



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**FARKLI KADEMELERDE GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN FAİLLİK DÜZEYİNE İLİŞKİN
ALGILARI**

Nalan ÇETİN

DENİZLİ 2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**FARKLI KADEMELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
FAİLLİK DÜZEYİNE İLİŞKİN ALGILARI**

Nalan ÇETİN

Danışman

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

TEŞEKKÜR

Öncelikle kıymetli hocam ve danışmanım Fatma ÇOBANOĞLU Hoca'ma,
Sevgili eşim Hüseyin ÇETİN'e

Her sorduğum soruya sabırla cevap veren ve yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran kıymetli mesai arkadaşım Mehmet Akif TONKUL Hocama,

Desteklerini ve yardımlarını severek yapan ve bana güç veren yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma,

Beni dünyaya getiren ve hep varlıkları ile güç bulduğum sevgili annem Havva KASABA ya ve rahmetli babam Yaşar KASABA'ya
sonsuz teşekkürler....

Nalan ÇETİN

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Nalan ÇETİN

ÖZET

Farklı Kademelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Faillik Düzeyine İlişkin Algıları

ÇETİN, Nalan

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

Ocak 2023, 51 sayfa

Bu araştırmada resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin faillik düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. “Eleman örnekleme” yöntemiyle seçilen 156 katılımcıya ulaşılarak kişisel bilgi formu ve “Öğretmen Failliği Ölçeği” uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sürekli yaptığı işler ile yeni fikirler denemede faillik düzeylerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin dersle ilgili olarak zorluk derecesini değerlendirme ve öğrenme hedefini gerçekleştirmede zorluklarla yüzleşme durumlarındaki faillik düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenlerin sistemden kaynaklı problemleri bertaraf ederek mesleki gelişimi sürdürme konusundaki faillik düzeylerinin diğer alanlardan daha düşük olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin faillik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeylerine göre benzer olduğu ancak medeni durum, branş ve çalıştıkları kademelere göre ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin faillik algılarının öğretme etkililiği boyutunda daha yüksek olduğu; ortaokul branş öğretmenlerin faillik düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu; ortaokullarda çalışan öğretmenlerin faillik düzeylerinin ilkokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu araştırmanın diğer önemli sonuçlarıdır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, faillik, okul, eğitim, kademe

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| PROJE ONAY SAYFASI | iii |
| TEŞEKKÜR | iv |
| ETİK BEYANNAMESİ | v |
| ÖZET | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar DİZİNİ | xi |
| | |
| BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.1.1. Problem Cümlesi | 2 |
| 1.1.2. Alt Problemler | 3 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 3 |
| 1.4. Varsayımlar | 5 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 5 |
| 1.6. Tanımlar | 5 |
| | |
| İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 6 |
| 2.1. Faillik | 6 |
| 2.2. Öğretmen Failliği ve Özellikleri | 7 |
| 2.3. Öğretmen Failliği Alanları | 9 |
| 2.3.1. Eğitimsel Değişiklikler ve Özellikleri | 10 |
| 2.3.2. Mesleki Gelişimde Öğretmen Failliği | 13 |
| 2.4. İlgili Araştırmalar | 15 |
| | |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM | 17 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 17 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 17 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı | 18 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 19 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 19 |

| | |
|--|----|
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR VE YORUMLAR | 21 |
| 4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular | 21 |
| 4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 21 |
| 4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 21 |
| 4.1.2.1. Cinsiyet Değişkeni | 21 |
| 4.1.2.2. Yaş Değişkeni | 22 |
| 4.1.2.3. Kıdem Değişkeni | 23 |
| 4.1.2.4. Medeni Durum Değişkeni | 24 |
| 4.1.2.5. Eğitim Düzeyi Değişkeni | 24 |
| 4.1.2.6. Branş Değişkeni | 25 |
| 4.1.2.7. Kademe Değişkeni | 27 |
| | |
| BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 29 |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç | 29 |
| 5.2. Öneriler | 30 |
| | |
| KAYNAKÇA | 32 |
| EKLER | 36 |
| ÖZGEÇMİŞ | 42 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgi Dağılımları | 17 |
| Tablo 3.2. Verilerin Güvenirlik Katsayıları | 18 |
| Tablo 3.3. Verilerin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Değerleri | 19 |
| Tablo 3.4. Eşik Değerler | 20 |
| Tablo 4.1. Öğretmenlerin Faillik Düzeylerine İlişkin Algıları | 21 |
| Tablo 4.2. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması | 22 |
| Tablo 4.3. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması | 22 |
| Tablo 4.4. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması | 23 |
| Tablo 4.5. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması | 24 |
| Tablo 4.6. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması | 25 |
| Tablo 4.7. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması | 26 |
| Tablo 4.8. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Çalıştıkları Kademeye Göre Karşılaştırılması | 27 |

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Eğitim, eğitimin yönetimi, öğretim ve öğretmen gibi kavramlar yeniden konuşulur ve tartışılır hale gelmiş durumdadır. Bunun nedeni, değişen koşullar ve şartlar olduğu gibi yaklaşımlardaki farklılıklar denebilir. Öğretmenlerin rolleri artık tek taraflı bilgi aktarıcısı olmaktan uzak bilgiye ulaşmada yönlendirici hale gelmiş durumdadır. Bu durum, öğrencinin durum ve hazır bulunuşluğuna ve velinin talebine göre de değişmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada Serinhisar'daki ilk orta ve liselerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeyine ilişkin algıları çalışma konusu olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Faillik, sosyal yapılara göre ele alınan bir kavram olup fark yaratma ve güç kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Fail yani özne olan kişilerin, sahip oldukları niteliklerdir. Buna göre fail olan kişiler bildikleri konular hakkında amaçlı eylemlerde bulunurlar. Yaptıkları eylemlerin sonuçlarına inanırlar (Kayi-Aydar, 2015). Fail durumunu yaşayan öğretmenler karmaşık işleri yerine getirebilmektedirler. Hayat boyu öğrenme isteği noktasında ise yetenekleriyle potansiyelini güçlendirme isteği içinde olurlar. Her bir öğretmenin mesleki geçmişleri birbirinden farklıdır. Özellikle profesyonellik meselesi, birbirleri arasındaki faillik durumunun farklı olmasına sebep olur. Faillik, öğretmenlerin istekli olup olmamalarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu konuda istekli olan öğretmenler, yeteneklerini olumlu yönde ortaya koyabilmektedirler. Faillik, okuldaki öğretim ortamını da olumlu yönde değiştirmektedir (Kayi-Aydar, 2015). Bunun yanında, faillğe karşı istekli olan öğretmenler, profesyonel özerkliklerini de daha olumlu düzeyde kullanabilmektedirler.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmen failliğinin son çeyrek yıldır oldukça fazla ele alındığı ve çok çeşitli şekillerde işlendiği göze çarpmaktadır (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2019). Bu alandaki çalışmalar, ülkemiz nezdinde gereği gibi ele alınmamış ve bu konuda araştırmalarda kullanılacak ölçek çalışması da yoktur. Bu nedenle, Türk kültür ve örfüne uygun ölçek ancak 2019 yılında geliştirilebilmiştir.

Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) çalışmalarıyla Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen öğretmen failliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanmışlardır. Böylece öğretmen failliği kavram terimi alan yazına ilk kez geçmiş ve sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Öğretmen failliğini ölçme konusunda Türkiye örnekleminde yukarıda bahsedilen ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmalarda da ölçek kazandırılmıştır. Ancak geçen 3 yıla rağmen yapılan çalışma oldukça sınırlı kalmıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde aktif olarak yer alması halinde öğretmen failliğinin geleneksel eğitim anlayışlarına göre yeniliği temsil etmektedir. Geleneksel yapıdaki okullarda öğretmen pasiftir. Genellikle kendilerine verilen planı veya emri uygularlar. Ancak öğretmen failliğinde, öğretmen profesyonel bir özerkliğe sahiptir (Bellibaş vd., 2021). Merkezi eğitim sistemlerinde öğretim programının belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitim stratejilerinin oluşturulması vb. hususlarında öğretmenin aktif oluşu sınırlı düzeyde kalabilmektedir. Öğretim faaliyetlerinde sınırlı düzeyde söz sahibi olunması neticesinde de öğretmenlerin işlerine yabancılaşmaları ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca yabancılaşma neticesinde kendini değersiz hissetme, karar alamama ve isteksiz davranma gibi durumlarla karşılaşılabilir (Liu vd., 2016; akt. Bellibaş vd., 2021.). Dolayısıyla, öğretmenin fail olmasının önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Faillikle öğretmen, aktif olarak öğretim faaliyetinde yer alabilmektedir. Okullarda öğretmenler, mesleki öğrenme ile ilgili birtakım aktivitelere katılarak faillik algılarını ortaya koyabilmektedirler. Nitekim faillikle aktivitelere katılma isteği arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Piyaman vd., 2017). Öğretmen failliği, öğretmenin sorumluluk ve inisiyatif alma noktasında önem arz etmektedir. Nitekim öğretmenin failliğinin artış gösterdiği durumlarda, öğretmen daha rahat risk alabilmektedir. Bu yüzden öğretmen failliği yüksek tutularak öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri de artırılmış olabilecektir. Yine öğretmen görevini gereği gibi yapma konusunda 21. Yüzyıl becerilerini aktarma ve kazandırabilmek için her zamankinden daha aktif ve fail olmak durumundadır. Bundan dolayı öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin bilinmesine ve ortaya konulmasına ihtiyaç vardır. Öğretmen failliğinin bilinmesi gerekmektedir.

1.1.1 Problem Cümlesi

Araştırmada “Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre faillik düzeyleri nedir?” problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.1.2 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şöyle belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin faillik düzeyine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin faillik düzeylerine ilişkin algıları, öğretmenlerin
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Kıdem,
 - d) Medeni durum,
 - e) Öğrenim düzeyi,
 - f) Branş,
 - g) Çalıştıkları kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Serinhisar ilçesindeki ilk orta ve liselerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeylerine ilişkin algıları ve bu algılarının öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin gelişmişlikleri eğitime verdikleri önem ve kurdukları eğitim sisteminin yapısıyla belli olmaktadır. Aynı şekilde siyasi, kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimlerinde eğitimin ne kadar önemli olduğu alan yazında pek çok çalışmada belirtilmiştir (Altınışık ve Peker, 2012). Eğitim uzun süreçli bir iş olup eğitim ile ilgili çalışmaların sonuçları sonraki zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim faaliyetleri çok iyi kurgulanmalı, planlanmalı ve ehil eller tarafından yapılmalıdır. Eğitim faaliyetlerinin sonuçlarının zamanla alınabildiği düşünüldüğünde eğitim faaliyetlerinin ne denli önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır. Eğitimin mimarı olan öğretmenlerin bu süreçteki etkisi çok önemlidir. Öğretmenlerin aktif olmaları ve çalışmalarında görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde ve yüksek motivasyonla yapabilmeleri eğitimin kalitesine de doğrudan etki etmektedir (Bellibaş vd., 2021). Eğitim çalışmalarını en iyi yapılmasında öğretmenlerin faillikleri belirleyici rol oynamaktadır. Bundan dolayı

öğretmen failliği bu görevin yapılmasında son derece önemlidir. Bu konuda öğretmen rolü gündeme gelmektedir. Bu konuda çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Ancak öğretmenin fail olması etkin ve etkili olması bu görüş ve düşüncelerin odağını oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin failliklerinin yüksek olmasını zorunlu kılmaktadır. Toplumsal refah ve kalkınma için eğitimin şart olması ve eğitim çalışmalarının baş aktörü öğretmenler olması öğretmen failliğinin zaruret halini göstermektedir.

