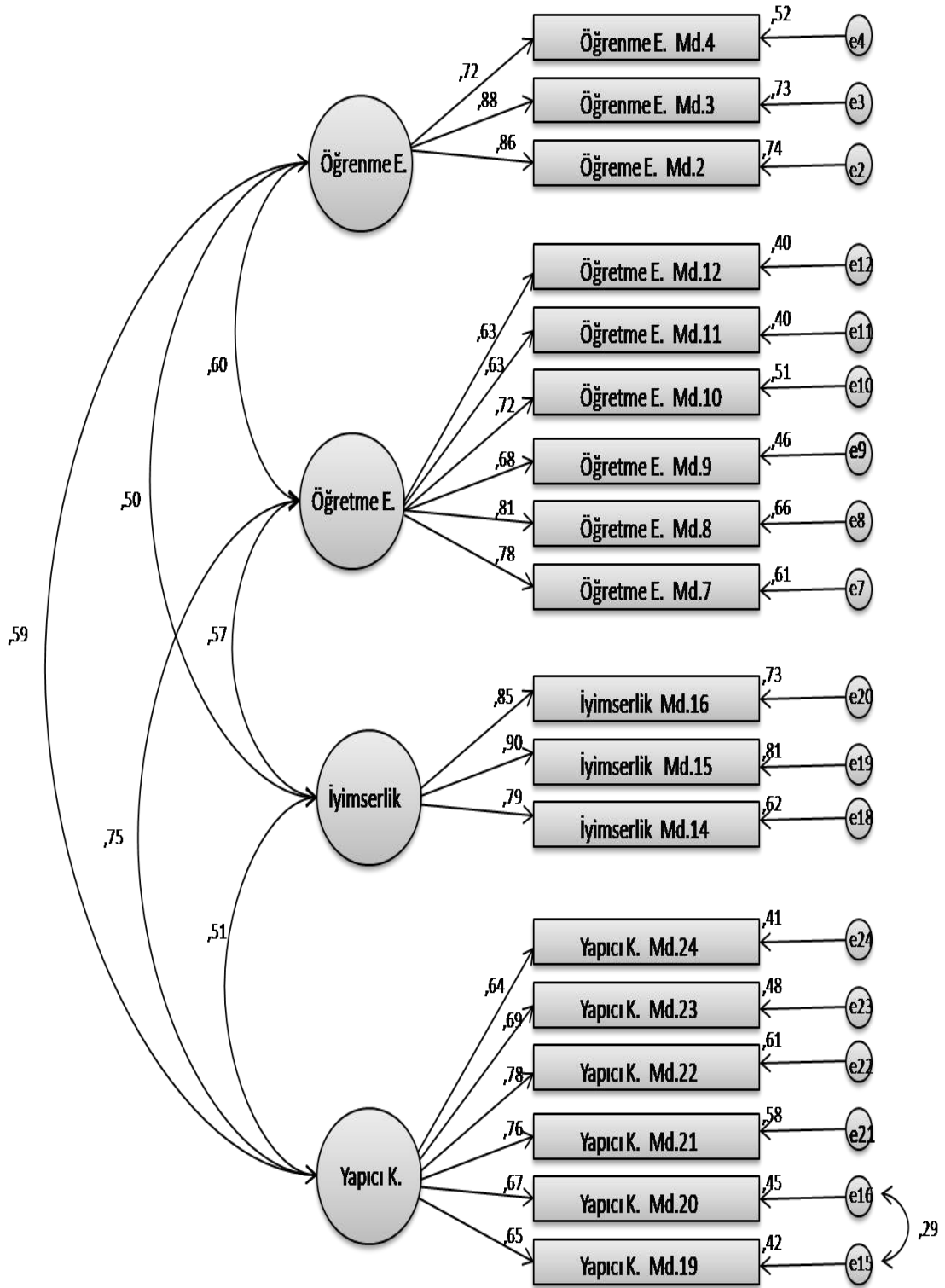
İndeksler	Uyum İndeks Değerleri
$\chi^2/df$	2.861
GFI	0.905
NFI	0.902
CFI	0.934
RMSEA	0.071
SRMR	0.033

Bu değerlere bakıldığında model uyumunun çok iyi olduğu görülmektedir. Öğrenme faktörü altında yer alan tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. *Öğrenme etkililiği* 2 için bulunan yol katsayısı  $\beta_1 = 1.021$ , *öğrenme etkililiği* 3 için  $\beta_1 = 1$ , *öğrenme etkililiği* 4 için  $\beta_1 = 0.864$  olarak elde edilmiştir. Standartlaşmış yol katsayılarına bakıldığında *öğrenme etkililiği* faktörü üzerinde en fazla etkiye sahip Öğrenme Etkililiği 3 olduğu görülmektedir. ( $\beta_0 = 0.881$ ).

*Öğretme etkililiği* faktörü altında yer alan tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. *Öğretme etkililiği* 7 için bulunan yol katsayısı  $\beta_1 = 1.013$ , *öğretme etkililiği* 8 için  $\beta_1 = 1$ , *öğretme etkililiği* 9 için  $\beta_1 = 1.17$ , *öğretme etkililiği* 10 için  $\beta_1 = 1.05$ , *öğretme etkililiği* 11 için  $\beta_1 = 1.088$ , *öğretme etkililiği* 12 için  $\beta_1 = 0.838$  olarak elde edilmiştir. Standartlaşmış yol katsayılarına bakıldığında *öğretme etkililiği* faktörü üzerinde en fazla etkiye sahip *öğretme etkililiği* 8 olduğu görülmektedir ( $\beta_0 = 0.81$ ).

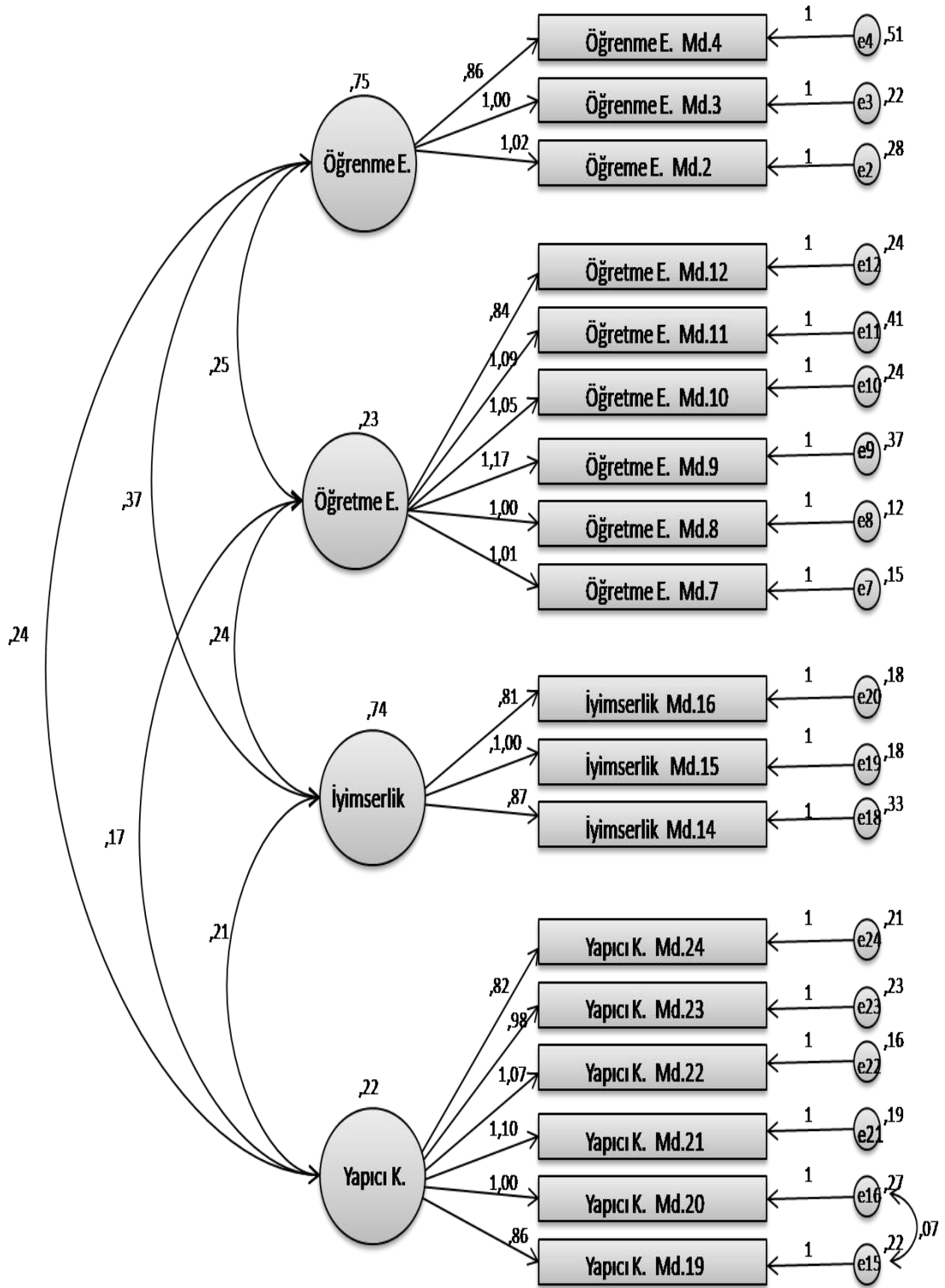
*İyimserlik* faktörü altında yer alan tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. *İyimserlik* 14 için bulunan yol katsayısı  $\beta_1 = 0.869$ , *iyimserlik* 15 için  $\beta_1 = 1$ , *iyimserlik* 16 için  $\beta_1 = 0.812$  olarak elde edilmiştir. Standartlaşmış yol katsayılarına bakıldığında *İyimserlik* faktörü üzerinde en fazla etkiye sahip *iyimserlik* 15 olduğu görülmektedir ( $\beta_0 = 0.898$ ).

*Yapıcı katılım* faktörü altında yer alan tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. *Yapıcı katılım* 19 için bulunan yol katsayısı  $\beta_1 = 0.864$ , *yapıcı katılım* 20 için  $\beta_1 = 1$ , *yapıcı katılım* 21 için  $\beta_1 = 1.097$ , *yapıcı katılım* 22 için  $\beta_1 = 1.069$ , *yapıcı katılım* 23 için  $\beta_1 = 0.977$ , *yapıcı katılım* 24 için  $\beta_1 = 0.824$  olarak elde edilmiştir. Standartlaşmış yol katsayılarına bakıldığında *yapıcı katılım* faktörü üzerinde en fazla etkiye sahip *yapıcı katılım* 22 olduğu görülmektedir ( $\beta_0 = 0.783$ ).



$\chi^2=366,233$ ,  $df=128$ ,  $p<0.001$ ,  $\chi^2/df=2,861$ ,  $RMSEA=0.071$ ,  $CFI=0.934$ ,  $GFI=0.905$

**Şekil 4.** Standartlaştırılmış Model Uyum Katsayıları



$\chi^2=366,233$ ,  $df=128$ ,  $p<0.001$ ,  $\chi^2/df=2,861$ ,  $RMSEA=0.071$ ,  $CFI=0.934$ ,  $GFI=0.905$

Şekil 5. Standartlaştırılmamış Model Uyum Katsayıları

#### 4.4. Güvenilirlik

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen faktörlerin Cronbach's Alpha değerleri .85 ile .88 arasında değer almaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri .92 hesaplanmıştır.

