

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE**  
**ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN**  
**ÖĞRETİM SÜRECİNDE İNİSİYATİF KULLANMA**  
**DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**  
**(ELAZIĞ-MUŞ-ŞIRNAK)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
**Doç. Dr. Burhan AKPINAR**

HAZIRLAYAN  
**Halim GÜNER**

ELAZIĞ-2011

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM**  
**SÜRECİNDE İNİSİYATİF KULLANMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**  
**(ELAZIĞ-MUŞ-ŞIRNAK)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN

**Doç. Dr. Burhan Akpınar**

HAZIRLAYAN

**Halim Güner**

Jürimiz, ..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde İnisiyatif Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi (Elazığ-Muş-Şırnak)****Halim GÜNER****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XII+92**

Öğretmenlik mesleği, Türkiye’de gün geçtikçe daha da merkezileşmektedir. Program, eğitim materyalleri ve ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere sağlanmakta ve onlar da tüm öğretim sürecinde bunları kullanmaktadırlar. Kuşkusuz, bu durum onlara kolaylık sağlamaktadır. Peki, bu kolaylık öğretmenleri inisiyatif ve karar alma konusunda nasıl etkilemektedir? Acaba, öğretmenler, merkezi kararları uygulayan teknisyenlere mi dönüşmektedir? Denilebilir ki inisiyatif almanın öğretmenlik mesleğinde kritik bir rolü vardır. Bu araştırmanın amacı da öğretmenlerin işlerinde bu kritik rolü gerçekleştirmede inisiyatif alma düzeylerini belirlemektir.

Bu düzeyleri belirlemek önemlidir. Çünkü öğretmenlerin kendi kararlarını, sorgulamaları ve inisiyatiflerine dayalı geliştirebilecekleri materyal ve yöntemleri kısıtlamaya dayalı merkezileşme politikalarının, öğretmenleri vasıfsızlaştırma riski mevcuttur. Bu tez, şu varsayımdan hareket etmiştir: iyi öğretmen olmanın yolu kılavuz kitapları, aktivite kâğıtları ve test kitaplarındaki prosedürleri takip etmek değil, aksine öğretim süreci içinde oluşan kritik durumlarda karar ve inisiyatif alabilmekten geçmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin başkalarının kararlarını uygulayan bir teknisyenden ziyade mesleklerinde uzman olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada nicel araştırma metodu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak David Kauffman tarafından geliştirilen ölçek Türkçeye çevrilerek oluşturulan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı, alandaki uzmanlara dil ve içerik açısından okutulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda bir takım eklemeler yapılmıştır. Veri toplama aracı, Elazığ, Muş ve Şırnak'ta 452 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında kay kare, bağımsız gruplar *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Verilerin analizinden, öğretmenlerin program materyallerini (özellikle öğretmen kılavuz kitabını) çok sık kullanmakta oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, bu materyallerin yararlılığına ve avantajlarına inanmakla beraber, onları yeterli bulmamakta ve bu nedenle bazen materyallerin içeriğinde ekleme yapmakta ve değiştirebilmektedirler. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, program materyallerinde neyin nasıl öğretileceğinin detaylandırılmasına ilişkindir. Öğretmenler, materyallerin sınıfta neyin nasıl öğretileceğini detaylı olarak belirlediği kanaatindedirler. Ayrıca öğretmenler, materyallerin avantaj ve yararlılığına inanmakla beraber aynı zamanda bunların kullanımının zorunlu olduğunu da ifade etmektedirler. Çalışmada ulaşılan ilginç bir bulgu, öğretmenlerin, materyaller tarafından sınırlanmaları ve tanınan inisiyatif özgürlüğü hakkındaki düşüncelerindeki çelişkili durumlarıdır. Öğretmenler, materyalleri kullandıklarında yaratıcılık, karar verme ve kendi yolunu kullanma gibi noktalarda kendilerinin sınırlandığını hissetmektedirler; fakat inisiyatif noktasında yapılan yönlendirme ve verilen özgürlüğün olması gerektiği kadar olduğunu düşünmektedirler.

Sonuç olarak, öğretmenler, materyallerin bazı yönlerden kendilerini sınırladığını düşünmekle beraber; var olan durumlarından, genelde, memnun görünmektedirler. Buna göre, öğretmenler bu durumu, kendilerinin vasıfsızlaştırılmaları olarak görmemektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen inisiyatifleri, Öğretmen kılavuz kitabı, Öğretmen görüşleri.