Kaliteli ve nitelikli eğitimin başarılabilmesi için öğretmenin etkili ve faillik seviyesinin yüksek olması gerekmektedir. Eğitimin nitelik ve kalitesinin belirleyici en temel öğelerinden biri olarak görülen öğretmenlerin bu konuda aktif ve etkili olması gerekmektedir (Genç, 2000, s.378). Öğretmenlerin değişim ve dönüşümü en iyi biçimde yapabilmesi için faillik seviyelerinin yüksek ve iyi derecede olması gerekmektedir. Bu öğretmenlerin faillik seviyelerinin odak noktası olmasına neden olmuştur. Öğretmen faillik düzeyinin yüksek olması öğrencinin öğrenmeye karşı daha aktif katılması, farkındalıklarının yüksek olması, akademik, sosyal, sportif ve sanatsal alanlarda daha katılımcı olması gibi dinamik tutum ve davranışlar içinde olmaları anlamına gelmektedir.

Öğretmenin başarısını en önemli göstergelerinden biri olarak da görülen öğretmen faillikleri hem öğretmen hem çevresi tarafından öğretmen ile ilgili olumlu yargıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretme ve öğretmenlik bu işi yapanın aktif olmasını ve etken olmasını gerektirmektedir. Bu durumda öğretmenin faillik seviyesinin yüksek olması hem öğretmenin kendisi hem okul hem öğrenci ve veliler hem de diğer paydaşlar açısından da önemlidir. Çünkü öğretmenin bu özelliği kalite ve nitelik artışı demektir. Öğretmenin fail olması okulun ve hizmet alanlarının iyileştirilmesi, öğrenci de akademik, sosyal, sportif ve sanatsal başarı, ailede memnuniyet ve takdir, kendisinde özgüven ve iş doyumunu gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen failliği üzerinde pek çok etken etkilidir. Bunlar okulun fiziki şartları, velilerle ilişkiler, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ücret, sosyal ve ekonomik haklar, iş güvencesi, iş doyumunu, aidiyet ve bağlılık gibi pek çok etken etkilidir. Bu nedene öğretmenlerin faillik derecelerinin bilinmesi çok önemlidir ve bu seviyenin farklı demografik özelliklere göre durumu ortaya konulmalıdır. Böylesine önemli olan bu konuda ulusal yazında araştırmalar sınırlı olduğu gibi Denizli'de bu alanda yapılan çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma alana yapacağı katkı bakımından da önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme araçlarına samimi ve gerçek cevaplar vermişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen failliği ile ilgili bilgileri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

- 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Serinhisar ilçesinde ilk orta ve liselerde çalışan öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, “Öğretmen Failliği Ölçeği” kullanılmıştır.
- Araştırma, konuyla ilgili literatür taraması ve katılımcıların ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Denizli ili Serinhisar ilçesindeki farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerdir.

Öğretmen Failliği: Mesleki gelişim olarak öğretmenlerin ve başarı olarak öğrencilerin başarılarını kapsayan okul geliştirme etkinlikleri olarak tanımlanabilir.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde faillik ve eğitimci faillikleri ile bu alanda yapılmış çalışma ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Faillik

Faillik, sosyal yapılara göre ele alınan bir kavramdır. Fark yaratma ve güç kullanma yeteneğidir. Fail yani özne olan kişilerin sahip oldukları niteliklerdir. Buna göre fail olan kişiler bildikleri konular hakkında amaçlı eylemlerde bulunurlar. Yaptıkları eylemlerin sonuçlarına inanırlar. Yani kişi, faillik pozisyonunda eylemsel kapasite noktasında istekli davranışlar sergiler (Kayi-Aydar, 2015). Kısacası faillik, çoğu kez kişilerin sık sık kapasitelerini ve yeteneklerini ortaya koyan bir özelliktir (Priestley vd., 2012). Öğretmenlerle ilgili faillik, profesyonellik noktasında önem arz eden bir olgudur (Biesta, Priestley, Robinson, 2015; akt. Bellibaş vd., 2021). Mesleki gelişim içinde faillik öğretmenlere kritik düzeyde etki edebilir.

Fail durumunu yaşayan öğretmenler, karmaşık işleri yerine getirebilmektedirler. Hayat boyu öğrenme isteği noktasında ise yetenekleriyle potansiyelini güçlendirme isteği içinde olurlar. Her bir öğretmenin mesleki geçmişleri birbirinde farklıdır. Özellikle profesyonellik meselesi, birbirleri arasındaki faillik durumunun farklı olmasına sebep olur. Faillik, öğretmenlerin istekli olup olmamalarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu konuda istekli olan öğretmenler, yeteneklerini olumlu yönde ortaya koyabilmektedirler. Faillik, okuldaki öğretim ortamını da olumlu yönde değiştirmektedir (Kayi-Aydar, 2015). Bunun yanında, failliğe karşı istekli olan öğretmenler, profesyonel özerkliklerini de daha olumlu düzeyde kullanabilmektedirler.

Liu, vd. (2016) öğretmen failliğini dört noktada ifade etmiştir. Bunlar şunlardır: Öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik düzeyi ve yapıcı katılımdır. Öğrenme etkililiği, öğretmenin her ortamda mesleki öğrenme noktasında istekli olmasıdır. Öğrenme etkililiğinde öğretmen çaba sarf eder. Öğretme etkililiği öğretmenin öğrencileri öğrenmelerini artırma noktasındaki istekli oluşunu ifade eder. İyimserlik düzeyi, öğretmenin kişilik özelliğinde yer alan iyimserlik duygusuyla hareket etmesini

belirtmektedir. Yapıcı katılım ise hedefle ilgilidir. Öğretmen daha önce bir hedef veya hedefler belirler. Hedefe ulaşmak için istekli tutum içinde olur (akt. Bellibaş vd., 2021).

Öğretmenlik meslek olarak etkili ve aktif bir şekilde yapıldığında etkisinin çok daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin failliklerinin yüksek olması için öncelikle alan bilgisinin çok iyi olması, formasyon yeterliğinin yüksek olması ve öğretmenliğin gerektirdiği diğer becerileri kazanmış olması gerektiği araştırmalarda sıklıkla vurgulanmıştır (Balcı, 2011; Şişman, 2011; Ubuz ve Sarı, 2009). Bundan dolayı öğretmenlik mesleğinde faillik diğer meslektaşlarına göre daha aktif, etkin, etkili ve farkındalığı olan ve farklılık yaratan gibi özellikler akla gelmektedir. Bu son derece olağan bir beklentidir. Faillik düzeyi yüksek öğretmenlerin bu konuda son derece etkili öğretmenlik yaptıkları popülerliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Faillik düzeyleri yüksek öğretmenlerin mesleki olarak sıra dışı ancak son derece etki biçiminde kazanımları aktardıkları ve öğrencilerle etkinlikleri oyun eğlence havasında ancak çok daha etkin ve verimli şekilde aktardıkları söylenebilir. Bu özelliklere haiz öğretmenlerin neyi, nerede, ne zaman, nasıl ve ne kadar vereceklerini çok iyi bildikleri ve planlayarak çok iyi bir akış sağlayarak öğretmenliklerini sergiledikleri görülmektedir (Dilekmen, 2008).

Öğretmen failliği sadece bireysel gelişimle birlikte okuldaki ortak gelişimi de geliştirmektedir. Profesyonel faillik gelişme göstermesi ile öğretmenler mesleki gelişimlerini de en üst noktaya taşıyabilirler. Öğrenme noktasında diğer öğretmenlere de olumlu etkide bulunabilirler. Son yıllarda yaygın olarak kullanılan iletişim araçları ve sosyal modelleme metoduyla öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması yönünde hedeflenmektedir. Okullardaki yenilikçi yaklaşımın artması ve yenilikçi yaklaşımların teşvik edilmesi neticesinde öğretmenlerin mesleki görevlerine yönelik motivasyonlarının artış göstermesi önemli olmuştur (Cheng ve Huang, 2018). Öğretmen failliği, bir yandan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırırken diğer yandan da öğrencilerin başarı düzeylerini de artırmaktadır. Okulun ve öğrencilerin başarılarındaki artış noktasında öğretmen failliği önemli bir olgu hâline gelmektedir (Bellibaş vd., 2019).

2.2. Öğretmen Failliği ve Özellikleri

Öğretmen failliği kavramı literatürde “agency” şeklinde geçmektedir. Agency, Türkçeye “faillik” şeklinde çevrilmiştir (Eryılmaz, 2015; Yörük, 2017). Bu kavramda motive olma, beklenti içine girme, tercih etme, inisiyatif kullanma, özgür ve yaratıcı davranma şeklinde genel nitelikleri bulunmaktadır. Bu tür özellikleri içeren faillik kavramıyla ilgili olarak genel bir tanım bulunmamaktadır. Faillikle ilgili olarak yapılan

ilk örnek çalışmalarda, kavram çoğunlukla tek boyutuyla ele alınmıştır. Söz konusu tek boyut bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunları algı durumlarını ele almak şeklinde olmuştur. Sonraki yıllarda ise bu kavram çevreci bir düzlemde incelemeye tabi tutulmuştur. Faillik, ekolojik bakış açısıyla ele alınarak birey ve çalışılan ortam arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Bireyin çalışma koşullarının faillik üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Failliği çevreci boyutta ele alan bu bakış açısı bireyin çevresi ile etkileşimini incelemeye çalışmıştır (Biesta vd., 2015). Örnek verilecek olursa, Biesta ve Tedder (2007) bireylerin davranış şekilleri ile çevresel koşullar arasındaki ilişkiye dikkatleri çekmeye çalışmışlardır. Buna göre bireyler, istekli olma duygusuyla birlikte çevresel koşullara göre davranışlarını geliştirebilirler. Faillikte başarının artmasında bireyin istekli oluşu, başarmaya yönelik yeterlilik düzeyi ve morla motivasyon gücü önem arz etmektedir. Ancak söz konusu başarıya ulaşmak için çevresel koşullar da önemli bir etkidir (Biesta ve ark. 2017). Ayrıca faillik kavramı aktif bir yapıdır. Durağan değildir. Sürekli kendini yenileyen ve değişen bir yapıdır (Bellibaş vd., 2018).