Maddelerin güvenilirlik değerleri faktörler ve tüm ölçek için Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Ölçek ve Faktörlerinin Güvenirlik Değerleri

Değişkenler	Cronbach's Alpha
Öğrenme Etkililiği ( Faktör 1)	.86
Öğretme Etkililiği ( Faktör 2)	.85
İyimserlik ( Faktör 3)	.88
Yapıcı Katılım ( Faktör 4)	.86
Öğretmen Faillik Ölçeği (Tüm ölçek)	.92

Ölçekte bulunan maddelerin toplam korelasyon değerleri Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.** Maddelerin toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	Item Total Correlation			
	Öğrenme Etkililiği	Öğretme Etkililiği	İyimserlik	Yapıcı Katılım
Öğrenme Etkililiği 2	.62			
Öğrenme Etkililiği 3	.61			
Öğrenme Etkililiği 4	.62			
Öğretme Etkililiği 7		.64		
Öğretme Etkililiği 8		.69		
Öğretme Etkililiği 9		.57		
Öğretme Etkililiği 10		.63		
Öğretme Etkililiği 11		.61		
Öğretme Etkililiği 12		.53		
İyimserlik 14			.57	
İyimserlik 15			.62	
İyimserlik 16			.62	
Yapıcı Katılım 19				.57
Yapıcı Katılım 20				.59
Yapıcı Katılım 21				.62
Yapıcı Katılım 22				.63
Yapıcı Katılım 23				.60
Yapıcı Katılım 24				.52

## 4.5. Problem Durumuna Göre Bulgular

### 4.5.1. Öğretmenlere Göre Öğretmen Faillik Ve Alt Boyutlarına Yönelik Algılar

Araştırmanın ilk problemi “Öğretmenlere göre Faillik ve Alt Boyutlarının ne düzeyde algılanmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin faillik algı düzeyleri için elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Öğretmen Faillik ölçeğın alt boyutlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Öğretmen Failliğı Üzerine Algılarının Betimsel İstatistikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Öğrenme etkililiğı	373	3.82	.89
Öğretme etkililiğı	373	4.20	.53
İyimserlik	373	3.95	.81
Yapıcı katılım	373	4.35	.49

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen failliğı üzerine algılarının ölçeğın alt boyutlarına göre ortalamasının 3.82 ile 4.35 arasında değıştiğı, standart sapma değeri ise .49 ile .89 arasında değeri aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen failliğı algıları üzerine yüksek katılım gösterdikleri faktör, Yapıcı katılım ( $\bar{X} = 4.35$ ) boyutunda olurken en düşük ortalama öğrenme etkililiğı ( $\bar{X} = 3.82$ ) faktöründe gerçekleşmiştir.

Ölçeğın öğrenme etkililiğı boyutunda yer alan maddeleri için betimsel istatistikler Tablo 13’de yer almaktadır.

**Tablo 13.** Ölçeğın Öğrenme Etkililiğı Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri

<i>Madde No</i>	<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
2	Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim	3.85	1.02
3	Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim.	3.85	.98
4	Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğeri yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim.	3.77	1.03

Tablo 13’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre *öğrenme etkililiği* ortalamasının 3.77 ile 3.85 arasında değiştiği, standart sapma değerinin ise .98 ile 1.03 arasında değiştiği görülmektedir. *Öğrenme etkililiği* üzerine en küçük ortalama ( $\bar{X} = 3.77$ ) ile madde 4’ te olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin *öğrenme etkililiği* üzerinde ekonomik nedenler ve yönetsel problemlerin negatif etkisinin olduğu görülmektedir. Madde 2 ve madde 3’ün ortalamasının aynı değerde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda *öğrenme etkililiğine* öğretmenler yoğun olduğu dönemler ile kendilerini kötü hissettikleri dönemlerde benzer tepki verdikleri söylenebilir.

Ölçeğin öğretme etkililiği boyutunda yer alan maddeleri için betimsel istatistikler Tablo 14’de yer almaktadır.

**Tablo 14.** Ölçeğin Öğretme Etkililiği Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
7	Sınıftaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde derse yönlendirecek yöntemleri bilirim.	4.28	.62
8	Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim.	4.36	.59
9	Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim.	4.09	.83
10	Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	4.21	.70
11	Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim.	4.02	.82
12	Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde	4.23	.63

Tablo 14’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin *öğretme etkililiği* üzerine algılarının ortalamasının 4.02 ile 4.36 arasında değiştiği, standart sapma değerinin ise .59 ile .83 arasında değer aldığı görülmektedir. *Öğretme etkililiği* üzerine en küçük ortalama ( $\bar{X} = 4.02$ ) ile Madde 11’ de, en yüksek ortalama değerin ise ( $\bar{X} = 4.36$ ) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler öğretme görevlerini olumsuzluklarla karşılaşmış olma durumlarında dahi etkili bir şekilde görevlerini yerine getirmektedirler. 8. maddenin yüksek ortalama değere sahip olması



öğretmenlerin öğrencilerini iyi analiz ederek etkili öğretim yöntemlerini uygulayabilecekleri algılarının yüksek oldukları görülmektedir.

Ölçeğin iyimserlik boyutunda yer alan maddeleri için betimsel istatistikler Tablo 15’de yer almaktadır.

**Tablo 15.** Ölçeğin İyimserlik Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
14	Geleceğime ilişkin iyimserim.	4.00	.94
15	Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim.	3.83	.96
16	Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm.	4.03	.82

Tablo 15’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin *iyimserlik* üzerine algılarının ortalamasının 3.83 ile 4.03 arasında değiştiği, standart sapma değerinin ise .82 ile .94 arasında değer aldığı görülmektedir. *İyimserlik* üzerine en küçük ortalama ( $\bar{X} = 3.83$ ) ile madde 15’ de, en yüksek ortalama değer ( $\bar{X} = 4.03$ ) ise madde 16’da olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yapıcı katılım boyutunda yer alan maddeleri için betimsel istatistikler Tablo 16’da yer almaktadır.

**Tablo 16.** Ölçeğin Yapıcı Katılım Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
19	Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım	4.42	.62
20	Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim	4.33	.70
21	Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım.	4.25	.67
22	Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım.	4.29	.64
23	Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim.	4.32	.66
24	Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım.	4.48	.60

Tablo 16’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin *yapıcı katılım* algılarının ortalamasının 4.25 ile 4.48 arasında değiştiği, standart sapma değerinin ise .60 ile .70 arasında değer aldığı görülmektedir. *Yapıcı katılım* üzerine en küçük ortalama ( $\bar{X} = 4.25$ ) ile madde 21’ de, en yüksek ortalama değer ( $\bar{X} = 4.48$ ) ise madde 24 ‘ te olduğu görülmektedir.

Ölçeğin tümünün ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de yer almaktadır.

**Tablo 17.** Ölçeğin Tümüne Ait Ortalama ve Standart sapma değerleri

Değişken	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Faillik Ölçeği	4.08	.54

Tablo 13,Tablo 14,Tablo 15,Tablo 16 veTablo 17 birlikte incelendiğinde *Öğretmen Faillik Ölçeğinin,YapıcıKatılım* boyutunun ölçekteki tüm boyutlardan yüksek bir ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin 24. maddesi olan “Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimini ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım.” ifadesinin ( $\bar{X}=4.48$ ) değeri ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin 4. maddesi olan “Sistemden kaynaklı sınırlılıklar(parasal ve diğer yönetsel ) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklere katılımı sürdüreceğimden eminim.” ifadesinin ( $\bar{X}=3.77$ ) değeri ile düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin standart sapma değerlerinin ise (SS) .59 ile 1.03 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm ölçeğin ortalamasının 4.08, standart sapmasının .54 olduğu görülmektedir.

#### **4.5.2. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi**

“Öğretmen algılarına göre öğretmen failliği ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için *öğretmen faillik ölçeğinden* elde edilen veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için değişkenin iki olduğu durumlar için kullanılan t Testinden faydalanılmıştır. *Öğretmen faillik ölçeğinde* yer alan *öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım* faktörlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmiştir.

*Öğretmen faillik ölçeği* alt faktörleri bölümünden elde edilen cinsiyet değişkenine göre ilişkiyi belirlemek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

**Tablo 18.**Öğretmenlerin Öğretmen Faillik Algılarının Cinsiyet DeğişkenineGöre t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öğrenme	Erkek	172	3.80	.924	371	-.63	.52
Etkililiği	Kadın	201	3.86	.870		-.63	
Öğretme	Erkek	172	4.19	.539	371	-.44	.65
Etkililiği	Kadın	201	4.21	.537		-.44	
İyimselik	Erkek	172	3.99	.820	371	.66	.50
	Kadın	201	3.93	.812		.66	
Yapıcı	Erkek	172	4.37	.446	371	.63	.51
Katılım	Kadın	201	4.34	.540		.64	

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin öğretmen failliğine ilişkin algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermemektedir. *Öğrenme etkililiği* ( $t(371) = -.63, p > .05$ ), *öğretme etkililiği* ( $t(371) = -.44, p > .05$ ), *iyimselik* ( $t(371) = .66, p > .05$ ), *yapıcı katılım* ( $t(370.58) = .64, p > .05$ ) olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlerin ölçeğin tüm alt faktörlerinde ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanı *yapıcı katılım* boyutunda (Erkekler ( $\bar{X} = 4.37$ ), kadınlar ( $\bar{X} = 4.34$ )) olduğu, en düşük ortalamanın *öğrenme etkililiği* boyutunda (Erkekler ( $\bar{X} = 3.80$ ), kadınlar ( $\bar{X} = 3.86$ )) olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin faillik davranışlara yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

#### 4.5.3. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre öğretmen failliği ve alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine (lisans, yüksek lisans ve doktora) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile eğitim düzeyi değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19 de yer almaktadır.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	Lisans	339	3.81	.902	G.Arası	.452	2	.226	.281	.75	Yok
	Yüksek L.	32	3.90	.821	G.İçi	297.455	370	.804			
	Doktora	2	4.16	1.178	Toplam	297.908	372				
Öğretme Etkililiği	Lisans	339	4.21	.533	G.Arası	.922	2	.461	1.60	.20	Yok
	Yüksek L.	32	4.08	.569	G.İçi	106.639	370	.288			
	Doktora	2	4.66	.471	Toplam	107.561	372				
İyimserlik	Lisans	339	3.94	.814	G.Arası	1.160	2	.580	.871	.42	Yok
	Yüksek L.	32	4.10	.759	G.İçi	246.458	370	.666			
	Doktora	2	3.50	2.121	Toplam	247.618	372				
Yapıcı Katılım	Lisans	339	4.35	.498	G.Arası	.942	2	.471	1.90	.15	Yok
	Yüksek L.	32	4.29	.493	G.İçi	91.635	370	.248			
	Doktora	2	5.00	.000	Toplam	92.577	372				

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile faillik algıları arasında istatistiksel anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p > 0.5$ ). Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, ölçeğin *öğrenme etkililiği* [ $F(2,370)=.281, p > .05$ ], *öğretme etkililiği* [ $F(2,370)=1.60, p > .05$ ], *iyimserlik* [ $F(2,370)=.871, p > .05$ ], *yapıcı katılım* [ $F(2,370)=1.90, p > .05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tüm faktörlerinde öğretmenlerin failliği ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

#### 4.5.4. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre öğretmen failliği ve alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile çalışılan okul kademesi değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de yer almaktadır.