**ABSTRACT****Master Thesis****Determination of Level of Initiatives That Primary and Secondary School's  
Teachers Take in Instructional Process (Elazığ-Muş-Şırnak)****Halim GÜNER****The University of Firat****The Institute of Educational Science****The Department of Curriculum and Instruction****Elazığ-2011; Pages: XII+92**

In Turkey, as time passes, teaching professions become more and more centralized. Curriculum, materials, books are provided for teachers by Education Ministry and teachers use them in all teaching process. Of course, this make easy for teachers. Well, how does this convenience effect initiatives and decisions taking related with their implementation of teachers. Are teachers going to be like technician workers who implement central decisions? It can be said that taking initiative play critique role in teaching professions. And aim of this study is to determine level of taking these initiatives of teachers in their teaching professions.

To determine these levels are important because there is risk about deskilling of teachers by the central policy based on restriction of developing materials and strategies shaped by teachers' decisions, questioning and initiatives. Assumption of this thesis acted on that the way being better teacher is not to follow procedures in teacher's books and activities sheets and test books, on the contrary, most important things in instructions are to take decisions and initiatives in critical points occurred during teaching process. To say in another way, thesis acted on that teachers should be profession rather than technician who implement others' decisions.

In this study, qualitative method was used. A survey prepared by David Kauffman was translated in Turkish and used as data collection instrument. The survey was examined by experts in the field in terms of language and content and some additions were made regarding recommendations from these experts. The survey administered at Elazığ, Muş and Şırnak on 452 primary and secondary school teachers. In data analysis process; frequencies, percentages, means, chi-square test, independent samples *T*-test, one-way ANOVA, Kruskal-Wallis test, and Mann Whitney U tests were used.

In data analyze, it was found that teachers use materials, especially teacher books, in their instruction very often. Also they believe in advantages and efficacy of materials but they do not find them adequate and for this reason they, sometimes, make additions and changes in contents of materials. Another found in analyze was about detailing of how and what would be teaching in curriculum materials. Teachers think that materials define more details of what and how would be teaching in class. Besides, teachers, although, believe in advantages and efficacy of materials, they, at the same time, say that using of these materials are seen compulsive by them. One of other interesting findings in analyze was contradiction of teachers' thoughts about being limited by materials and freedom on initiatives. Teachers feel to be limited, when using these materials, in creativity, in taking own decisions, teaching in own ways etc., however, their thought about level of directions and freedom about initiatives given them in their job is "as it should be".

It can be concluded that teachers, so ever, think materials limit them in some aspects, they are, generally, content with their situations. Accordingly, teachers did not see this situation as their deskilling.

**Key Words:** Initiative of teachers, Teacher's books, Opinions of teachers.

**İÇİNDEKİLER**

<b>ÖZET</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VI</b>
<b>TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>XI</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>XII</b>

**BİRİNCİ BÖLÜM****1. GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6

**İKİNCİ BÖLÜM****2. LİTERATÜR TARAMA**

2.1. Doğruya Ulaşma İsteği ve İdeoloji.....	7
2.2. İnsanın İdeoloji ile Şekillen(diril)mesi .....	13
2.3. Öğretmenlik Mesleği .....	17
2.4. Kontrol ve Öğretmenin Vasıfsızlaş(tırıl)ması.....	20

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM****3. YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Evren .....	31
3.3. Örneklem .....	31
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	32
3.5. Verilerin Toplanması .....	32
3.6. Verilerin Analizi .....	32

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	35
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Genel Dağılımı .....	35
4.1.2. Araştırmaya Katılanların Yaş Değişkenine Göre Cinsiyet Dağılımı ..	37
4.1.3. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerinin Kıdem Yılına Göre Genel Dağılımı .....	38
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	38
4.2.1. Öğretmenlerin Ders Kitabı ve/veya Kılavuz Kitabı Kullanma Şekillerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	39
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	40
4.3.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Bulgu ve Yorumları .....	40
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	46
4.4.1. Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	46
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	51
4.5.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisine Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....	51
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	54
4.6.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	55
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.7.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	57
4.8. Öğretmen Görüşlerinin Değişkenler Dikkate Alınmadan Genel Bir Değerlendirmesi.....	59