Faillik kavramı için bireysellik, motivasyon, istek, amaç, hedef, tercih, inisiyatif, bağımsız oluş ve yaratıcı olma gibi niteliklerle ifade edilemeye çalışılmaktadır. Kavramın tanımı noktasında ortak bir tanıma henüz ulaşılamamıştır. Faillik üzerine yapılan ilk çalışmalara bakıldığında, kavramın tek yönlü ele alındığı görülmektedir. Sosyolojik bakış açısının tesiriyle ortaya çıkan bu tanımda faillik, aktörlerin sorun karşısında verdikleri tepki olarak ele alınmıştır. (Priestley vd. 2012; akt. Bellibaş vd., 2021). Faillik ekolojik açıdan ya da durum tespiti açısından her ne açıdan bakılırsa bakılsın bireysel olarak etkilendiği pek çok unsur bulunmaktadır. Faillik üzerinde de bireyin içinde bulunduğu ortamın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre failliğin tanımını şu şekilde yapmışlardır. Faillik, bireysel çaba, mevcut imkânlar, yapısal ve ortamsal faktörlerin sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır (Biesta vd. 2017; akt. Bellibaş vd., 2021). Öte yandan, faillik, bireylerin davranışlarına da yansımaktadır. Kişilerin yönelimleri, kapasite ve beceri durumları da faillığe yansıtılmaktadır. Öğretmen failliği üzerine odaklanan çalışmaların, genel faillik üzerine yapılan çalışmalara nispeten daha sınırlı sayıda yapıldığı görülmektedir. Bu yüzden öğretmen failliğinin birbirinden farklı tanımları ortaya çıkmıştır. Bir tanım şu şekildedir: Faillik, öğretmenin mesleğini ve çalışmalarını etkileme kapasitesidir. Bir diğer tanım ise şöyledir: Öğretmenin, diğer öğretmenleri mesleki anlamda etkileme gücü, seçimler yapması ve bir duruşa sahip olmasıdır.

2.3. Öğretmen Failliği Alanları

Öğretmen failliği çok fazla bağlamda ifade edilmektedir. Söz konusu bağlamlar şu şekilde sıralanabilir: sosyal adalet (Pantic, 2017) ve konumlandırma teorisi (Kayi-Aydar, 2015), İngilizce öğretiminde yöntemci yaklaşım ve faillik ilişkisi, öğretmenlerin mesleki söz hakları, öğretmen inançları, çocuk odaklı uygulamalar, çift dilli eğitim, biçimlendirici öğretmen değerlendirme olarak görülebilir (Biesta vd., 2015; akt. Bellibaş vd., 2021). Bunun yanında, öğretmen failliği öğretmen kimliği ile ilişkili bir kavramdır. Öğretmenin ortaya koyduğu etkinlikler aynı zamanda kimliğin de bir ögesi olabilmektedir. Öğretmen failliği temel olarak iki alanda daha çok etkili olabilmektedir. Söz konusu alanlardan ilkinin eğitimsel değişiklikler oluşturmaktadır. Eğitimsel değişiklikler, genellikle merkezi yapı kaynaklı reformlar ve politikalarla ilgilidir. Diğer alan ise mesleki gelişim öğeleridir. Mesleki gelişim öğeleri, öğretmenlerin profesyonel hayatlarında kendilerini geliştirme öğeleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen aktifliğinin göstergelerinden biri eğitim sürecini çok iyi yönetmesidir. Ancak bu öğretmen failliği için gerekli olmakla birlikte yeterli bir özellik değildir. Öğretmenin failliği ve etkililiğini gösteren bazı özellikleri de şöyle sıralanabilir. Bunlar; adil olması, dürüst ve insan sevgisi ile dolu olması, çalışkan ve pratik olması gibi özelliklerdir (Balcı, 2011). Çeliköz ve Çetin (2004) çalışmaları sonucunda etkili öğretmenlik özelliklerini sergilemede meslek olarak öğretmenliği sevmelerinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte çalışmayı sevmesi, öğretme ve öğrenme hevesini dinamik olarak sürdürmesi ve sürekli olarak mesleki gelişimini sürdürmesi gerektiği ileri sürülmüştür (Köksal, 2008). Şişman (2011) çalışmasında öğretmen etkililiği-failliği özelliklerini eğitim -öğretimde işbirliği kurma, kolektif çalışma içinde olma, plan, değerlendirme ve kararlara katılım, mesleki olarak devamlı olarak gelişme isteği, yenilikçilik özelliklerini taşıma ve bunu kullanma gayreti içinde olmadır. Bununla birlikte sorumluluk duygusunun yüksek olması, öğrencilere çok iyi rol model olma, öğrencilere sürekli bilgi akışı sağlama ve motivasyonlarını yüksek tutma, öğrenci, veli ve diğer paydaşların beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, öğrenci becerilerinde yüksek beklentiler taşıma, öğrencileri izlemeye alma, öğrencilere öğretim liderliği rolü sergileme, öğrencilerin ödev, çalışma vb. işlerinde yönlendiricilik yapma gibi özellikler taşıması gerektiği vurgulanmıştır.

2.3.1. Eğitimsel Değişiklikler ve Özellikleri

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, öğretmen failliği ile ilgili olabilmektedir. Öğretmenlerin değişikliklere yönelik tepkileri ele alınmaktadır. Öğretmen failliği, öğretmenlerin istekli olmalarıyla ortaya çıkabilmektedir. Öğretmen amaç ve hedeflerine ulaşabilmek için öğretim programlarını kontrol edebilmekte ve değişimin gerçekleşmesi için özveride bulunabilmektedir (Jenkins, 2019). Post modern ya da neo-liberal yaklaşımlarda öğretmenin eğitimi üzerindeki etkiler önemli görülebilmektedir. Bu yüzden, öğretmen failliği her iki yaklaşım tarzında da odak noktalarından biri olmuşturlardır. Zira bu iki yaklaşıma göre öğretmenler, ortaya çıkan değişikliklere farklı farklı tepkiler verebilmektedirler. Karşı duruş sergilenmesi ve karar verme durumu her öğretmende farklılık gösterebilmektedir (Tao ve Gao, 2017). Öğretmenler, bir teknisyen değillerdir. Yenileşme süreçlerinde duruma göre pasif veya aktif olarak eleme geçebilen öğretim etkenlerdir (Lasky, 2005). Eğitimde yenileşme, değişim ve gelişimi belirleyen en önemli etmen öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, okulda eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştiren faillerdir (Fu ve Clarke, 2017; akt. Erdem, 2020).

Jenkins (2019) Avustralya'da yaptığı bir çalışmada müfredat değişikliği ile yaşanan değişiklikleri boylamsal boyutta ele almıştır. Ayrıca çalışmada öğretim programı ile öğretmen etken oluşunu da irdelemiştir. İncelemenin sonucunda öğretmen failliğini üç farklı şekilde ele almıştır. Bunlar şunlardır: İlk olarak proaktif etkenliktir. Proaktif etkenlikte, öğretmenler program değişikliğini kişisel bir tercih olarak görmektedirler. İkinci olarak tepkisel etkenliktir. Tepkisel etkenlikte okul yönetimi ve çevresel tepkilerin neticesinde öğretmen değişikliğe uğramaktadır. Üçüncü olarak pasif etkenliktir. Pasif etkenlikte öğretmen pasif olarak programa direniş göstermektedir. Değişikliğe uymuş gibi görünebilmektedir. Alvunger (2018) eğitim programı etkenliğini incelemiştir. Eğitim programı etkenliği, eğitim programının sınıf ortamında uygulanması esansında öğretmenin rolü üzerinde odaklanmaktadır (akt. Bellibaş vd., 2021).

Doyle (1992) eğitim programı failliğini programın sınıfta uygulanması sürecinde öğretmenin eğitim programının yazarıymış gibi hareket ettiğini belirtmiştir. Sınıf bağlamında oluştuğunu belirttiği bu failliği üç kısma ayırmıştır: İlk olarak müşterek alan bulunur. Müşterek alan, eğitim programında bulunan görevlerin pedagojik planlara dönüştürülmesidir. İkinci olarak bireysel alandır. Bireysel alan, pedagojik planların kullanılması ve öğretim materyallerinin seçimiyle ilgilidir. Üçüncü olarak uygulama alanıdır. Uygulama alanında, tercihler ve tecrübeye dayalı içerikler ve süreçle ilgili sorular yer almaktadır (Alvunger, 2018).

Eğitim programları noktasında en önemli problemlerden birisi, programların öğretmenler dışındaki uzmanlar tarafından hazırlanmasıdır. Bu durum öğretmenlerin programları uygulama noktasında büyük bir engel olarak öne çıkmaktadır (Sannino, 2010). Programın öğretmen dışındaki uzmanlar tarafından hazırlanması failliği sınırlamaktadır. Ayrıca hesap verebilirlik tabanlı öğretim programları da programın uygulanması noktasında birtakım sınırlılıklar doğurmaktadır (Sloan, 2006). Hesap verebilirlik baskısı, eğitim-öğretim kültürü ve öğretmen failliği noktasında öğretmen etkinliğini değiştirmektedir. Bu durumda öğretmenler, çoğunlukla öğrencilerin standart testlerde gösterdikleri başarılarla ilgilenmektedirler (Mifsud, 2018). Eğitim programı literatürüne bakıldığında program geliştirmede aşağıdan yukarıya doğru olan yaklaşımın faillik için daha uygun olduğu belirtilebilir. Taba'nın (1962) tavsiye ettiği bu yaklaşımda, öğretmenler inisiyatif alabilmekte ve programın içerik ve amacını oluşturabilmektedirler. Bu model sayesinde eğitim programı noktasında teori ve uygulama bir araya getirilmektedir. Bu eğitim programı yaklaşımı ile öğretmenler faillik alanına sahip olmaktadırlar. Merkezi eğitim programının uygulandığı ülkelerde, program geliştirme aşamasında öğretmenlerin görüş ve önerileri alınarak, öğretmenler sürece dahil edilebilirler (akt. Bellibaş, Karadağ ve Gümüş, 2021). Ancak merkezi eğitim programının uygulandığı ülkelerde hesap verebilirlik ve merkezi sınavlar dolayısıyla bu öneri önemini yitirebilmektedir. Gelişimsel olarak uygun ve kültürel niteliklere duyarlı yaklaşımlarda, öğretmenler sınıf dışından bir uzman tarafından hazırlanan genel bir eğitim programının uygulayıcıları olmak istemezler. Bunun yerine eğitim programlarının tasarımcısı konumunda olurlar. Böylece öğrenci, veli, okul ve diğer öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri de programa yansıtılmış olabilmektedir (Paris ve Lung, 2008). Bu tür yaklaşımlar, dünya genelinde az sayıdadır. Merkezi eğitim programının uygulandığı ülkelerde de bazı öğretmenlerin, inisiyatif alarak kendi programlarını sınıfa yansıtabildikleri de görülebilmektedir. Bu durumun olabilmesi için öğretmenin failliği benimsemiş olması gerekmektedir. Program reformları sürecinde ise etkili bir proaktif ve tepkisel etkinliğin meydana gelebilmesi için etkili bir okul yönetiminin, etkili bir okul liderine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim programları doğru olarak uygulanmadığı zaman pasif etkinlik meydana gelebilmektedir. Bu noktada program yapanlar ve resmî karar mercii öğretmenlerin eğitim programıyla yapılması planlanan değişiklikleri anladıklarından emin olmalılardır. Ayrıca öğretmenlerin programı uygulama noktasında kapasitelerinin olup olmadığı hususunu da dikkate almalılardır. Öte yansan program değişikliği ile ilgili olarak iç ve dış