**Tablo 20.**Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>								
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	İlkokul	97	3.84	.919	G.Arası	1.397	2	.698	.871	.419	Yok
	Ortaokul	178	3.87	.842	G.İçi	296.511	370	.801			
	Lise	98	3.72	.962	Toplam	297.908	372				
Öğretme Etkililiği	İlkokul	97	4.20	.512	G.Arası	3.02	2	1.514	5.360	.005*	
	Ortaokul	178	4.28	.517	G.İçi	104.532	370	.283			Ort.>L.
	Lise	98	4.06	.573	Toplam	107.561	372				
İyimserlik	İlkokul	97	4.12	.595	G.Arası	3.789	2	1.895	2.875	.058	Yok
	Ortaokul	178	3.92	.886	G.İçi	243.829	370	.659			
	Lise	98	3.85	.853	Toplam	247.618	372				
Yapıcı Katılım	İlkokul	97	4.35	.403	G.Arası	.151	2	.076	.303	.739	Yok
	Ortaokul	178	4.37	.536	G.İçi	92.425	370	.250			
	Lise	98	4.32	.516	Toplam	92.577	372				

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görülebileceği üzere öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre, *öğrenme etkililiği* [ $F(2,370)=.871, p > .05$ ], *iyimserlik* [ $F(2,370)=2.875, p > .05$ ], *yapıcı katılım* [ $F(2,370)=.303, p > .05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin *öğrenme etkililiği*, *iyimserlik* ve *yapıcı katılım* boyutları ile görev yapılan okul kademesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ölçeğin *öğretme etkililiği* [ $F(2,370)=5.360, p < .05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin *öğretme etkililiği* faktörü ile görev yapılan okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için varyansların homojenliğine bakılmış ve homojen dağıldığı görülmüştür ( $L_F = .903 : .05$ ). Yaygın olarak kullanılan Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

**Tablo 21.**Öğretmen Öğretme Etkililiğinin Çalışılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

Kategori (A)	Kategori (B)	Ortalamalar Farkı	P
İlkokul	Ortaokul	-.076	.489
	Lise	.142	.149
Ortaokul	İlkokul	.0766	.489
	Lise	.218*	.003*
Lise	İlkokul	-.142	.149
	Ortaokul	-.218*	.003*

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tukey testi sonuçlarına göre Ortaokul ve Lise arasında Ortaokul lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin *öğretme etkililik* algılarının lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

#### 4.5.5. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre öğretmen failliği ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile mesleki kıdem değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22 de yer almaktadır.

**Tablo 22.**Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (one-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken	Kategori	n, X ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	1 yıldan az	2	4.00	.942	G.Arası	25.287	4	6.322	8.534	.000*	Var
	2-4 yıl	99	4.23	.763	G.İçi	272.621	368	.741			
	5-9 yıl	112	3.69	.972	Toplam	297.908	372				
	10-15 yıl	25	3.38	.921							
	16 yıl ve ü.	135	3.71	.816							
Öğretme Etkililiği	1 yıldan az	2	4.50	.235	G.Arası	6.714	4	1.679	6.125	.000*	Var
	2-4 yıl	99	4.39	.590	G.İçi	100.847	368	.274			
	5-9 yıl	112	4.12	.529	Toplam	107.561	372				
	10-15 yıl	25	3.89	.197							
	16 yıl ve ü.	135	4.18	.508							
İyimserlik	1 yıldan az	2	4.50	.707	G.Arası	9.677	4	2.419	3.742	.005*	Var
	2-4 yıl	99	4.19	.868	G.İçi	237.941	368	.647			
	5-9 yıl	112	3.91	.860	Toplam	247.618	372				
	10-15 yıl	25	3.94	.368							
	16 yıl ve ü.	135	3.80	.763							
Yapıcı Katılım	1 yıldan az	2	4.58	.117	G.Arası	1.558	4	.390	1.575	.180	Yok
	2-4 yıl	99	4.45	.562	G.İçi	91.018	368	.247			
	5-9 yıl	112	4.34	.514	Toplam	92.577	372				
	10-15 yıl	25	4.29	.227							
	16 yıl ve ü.	135	4.30	.467							

\* $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre, ölçeğin *yapıcı katılım*[ $F(4,368)=1.575, p>.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin

*yapıcıkatılım* faktörü ile meslekteki kıdem arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Ölçeğin diğer faktörlerinde ise *öğrenme etkililiği* [ $F(4,368)=8.534, p<.05$ ], *öğretme etkililiği* [ $F(4,368)=6.125, p<.05$ ], *iyimserlik* [ $F(4,368)=3.742, p<.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin *öğrenme etkililiği*, *öğretme etkililiği* ve *iyimserlik* faktörleri ile meslekteki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Araştırmacılar anovanın güçlü, ayırt edici bir analiz çeşidi olduğunu varyansların homojenliğinde “*Equal Variances Not Assumed*” sekmesinde yer alan testlerin, varyansların heterojenliğinde ise “*Equal Variances Not Assumed*” sekmesinde yer alan testlerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Field, 2009, s.374).

Bu doğrultuda *öğrenme etkililiği* faktöründe ( $L_F=1.64;.05$ ). varyansların homojen dağılıma sahip olduğu ve Tukey testinin kullanılması gerektiği, *öğretme etkililiği*( $L_F=7.61;.01$ ) ve *iyimserlik*( $L_F=4,76;.01$ ) faktörlerinin homojen dağılmadığı Games Howel Testinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir.

Öğrenme etkililiği faktörünün meslekteki kıdeme göre Tukey testi sonucu Tablo 23 de görülmektedir.

**Tablo 23.**Öğrenme Etkililiği Faktörünün Meslekteki Kıdeme Göre Tukey Testi Sonuçları

<i>Kategori (A)</i>	<i>Kategori (B)</i>	<i>Ortalamalar Farkı</i>	<i>P</i>
1 yıldan az	2-4 yıl	-.239	.99
	5-9 yıl	.303	.98
	10-15 yıl	.613	.86
	16 yıl ve üzeri	.283	.99
2-4 yıl	1 yıldan az	.239	.99
	5-9 yıl	.542*	.00*
	10-15 yıl	.852*	.00*
	16 yıl ve üzeri	.523*	.00*
5-9 yıl	1 yıldan az	-.303	.98
	2-4 yıl	-.542*	.00*
	10-15 yıl	.309	.48
	16 yıl ve üzeri	-.019	1.00
10-15 yıl	1 yıldan az	-.613	.86
	2-4 yıl	-.852	.00*
	5-9 yıl	-.309	.48
	16 yıl ve üzeri	-.329	.40
16 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-.283	.99
	2-4 yıl	-.523*	.00*
	5-9 yıl	.019	1.00
	10-15 yıl	.329	.40

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tukey testi sonuçlarına göre farkın (2-4 yıl) ile (5-9 yıl), (10-15 yıl), (16 yıl ve üzeri) yönünde olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Meslekteki kıdemi 2- 4 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.23$ ), 5-9 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.69$ ), 10-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.38$ ), 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.71$ .) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre meslekteki kıdemi yeni diyebileceğimiz 2-4 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin *öğrenme etkililik* düzeylerinin diğerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

*Öğretme etkililiği* faktörü için anlamlı farklılığın yönünü bulmak için Post Hoc testlerinden Games Howel Testinden yararlanılmıştır. *Öğretme etkililiği* faktörü için Games Howel Testi sonuçları Tablo 24’de yer almaktadır.



**Tablo 24.**Öğretme Etkililiği Faktörünün Meslekteki Kıdeme Göre Games Howel Testi Sonuçları

<i>Kategori (A)</i>	<i>Kategori (B)</i>	<i>Ortalamalar Farkı</i>	<i>P</i>
1 yıldan az	2-4 yıl	.109	.954
	5-9 yıl	.370	.515
	10-15 yıl	.606	.328
	16 yıl ve üzeri	.316	.588
2-4 yıl	1 yıldan az	-.109	.954
	5-9 yıl	.261	.008*
	10-15 yıl	.497	.000*
	16 yıl ve üzeri	.207	.043*
5-9 yıl	1 yıldan az	-.370	.515
	2-4 yıl	-.261	.008*
	10-15 yıl	.236	.003*
	16 yıl ve üzeri	-.053	.928
10-15 yıl	1 yıldan az	-.606	.328
	2-4 yıl	-.497	.000*
	5-9 yıl	-.236	.003*
	16 yıl ve üzeri	-.289	.000*
16 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-.316	.588
	2-4 yıl	-.207	.043*
	5-9 yıl	.053	.928
	10-15 yıl	.289	.000*

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

*Öğretmen Faillik Ölçeğinin, öğretim etkililiği* faktöründe meslekteki kıdeme göre hangi gruplar arasında gerçekleştiğini bulmak için yapılan Games Howel Testi sonucuna göre farkın 2-4 yıl ile 5-9 yıl, 10-15 yıl, 16 yıl ve üzeri yönünde olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdemi 2- 4 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.39$ ), 5-9 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.12$ ), 10-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.89$ ), 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.18$ .) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre meslekteki kıdemi 2-4 yıl arasında olan öğretmenlerin *öğretim etkililik* düzeylerinin diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Anlamlı bir fark olduğu görülen *iyimserlik* faktöründe varyanslarda heterojen dağılım söz konusu olduğundan, anlamlı farklılığın yönünü bulmak için Post Hoc testlerinden Games Howel Testinden yararlanılmıştır.

*İyimserlik* faktörü için Games Howel Testi sonuçları Tablo 25’de yer almaktadır.

**Tablo 25.**İyimserlik Faktörünün Meslekteki Kıdeme Göre Games Howel Testi Sonuçları

<i>Kategori (A)</i>	<i>Kategori (B)</i>	<i>Ortalamalar Farkı</i>	<i>P</i>
1 yıldan az	2-4 yıl	.301	.957
	5-9 yıl	.583	.793
	10-15 yıl	.553	.812
	16 yıl ve üzeri	.695	.723
2-4 yıl	1 yıldan az	-.301	.957
	5-9 yıl	.281	.130
	10-15 yıl	.251	.187
	16 yıl ve üzeri	.393	.004*
5-9 yıl	1 yıldan az	-.583	.793
	2-4 yıl	-.281	.130
	10-15 yıl	-.030	.999
	16 yıl ve üzeri	.111	.822
10-15 yıl	1 yıldan az	-.553	.812
	2-4 yıl	-.251	.187
	5-9 yıl	.030	.999
	16 yıl ve üzeri	.141	.607
16 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-.695	.723
	2-4 yıl	-.393	.004*
	5-9 yıl	-.111	.822
	10-15 yıl	-.141	.607

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

*Öğretmen Faillik Ölçeğinin*, *iyimserlik* faktöründe meslekteki kıdeme göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Games Howel Testi sonucuna göre farkın 2-4 yıl ile 16 yıl ve üzeri yönünde olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdemi 2- 4 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$  =4.19), 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X}$  =3.80.) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre meslekteki kıdemi 2-4 yıl arasında olan öğretmenlerin *iyimserlik* düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu çerçevede meslekte 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *iyimserlik* algılarının diğerlerine göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.5.6. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre öğretmen failliği ve alt boyutlarının öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26’da yer almaktadır.