**BEŞİNCİ BÖLÜM****5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuçlar.....	61
5.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	61
5.1.2. Öğretmenlerin Ders ve/veya Kılavuz Kitabı Kullanım Şekillerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	61
5.1.3. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	62
5.1.4. Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	64
5.1.5. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	66
5.1.6. Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	67
5.1.7. Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	68
5.2. Öneriler .....	68
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>70</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>76</b>
Ek 1. Ölçek Formu .....	76
Ek 2. Tablolar .....	82
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>92</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bulguları .....	35
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Katılanların Yaş Değişkenine Göre Cinsiyet Dağılımı.....	37
<b>Tablo 3.</b> Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerinin Kıdem Yılına Göre Genel Dağılımı .....	38
<b>Tablo 4.</b> Öğretmenlerin Ders Kitabı ve/veya Kılavuz Kitabı Kullanma Şekillerine Yönelik Bulgular.....	39
<b>Tablo 5.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Dereceleri .....	41
<b>Tablo 6.</b> Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	46
<b>Tablo 7.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecini Oluşturduğu Eğitim Yaklaşımının Bulgu ve Yorumları .....	51
<b>Tablo 8.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesi .....	55
<b>Tablo 9.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesi .....	58
<b>Tablo 10.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	82
<b>Tablo 11.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83
<b>Tablo 12.</b> Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
<b>Tablo 13.</b> Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
<b>Tablo 14.</b> Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	85
<b>Tablo 15.</b> Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	86
<b>Tablo 16.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	86

<b>Tablo 17.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	87
<b>Tablo 18.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	87
<b>Tablo 19.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	88
<b>Tablo 20.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	89
<b>Tablo 21.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	89
<b>Tablo 22.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	90
<b>Tablo 23.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	90
<b>Tablo 24.</b> Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	91

**ÖNSÖZ**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken inisiyatif kullanma düzeylerini belirlemektir. Mesleğe bağlılık, sahiplenme ve sorumluluk alma duygularını artıran inisiyatif alma, günümüz öğretmenlerinin önemli bir sorunu haline gelmiştir. Bu çalışmada ayrıca bulgular ışığında sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmak ve eğitim sistemine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Tez çalışmamda iki kişiye teşekkürü bir borç addediyorum. Birisi danışman hocam Doç. Dr. Burhan Akpınar'a ve diğeri her konuda yardımını esirgemeyen ve eş danışman gibi her süreçte beni yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Bekir Sıddık Gür hocama teşekkür ederim.

Araştırmaya ilgili ölçekleri doldurarak görüşleri ile çalışmaya büyük katkı sağlayan ilköğretim öğretmenlerine de ilgi ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Halim Güner

ELAZIĞ–2011

## KISALTMALAR

**KWH** : Kruskal Wallis H

**MD** : Menn Rank

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlı

**MWU** : Menn Whitney U

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Öğretmene verilen program materyalleri öğretim sürecini yönlendirme ve belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin öğretim-öğrenme sürecinde inisiyatif kullanımının kısıtlanması durumuna yönelik düşüncelerine ilişkin yapılan araştırmanın bu bölümünde, problem, amaç, önem, araştırmanın sayılları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Öğretim-öğrenme sürecinin temel değişkenlerinden olan öğretmenlerden, günümüz eğitim anlayışında bu süreci, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenlemeleri beklenir. Öğretmenlerin, öğrenme için uygun ortam hazırlama yanında veya bunu yaparken, zekâ ve kapasitelerini sınıftaki öğrenciler lehine kullanabilmeleri önemlidir. Bunun için ise, sınıfta öğretim programını işletirken inisiyatif almaları kritik öneme sahiptir.

Konu, merkezi bir eğitim sistemine sahip olan Türkiye açısından ele alındığında, merkezden yürütülen eğitim politikaları ile yine merkezi olarak hazırlanan öğretim programları yanında, birçok program materyallerinin de öğretmene verildiği ve ilgili dersin öğretim programında yer alan genel ve özel amaçlarla öngörülen kazanımların denetlenmekte olduğu görülmektedir (M.E.B., 2010). Hâlbuki merkezden yönlendirilmelerin yapılması öğretimde işini sahiplenmeme, verilen yapıp sonucundaki başarısızlığı kendi performansı ile ilişkilendirmeme durumları oluşturmaktadır. Merkezden hazırlanan ve gönderilen program ve program materyallerinin öğretmene dayattığı yönlendirmelerin uygulanması, genelde başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Bunun bir nedeni, öğretmenin yapacağı öğretim işini bu materyaller ile iyi şekilde yapacağına inanılmamasıdır ve daha iyisini yapma sorumluluğunun ona yüklenmemesidir. Uluslararası örneklerin gösterdiği üzere, “söz konusu durumlarda öğretmenler, genelde, onlara verilenleri kendi yollarına uydurarak

uygularlar, çünkü merkezi programlar onların özel ihtiyaçlarına karşılık verememektedir” (Kelly, 2004).