paydaşların da bilgilendirilmeleri önem arz etmektedir. Tüm paydaşlarla açık ve net bir iletişim kurulmalıdır (Jenkins, 2019). Yapılacak bu çalışmalar programın sınıf ortamında uygulanması noktasında önemli olacaktır. Proaktif etkenliği içselleştiren öğretmenler, eğitim programına sahip çıkmaktadırlar. Bunun için proaktif etkenlik gösteren öğretmenlerin aidiyet duygularının geliştirilmesi gerekmektedir. Reform yapılacağı zaman öğretmenlerin kırgınlıklarında artış meydana gelebilmektedir. Çünkü bu gibi durumlarda öğretmenlerin failliklerini sınırlandırılmaktadır (Lasky, 2005).

Öğretmen failliğini yalnızca merkezi merciden yönlendirilen program, strateji, politika veya reform gibi unsurlara olumlu ya da olumsuz tepki verilmesi şeklinde kabul etmek yeterli olmamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin tutum ve tavırlarına da dikkat etmek gerekmektedir. Fullan (1993) öğretmenlik mesleğinin mesleki sorumluluk duygusu veya ahlaki sebeplerle tercih edilebildiğini ifade etmiştir. Bu tercih ediş öğretmenlerin değişimde rol almalarına ve değişimin aktörleri olmaları noktasında desteklenmeleri gerektiğini de ortaya koyabilmektedir. Değişimde aktif rol alan öğretmenler, idealleri için yeni ve farklı stratejiler geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Türkiye bağlamında bu durum ele alındığında özellikle Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda öğretmenler, değişimde ve değişimin toplum nezdinde kabul edilmesinde aktif rol almışlardır. Dönemin zorlu koşullarında değişimin yerleşmesi için büyük bir özveriyle çalışmışlardır. Günümüze gelindiğinde eğitim programlarının bu şekilde bir ideali öğretmen adaylarına yansıtamadığı görülebilmektedir. Öte yandan Fu ve Ckarke (2017) Kanada'daki öğretmen eğitim programlarında, öğretmenlerin değişimin aktörleri olarak desteklendiğini belirtmektedirler. Yansıtıcı uygulamalar, sorgulayıcı bakış açıları ve öz çalışmalar gibi stratejilerle öğretmenlerin programda etken rol oynadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca Kanada'daki programların öğretmeni değişimde rol alma noktasında desteklediğini de belirtmişlerdir (akt. Erdem, 2020).

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce, kendilerine ait değer stratejileri ile ahlaki yargılarını sorgulamaları beklenmektedir. Sosyal yapıdaki eşitsizliklere karşı daha duyarlı olmaları gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için hizmet öncesinde öğretme adaylarının otobiyografik yaklaşımı kullanmaları önerilmektedir. Otobiyografik yaklaşım, öğretmen adaylarına tarihin bireyler tarafından değil insanların ortak duygu ve düşünce evrenleri çerçevesinde oluştuğunu gösterebilecektir (Fu ve Clarke, 2017; akt. Erdem, 2020). Bu şekilde öğretmenler, idealler çerçevesinde her türlü girişim, olay ve olgunun toplum nezdinde anlam ifade ettiğinin farkında olabileceklerdir. Söz konusu farkına varış sonuç olarak mesleklerini de anlamlı kılmalarına yardım edebilecektir.

2.3.2. Mesleki Gelişimde Öğretmen Failliği

Öğretmen failliği yalnızca öğrencilerin öğrenmelerini ortaya koymaları için olmamaktadır. Ayrıca öğretmen failliği öğretmenlerin normların dışına çıkmasına ve mesleki gelişime de katkı sağlamaktadır. Fakat bu noktada kapsamlı araştırmalar tam manasıyla yapılamamıştır. Mesleki gelişim çerçevesinde düşünüldüğünde öğretmen failliği, bütüncül bir kavramdır. Kavramın bütünlüğü içinde öğretmenin özellikle sınıflarda ve mesleki topluluk içerisindeki öğrenmeyi yönetmeleri, teşvik etmeleri, becerileri, analiz etmeleri, bilişleri, motivasyonları, tutumları, karar almaları ve davranışlarını yer almaktadır. Calvert'e (2016) göre öğretmen failliği öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yönlendirmektedir. Ayrıca diğer öğretmenlere katkı bulunmak için de yapıcı eylemlere geçmeleri noktasında da belirleyici olabilmektedir.

Eğitim-öğretimde en temel aktör olan öğretmenin öğretim sürecine yaptığı katkılar, eğitim-öğretimin nitelik ve niceliğini etkilemektedir (Balcı, 2014). Öğretmenlerin faillikleri sadece kendilerine değil okula ve öğrenciye de doğrudan etki etmektedir. Öğretmenin eğitimin temel unsur ve aktörü olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilen etkinlikler, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, yarattıkları öğrenme iklimi ve öğrenciler üzerindeki etkileyebilmeleri eğitimde ne derece güçlü bir öge olduklarını göstermektedir. Fail öğretmenlik misyonları öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak bazı niteliklerinin olmasını zorunlu kılmaktadır (Aslan, 2014).

Bireyin mesleki bilgisi, deneyimi, yeteneği ve kimliğinin oluşmasında faillik önemli yer tutmaktadır. FAillik bireyin şekillenmesinde yönlendirici role sahiptir. Faillik sayesinde birey, tüm eylemini dönüştürme olanağını elde edebilmektedir (Lai, Li ve Gong, 2016). Öğretmenlerin okul kültürüne katılımlarında faillik önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlere arası ilişkinin gelişmesinde, mesleki gelişimde ve iş birliğinde faillik büyük bir role sahiptir. Öğretmen failliği mesleki topluluklar içinde öğrenmeyi ön plana çıkarmak için gösterilen aktif ve kasıtlı bir çabadır. Faillikte motivasyon, öz yeterlilik inancı da etkili olabilmektedir. Öğretmen failliği, öğretmenlerin amaçlı etkinlik ve davranışların ortaya konulduğu noktalarda kendilerinin farkında olmalarını sağlayabilmektedir. Ayrıca kendilerini daha iyi değerlendirme imkânına da kavuşabilirler (Tao ve Gao, 2017; akt. Erdem, 2020). Öğretmen failliğinin sınırı çok geniştir. Öğretmenler, faillik yoluyla mesleki gelişimlerini de olumlu yönde devam ettirebilmektedirler. Öğretmen etkenliğine, failliğine ve öğrenmesine öncelik verildiğinde

okul kültüründe olumlu değişimler meydana gelebilmektedir. Mesela, okul reform çalışmalarında bu durum etkili olabilmektedir. Bu durumda öğretmen failliği iç ve dış paydaşlarla iş birliği yaparak okulu ve dolayısıyla toplumu olumlu yönde etkileme kapasitesine sahip olabildiğini söylemek mümkündür.

Calvert (2016) öğretmenlerin mesleki gelişimini ele alan pek çok çalışma yapmıştır. Çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çok fazla bütçe ayrılmasına rağmen istenilen sonuçlara ulaşamadığını vurgulamıştır. Nitekim öğretmenlerin hizmet içi eğitim yaklaşımları olumsuzluk ihtiva etmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimleri etkisiz, ilgisiz veya gelişmeden uzak olarak görebilmektedirler. Hizmet içi eğitimlerde öğrendiklerinin öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olamayacağı görüşünde olabilmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin söz konusu olumsuz görüşlerinden uzaklaşabilmeleri için öğretmen failliğinin artırılması gerektiği pek çok çalışmada belirtilmiştir. Öğretmen failliği ise yöneticilerin öğrenmeyi merkeze alan liderlik anlayışlarında öne çıkan bir etkidir (Hallinger, Liu&Piyaman, 2017; akt. Erdem, 2020). Bunun yanında, okul yöneticilerinin ise öğretmen failliğinin meydana gelmesi noktasında olanak sağlamada önemli etkileri bulunabilmektedir. Calvert (2016) ise okuldaki yöneticilerin mesleki öğrenme/gelişim süreçlerinde öğretmen failliğini artırabilmeleri neler yapmaları gerektiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre yöneticilerin yapmaları gereken davranışları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Mesleki öğrenmeyle ilgili kararlar okul müdürleri ve öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunarak alınmalıdır. Her aşamada öğretmenler yüzde elli yer almalıdır. Bütün kararlar alınırken okul müdürleri ve öğretmenlerle birlikte alınmalıdır.
2. Okul giriş-çıkış saatler tekrar ele alınmalıdır. Saat değişikliğinde öğretmenlerin birbirleriyle düzenli olarak bir araya gelmeleri durumuna önem verilmelidir.
3. Verilerin analizi ile öğretme ve öğrenme zorluklarının ortaya konulmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve sürece dahil edilmelidir.
4. Okulda öğretmenler arasında paylaşımda bulunma, sorumluluk alma ve problemleri ortak çözüme noktasında topluluklar oluşturulmalıdır.
5. Öğretmenlere her konuda tercih fırsatı verilmelidir.
6. Mesleki öğrenmeye, sürekli gelişim olarak yaklaşmak önem kazanmalıdır.
7. Uygulama bağlamı her yönüyle ele alınmalı ve incelenmelidir. Pek çok öğrenme etkinliğine yer verilmelidir. Bir öğrenme etkinliği ön plana

çıkarılmamalıdır. Öğretmenlerin, kendi uygulamalarını geliştirmeleri için uygun ortam sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin faillikleri kendilerini sürekli yenilemelerine, mesleki ve kişisel açıdan gelişmelerine olanak sağlamaktadır. Faillik seviyeleri yüksek öğretmenler görevlerinde zaman kullanımı, öğrencileriyle iletişimleri yüksek, öğrenciyi merkeze alan, bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini etkin kullanan, etkin ve iyi biçimde sınıf yönetimi becerisine sahiptirler (Keskin, 2014). Faillikleri yüksek olan öğretmenlerin kendi gelişim ve yenilenmelerini sürdürdükleri görülürken bu özellikleri ile çevrelerini de sürükleyebilmektedirler. Yine bu öğretmenlerin yenilikçilik özellikleri yüksek ve bu uygulamaları kullanmada cesurdurlar. Etkili öğretmenler failliklerini de işe koyarak öğrencilerini motive etme, geri dönütler verme, ödüllendirme ve takdir etme şeklinde uygulamalarla dinamik bir sistemin işlemesine katkı sağlarlar. Öğrencileri ile sınıf içinde ve okul dışında da ilgilenirler ve sorunlarının çözümüne katkı sağlarlar (Bursalıoğlu, 2005). Faillikleri yüksek öğretmenlerin öğrencilerine sağlıklı ve sürekli bilgi akışı sağlayarak aktif katılımları artırır. Eğitim-öğretim süreçlerinde aktiftir. Öğrencilerin görev ve sorumlulukları izleyerek, dönütlerle başarılarını arttırmalarına destek olur (Şişman, 2020).