**Tablo 26.** Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (one-Way ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	11-20 arası	92	3.89	.822	G.Arası	1.934	2	.967	1.209	.300	.Yok
	21-30 arası	217	3.76	.940	G.İçi	295.974	370	.800			
	31-40 arası	64	3.93	.829	Toplam	297.908	372				
Öğretme Etkililiği	11-20 arası	92	4.25	.507	G.Arası	.727	2	.364	1.259	.285	Yok
	21-30 arası	217	4.16	.504	G.İçi	106.834	370	.289			
	31-40 arası	64	4.25	.672	Toplam	107.561	372				
İyimserlik	11-20 arası	92	3.85	.932	G.Arası	1.604	2	.802	1.206	.301	Yok
	21-30 arası	217	3.97	.764	G.İçi	246.015	370	.665			
	31-40 arası	64	4.04	.803	Toplam	247.618	372				
Yapıcı Katılım	11-20 arası	92	4.31	.564	G.Arası	.244	2	.122	.490	.613	Yok
	21-30 arası	217	4.37	.460	G.İçi	92.332	370	.250			
	31-40 arası	64	4.35	.526	Toplam	92.577	372				

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarındaki ortalama öğrenci sayılarına göre, ölçeğin *öğrenme etkililiği* [ $F(2,370)=1.209, p > .05$ ], *öğretme etkililiği* [ $F(2,370)=1.259, p > .05$ ], *iyimserlik* [ $F(2,370)=1.206, p > .05$ ], *yapıcı katılım* [ $F(2,370)=.490, p > .05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin faillik algıları ile sınıflarındaki ortalama öğrenci sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

#### 4.5.7. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre öğretmen failliği ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarındaki toplam öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile çalışılan öğretmenlerin okullarındaki

toplam öğrenci sayısı değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 27’da yer almaktadır.

**Tablo 27.**Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okulundaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerler ANOVA Sonuçları</i>											
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	100-300 arası	152	3.86	.84	G.Arası	.694	4	.174	.215	.930	Yok
	301-600 arası	185	3.78	.93	G.İçi	297.21	368	.808			
	601-900 arası	27	3.82	.98	Toplam	297.90	372				
	901-1200	2	4.00	.00							
	1201 ve üstü	7	3.95	.40							
Öğretme Etkililiği	100-300 arası	152	4.26	.52	G.Arası	1.48	4	.371	1.28	.275	Yok
	301-600 arası	185	4.14	.54	G.İçi	106.07	368	.288			
	601-900 arası	27	4.23	.52	Toplam	107.56	372				
	901-1200	2	4.50	.00							
	1201 ve üstü	7	4.11	.58							
İyimserlik	100-300 arası	152	3.99	.87	G.Arası	4.41	4	1.104	1.67	.156	Yok
	301-600 arası	185	3.90	.78	G.İçi	243.20	368	.661			
	601-900 arası	27	4.16	.74	Toplam	247.61	372				
	901-1200	2	4.83	.23							
	1201 ve üstü	7	3.57	.31							
Yapıcı Katılım	100-300 arası	152	4.33	.55	G.Arası	.129	4	.032	1.12	.972	Yok
	301-600 arası	185	4.36	.45	G.İçi	92.44	368	.251			
	601-900 arası	27	4.37	.50	Toplam	92.57	372				
	901-1200	2	4.41	.35							
	1201 ve üstü	7	4.35	.52							

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki toplam öğrenci sayılarına göre, ölçeğin *öğrenme etkililiği* [ $F(4,368)=.215, p > .05$ ], *öğretme etkililiği* [ $F(4,368)=1.28, p > .05$ ], *iyimserlik* [ $F(4,368)=1.67, p > .05$ ], *yapıcı katılım* [ $F(4,368)=1.12, p > .05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tüm faktörlerinde öğretmen algılarına göre *öğretmen failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarındaki toplam öğrenci sayılarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

#### 4.5.8. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre *öğretmen failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile çalışılan öğretmenlerin okullarındaki toplam öğretmen sayısı değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 28’de yer almaktadır.

**Tablo 28.**Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
Değişken	Kategori	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	<i>SD</i>	K.O.	<i>F</i>	<i>p</i>	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	11-29 arası	238	3.76	.91	G.Arası	7.14	3	2.38	3.02	.030*	b>a
	30-59 arası	122	3.99	.82	G.İçi	290.7	369	.78			b>c
	60-90 arası	11	3.33	.91	Toplam	297.9	372				
	91 ve üstü	2	3.83	.23							
Öğretme Etkililiği	11-29 arası	238	4.18	.50	G.Arası	.349	3	.116	.401	.752	Yok
	30-59 arası	122	4.23	.59	G.İçi	107.2	369	.291			
	60-90 arası	11	4.22	.46	Toplam	107.5	372				
	91 ve üstü	2	3.91	.35							
İyimserlik	11-29 arası	238	3.99	.80	G.Arası	2.13	3	.710	1.06	.363	Yok
	30-59 arası	122	3.92	.85	G.İçi	245.4	369	.665			
	60-90 arası	11	3.60	.74	Toplam	247.6	372				
	91 ve üstü	2	3.50	.23							
Yapıcı Katılım	11-29 arası	238	4.34	.48	G.Arası	.133	3	.044	.177	.912	Yok
	30-59 arası	122	4.37	.51	G.İçi	92.44	369	.251			
	60-90 arası	11	4.37	.57	Toplam	92.57	372				
	91 ve üstü	2	4.41	.82							

\* $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre, ölçeğin *öğretme etkililiği* [ $F(3,369)=.401, p>.05$ ], *iyimserlik* [ $F(3,369)=1.06, p>.05$ ], *yapıcı katılım* [ $F(3,369)=.177, p>.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin *öğretme etkililiği*, *iyimserlik* ve *yapıcı katılım* algılarının, görev yaptıkları okuldaki toplam öğretmen sayısı arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Diğer bir faktör olan *öğrenme etkililiği* [ $F(3,369)=5.360$ ,  $p<.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin *öğrenme etkililiği* faktörü ile görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için varyansların dağılımına bakılmış ve homojen dağıldığı ( $L_F=1.07; .35$ ) görüldükten sonra LSD testinin kullanılmasına karar verilmiştir. LSD testi sonuçları Tablo 29 de görülmektedir.

**Tablo 29.** Öğrenme Faktörünün Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı LSD Testi Sonuçları

<i>Kategori (A)</i>	<i>Kategori (B)</i>	<i>Ortalamalar Farkı</i>	<i>P</i>
11-29 arası	30-59 arası	-.232	.019*
	60-90 arası	.431	.116
	91 ve üstü	-.068	.913
30-59 arası	11-29 arası	.232	.019*
	60-90 arası	.663	.018*
	91 ve üstü	.163	.796
60-90 arası	11-29 arası	-.431	.116
	30-59 arası	-.663	.018*
	91 ve üstü	-.500	.464
91 ve üstü	11-29 arası	.068	.913
	30-59 arası	-.163	.796
	60-90 arası	.500	.464
11-29 arası	30-59 arası	-.232	.019*
	60-90 arası	.431	.116
	91 ve üstü	-.068	.913

\* $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır.

*Öğretmen Failliği Ölçeğinin*, *öğrenme etkililiği* faktöründe, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan LSD Testi sonucuna göre farkın (30-59 arası) ile (11-29 arası) ve (30-59 arası) ile (60-90 arası) yönünde olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı (11-29 arası) olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} =3.76$ ), (30-59 arası) olan öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} =3.99$ ), (60-90 arası) öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} =3.33$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre bir okuldaki öğretmenlerin *öğrenme etkililiğinin* en yüksek düzeyde olması için ideal sayının 30-59 arası olması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen sayısının 11-29 olduğu

durumlarda *öğrenme etkililiğinin* düşük olduğu, 60-90 olduğu durumlarda ise en düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.5.9. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarının Kuruluşundan Bugüne Geçen Süre Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre *öğretmen failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarının yaşına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile öğretmenlerin okullarının kuruluşundan bugüne geçen süre değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 30’da yer almaktadır.

**Tablo 30.** Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Kuruluşundan Bugüne Geçen Süre Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerler ANOVA Sonuçları</i>											
Değişken	Kategori	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	<i>SD</i>	K.O.	<i>F</i>	<i>p</i>	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	1-10 yıl	74	3.63	.80	G.Arası	6.26	4	1.56	1.975	.098	Yok
	11-20 yıl	108	3.76	.88	G.İçi	291.64	368	.79			
	21-30 yıl	119	3.94	.92	Toplam	297.90	372				
	31-40 yıl	40	4.01	.87							
	50 yıl ve üstü	32	3.78	.97							
Öğretme Etkililiği	1-10 yıl	74	4.18	.50	G.Arası	1.27	4	.318	1.100	1.100	Yok
	11-20 yıl	108	4.13	.48	G.İçi	106.29	368	.289			
	21-30 yıl	119	4.23	.56	Toplam	107.56	372				
	31-40 yıl	40	4.33	.51							
	50 yıl ve üstü	32	4.21	.69							
İyimserlik	1-10 yıl	74	3.72	.91	G.Arası	6.16	4	1.540	2.347	.054	Yok
	11-20 yıl	108	4.00	.79	G.İçi	241.45	368	6.56			
	21-30 yıl	119	4.03	.78	Toplam	247.61	372				
	31-40 yıl	40	4.10	.83							
	50 yıl ve üstü	32	3.87	.63							
Yapıcı Katılım	1-10 yıl	74	4.26	.50	G.Arası	1.36	4	.340	1.372	.243	Yok
	11-20 yıl	108	4.34	.47	G.İçi	91.21	368	.248			
	21-30 yıl	119	4.38	.52	Toplam	92.57	372				
	31-40 yıl	40	4.47	.46							
	50 yıl ve üstü	32	4.32	.47							

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Ölçeğin *öğrenme etkililiği* [ $F(4,368)=1.975, p > .05$ ], *öğretme etkililiği* [ $F(4,368)=1.100, p > .05$ ], *iyimserlik* [ $F(4,368)=2.347, p > .05$ ], *yapıcı katılım*

[F(4,368)=1.372,  $p>.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin görev yaptığı okulların kuruluşundan bugüne geçen süre ile *öğretmen faillik* algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

#### 4.5.10. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarının fiziki Koşulları Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre *öğretmen failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin okullarının fiziki koşullarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile öğretmenlerin okullarının fiziki koşulları değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 31’de yer almaktadır.

**Tablo 31.** Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Fiziki Koşulları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>									
Değişken	Kategori	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	<i>p</i>	A.Fark	
Öğrenme Etkililiği	Oldukçayetersiz	67	3.58	.84	G.Arası	9.80	2	4.909	6.298	.002*	c>a	
	Yeterli	263	3.83	.90	G.İçi	288.09	370	.77				c>b
	Çok yeterli	43	4.19	.78	Toplam	297.90	372					
Öğretme Etkililiği	Oldukçayetersiz	67	4.01	.52	G.Arası	4.63	2	2.31	8.326	.000*	c>a	
	Yeterli	263	4.21	.53	G.İçi	102.9	370	.278				c>b
	Çok yeterli	43	4.43	.48	Toplam	107.5	372					
İyimserlik	Oldukçayetersiz	67	3.82	.76	G.Arası	1.59	2	.799	1.201	.302		
	Yeterli	263	3.97	.77	G.İçi	246.02	370	.665				
	Çok yeterli	43	4.03	1.08	Toplam	247.61	372					
Yapıcı Katılım	Oldukçayetersiz	67	4.20	.47	G.Arası	2.48	2	1.24	5.100	.007*	c>a	
	Yeterli	263	4.36	.49	G.İçi	90.09	370	.243				c>b
	Çok yeterli	43	4.50	.50	Toplam	92.57	372					

\* $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 31 incelendiğinde okulun fiziki koşullarına göre, ölçeğin *iyimserlik* [F(2,370)=1.201,  $p>.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin *iyimserlik* faktörü ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulun fiziki koşulları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Bunun ile birlikte *öğrenme etkililiği* [F(2,370)=6.298,  $p<.05$ ], *öğretme etkililiği* [F(2,370)=8.326,  $p<.05$ ], *yapıcı katılım* [F(2,370)=5.100,  $p<.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin *öğrenme etkililiği*, *öğretme etkililiği* ve *yapıcı katılım* faktörleri ile



görev yapılan okulun fiziki koşulları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için varyansların dağılımına bakılmış ve homojen dağıldığı görüldükten sonra Post Hoc testlerinden Tukey testinden yararlanılmıştır ( $L_F = .99; .36$ ).