Eğitim politikalarına bakıldığında, teoride öğretmenlerin inisiyatif kullanmalarına bir nebze olsa da hak tanınmıştır. Yani öğretmenler kendi aktivitelerini programın içeriğine uygun olarak hazırlayabilmekte, yıllık planlarını yine programa uygun olacak şekilde içinde buldukları çevre şartlarına uygun biçimde hazırlayabilmektedirler. Fakat uygulamaya bakıldığında, bu nerdeyse hiçbir öğretmen tarafından benimsenmemekte, hazır olan materyalleri kullanmak onlar için daha mantıklı görünmektedir. Örneğin, “İngiltere’de sıklıkla ikinci kademe öğretmenlerinin teoride kendi programlarını tasarlayabilecekleri söylenmekte, fakat pratikte birçok sınırlamalar öğretmenlere dayatılmaktadır” (Lawton, 1980).

Öğretmenin işini elinden alan, mecburi gibi görünmeyen, ama aslında öğretmenin bağlı kalmayı mecbur hissettiği diğer bir durum da, ülke genelinde yapılan sınavlardır. Sadece Türkiye’de değil, birçok ülkede, öğrencilerin sıklıkla dershaneye gitmeleri, okul ile dershaneyi karşılaştırmaları, test tekniğine rağbet etmeleri, öğretmenin uygulamalarını belirleyen ve sınırlayan bir hal almaktadır. Bu durumda, öğretmenin işi, görüldüğü kadarıyla tamamen sınav ve sınav tekniklerine uygun olarak öğrenciyi yetiştirmeye bağlı olmaktadır (Zanten, 2005). Lawton’a (1980) göre, birçok çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerinin sınavlarındaki başarılarını önemsedikleri ve bunun en iyi yolunun da sınav içeriğine ve tekniğine uygun davranmak olduğu fikrinde oldukları tespit edilmiştir. Birçok öğretmen için sınavlar sadece değerlendirme ve seçme aracı değil aynı zamanda dersin hedeflerini belirleyen bir araçtır. Benzer şekilde Ball (1994), sınavların öğretmenlere dayattığı ideolojik ve tutarsız olan bir hile durumu da, (testler ve sınavların yönlendirmesi ile) öğretmenlerin işi ve iş ortamındaki ilişkileri, karar alma işlevi, performansların ödüllendirilmesi ve sınıf içi disiplin uygulamaları okula üsten değil, okul veya öğretmen tarafından düzenlenmiş gibi görünmesi olarak açıklamaktadır.

Öğretmenin inisiyatif kullanımını sınırlayan diğer bir husus ise, gittikçe daha karmaşık bir hal alan, teknolojinin öğretme-öğrenme sürecine dahil olmasıdır. Merkezi eğitim otoriteleri tarafından, öğretmenlerin bu teknolojileri öğretimde uygulamaları teşvik edilmekte, bunları kullanan öğretmenler de

öncelenmektedir. Bu noktada, ne sistem ne de ebeveynler, öğretmenlerin sahip olduğu donanım ve kapasitelerinden ziyade, teknolojiyi kullanmalarını bir sorun olarak düşünmemektedir. Ancak bu noktada gözden kaçan, abartıldığında bu sürecin, öğretmenleri teknoloji pazarının dağıtıcısı durumuna düşürme riskidir. Çünkü öğretmenlerin kullandıkları teknolojinin yararlılığını analiz edememeleri ve birçoğunun bunları sadece kopya etmekte oldukları bilinmektedir. Özetle, “yeni karmaşık teknolojiler öğretmenin işini tüm yönleriyle kontrol altına almış ve öğretmenleri profesyonellik ve deneyimlerinden ziyade kopyalamakta daha başarılı hale getirmiştir” (Ball, 1994).