2.4. İlgili Araştırmalar

Topkaya ve Uztosun (2012) çalışmalarında öğretmen aday öğrencilerin kariyer seçimlerinde etkili olan motivasyonları ele almışlardır. Çalışma sonucunda öz yeterlik inancı, sosyal yarar ile öğretimin içsel değerlerinin öğretmenlerin kariyer seçimlerinde önemli etkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Azman (2013) araştırmasında öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olan etmenleri ele almışlardır. Araştırmada özgecil ve dışsal güdülerin öğretmenlik mesleğini seçmede önemli motivasyon sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaylı (2017) öğretmen failliği ile öğretmen etkinliğini eşit kabul etmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının problemlerle çözüm bulmalarında öğretmen failliğinin önem kazandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin faillik kazanarak sorunlara çözüm bulmaya dönük stratejiler geliştirebileceklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak aday öğretmenlerin okulda çıkması muhtemel sorunlarla nasıl başa çıktıklarını incelemiş, öğretmen failliğine yönelik stratejileri nasıl geliştirdiklerini ele almıştır.

Mutlu (2017) İngilizce öğretmenlerinin algıladıkları mesleki söz hakları ile ilgili olarak öğretmen failliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen ölçütleri incelemiştir. Olbekkink-Marchand ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışmalardan hareket ederek kariyer sürecindeki değişimleri araştırmıştır. Öğretmenlerin mesleki kariyer sürecinde üç yönelim içinde olduğunu belirtmiştir. Söz konusu üç yönelim şu şekildedir: Birincisi mücadeleci faillik, ikincisi zamanla aşamalı faillik gelişimi ve üçüncü faillik geliştirememedir.

Erdem ve Eğmir (2018) ise öğretmen failliği kavramı üzerinde çalışmışlardır. Dünyada bu alanda yapılan çalışmaları ele almışlardır. Türkiye’de öğretmen failliği üzerine yapılan çalışmalarla ilgili olarak tartışmışlardır.

Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) öğretmen etkenliğini öğretmen failliği ile eş değer kabul etmişlerdir. Türkiye’de öğretmen failliğine yönelik olarak ölçme aracının bulunmadığını vurgulamışlardır. Liu, Hallinger ve Feng’in 2016’da geliştirdikleri ölçme aracının önemli olduğunu ifade etmişler ve Türkiye koşullarına göre uyarlamışlardır. Uyarladıkları bu ölçme aracında 24 maddelik bir ölçek formunun bulunduğunu ifade etmişlerdir. Araçla güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilebildiğini vurgulamışlardır. Ayrıca söz konusu ölçek aracının Türkiye’de bu konu üzerine yapılacak çalışmalara örnek teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Ada ve Baysal’a (2015) çalışmasında öğretmenin faillik seviyesinde alan bilgisi, genel kültür, mesleki yeterlilikleri belirleyici etkiye sahiptir. Mesleki olarak kendini yenileyen ve gelişmesini sürdürebilen öğretmenlerin yüksek performans sahibi ve faillik seviyeleri yüksektir. Bu durum öğrenci başarılarına olumlu katkılar sağlar.

Ataş Akdemir ve Akdemir (2019) öğretmen failliği ile öğretmen aktörlüğü kavramları arasında benzerlik kurmuşlardır. Öğretmen aktörlüğünün, öğretmeni aktif kıldığını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim, eğitim programları ve öğretmen kimliği üzerinde öğretmen aktörlüğünün olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonunda öğretmen aktörlüğüne ilişkin bir takım yeni öneriler sunmuşlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte veya hali hazırda mevcut olan durumu kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan” araştırma modelleridir (Karasar, 2012, s.83).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 Eğitim yılında Denizli ili Serinhisar ilçesinde ilk, orta ve liselerdeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrende 264 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada örneklem olarak “Eleman örnekleme” yöntemiyle belirlenen 156 katılımcıya ulaşılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmaya istekli ve gönüllü katılımcılar destek vermiştir. Ölçeği tam dolduran ve kişisel bilgi yazmayanlar değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgi dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgi Dağılımları

| Değişken | Kategori | <i>n</i> | % |
|---------------|---------------------|----------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 81 | 51,9 |
| | Erkek | 75 | 48,1 |
| Yaş | 27-35 | 39 | 25,0 |
| | 36-40 | 55 | 35,3 |
| | 41 ve üstü | 62 | 39,7 |
| Kıdem | 1-10 yıl | 47 | 30,1 |
| | 11-20 yıl | 68 | 43,6 |
| | 21 yıl ve üstü | 41 | 26,3 |
| Medeni durum | Evli | 124 | 79,5 |
| | Bekar | 32 | 20,5 |
| Eğitim düzeyi | Lisans | 125 | 80,1 |
| | Lisansüstü | 31 | 19,9 |
| Branş | Okulöncesi ve sınıf | 49 | 31,4 |
| | Ortaokul branş | 72 | 46,2 |
| | Lise branş | 35 | 22,4 |
| Kademe | İlkokul | 32 | 20,5 |
| | Ortaokul | 91 | 58,3 |
| | Lise | 33 | 21,2 |

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%51,9) kadınlardan oluşmaktadır. Yaş dağılımı açısından incelendiğinde ise yarısından fazlasının (%60,3) 40 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Kıdemleri açısından büyük kısmının %43,6’sı 11-20 yıl, %30,1’i 1-10 yıl kıdemi olanlar oluşturmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%79,5) evlidir. Eğitim düzeyi bakımından çok büyük kısmı (%80,1) Lisans mezunudur. Öğretmenlerin yarısına yakını (%46,2) ortaokul dersleri branşlarındandır. Çalıştıkları kademeler bakımından yarısından fazlası (%58,3) ilkokullarda çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı iki kısımdan oluşmuştur. Ölçeğin ilk kısmında öğretmen ve yöneticilerin genel bilgileri içeren (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, öğrenim düzeyi, branş, çalıştıkları kademe) 7 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise “Öğretmen Failliği Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Likert tipinde olup “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklindedir.

Tablo 3.2. Verilerin Güvenirlik Katsayıları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Maddeler | Mevcut Çalışmanın Cronbach’s Alpha katsayıları | Orijinal Çalışmanın Cronbach’s Alpha katsayıları |
|------------------------|----------|--|--|
| Öğrenme etkililiği | 1-6 | .834 | .72 |
| Öğretme etkililiği | 7-13 | .927 | .76 |
| İyimserlik | 14-18 | .843 | .78 |
| Yapıcı katılım | 19-24 | .925 | .83 |
| Genel faillik | 1-24 | .949 | .76 |

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi bu çalışmanın verilerin hem boyutlar hem de genel olarak güvenilirlik katsayılarının .834 ile .949 arasında değerler aldığı ve çok yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinalinin Alpha katsayıları da .72 ile .83 arasında ve yüksek düzeydedir. Her iki çalışma da ölçeğin güvenilirlik katsayısının yüksek çıkması ölçeğin güvenilirlik değeri yüksek bir ölçek olduğunu göstermiştir.

3.4. Verilerin Toplaması

Araştırma izni almak amacıyla Milli eğitim Bakanlığı'nın ilgili sisteminden (aysem.gov.tr) başvuru yapılmış ve başvuru çıktısı enstitüye verilmiş ve süreç başlatılmıştır. Bilimsel araştırma izninin gelmesiyle birlikte iznin çıktısı alınarak veri toplanacak okullara gidilmiş ve okul yöneticilerine izin gösterilmiştir. Teneffüs araları, öğle yemeği araları ve okul çıkışlarında öğretmenlerle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak destek vermek isteyenlere ölçekler dağıtılmıştır. Ölçek doldurmada dikkat edilecek hususlar açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ölçeklere cevapladıkları kodlanarak SPSS 25 programına girilmiştir. Analizlerde yapılacak testlere karar vermek için öncelikle basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Verilerin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Değerleri*

| Ölçek ve Alt Boyutları | Basıklık (Kurtosis) Değeri | Çarpıklık (Skewness) Değeri |
|------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Öğrenme etkililiği | 1,604 | -1,020 |
| Öğretme etkililiği | 1,238 | -1,182 |
| İyimserlik | ,099 | -,726 |
| Yapıcı katılım | 1,663 | -1,355 |
| Genel faillik | 1,156 | -1,079 |

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi verilerin hem boyutlar hem de genel olarak "Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)" değerlerinin -2 ile +2 aralığında değerler aldığı görülmüştür. George ve Mallaery (2010) -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Buna göre veriler normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple analizlerde parametrik testlerin kullanılması gerekmektedir. Yine yorumlamalarda kullanılan eşik değerler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. *Eşik Değerler*

| Puan aralıkları | Yorumlama |
|-----------------|--------------|
| 1-1,80 | Çok Düşük |
| 1,81-2,60 | Düşük |
| 2,61-3,40 | Orta düzeyde |
| 3,41-4,20 | Yüksek |
| 4,21-5,00 | Çok Yüksek |

Yorumlamalarda anlamlılık değeri $\alpha = .05$ olarak alınmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımlarında frekans ve yüzde değerleri, düzeylerin analiz ve yorumlanmasında ortalamalara bakılmıştır.