Tukey testi sonuçları Tablo 32’ de görülmektedir.

**Tablo 32.** Okulun Fiziki Koşulları Tukey Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kategori (A)</i>	<i>Kategori (B)</i>	<i>Ortalamalar Farkı</i>	<i>P</i>
Öğrenme Etkililiği	Oldukça yetersiz	Yeterli	-.249	.099
		Çok yeterli	-.611	.001
	Yeterli	Oldukça yetersiz	.249	.099
		Çok yeterli	-.362	.035
	Çok yeterli	Oldukça yetersiz	.611	.001
		Yeterli	.362	.035
Öğretme etkililiği	Oldukça yetersiz	Yeterli	-.200	.016
		Çok yeterli	-.415	.000*
	Yeterli	Oldukça yetersiz	.200	.016
		Çok yeterli	-.214	.037
	Çok yeterli	Oldukça yetersiz	.415	.000
		Yeterli	.214	.037
Yapıcı katılım	Oldukça yetersiz	Yeterli	-.162	.043
		Çok yeterli	-.297	.006
	Yeterli	Oldukça yetersiz	.162	.043
		Çok yeterli	-.134	.222
	Çok yeterli	Oldukça yetersiz	.297	.006
		Yeterli	.134	.222

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

*Öğretmen Faillik Ölçeğinin, öğrenme etkililiği* faktöründe okulun fiziki koşullarına göre göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre farkın *Çok yeterli* ile *oldukça yetersiz* ve *çok yeterli* ile *yeterli* yönünde olduğu görülmektedir. *Çok yeterli* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.19$ ), *yeterli* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.83$ ), *oldukça yetersiz* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.58$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okulun fiziki koşulları iyileştiğinde öğretmenlerin *öğrenme etkililiklerinin* arttığı söylenebilir.

*Öğretmen Faillik Ölçeğinin, öğretme etkililiği* faktöründe okulun fiziki koşullarına göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre farkın *Çok yeterli* ile *oldukça yetersiz* ve *çok yeterli* ile *yeterli* yönünde olduğu görülmektedir. Çok yeterli diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.43$ ), *yeterli* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.21$ ), *yetersiz* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.01$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okulun fiziki koşulları iyileştiğinde öğretmenlerin *öğretme etkililiklerinin* arttığı söylenebilir.

*Öğretmen Faillik Ölçeğinin, yapıcı katılım* faktöründe görev okulun fiziki koşullarına göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre farkın *oldukça yetersiz* ile *yeterli* ve *oldukça yetersiz* ile *çok yeterli* yönünde olduğu görülmektedir. *Çok yeterli* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.50$ ), *yeterli* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.36$ ), *oldukça yetersiz* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.20$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okulun fiziki koşulları iyileştiğinde öğretmenlerin *yapıcı katılım* algılarının da arttığı söylenebilir.

Bu sonuçlara göre bir öğretmenin *iyimserlik* faktörü hariç öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve yapıcı katılım davranışları okulun fiziki koşulları ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Öğretmenler derslikleri, laboratuvarları, kütüphane gibi fiziki imkânların çok yeterli olduğu okullarda görevlerini daha başarılı ve daha iyi yerine getirebilmektedirler.

#### **4.5.11. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okullarının Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi**

“Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölge ile öğretmen failliği arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile okulun bulunduğu bölge değişkenine dair verilerden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (One – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 33’te yer almaktadır.

**Tablo 33.**Öğretmen Failliliğinin Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (one-way ANOVA) Testi sonuçları

Değişken	Kategori	<i>n, X ve SS Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
		<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğrenme Etkililiği	İl merkezi	231	3.79	.90	G.Arası	1.51	2	.757	.945	.390	Yok
	İlçe	131	3.90	.86	G.İçi	296.39	370	.801			
	Köy	11	3.60	1.00	Toplam	297.90	372				
Öğretme Etkililiği	İl merkezi	231	4.17	.54	G.Arası	1.11	2	.559	1.942	.145	Yok
	İlçe	131	4.26	.52	G.İçi	106.44	370	.288			
	Köy	11	4.01	.35	Toplam	107.56	372				
İyimserlik	İl merkezi	231	3.95	.83	G.Arası	3.82	2	1.91	2.903	.056	Yok
	İlçe	131	4.00	.74	G.İçi	243.79	370	.65			
	Köy	11	3.39	.96	Toplam	247.61	372				
Yapıcı Katılım	İl merkezi	231	4.31	.51	G.Arası	.920	2	.460	1.856	.158	Yok
	İlçe	131	4.21	.47	G.İçi	91.65	370	.248			
	Köy	11	4.37	.40	Toplam	92.57	372				

Tablo 33 incelendiğinde okulların bulunduğu bölgeye göre, ölçeğin *öğrenme etkililiği* [ $F(2,370)=1.975, p>.05$ ], *öğretme etkililiği* [ $F(2,370)=1.975, p>.05$ ], *iyimserlik* [ $F(2,370)=1.975, p>.05$ ], *yapıcı katılım* [ $F(2,370)=1.975, p>.05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tüm faktörlerinde öğretmenlerin failliği ile okulun bulunduğu bölge arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

#### 4.5.12. Öğretmen Failliği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sosyoekonomik Değişkenine Göre İncelenmesi

“Öğretmen algılarına göre *öğretmen failliği* ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için ölçekte yer alan faktörler ile öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik değişkenine dair veriler incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için Tek Yönlü Varyans (one – Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 34’de yer almaktadır.

**Tablo 34.**Öğretmen Failliliğinin Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Anova (Oneway Anova) Testi Sonuçları

		<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark	
Öğrenme Etkililiği	Düşük	114	3.52	.95	G.Arası	30.13	2	15.06	20.82	.00*		
	Orta	225	3.86	.81	G.İçi	267.77	370	.72				
	İyi	34	4.58	.67	Toplam	297.90	372					
Öğretme Etkililiği	Düşük	114	4.03	.48	G.Arası	8.62	2	4.31	16.13	.00*		
	Orta	225	4.23	.54	G.İçi	98.93	370	.26				
	İyi	34	4.59	.43	Toplam	107.56	372					
İyimserlik	Düşük	114	3.74	.78	G.Arası	16.69	2	8.34	13.37	.00*		
	Orta	225	3.97	.81	G.İçi	230.92	370	.62				
	İyi	34	4.53	.56	Toplam	247.61	372					
Yapıcı Katılım	Düşük	114	4.26	.52	G.Arası	5.27	2	2.63	11.17	.00*		
	Orta	225	4.34	.48	G.İçi	87.30	370	.23				
	İyi	34	4.71	.35	Toplam	92.57	372					

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumları değişkenine göre, *öğrenme etkililiği* [ $F(2,370)=20.82$   $p < .05$ ], *öğretme etkililiği* [ $F(2,370)=16.13$ ,  $p < .05$ ], *iyimserlik* [ $F(2,370)=13.37$ ,  $p < .05$ ] *yapıcı katılım* [ $F(2,370)=11.17$ ,  $p < .05$ ] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin tüm faktörleri ile öğrencilerin sosyoekonomik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. *Öğrenme etkililiği* ( $L_F=5.77; .03$ ) ve *öğretme etkililiği* ( $L_F=3.95; .02$ ) faktörlerinde varyansların homojen dağılmadığı, *iyimserlik* ( $L_F=.99; .36$ ) ve *yapıcı katılım* ( $L_F=.99; .36$ ) faktörlerinde homojen dağıldığı görülmektedir.

Öğrenme etkililiği ve Yapıcı katılım faktörü için Games Howel Testi sonuçları Tablo 35’de görülmektedir.

**Tablo 35.** Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumları Değişkenine Games Howel Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kategori (A)</i>	<i>Kategori (B)</i>	<i>Ortalamalar Farkı</i>	<i>P</i>
Öğrenme Etkililiği	Düşük	Orta	-.335	.004*
		İyi	-1.059	.000*
	Orta	Düşük	.335	.004**
		İyi	-.723	.000*
	İyi	Düşük	1.059	.000*
		Orta	.723	.000*
Öğretme Etkililiği	Düşük	Orta	-.193	.003*
		İyi	-.561	.000*
	Orta	Düşük	.193	.003*
		İyi	-.368	.000*
	İyi	Düşük	.561	.000*
		Orta	.368	.000*

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

*Öğretmen faillik ölçeğinin, öğrenme etkililiği* faktöründe öğrencilerin sosyoekonomik durumları değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Games Howel Testi sonucuna göre farkın *düşük* ile *orta*, *düşük* ile *iyi* ve *iyi* ile *düşük*, *iyi* ile *orta* yönünde olduğu görülmektedir. *İyi* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.58$ ), *orta* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.86$ ), *düşük* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.52$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumları arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha fazla yetiştirme özen gösterdikleri ve öğrenme etkililikleri arttıklarının görüldüğü söylenebilir.

*Öğretmen faillik ölçeğinin, öğretme etkililiği* faktöründe öğrencilerin sosyoekonomik durumları değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Games Howel Testi sonucuna göre farkın *düşük* ile *orta*, *düşük* ile *iyi* ve *iyi* ile *düşük*, *iyi* ile *orta* yönünde olduğu görülmektedir. *İyi* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.59$ ), *orta* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.23$ ), *düşük* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.03$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumları arttıkça öğretmenlerin öğretme etkililikleri arttıklarının görüldüğü söylenebilir.

Varyansların homojen dağıldığı anlamlı bir fark olduğu görülen faktörler (İyimserlik ve Yapıcı katılım faktörleri) için Post Hoc testlerinden Tukey Testinden yararlanılmıştır. Tukey Testi sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

**Tablo 36.**Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumları Değişkenine Tukey Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kategori (A)</i>	<i>Kategori (B)</i>	<i>Ortalamalar</i>	<i>P</i>
İyimserlik	Düşük	Orta	-.229	.035*
		İyi	-.793	.000*
	Orta	Düşük	.229	.032*
		İyi	-.564	.000*
	İyi	Düşük	.793	.000*
		Orta	.564	.000*
Yapıcı Katılım	Düşük	Orta	-.085	.279
		İyi	-.447	.000*
	Orta	Düşük	.085	.279
		İyi	-.229	.032*
	İyi	Düşük	-.793	.000*
		Orta	.229	.032*

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

*Öğretmen faillik ölçeğinin, iyimserlik* faktöründe öğrencilerin sosyoekonomik durumları değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre farkın *düşük* ile *orta*, *düşük* ile *iyi* ve *iyi* ile *düşük*, *iyi* ile *orta* yönünde olduğu görülmektedir. *İyi* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.53$ ), *orta* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.97$ ), *düşük* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.74$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumları arttıkça öğretmenlerin iyimserlik bakış açılarının arttığı söylenebilir.

*Öğretmen faillik ölçeğinin, yapıcı katılım* faktöründe öğrencilerin sosyoekonomik durumları değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gerçekleştiğini bulmak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre farkın *düşük* ile *orta*, *düşük* ile *iyi* ve *iyi* ile *düşük*, *iyi* ile *orta* yönünde olduğu görülmektedir. *İyi* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.71$ ), *Orta* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.34$ ), *düşük* diyen öğretmenlerin ortalama puanları ( $\bar{X} = 4.26$ ) olduğu

görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumları arttıkça yapıcı katılım bakış açılarının arttığı söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin sosyal düzeyleri ile ekonomik yeterlilikleri öğretmenlerin faillik düzeylerinde etken bir faktör olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

Bu bölümde araştırmanın problemlerine göre elde edilen bulgular tartışılmıştır.