Öğretmenlerin faillik düzeyinin tespitinde ortalama ve standart sapmalara bakılarak analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyine göre analizlerde bağımsız örneklem t testi analiz yapılmıştır. Yaş, kıdem, branş ve çalıştıkları kademeye göre analizlerde ise tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Anova testinde farklılık çıkarsa Post Hoc TUKEY analizi yapılarak fark olan gruplar bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonunda ulaşılan bulgular ve bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin faillik düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Faillik Düzeylerine İlişkin Algıları*

| | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | Düzeyi |
|----------------------|----------|-----------|----------|--------|
| Öğrenme etkililiği | 156 | 3.47 | .80 | Yüksek |
| Öğretme etkililiği | 156 | 3.53 | .89 | Yüksek |
| İyimserlik | 156 | 3.49 | .92 | Yüksek |
| Yapıcı katılım | 156 | 3.62 | .96 | Yüksek |
| Genel faillik algısı | 156 | 3.53 | .77 | Yüksek |

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin faillik alt boyutlarda “Yüksek” düzeyde ölçülen faillik algılarında en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.62$) yapıcı faillik boyutundadır ve bunu ($\bar{X}=3.53$) öğretme failliği, ($\bar{X}=3.49$) iyimserlik ve ($\bar{X}=3.47$) öğrenme failliği boyutları izlemektedir. Genel faillik algıları ise ($\bar{X}=3,53$) ortalama ile “Yüksek” düzeydedir. Bulgulara göre öğretmenlerin faillik düzeylerinin yüksek olduğu ve mesleklerini etkin biçimde yaptıklarını düşündükleri görülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, öğrenim düzeyi, branş ve çalıştıkları kademeye göre farklılık gösterip/göstermediği analiz edilerek aşağıda ve ilerleyen sayfalarda verilmiştir.

4.1.2.1. Cinsiyet değişkeni. Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (*t testi*)

| | Cinsiyet | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Öğrenme etkililiği | Kadın | 81 | 3.51 | .79 | 154 | .75 | .45 |
| | Erkek | 75 | 3.42 | .75 | | | |
| Öğretme etkililiği | Kadın | 81 | 3.49 | .87 | 154 | -.53 | .59 |
| | Erkek | 75 | 3.57 | .96 | | | |
| İyimserlik | Kadın | 81 | 3.51 | .81 | 154 | .41 | .67 |
| | Erkek | 75 | 3.46 | .88 | | | |
| Yapıcı katılım | Kadın | 81 | 3.62 | .91 | 154 | -.04 | .96 |
| | Erkek | 75 | 3.62 | .99 | | | |
| Genel faillik | Kadın | 81 | 3.53 | .76 | 154 | .08 | .93 |
| | Erkek | 75 | 3.52 | .78 | | | |

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin faillik algılarının cinsiyetlerine göre öğrenme etkililiğinde ($t_{(154)} = .75$; $p > .05$), öğretme etkililiği ($t_{(154)} = -.53$; $p > .05$), iyimserlik ($t_{(154)} = .41$; $p > .05$), yapıcı katılım ($t_{(154)} = -.04$; $p > .05$) alt boyutlarında ve genel faillikte ($t_{(154)} = .08$; $p > .05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin faillik algıları ister kadın ister erkek olsunlar farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

4.1.2.2. Yaş değişkeni. Öğretmenlerin failliğe ilişkin algılarının yaşlarına göre karşılaştırılması Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (*Anova testi*)

| | Yaş | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Fark |
|--------------------|------------|----------|----------------|----------|-----------|----------|----------|------|
| Öğrenme etkililiği | 27-35 | 39 | 3.50 | .72 | 2-153 | .50 | .60 | - |
| | 36-40 | 55 | 3.53 | .79 | | | | |
| | 41 ve üstü | 62 | 3.39 | .79 | | | | |
| Öğretme etkililiği | 27-35 | 39 | 3.53 | .72 | 2-153 | 2.85 | .06 | - |
| | 36-40 | 55 | 3.74 | .90 | | | | |
| | 41 ve üstü | 62 | 3.34 | .90 | | | | |
| İyimserlik | 27-35 | 39 | 3.57 | .74 | 2-153 | .61 | .54 | - |
| | 36-40 | 55 | 3.53 | .79 | | | | |
| | 41 ve üstü | 62 | 3.40 | .95 | | | | |
| Yapıcı katılım | 27-35 | 39 | 3.79 | .73 | 2-153 | 1.89 | .15 | - |
| | 36-40 | 55 | 3.70 | .95 | | | | |
| | 41 ve üstü | 62 | 3.44 | .74 | | | | |
| Genel faillik | 27-35 | 39 | 3.60 | .64 | 2-153 | 1.65 | .19 | - |
| | 36-40 | 55 | 3.63 | .76 | | | | |
| | 41 ve üstü | 62 | 3.39 | .83 | | | | |
| | 1.27-35 | 2.36-40 | 3. 41 ve üzeri | | | | | |

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin faillik algılarının yaşlarına göre öğrenme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=.50$; $p>.05$), öğretme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=2.85$; $p>.05$), iyimserlik ($F_{(2-153)}=.61$; $p>.05$), yapıcı katılım ($F_{(2-153)}= 1.89$; $p>.05$) alt boyutlarında ve genel faillikte ($F_{(2-153)}=1.65$; $p>.05$) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin faillik düzeyleri yaş itibariyle genç, orta veya ileri yaşlarda olma durumlarına göre farklılık göstermediği söylenebilir. Bu durum, aynı zamanda öğretmenlerin failliklerinin yaş farklılıklarına göre değişmediği ve faillik seviyelerinin benzer olduğunu da göstermektedir. Yaş olarak ileri yaşlarda olan öğretmenlerle daha genç öğretmenlerin faillik anlamında performanslarının benzer olması öğretmenlerin çalışma ve etkililik olarak yakın olduklarını göstermiştir. Bu olumlu bir durumdur.

4.1.2.3. Kıdem değişkeni. Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdemlerine göre karşılaştırılması Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Faillik Algılarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Anova testi)*

| | Kıdem | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Fark |
|--------------------|-------------|--------------|----------------|----------|-----------|----------|----------|------|
| Öğrenme etkililiği | 1-10 yıl | 47 | 3.53 | .74 | 2-153 | .23 | .79 | - |
| | 11-20 | 68 | 3.45 | .77 | | | | |
| | 21 ve üzeri | 41 | 3.42 | .81 | | | | |
| Öğretme etkililiği | 1-10 yıl | 47 | 3.56 | .78 | 2-153 | 2.30 | .10 | - |
| | 11-20 | 68 | 3.66 | .86 | | | | |
| | 21 ve üzeri | 41 | 3.28 | .84 | | | | |
| İyimserlik | 1-10 yıl | 47 | 3.55 | .86 | 2-153 | .20 | .81 | - |
| | 11-20 | 68 | 3.46 | .83 | | | | |
| | 21 ve üzeri | 41 | 3.45 | .86 | | | | |
| Yapıcı katılım | 1-10 yıl | 47 | 3.74 | .79 | 2-153 | .92 | .40 | - |
| | 11-20 | 68 | 3.63 | .97 | | | | |
| | 21 ve üzeri | 41 | 3.46 | .68 | | | | |
| Genel faillik | 1-10 yıl | 47 | 3.60 | .72 | 2-153 | .84 | .43 | - |
| | 11-20 | 68 | 3.56 | .76 | | | | |
| | 21 ve üzeri | 41 | 3.40 | .83 | | | | |
| | 1. 1-10 yıl | 2. 11-20 yıl | 3. 21 ve üzeri | | | | | |

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin faillik algılarının kıdemlerine göre öğrenme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=.23$; $p>.05$), öğretme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=2.30$; $p>.05$), iyimserlik ($F_{(2-153)}=.20$; $p>.05$), yapıcı katılım ($F_{(2-153)}= .92$; $p>.05$) alt boyutlarında ve genel faillikte ($F_{(2-153)}=.84$; $p>.05$) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin faillik düzeyleri kıdemleri ne olursa olsun farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenler görevlerinin gerektirdiği failliklerini en iyi şekilde yapmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin failliklerinin belirli standartlarda olduğunu ve bir anlamda mesleki profesyonelliklere sahip oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

4.1.2.4. Medeni durum değişkeni. Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durumlarına göre karşılaştırılması Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Öğretmenlerin Faillik Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması (t testi)*

| | Medeni durum | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|--------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Öğrenme etkililiği | Evli | 124 | 3.50 | .72 | 154 | 1.12 | .26 |
| | Bekar | 32 | 3.33 | .93 | | | |
| Öğretme etkililiği | Evli | 124 | 3.61 | .83 | 154 | 2.31 | .02* |
| | Bekar | 32 | 3.20 | .82 | | | |
| İyimserlik | Evli | 124 | 3.50 | .87 | 154 | .39 | .69 |
| | Bekar | 32 | 3.43 | .77 | | | |
| Yapıcı katılım | Evli | 124 | 3.66 | .87 | 154 | 1.07 | .20 |
| | Bekar | 32 | 3.46 | .89 | | | |
| Genel faillik | Evli | 124 | 3.57 | .72 | 154 | 1.50 | .22 |
| | Bekar | 32 | 3.35 | .93 | | | |

* $p < .05$

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin faillik algılarının medeni duruma göre öğrenme etkililiğinde ($t_{(154)} = 1.12$; $p > .05$), iyimserlik ($t_{(154)} = .39$; $p > .05$), yapıcı katılım ($t_{(154)} = 1.07$; $p > .05$) alt boyutlarında ve genel faillikte ($t_{(154)} = 1.50$; $p > .05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak, öğretme etkililiği alt boyutunda farklılık gösterdiği ($t_{(154)} = 2.31$; $p < .05$) görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde, öğretme etkililiğinde evlilerin bekarlara göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, evlilerin öğretme etkililiği boyutunda failliklerini bekarlardan daha yüksek derecede gördüklerini ortaya koymaktadır. Bunun nedeni evlilerin öğretmen etkililiğinde yaşam deneyimlerini de işin içine daha fazla dahil etmeleri olabilir.

4.1.2.5. Eğitim düzeyi değişkeni. Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması (*t testi*)

| | Eğitim Düzeyi | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|---------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Öğrenme etkililiği | Lisans | 125 | 3.52 | .72 | 154 | 1.63 | .10 |
| | Lisansüstü | 31 | 3.26 | .92 | | | |
| Öğretme etkililiği | Lisans | 125 | 3.57 | .89 | 154 | 1.03 | .30 |
| | Lisansüstü | 31 | 3.38 | .98 | | | |
| İyimserlik | Lisans | 125 | 3.55 | .80 | 154 | 1.86 | .06 |
| | Lisansüstü | 31 | 3.23 | .99 | | | |
| Yapıcı katılım | Lisans | 125 | 3.67 | .89 | 154 | 1.20 | .22 |
| | Lisansüstü | 31 | 3.44 | .95 | | | |
| Genel faillik | Lisans | 125 | 3.58 | .72 | 154 | 1.56 | .11 |
| | Lisansüstü | 31 | 3.33 | .93 | | | |

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin faillik algılarının eğitim düzeylerine göre öğrenme etkililiğinde ($t_{(154)} = 1.63$; $p > .05$), öğretme etkililiğinde ($t_{(154)} = 1.03$; $p > .05$), iyimserlik ($t_{(154)} = 1.86$; $p > .05$), yapıcı katılım ($t_{(154)} = 1.20$; $p > .05$) alt boyutlarında ve genel faillikte ($t_{(154)} = 1.56$; $p > .05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre, öğretmenlerin faillik düzeylerinin eğitim seviyelerine göre farklılık göstermediği faillik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini farklı alan ya da konularda yapmaları, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin etkililiğinde fark yaratacak ölçüde etki etmemesi ya da öğretmenlikteki failliklerin çok ayırıcı biçimde olmaması olabilir. Ancak eğitim seviyesi yüksek olanların failliklerinin daha yüksek olması beklentisi de karşılanamamıştır.

4.1.2.6. Branş değişkeni. Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algılarının branşlarına göre analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Faillik Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması (Anova testi)

| | Branş | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Fark |
|--------------------|------------------------|----------|-------------------|----------|---------------|----------|----------|---------------------|
| Öğrenme etkililiği | Okulöncesi ve sınıf | 49 | 3.06 | .91 | 153 | 7.71 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul branş | 72 | 3.85 | .48 | | | | |
| | Lise branş | 35 | 3.25 | .68 | | | | |
| Öğretme etkililiği | Okulöncesi ve sınıf | 49 | 3.06 | .95 | 153 | 4.36 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul branş | 72 | 3.94 | .51 | | | | |
| | Lise branş | 35 | 3.34 | .81 | | | | |
| İyimserlik | Okulöncesi ve sınıf | 49 | 3.05 | .96 | 153 | 3.31 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul branş | 72 | 3.82 | .64 | | | | |
| | Lise branş | 35 | 3.41 | .75 | | | | |
| Yapıcı katılım | Okulöncesi ve sınıf | 49 | 3.02 | .96 | 153 | 8.44 | .00* | 1<2; 1<3; 2>3 |
| | Ortaokul branş | 72 | 4.09 | .47 | | | | |
| | Lise branş | 35 | 3.51 | .91 | | | | |
| Genel faillik | Okulöncesi ve sınıf | 49 | 3.05 | .90 | 153 | 7.59 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul branş | 72 | 3.93 | .41 | | | | |
| | Lise branş | 35 | 3.37 | .70 | | | | |
| * <i>p</i> <.05 | 1. Okulöncesi ve sınıf | | 2. Ortaokul branş | | 3. Lise branş | | | |

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin faillik algılarının branşlarına göre öğrenme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=7.71$; $p<.05$), öğretme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=4.36$; $p<.05$), iyimserlik ($F_{(2-153)}=3.31$; $p<.05$), yapıcı katılım ($F_{(2-153)}=8.44$; $p<.05$) alt boyutlarında ve genel faillikte ($F_{(2-153)}=7.59$; $p<.05$) farklılık göstermiştir.

Farklılık olan grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc TUKEY sonucunda öğrenme etkililiği alt boyutunda ortaokul branş öğretmenlerinin faillik algıları ($\bar{X}_{OO}=3.85$) okulöncesi ve sınıf ($\bar{X}_{OS}=3.06$) ve lise branş öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X}_L=3.25$) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu ortaokul öğretmenlerinin diğer branşlardan öğrenme etkililiğinde kendilerini yüksek düzeyde görmektedirler. Bunun nedeni, ortaokul branşlarındakilerin daha aktif öğrenme etkililikleri sergilemeleri olabilir.

Öğretme etkililiğinde ortaokul branş öğretmenlerinin faillik algılarının ($\bar{X}_{OO}=3.94$) okulöncesi ve sınıf ($\bar{X}_{OS}=3.06$) ve lise branş öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X}_L=3.34$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. İyimserlik boyutunda ortaokul branş öğretmenlerinin algılarının ($\bar{X}_{OO}=3.82$) okulöncesi ve sınıf ($\bar{X}_{OS}=3.05$) ve lise branş öğretmenlerinden ($\bar{X}_L=3.41$) anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Yapıcı katılımında ortaokul branş öğretmenlerinin ($\bar{X}_{OO}=4.09$) okulöncesi ve sınıf ($\bar{X}_{OS}=3.02$) ve lise branş öğretmenlerinden ($\bar{X}_L=3.51$) anlamlı düzeyde daha yüksek ve okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin de hem ortaokul hem lise branş öğretmenlerinden daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Genel faillik

düzeylerinin ortaokul branş öğretmenlerinin ($\bar{X}_{OO}=3.93$) okulöncesi ve sınıf $\bar{X}_{OS}=3.05$) ve lise branş öğretmenlerinden ($\bar{X}_L=3.37$) anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Kısa ifadeyle, ortaokul branş öğretmenlerin faillik düzeylerinin bütün boyutlar ve genel olarak okulöncesi ve sınıf ile lise branş öğretmenlerinden daha yüksektir ve fark ortaokul öğretmenleri lehinedir. Buna göre; ortaokul öğretmenlerinin öğrenme, öğretme, iyimserli ve yapıcı katılım konusunda diğer branşlardan daha aç ve istekli olduğu görülmüştür. Bu durum, ortaokul branş öğretmenlerinin genel failliklerinin de diğerlerinden daha yüksek olmasına sebep olmuştur.

4.1.2.7. Kademe değişkeni. Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları kademeye göre analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Öğretmenlerin Faillik Algılarının Çalıştıkları Kademeye Göre Karşılaştırılması (Anova testi)*

| | Kademe | <i>n</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Fark |
|--------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|-------------|
| Öğrenme etkililiği | İlkokul | 32 | 2.98 | .84 | 2-153 | 6.88 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul | 91 | 3.80 | .53 | | | | |
| | Lise | 33 | 3.02 | .82 | | | | |
| Öğretme etkililiği | İlkokul | 32 | 2.91 | .95 | 2-153 | 7.70 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul | 91 | 3.93 | .51 | | | | |
| | Lise | 33 | 3.04 | .93 | | | | |
| İyimserlik | İlkokul | 32 | 2.82 | .87 | 2-153 | 5.44 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul | 91 | 3.81 | .66 | | | | |
| | Lise | 33 | 3.25 | .84 | | | | |
| Yapıcı katılım | İlkokul | 32 | 2.84 | .85 | 2-153 | 8.91 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul | 91 | 4.09 | .44 | | | | |
| | Lise | 33 | 3.08 | .97 | | | | |
| Genel faillik | İlkokul | 32 | 2.89 | .84 | 2-153 | 8.97 | .00* | 1<2; 2>3 |
| | Ortaokul | 91 | 3.91 | .43 | | | | |
| | Lise | 33 | 3.09 | .79 | | | | |

*p<.05 1. 1-10 yıl 2. 11-20 yıl 3. 21 ve üzeri

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin faillik algılarının çalıştıkları kademeye göre öğrenme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=6.88$; $p<.05$), öğretme etkililiğinde ($F_{(2-153)}=7.70$; $p<.05$), iyimserlik ($F_{(2-153)}=5.44$; $p<.05$), yapıcı katılım ($F_{(2-153)}=8.91$; $p<.05$) alt boyutlarında ve genel faillikte ($F_{(2-153)}=8.97$; $p<.05$) farklılık göstermiştir.

Farklılık olan grupların tespit etmek için yapılan Post Hoc TUKEY sonucunda öğrenme etkililiğinde ortaokullarda çalışan öğretmenlerin faillik algıları ($\bar{X}_{OO}=3.80$)

ilkokul ($\bar{X}_{IO} = 2.98$) ve liselerde çalışan öğretmenlerinden ($\bar{X}_L = 3.02$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretme etkililiğinde ortaokullarda çalışan öğretmenlerin faillik algılarının ($\bar{X}_{OO} = 3.93$) ilkokul ($\bar{X}_{IO} = 2.91$) ve liselerde çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}_L = 3.04$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. İyimserlik boyutunda ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{OO} = 3.81$) ilkokul ($\bar{X}_{IO} = 2.82$) ve liselerde çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_L = 3.25$) anlamlı düzeyde daha yüksek ölçülmüştür. Yapıcı katılım boyutunda ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{OO} = 4.09$) ilkokul ($\bar{X}_{IO} = 2.84$) ve liselerde çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_L = 3.08$) anlamlı düzeyde yüksektir. Genel faillik düzeylerinin ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{OO} = 3.91$) ilkokul ($\bar{X}_{IO} = 2.89$) ve liselerde çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}_L = 3.09$) anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır.

Kısa ifadeyle, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin faillik düzeylerinin bütün boyutlar ve genel olarak ilkokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksektir ve fark ortaokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Bunun nedeni, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin failliklerinin öğrenme, öğretmen, iyimserlik ve yapıcı katılım ve genel olarak performanslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ortaokul çocuklarının ilkokullara göre gelişmişliklerinin yüksek olması, öğretmenlerin kendilerini daha fail olarak görmelerine imkan sunması olabilir. Lise öğrencilerine göre de ortaokul öğrencilerinin akademik başarı baskısının daha az olması ve çocuk ergen arasında yer almaları öğrenci çeşitliliğine de olanak sağlamaktadır. Bu nedenler ortaokullarda çalışan öğretmenlerin diğer kademelere göre daha fail olmalarında etkili olduğu düşünülebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin failliklerinin her geçen gün önemi daha fazla artmaktadır. Mesleki olarak yıpratılan ve itibarsızlaştırılan bir meslek haline gelen öğretmenlilerin z kuşağı olarak da adlandırılan çocuk ve gençlerle mesleğini gerektirdiği biçimde yapabilmesi için failliğinin yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmen failliği araştırılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin sürekli yaptıkları işlerde yeni fikirler deneme konusunda oldukça faal oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin yapmaması durumunda zorluk düzeyini değerlendirme ve zorluklarla yüzleşme konusunda da faillikleri yüksektir. Ancak sistemden kaynaklanan sorunları bertaraf ederek mesleki gelişimlerini sürdürme de daha az faallik sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yapıcı faillik çok yüksektir. Bununla birlikte, öğretme failliği, iyimserlik ve öğrenme failliği boyutlarının da yapıcı failliği izlemiştir. Genel failliklerinin de yüksek olduğu görülen öğretmenlerin failliklerinin bu düzeyde olması önemli bir avantaj olarak görülmelidir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin faillik düzeyleri yüksektir. Bu durum eğitim öğretimde kalite artışına sebep olacak ve öğretmenlerin etkin şekilde ders işlemlerinde kendini göstermelerine neden olacaktır. Yaylı (2017), Ataş Akdemir ve Akdemir (2019) ve Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından da belirtildiği gibi çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenler başarılı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin failliklerinin yüksek olması ders işleme ve kazanımların verilmesi sürecinde faaliyetlerin bol miktarda ve sıklıkla olması sonucunu doğurması beklenmektedir. Bu durum eğitim ve çocukların aktivitelerle öğrenme kalitesinde olumlu katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin oldukça başarılı öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin faillik alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak medeni durum, branş ve çalıştıkları kademe göre ise farklılık göstermiştir. Alvunger (2018) çalışmasında eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen failliğinin öğretmenlerin özelliklerine göre değişiklik gösterdiğini ve öğretmen failliğinin bundan etkilendiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin faillik algılarının medeni duruma göre evlilerin öğretme etkililiği

boyutunda failliklerini bekarlardan daha yüksek derecede gördükleri tespit edilmiştir.