### 5.1.Tartışma

#### 5.1. Öğretmenlerin faillik ve alt boyutlarına yönelik tartışma

Bu çalışma, öğretmenlerin faillğe yönelik algılarının *katılıyorum* düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, *Öğretmen faillik ölçeğini* geliştiren Liu vd. (2016), Liu ve Hallinger'in (2017) çalışmalarının *öğretmen faillik* ve alt boyut bulguları ile örtüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin faillik davranışlarını genellikle sergiledikleri biçiminde değerlendirilebilir. Liu vd. (2016) çalışmasında olduğu gibi faillğin alt boyutlarında algıların birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu durum faillğin birbirini tamamlayan davranışların bütünü olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

*Öğrenme etkililiği* boyutunda öğretmen algılarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, Liu vd. (2016) çalışması ile örtüşmektedir. Ayra ve Kösterlioğlu, (2015) ise öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde saptamıştır. Manidar büyük farklılıklar olmamasına rağmen bu durumun veri toplama aracı, bölgesel ve zaman diliminin farklılığı ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada *öğretme etkililiği* boyutunda öğretmen algılarının *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Liu vd. (2016) çalışmasında öğretmenlerin algılarını bu boyut için *katılıyorum* düzeyinde olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve uygulamalarında kendilerini yeterli gördükleri düşünülebilir.

*İyimserlik* boyutunda öğretmen algılarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu Liu vd. (2016) çalışmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime ve geleceğe yönelik bakış algılarının iyi düzeydedir.

*Yapıcı katılım* boyutunda öğretmenlerin algılarının faillğin diğer boyutlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Liu vd. (2016) çalışmasında ise *katılıyorum düzeyinde* saptanmıştır. Bu kapsamda çalışmaların farklı ülkelerde yapılmış olması bu bulgunun manidar farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin eğitime ve öğretime yönelik iş ve işlemlerde katılım düzeylerinin genel olarak iyi düzeyde olduğunu düşündürmektedir.



## 5.2. Öğretmen Failliğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Çalışmada öğretmenlerin faillik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin faillik davranışlarına yönelik algılarının erkek ve kadınlarda benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Faillik ve alt boyutlarına yönelik alan yazında, Yaman ve Yazar'ın (2015) yaşam boyu öğrenme bulgusu ile bu çalışmanın bulgusu örtüşmektedir. Bu kapsamda kadın ve erkek öğretmenlerin failliği aynı düzeyde algılıyor olmaları, failliğin ortaya çıkmasında cinsiyetin bir öncül olmadığı söylenebilir.

## 5.3. Öğretmen Failliğinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Çalışmadan elde edilen veriler öğretmen failliğinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Bu çerçevede, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin faillik davranışları sergileme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Failliğin alt boyutlarına yönelik alan yazın incelendiğinde, bir çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça öğrenme etkinliklerinin de arttığı bildirilmiştir (Yaman ve Yazar, 2015). Çalışmanın bu bulgusunun alan yazın ile örtüşmediği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin failliği, bir bütün olarak görmeleri ve öğretmenlik mesleği için lisans düzeyinde bir eğitimin yeterli olduğu yönünde inanışın yaygın olması ile açıklanabilir.

## 5.4. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen faillik algısının *öğrenme etkinliği*, *iyimserlik* ve *yapıcı katılım* boyutları bakımından çalışılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer düzeyde öğrenme, iyimserlik ve yapıcı katılım davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin *öğretme etkinliği* algıları, çalışılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farkın yönün ortaokul lise arasında, ortaokul lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu durumun sebeplerinin neler olabileceği düşünüldüğünde alan yazında bir araştırmada ortaokul öğretmenlerinin liselere geçiş sınav sistemini daha ayırt edici olduğu yönünde görüşlerinin olduğu ve ortaokul öğretmenlerini daha fazla çaba gösterdikleri belirtilmiştir (Korkmaz ve Şahin, 2019). Farklı bir çalışmada, merkezi sınav sisteminin öğretmenler arasında rekabete neden olduğu görülmüştür (Çetin ve Ünsal, 2018). Bu bağlamda ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenlerini öğretme etkinliği konusunda etkileyen değişkenlerin farklı olduğu yada farklı sonuçlara neden olduğu düşünülebilir.

## **5.5. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin *öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve iyimserlik algılarının* mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Bu üç boyutun üçünde defarklılığın yönünün (2-4) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine çıkması, meslekte kıdemi yeni diyebileceğimiz öğretmenlerin daha fazla faillik davranışı sergiliyor olduklarını düşündürmektedir. Bazı araştırmacılar öğretmenlerin, ilk yıllarında daha etkili tutum ve davranışlar sergilediklerini saptamıştır (Wubbels, Brekelmans, denBrok ve vanTartwijk, 2013).

Kıdemi (2-4) yıl gibi az sayılacak öğretmenlerin tecrübe kazanma adına daha fazla öğrenmeye ve kendilerini yetiştirme çabası içinde oldukları düşünülebilir. Farklı bir bakış açısı ile meslekte kıdemin artması öğretmenlerde tükenmişliğe sebep oluyor olabilir. Nitekim Cemaloğlu ve Şahin, (2007) öğretmenlerin meslekte kıdem arttıkça tükenmişlik düzeylerinin arttığını saptamışlardır. Bu bağlamda çalışmanın bulgusunun diğer çalışmalarca desteklendiği söylenebilir.

Failliğin diğer bir boyutu olan *yapıcı katılım* algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğretmenin mesleki kıdemi ne olursa olsun okula ait alınan kararlarda yer aldığı söylenebilir.

## **5.6. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin faillik algıları; öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Koç ve Çelik (2015) çalışmalarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artmasının, öğretmen etkililiğini ve öğrenci başarısını etkileyeceğini saptamıştır. Bu bağlamda çalışmanın alan yazın ile ters düştüğü söylenebilir. Yalnız örnekleme yer alan sınıf mevcudu sayılarının 21-30 mevcutlarında toplanmış olması ve 31-40 arasında fazla bir yığılmanın olmaması, bu sayıların öğretmenler tarafından kabul edilebilir aralıklar arasında yer aldığını düşündürmektedir. Bu bağlamda öğretmen failliği üzerinde bu değerler arasındaki sınıf mevcutlarının faillik algıları bakımından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

## **5.7. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin faillik algıları; okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda öğretmen faillik davranışlarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir. Bu durum okuldaki öğrenci sayısının artması beraberinde şube sayısının

ve öğretmen sayısının artmasını beraberinde getirdiğinden öğretmenlerin faillik algısı üzerinde bir etkiye neden olmadığı şeklinde açıklanabilir.

### **5.8. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarındaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin faillik algıları; çalışılan okuldaki öğretmensayısı değişkenine göre incelendiğinde; yalnızca *öğrenme etkililiği* boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okullardaki öğretmen sayısının, öğretmen öğrenmesi üzerinde bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda farklılığın öğretmen sayısının (30-59) arasında olması yönünde ağırlık kazanması ve bu aralıkta öğretmen algılarının yüksek ortalamaya sahip olması manidardır. Bir çalışmada öğretmenlerin zümreler arası işbirliğine önem verdikleri ve bu sayede birlikte öğrendiklerini belirtmiştir (Alım ve Doğanay, 2016). Bu açıdan bakıldığında çalışmanın bulgusunun alan yazın tarafından desteklendiği söylenebilir.

Cosner, (1990) öğretmenlerin birbirlerini örnek aldıklarını ve güvendikleri meslektaşları ile çalışmaya istekli olduklarını belirtmiştir. Aşkın, (2007) bireyin içinde bulunduğu gruptan etkilendiğini bildirmiştir. Öğretmen sayısına yönelik algıların (30-59) ağırlık kazanması, bir okulda aynı branştan en az iki öğretmenin birlikte çalışma şansının olacağını göstermiştir. (30 -59) aralığından sonra algı ortalamalarının azalması ise fazla kalabalık okullarda öğretmenler arasında sorunların ortaya çıkıyor olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda öğretmen öğrenmesi için bir okuldaki ideal öğretmen sayısının (30 -59) aralığında olması gerektiği söylenebilir.

### **5.9. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarının Kuruluşundan Bugüne Geçen Süre Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin faillik algıları ile çalışılan okulun kuruluşundan bu güne kadar geçen süre değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bağlamda öğretmen faillik davranışları üzerinde okulların eskiden veya yeni kurulmuş bir okul olmasının anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Araştırmaya başlamadan önce okulların köklü bir okul olmasının ve bu sayede edinilen bilgi ve tecrübelerin okul içinde aktarılacağı düşüncesi ile bu değişkenin sorgulanmasına karşın, öğretmenler tarafından okulun yaşı ile faillik algıları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür.

### **5.10. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okullarının Fiziki Koşullarına Göre Karşılaştırılması**

Çalışmada öğretmen failliği üzerinde okulun fiziki koşullarının önemli bir rolünün olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen failliğini inceleyen yurtdışındaki ilk çalışmalardaki bulgular ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin *öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve yapıcı katılmalgılarının* okulun fiziki değişkenine göre farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Farklılığın yönünün *çok yeterli* yönünde olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifade ile okulun fiziki koşulları iyileştikçe öğretmenlerin faillik algılarının da yükselmesi manidardır. Bu bulgu, Jenkins'ın (2019) failliğin çevresel koşullardan etkilendiği kavramı ile örtüşmektedir. Yine aktör- ağ teorisinde yer alan cansız varlıklarında birer aktör olduğu ve canlıları etkilediği sonucu ile uyuşmaktadır (Şeker, 2014). Bir çalışmada okulların temizliği, imkânları, donanımları, kısaca fiziki koşullarının öğrencileri ve öğretmenleri etkilediği belirtilmiştir (Göksoy, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin okulun fiziki yeterlilikleri arttıkça öğrenme isteklerinin arttığı, öğrenme eylemi içinde bulunan öğretmenin öğretme etkililiğinin de beraberinde arttığı söylenebilir. Okulun teknolojik alt yapısının velaboratuvarlarının olması öğretmenin etkili öğretim yöntemleri sergilemesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu bulgulara göre okulun fiziki şartlarının iyileşmesine bağlı olarak öğretmen faillik davranışlarının daha fazla sergilendiği söylenebilir.

### **5.11. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okulunun Bulunduğu Bölgeye Göre Karşılaştırılması**

Yapılan araştırmada öğretmenlerin okulunun bulunduğu bölge ile faillik algıları arasında anlamlı bir farkın görülmediği saptanmıştır. Bu durumda öğretmen faillik algısının okulun il merkezinde veya ilçede olmasına göre değişmediği söylenebilir. Alan yazında öğretmen failliği ile okulun bulunduğu bölge değişkenine göre çalışmaya rastlanmamıştır. Nitekim bu çalışmanın ve bundan sonra yapılacak benzer çalışmaların alan yazına katkı yapacağına inanılmaktadır.