Ortaokul branş öğretmenlerin faillik düzeylerinin diğer kademelerdeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni liselerde alanlara ayrılma ve daha akademik ders işlemenin esas olması ve okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin de çocukların küçük olması nedeniyle sınırlı etkinlikler yapmaları olabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde, ortaokul öğretmenlerinin faillik yapabilme durumu çalıştıkları yaş grubu olarak ve branş çeşitliliği açısından daha kolaydır. Jenkins (2019) öğretmen faillliğini müfredat farklılığına göre çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Bu durum araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde ortaokullarda çalışan öğretmenlerin faillik algılarının ilkokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerek çalıştıkları yaş grubu gerekse branş çeşitliliğinin bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. İlkokullarda çalışanların küçük yaş grubuyla çalışmalarını liselerde çalışanların da akademik beklenti ve yaş olarak bireyselliğin ön planda olduğu dönem öğrencileriyle çalışıyor olmaları ortaokullarda çalışanların faillik düzeylerini arttırmaktadır. Jenkins (2019) öğretmen faillığının müfredata ve içeriklerine göre farklılık gösterdiğini ileri sürmektedir. Araştırma bulgularıyla bu bulguların örtüşmesi bir geçekliğin teyidi niteliğindedir.

5.2. Öneriler

- Ortaokullarda öğretmenlerin failliklerinin yüksek çıkmasının nedenleri derinlemesine incelenebilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sistemden kaynaklanan sorunları bertaraf etme konusunda yeterlikleri diğer yeterliklerinden düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin sistemden kaynaklı sorunları ortadan kaldırarak mesleki gelişimlerini arttırmaya yönelik yeterlikleri artırılabilir.
- Yeni ve farklı dersi öğretebilme konusunda öğretmen gelişimleri diğer failliklerinden düşük çıktığından bu yeterliklerini geliştirme konusunda desteklenebilir.
- Zor öğrencilere ulaşabilme konusunda öğretmenlerin yeterliklerini artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin gelecek beklentileri ve geleceğe dair iyi şeyler olacağına yönelik inançları orta düzeyde çıkmıştır. Bunu artırıcı ve öğretmenlerin geleceğe güvenle bakabilecekleri bir yaşam standardını sağlayıcı önlemler alınabilir.

- Yüksek olarak ölçülen faillik derecelerinin çok yüksek seviyeye yükseltilmesi için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altınışık, İ. ve Peker, H. S. (2012). Eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi. *Selçuk üniversitesi sosyal ve teknik araştırmalar dergisi*, 1(4), 1-13.
- Alvunger, D. (2018). Teachers' curriculum agency in teaching a standardsbased curriculum. *The Curriculum Journal*. DOI: 10.1080/09585176.2018.1486721
- Aslan, Ş. (2014). *Anadolu liselerinde etkili okul kavramının yönetici ve öğretmen algularına göre değerlendirilmesi (Batman ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ataş Akdemir, Ö. ve Akdemir, A.S. (2019). Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678483>
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul. Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma* (Yedinci baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A.(2011).*Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Pegem A Yayıncılık, Ankara: 5.baskı.
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen failliği ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1): 1-11.
- Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., Gümüş, S. (2019). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi. *Başkent University Journal of Education*. 8(1), 160-168
- 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. Doi: 10.1080/13540602.2015.1044325
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. Doi: 10.1080/00220272. 2016.1205143
- Bursalıoğlu, Ziya. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cheng, C. C., ve Huang, K. H. (2018). Education reform and teacher agency. Problems of education in the 21st century. 76 (3).
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. Millî Eğitim Dergisi, (162). <http://yayim.meb.gov.tr>
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), ss.214-220.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (ss. 486–516) içinde. Macmillan.
- Erdem, C. (2020). A New Concept in Teacher Identity Research: Teacher Agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen etkinliği kavramı ve öğretmen etkinliğinin Türk eğitim sistemindeki yeri. II. *International Congress on Science and Education*, 28-30 Eylül, 2018, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Eryılmaz, M. E. (2015). Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutm kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka. VI. ÖrgütKuramı Çalıştay. Muğla, Türkiye.
- Fu, G. ve Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: Linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 581-593. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355046>
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 23(23), 375-386.
- George, D. ve M. Mallery. 2010. SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson.
- Hallinger, P., Liu, S. ve Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- 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. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel.

- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:23, ss.36-46.
- Lai, C., Li, Z. ve Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Pre-service Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.
- 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.
- 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. Doi: 10.1016/j.tate.2016.05.023
- Mifsud, D. (2018). *Professional identities in initial teacher education: The narratives and questions of teacher agency*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76174-9>
- Mutlu, G. (2017). Professional space and agency: The case of in-service language teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 157-176.
- Pantic, N. (2017). An explanatory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Paris, C. ve Lung, P. (2008). Agency and child-centered practices in novice teachers: Autonomy, efficacy, intentionality, and reflectivity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/10901020802275302>
- Philpott, C., ve Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?. *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333.
- Piyaman, P., Hallinger, P., & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734. Doi: 10.1108/JEA-12-2016-0142
- 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. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x

- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26, 838-844. <https://doi.org/10.1080/10901020802275302>
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00350.x>
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar*, (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M.(2011).*Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. PegemA Yayıncılık, 2.baskı, Ankara.
- Tao, J. ve Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of preservice English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.126-134>
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl:28, ss.53-61.
- Yörük, E. (2017) Söylem, Temsil, Faillik ve Anlatı: Yeni Yoksulluk Literatürünün Bir Eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319-330.

EKLER

Ek 1: İzin Onayı



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-61079902
Konu : Anket Uygulama İzni

17/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 06.10.2022 tarihli ve 267029 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nalan ÇETİN, "Farklı Kademelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Faillik Düzeyine İlişkin Algıları" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Serinhisar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/10/2022
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258)234 20 99



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden 0053-81af-3585-9fd3-4799 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Ölçekler

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.10.2022-E.266981

Sayın Katılımcımız

Katılacağımız bu çalışma, "Farklı Kademelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Faillik Düzeyine İlişkin Algıları" adıyla, Nalan ÇETİN tarafından Eylül- Aralık tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Denizli ili Serinhisar ilçesinde farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin

* faillik alt boyutlarına ilişkin algılarının

* alt boyutlarına ilişkin algıları ve bu algıların öğretmenlerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, branş, yaş, kıdem) göre değişip değişmediğinin tespit edilmesi ve incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Serinhisar / Denizli

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Gözlem

.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nalan ÇETİN

İletişim Bileileri :



Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

.....

İsim-Soyisim



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EKLER**Ek 1. Ölçek**

Değerli öğretmen arkadaşlarım

Bilimsel bir çalışmaya veri sağlamak amacıyla siz değerli arkadaşlarımın görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Veriler başka kurum ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi göstermek için size göre uygun seçeneği lütfen işaretleyiniz.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Nalan ÇETİN

Yüksek lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL ÖZELLİKLER

- A) Cinsiyet: Kadın () Erkek ()
B) Yaş:
C) Kıdem:
D) Medeni Durum: Evli () Bekar ()
E) Öğrenim Düzeyi: Lisans () Lisansüstü ()
F) Branş:
G) Çalıştıkları Kademe: İlkokul () Ortaokul () Lise ()



II. BÖLÜM: Öğretmen Failliği Ölçeği

| 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 |
|--|--|--------------|------------|-------------|------------------------|
| | 1. Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim. 58 | | | | |
| 2. Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim. 3226 | | | | | |
| 3. Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim. 14/2022 | | | | | |
| 4. Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim. | | | | | |
| 5. Şüpheli bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmemesini dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum. | | | | | |
| 6. Meslektaşlarım yardım ettiğinde kendi başıma olduğumdan daha etkili bir biçimde öğreneceğimden eminim. | | | | | |
| 7. Sınıfımdaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde derse yönlendirecek yöntemleri bilirim. | | | | | |
| 8. Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim. | | | | | |
| 9. Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim. | | | | | |
| 10. Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim. | | | | | |
| 11. Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim. | | | | | |
| 12. Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim. | | | | | |
| 13. Bir öğrencim genelde aldığı nottan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır. | | | | | |
| 14. Geleceğime ilişkin iyimserim. | | | | | |
| 15. Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim. | | | | | |
| 16. Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm. | | | | | |
| 17. Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler | | | | | |



Evrak Tarih ve Sayısı: 03.10.2022-E.266981

13

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| İçerisindeyim. | | | | | | | | | |
| 18. Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım. | | | | | | | | | |
| 19. Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım. | | | | | | | | | |
| 20. Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim. | | | | | | | | | |
| 21. Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım. | | | | | | | | | |
| 22. Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım. | | | | | | | | | |
| 23. Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim. | | | | | | | | | |
| 24. Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım. | | | | | | | | | |

*Ölçekte ters kodlanan madde yoktur.

3236
4.10.2022

Ek 3: Ölçek Kullanım İzni

Fwd: Öğretmen Fıllığı Ölçeği İzni

Sent: Tuesday, September 20, 2022 9:52:02 PM

To: nalan çetin <[REDACTED]>

Subject: Re: Öğretmen Fıllığı Ölçeği İzni

Merhaba hocam,

Ölçeği dilediğiniz çalışmada kullanabilirsiniz. Ölçek ilgili makalenin ekinde yer almaktadır.

Başarılar dilerim

Doç Dr Mehmet Şükrü Bellibaş

On Tue, Sep 20, 2022, 20:41 nalan çetin <[REDACTED]> wrote:

Sayın Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Denizli Serinhisar Atatürk Ortaokulunda Beden Eğitimi Öğretmeniyim. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.

Araştırma konum;" Farklı Kademelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Faillik Düzeyine İlişkin Algıları"

Araştırmamı yapabilmem için geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Faillığı Ölçeğini" izin verirsiniz kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Nalan ÇETİN