### **5.12. Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Karşılaştırılması**

Öğretmenlerin faillik algıları ve tüm alt boyutları, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın. Skourdumbis, (2017) çalışmasında ekonomik koşulların öğretmen etkililiğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ada ve diğerlerin (2013) çalışmasında ekonomik koşulların motivasyon üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın bulgusunun sonuçlarının önceki çalışmalar ile örtüştüğü saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin faillik algılarının öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin iyileşmesine bağlı olarak arttığı söylenebilir.

Sosyoekonomik durumun öğrencilerin üzerinde sosyolojik, psikolojik etkilerinin olduğu düşünüldüğünde, öğrenci algıları, başarısı, okulda yaşanan sorunlar, velinin okula bakış açısı gibi birçok nedenler ile ilintili olabileceğinden birçok değişken ile birlikte ele alınacağı kapsamlı araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

### 5.13. Öğretmen Failliğinin Alt Boyutlarında Algı farklılıklarının Nedenselliğine Yönelik Tartışma

Araştırmada her değişkenin *Öğretmen faillik ölçeğinin* her boyutunu aynı derecede etkilememesi veya hiç etkilememesi öğretmen failliğinin sadece çevresel faktörlere bağlı olmadığını göstermiştir. Priestley, Biesta ve Robinson, (2015), ekolojik model üzerinden failliği incelediklerinde failliğin “tekrarlayıcı, değerlendirici ve projektif” olduğunu belirtmişlerdir. Failliğin zamandan, mekândan ve çevreden etkilendiği önceki çalışmalarda belirtilmiştir (Jenkins, 2019). Alan yazında birçok çalışmada, öğretmenlerin bireysel algılarının ve kimliklerinin davranışlarını etkilediği görülmüştür (Ajzen, 1991; Jenkins, 2019). Buna göre her öğretmenin *öğrenme, öğretme, iyimserlik ve yapıcı katılıma* bakış açılarının değişebileceği söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları ve bundan önce öğretmen failliği üzerine yapılan araştırmaların bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

## BÖLÜM V

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara, sonuçlara yönelik önerilere ve araştırmacılara yönelik araştırma önerilerine yer verilmiştir.

### 6.1. Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin faillik davranışlarının çoğu zaman sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya alt boyutlarda yer alan maddeler açısından bakıldığında öğretmen algılarının okulun değişim süreçlerine yönelik yapıcı katılım algılarının yüksek olduğu, buna karşın sistemden kaynaklı sınırlılıklarda mesleki gelişimleri sürdürme algılarının düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Öğretmen failliği ve alt boyutlarının farklı değişkenlere göre incelendiğinde, yapılan analizlerde öncelikle erkek ve kadın öğretmenlerin benzer faillik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin faillik davranışları ile farklılaşmadığı lisans düzeyinde bir eğitimin faillik davranışlar için yeterli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin faillik algıları sınıflarındaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Okulun yeni kurulmasının veya uzun yıllardır var olan bir okul olmasının öğretmenlerin faillik algıları üzerinde manidar bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin genel faillik algıları *öğretme etkililiği* boyutunda ortaokul lise arasında farklılaşmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin *öğretme etkililik* algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin iyimserlik, mesleki öğrenme ve yapıcı katılım algılarının ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu dikkat çekicidir.

Söz konusu faillik davranışlarına yönelik öğretmenlerin mesleki kıdemleri ele alındığında öğretmenlerin öğrenme etkililikleri, öğretme etkililikleri ve iyimserlik algıları 2-4 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerinden yüksek düzeyde olduğu ve farklılaştığı görülmüştür. Bunun ile birlikte mesleki kıdemin artmasına bağlı olarak ortalama değerlerin azalma yönünde bir eğilim göstermesi öğretmen faillik algılarının mesleğin erken dönemlerinde faillığe bakış açısının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin genel faillik algıları okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkililiklerinin yüksek düzeyde algılanması için öğretmenlerin birlikte çalışmaya ihtiyaç duyduğu, bunun için ise ideal aralığın 30-59 arasında olmasının uygun olduğu görülmüştür. Bu aralıktan daha fazla artışın, ortalama değerler açısından bakıldığında öğretmenler tarafından olumsuz algılandığını göstermektedir.

Okulun fiziki koşullarının, öğretmen failliğinin tüm boyutlarında manidar farklılaşmayaneden olduğu görülmüştür. Okulun fiziki koşulları iyileştikçe öğretmenlerin faillik algılarının da yüksek düzeyde sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin faillik algılarının, öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre farklılaştığıdır. Öğrencilerin sosyoekonomik koşulları yükseldikçe öğretmenlerin faillik algılarının manidar şekilde yükseldiği görülmüştür.

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Araştırmada öğretmenlerin birbirlerinin öğrenmelerine olumlu katkısının olduğuna yönelik kanıtlar yer almaktadır. Okullardaki öğretmen sayılarının 30-59 aralığında tutulmasının faillik davranışlarının ortaya çıkmasında katkısı olacaktır. Öğretmen sayısının 30-59 aralığından daha küçük veya daha büyük olduğu durumlarda ise zümreler arası işbirliğini güçlendirici kahvaltı, toplantı gibi etkinlikler ile öğretmenler arasında iletişimin güçlenmesine katkı sağlayabilir.
2. Araştırma meslekte kıdem arttıkça faillik algılarının düşeceğine yönelik kanıtlar barındırmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarında öğretmenlerin iyimserlik algılarını yükseltmeye yönelik paylaşılan liderlik, öğretmenler arası iletişimin artırılması, motivasyon artırıcı etkinlikler gibi yönetim politikaları uygulaması meslekteki tükenmişliğin önüne geçmede etkili olabilir.
3. Araştırma öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindemeslektaşlarının önemli etkilerinin bulunduğuna yönelik veriler barındırmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi teşvik edici yönde okul politikaları geliştirmeleri öğretmen etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

4. Okulun alt yapı imkânlarının öğretmenlerin faillik davranışlarını etkilediğine yönelik kanıtlar, spor salonu, kütüphane, laboratuvar gibifiziki koşulları yetersiz okulların altyapı çalışmalarının arttırılması ve hızlandırılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

### **6.2.2. AraştırmayaYönelik Öneriler**

- Bu alanda kavramı açıklamaya yönelik çalışmaların yeni olduğu görülmektedir. Birbiri ile karşılaştırılabilecek nicel çalışmaların artması kavramın daha iyi anlamlandırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca nicel çalışmaların yanında öğretmenler ile görüşmelerin yapıldığı nitel veriler öğretmenlerin failliğe kendi ifadeleri ile bakış açılarını anlamlandırılmasında katkı sağlayacaktır.
- Öğretmen failliğinin hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek amacıyla örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen failliğine etkisini ele alan çalışmalara ağırlık verilmelidir.



## KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Akalın, M. (2018). *Anket: örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği*. Seçkin.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akdemir, Ö.A. ve Akdemir, A.S. (2019). Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- Alım, M. ve Doğanay, G. (2016). Coğrafya öğretiminde zümreler arası işbirliğinin önemi ve ortak konuların analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(35), 1-16.
- Alkın Şahin, S. Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473- 1492.
- Altınışik, İ. ve Peker, H. S. (2012). Eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi. *Selçuk üniversitesi sosyal ve teknik araştırmalar dergisi*, 1(4), 1-13.
- Arslan, H. ve Göksoy, S. (2017). Hedef kurami kapsamında beklenen ve gerçekleşen yönetici davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 32-47.

- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-32.
- Aydın, H. A. (2018). *Türk kamu yönetimi (8.baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*, 4(1), 25-43.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failliği ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.

- Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri (29baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183–190.
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2020). Okul yönetimine katılım: Rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (6) , 1787-1806.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması 21st century skills according to international frameworks and building them in the education system. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 89-112.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), 879-889.

- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Curtis, A. & Cheng, L. (2001). Teachers' self-evaluation of knowledge, skills and personality characteristics needed to manage change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 139-152.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çakır, B. (2007). Belirsizlik ve korkunun yeni düzenin oluşmasına katkısı. *Sosyoloji Konferansları*, (36), 63-82.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çelebi İlhan, E.G. (2015). *Teacher learning in andfrompractice: A case of a secondary mathematics teacher*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, H. ve Kalkan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (2), 351-365.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19) , 207-237.

- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 304-323.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational researcher*, 34(3), 3-14.
- Deniz, İ.D. (2016). *Öğretmen mesleki gelişim aracı olarak bir facebook grubunun incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Desai, S., Damewood, E. & Jones, R. (2001). Be a good teacher and be seen as a good teacher. *Journal of Marketing Education*, 23(2), 136-144.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
- Ehrenberg, R. G. & Brewer, D. J. (1995). Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14(1), 1-21.
- Emirbayer, M.& Mische, A. (1998). "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103(4), 962-1023.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: teacher agency. *Adiyaman Univesity Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Ertekin, E. (2005). *Öğrenme ve öğretme stilleri üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Eryılmaz, M. E. (2015). Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutm kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka. VI. Örgüt Kuramı Çalıştayı. Muğla, Türkiye.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London, UK: SAGE Publications.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in organizational behavior*, 23, 133-187.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Gearhart, M.& Saxe, G. B. (2004). When teachers know what students know: Integrating mathematics assessment. *Theory into Practice*, 43(4), 304-313.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 23(23), 375-386.
- Goldhaber, D. & Hannaway, J. (2009). *Creating a new teaching profession*. Washington DC: The Urban Institute Press.
- Göksoy, S. (2017). Okulların Altyapı Yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1),9-15.
- Güleçen, S., Cüro, E. ve Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 139-157.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.

- Hiebert, J., Morris, A. K. & Glass, B. (2003). Learning to learn to teach: An "experiment" model for teaching and teacher preparation in mathematics. *Journal of mathematics teacher education*, 6(3), 201-222.
- Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- İzci, E. ve Seveda, K. O. Ç. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 101-114.
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-65.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277.
- Karaçay, T. (2005). Yarının okulu için öğretmen. *Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Deneyimi Sempozyumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. 23-25 Haziran 2005.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41.
- Karahan, E. ve Roehrig, G. (2016). Sosyobilimsel bağlamların çevre eğitiminde öğrenci failliğinin desteklenmesinde kullanılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 425 – 442.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M.ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi.*Akademik bilişim*, 11, 123-129.
- Kılınç, A.Ç ve Acar, S. (2020, May). *Experiences of graduate school principals in the field of education administration: A phenomenological study*.International conferences on multi disciplinary sciences. [http://www.icomuscongress.org/FileUpload/as941698/File/icomus\\_abstracts\\_book.pdf](http://www.icomuscongress.org/FileUpload/as941698/File/icomus_abstracts_book.pdf).
- Kılınç, A.Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Kızılkapan, O. ve Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (lgs) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Koc, N. ve Celik, B. (2015). The impact of number of students per teacher on student achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 65-70.
- Korkmaz, C. ve Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4) , 9-20
- Korkmaz, Y. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43 (43), 401-422.
- Korthagen, F. A. (2004). Insearch of theessence of a good teacher: towards a moreholisticapproach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.



- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(2), 221-237.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 81-88.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Lee, J. C. K. & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46.
- Lee, V., Bryk, A. S. & Smith, J. B. (1993). Chapter 5: The organization of effective secondary schools. *Review of research in education*, 19(1), 171-267.
- Lim, C. P. & Liang, M. (2020). An activity theory approach toward teacher professional development at scale (TPD@ Scale): A case study of a teacher learning center in Indonesia. *Asia Pacific Education Review*, 21(4), 525-538.
- Liu, Q. X. & Shi, J. F. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods--effectiveness and weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71.
- Liu, S. & Hallinger, P. (2018). Teacher development in rural China: how ineffective school leadership fails to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 633-650.
- Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn out. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- McBer, H. (2001). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness (Research Report No. 216)*. Nottingham, UK: Department for Education and Employment.
- Mercan, N. (2015). Ajzen'in planlanmış davranış teorisi bağlamında whistle blowing (bilgi ifşası). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>. (10.01.2020 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf). 19.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal*. [Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>. (07.02.2020 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.
- Moore, A. ve Clarke, M. (2016). Cruel optimism: Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Odabaşı, F. (1997). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve bilim*, 21(106), 23-34.

- Oktar, İ. ve Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere göre etkili öğretmen özellikleri. *Milli Eğitim*, 37(180), 8-23.
- Ölçer, H. (2019). Pierre Bourdieu sosyolojisinde simgesel şiddet sorunsalı ve biçimleri. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (2), 34-49
- Özden, Y. (1996). Okullarda katımlı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 427-438.
- Polk, J. A. (2006) Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23 – 29.
- Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement?. *Journal of educational change*, 22(1), 13-52.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J.&Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214.
- Qian, H. & Walker, A. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 304-315.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Rutter, RA. & Jacobson, JD. (1986). *Facilitating teacher engagement*. Madison University of Wisconsin.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45.
- Semerci, Ç. ve Kara, A. (2004). Eğitim derslerinin doktora öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 70-77.

- Senge, P.M. (1993). *Beşinci disiplin*.(Çev. A.İldeniz, A.Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shen, X. Y. (2015). *Institutional legitimacy, teacher agency, and the development of teacher teaching expertise* (Unpublished doctoral dissertation). Beijing Normal University, Beijing.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Skourdumbis, A. (2017). Teacher quality, teacher effectiveness and the diminishing returns of current education policy expressions. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1), 42-59.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Smylie, M. A., Lazarus, V. & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational evaluation and policy analysis*, 18(3), 181-198.
- Snider, V. E. & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 44(8), 873-886.
- Somuncu, A. (2020). Türkiye'de mesleki eğitim ve istihdam-hayaller beyaz olsa da gerçekler mavi yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 177-194.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80. DOI: 10.17943/etku.88319.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.

- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 582-605.
- Şeker, Ş. E. (2014). Aktör Ağ Teorisi (Actor Network Theory). *YBS Ansiklopedisi*, 1(1), 14-15.
- Şen, A. Z. ve Nakiboğlu, C. (2014). 9. sınıf kimya, fizik, biyoloji ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(4), 63-80.
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Taş, H., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048. DOI: 10.26466/opus.370345.
- Taylor, D. L. & Bogotch, I. E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational evaluation and policy analysis*, 16(3), 302-319.
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C. I., Abry, T. & Granger, K. L. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, (86),1-11.
- TDK Sözlük, (2020).<<https://sozluk.gov.tr/>>, 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 75-100.

- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tofur, S. ve Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.
- Topgül, S. (2016). İş ve aile yaşamı dengesi (zliği)nin kadın çalışanlar üzerindeki etkileri. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 217-231. DOI: 10.18657/yecbu.64152.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Turhan, M., Demirli, C., ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbulTicaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21),179-192.
- TÜİK. (2019). *Okuryazarlık ve cinsiyete göre nüfus*. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=n%C3%BCfus> 01.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Millî Eğitim Temel Kanunu, (Resmi Gazete, 24.06.1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (adresinden 20.01.2020 tarihinde erişildi.)
- Ur, P. (1992). Öğretmen öğrenimi. *ELT dergisi*, 46 (1), 56-61.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms

in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161– 1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

Yıldırım, E. (1999). Anthony Giddens' ın yapılanma teorisi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 25-44.

Yılmaz, A. ve Kılavuz, R. (2002). Türk Kamu Bürokrasisinin İşlemsel Sorunları Üzerine Notlar. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 17-31.

Yörük, E. (2017) Söylem, Temsil, Faillik ve Anlatı: Yeni Yoksulluk Literatürünün Bir Eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319-330.

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Yapıldığı Evrende Okul Türlerine Göre Öğretmen Dağılımı (2019- 2020 Eğitim Öğretim Yılı) .....	46
Tablo 2. Evren Ve Örneklem yüzdeler Dağılımları.....	47
Tablo 3.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı ....	48
Tablo 4.Ölçek ve Faktörlerin Ortalama, Medyan, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	52
Tablo 5.Bileşenler Matriksi .....	53
Tablo 6.Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	54
Tablo 7. Araştırmada Uyum İyiliği İndekslerinin Kabul Edilebilir Değer Aralıkları ..	55
Tablo 8.Araştırmada Uyum İyiliği İndekslerinin Kabul edilebilir Değer Aralıkları ....	56
Tablo 9.Araştırmada Bulunan Uyum İndeks Değerleri .....	57
Tablo 10.Ölçek ve FaktörlerininGüvenirlilik Değerleri .....	60
Tablo 11. Maddelerin toplam Korelasyon Değerleri .....	60
Tablo 12.Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Üzerine Algılarının Betimsel İstatistikleri61	
Tablo 13.Ölçeğin Öğrenme Etkililiği Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri .....	61
Tablo 14.Ölçeğin Öğretme Etkililiği Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri .....	62
Tablo 15.Ölçeğin İyimserlik Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri .....	63
Tablo 16.Ölçeğin Yapıcı Katılım Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikleri .....	63
Tablo 17.Ölçeğin Tümüne Ait Ortalama ve Standart sapma değerleri.....	64
Tablo 18.Öğretmenlerin Öğretmen Faillik Algılarının Cinsiyet DeğişkenineGöre t- Testi Sonuçları .....	65
Tablo 19. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları .....	66
Tablo 20.Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları .....	67
Tablo 21.Öğretmen Öğretme EtkililiğininÇalışılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları .....	67
Tablo 22.Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (one-Way ANOVA) Sonuçları .....	68
Tablo 23.Öğrenme Etkililiği Faktörünün Meslekteki Kıdeme Göre Tukey Testi Sonuçları .....	70
Tablo 24.Öğretme Etkililiği Faktörünün Meslekteki Kıdeme Göre Games Howel Testi Sonuçları .....	71
Tablo 25.İyimserlik Faktörünün Meslekteki Kıdeme Göre Games Howel Testi Sonuçları .....	72
Tablo 26. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Faillik Algıları Tek Yönlü Varyans Analizi (one-Way ANOVA) Sonuçları.....	73
Tablo 27.Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Okulundaki Toplam Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi Sonuçları .....	74



Tablo 28.Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi sonuçları.....	75
Tablo 29.Öğrenme Faktörünün Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı LSD Testi Sonuçları .....	76
Tablo 30.Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Kuruluşundan Bugüne Geçen Süre Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi Sonuçları .....	77
Tablo 31.Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Fiziki Koşulları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Testi Sonuçları .....	78
Tablo 32. Okulun Fiziki Koşulları Tukey Testi Sonuçları .....	79
Tablo 33.Öğretmen Failliğinin Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (one-way ANOVA) Testi sonuçları .....	81
Tablo 34.Öğretmen Failliğinin Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Anova (Oneway Anova) Testi Sonuçları .....	82
Tablo 35. Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumları Değişkenine Games Howel Testi Sonuçları .....	83
Tablo 36.Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumları Değişkenine Tukey Testi Sonuçları .....	84

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Üçlü Faaliyet Analizi (Emirbayer ve Mische, 1998; Şekilleştiren: Biesta ve Tedder, 2006, s.15 ) .....	29
Şekil 2.Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (Jenkins, 2019, s.170).....	30
Şekil 3. Yamaç Grafiği (Screeplot).....	53
Şekil 4. Standartlaştırılmış Model Uyum Katsayıları .....	58
Şekil 5. Standartlaştırılmamış Model Uyum Katsayıları .....	59

## EKLER

### Ek 1. Öğretmen Faillik Ölçeği

\* Ölçekte olumsuz (ters puanlanan) madde yoktur.


Aşağıda öğretmen failliği (aktif olma, sorumluluk alma) ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelere katılma düzeyinize göre yanıt vermeniz istenmektedir.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğrenme Etkinliği	1. Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim.	1	2	3	4	5
	2. Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.	1	2	3	4	5
	3. Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim.	1	2	3	4	5
	4. Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdürdüğümünden eminim.	1	2	3	4	5
	5. Şüpheli bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmesem dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
	6. Meslektaşlarım yardım ettiğinde kendi başıma olduğumdan daha etkili bir biçimde öğreneceğimden eminim.	1	2	3	4	5
Öğretme Etkinliği	7. Sınıftaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde derse yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
	8. Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	9. Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	10. Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
	11. Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
	12. Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
	13. Bir öğrencim genelde aldığı nottan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır.	1	2	3	4	5
İyimserlik	14. Geleceğime ilişkin iyimserim.	1	2	3	4	5
	15. Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim.	1	2	3	4	5
	16. Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
	17. Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim.	1	2	3	4	5
Yapıcı Katılım	18. Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
	19. Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım.	1	2	3	4	5
	20. Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim.	1	2	3	4	5
	21. Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım.	1	2	3	4	5
	22. Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım.	1	2	3	4	5
	23. Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim.	1	2	3	4	5
	24. Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım.	1	2	3	4	5

## Ek 2. Öğretmen Faillik Ölçeğinin Araştırmada Kullanılabileceğine Yönelik İzin

Ölçeği geliştiren araştırmacılar yayınladıkları çalışmada ölçeğin araştırmacıların kullanılmasına yönelik izin verdiklerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.(Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen faillik ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.)

*Not: Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermeleri koşuluyla bu ölçeği bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan ayrıca izin alınması gerekmemektedir. Ölçek ekte sunulmuştur (Ek-1).*

### Ek 3. Öğretmen Failliğinin İncelenmesine Yönelik MEB Araştırma İzni

  
T.C.  
KARABÜK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-  
Konu : Araştırma İzni

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Genel Sekreterlik)


İlgi : a) 01/06/2020 tarihli ve 3740(8235798) sayılı yazınız.  
b) 26/06/2020 tarihli ve 8495224 sayılı Valilik Onayı.

İlgi yazı ile Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Serkan ACAR, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ramazan CANSOY danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Failliğinin İncelenmesi" Müdürlüğümüze bağlı Resmi İlkokul, Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Anadolu Lisesi Müdürlüklerinde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapmak istemektedir. Araştırma İzni ilgi (b) Valilik Makamının onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b) Valilik kararı ile uygun görülen proje çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

Barboros BARAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Yazı ve ekleri (22 sayfa)  
2-Valilik Oluru (1 sayfa)



Adres: Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 A Kat:4 No 417  
Merkez: KARABÜK  
Elektronik Ad: <http://karabuk.meb.gov.tr>  
e-posta: [tefhs78@meb.gov.tr](mailto:tefhs78@meb.gov.tr)

Bilgi için Feriyye KAHİR  
Memur  
T. el: 0 (370) 412 22 80-4123  
Faks: 0 (370) 424 23 13

## ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise eğitimini Safranbolu’da tamamladı. 1997 -2001 yılları arasında Denizli İlinde Pamukkale Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programını tamamladı. 2002 yılında Hakkari İline atanarak branş öğretmeni olarak mesleğe adımını attı. Türkiye’nin birçok ilinde görev yaparak Türk Millî Eğitiminin Amaçları doğrultusunda öğrenciler yetiştirdi. 2016 yılında Karabük Üniversitesinde Uluslararası Politik Ekonomi Alanında Yüksek Lisans Eğitimi tamamladı. Merak ve ilgisinin bilgisayar alanında ağırlık kazanmaya başlamasından dolayı, ayrıca 2017 yılında Web Tasarımı ve Kodlama Açık öğretim ön lisans programını bitirdi.