Merkezden öğretmenlere verilen tüm program materyalleri ve sınavlar öğretmenin yapacağı işleri belirlemektedir. Materyallerin öğretmenlere hazır olarak sunulması, öğretmen tarafından sorgulanmadan, inisiyatif kullanmadan kabul görmektedir. Ayrıca öğretmenler bu materyalleri hazırlayanların uzman kişiler olduğuna dair inançları onların kendi inisiyatifleri dâhilinde oluşturacakları yöntem, teknik ve materyallerin daha olumlu sonuç doğuracağı düşüncesini yok etmekte, pasif bir şekilde verilen uygulamaya yönelmektedir. Eğer öğretmenin merkezi bir rolü ve etkisi var ise ve bu kontrol altında tutuluyorsa bunun ileride uzun dönemde ciddi sorunlara neden olacağı düşünülmektedir (Kelly, 2004). Örneğin, öğretmenler bu süreçte gittikçe vasıfsızlaştırılabilir. Öğretmenlerin bu hazır materyalleri kabul etmeleri mesleklerinin birçok noktasında uygulamalarının diğer bir nedeni de mesleki sorumluluğun getireceği stres ve baskıdan uzak durmak istemeleridir (Szczesniul, 2007). Hazır materyalleri kullanmaları, öğretim sonucunda doğacak olan başarısızlık ve problemlerin sorumluluğunun da, sadece öğretmenler tarafından taşınmasından ziyade, bürokrat/yöneticiler ve öğretmenler arasında paylaşılması demektir.

Öğretmenin inisiyatif kullanamama veya kullanmama problemini gören kimi araştırmacılar, öğretmen tanımında bu yönde ilavelerin olması gerektiğini savunmuşlardır. Örneğin, “artık öğretmen, başkalarının yazdığı reçeteleri uygulayan değil, sınıf ortamını yaşayan insandır” (Atay, 2003: 32). Benzer şekilde, “öğretmen, öğretimlerini bizzat kendileri kontrol altına alarak, öğrencilerinin kendilerine ve sisteme uyum sağlamak yerine özgür olmalarına çaba gösterendir” (Ekiz, 2006: 30–31).



Sonuç olarak öğretmen inisiyatiflerinin, ders materyallerinin özel şirketlerce hazırlanması, devlet bürokrasisinin artması ve teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte gittikçe sınırlandırıldığına ve öğretmenlerin mesleki olarak uzman statüsünden işçi statüsüne indirildiğine dair bir kanı vardır (Apple, 1986, 1995; Gur ve Wiley, 2007; Shannon, 1989). Eğitim sistemimize yakından bakıldığında, benzer risklerin ülkemizde de görülme ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Konunun açıklığa kavuşturulmasında diğer paydaşlar yanında, öğretmen görüşleri de büyük önem arz etmektedir. Bu araştırma, Türkiye örneğinde, inisiyatif kullanma konusunun öğretmenler tarafından nasıl görüldüğünü ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde inisiyatif kullanma düzeylerinin, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, ders kitabı ve/veya kılavuz kitabı kullanma şekillerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Bütün program materyallerinin, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine etki derecesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Bütün program materyallerinin yararlılığı hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Bütün program materyallerinin öğretmenin eğitim yaklaşımına etkisine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Bütün program materyallerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmene yönelik baskısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Bütün program materyallerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmeni yönlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin, veri toplama aracında belirttikleri görüşleri;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Yaş ve
  - c) Kıdem değişkenlerine göre değişmekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bir eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmen kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülür. Ekonomik ve Kalkınma İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir yapılan PISA sonuçlarının karşılaştırmalı bir incelemesi, yüksek skor alan ülkelerde öğretmenlerin kalite ve saygınlıklarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur (Barber ve Mourshed, 2007). Öğretmenlerin kendilerini tevdi edilen eğitim programının uygulayıcıları değil de yapıcıları konumunda görebilmeleri için, uygulama sürecinde de öğretmenin bu şekilde konumlandırılmış olması gerekir. Hâlbuki Türkiye gibi merkezîyetçi bir eğitim sistemine sahip ülkelerde öğretmenler, kendilerine merkezden verilen uygulamakla yükümlü kılınmıştır. Bu yükümlülük, öğretmenlik mesleğini programı aynen uygulayan operatör ve teknisyen mesleğine benzetmiştir. Oysa teknisyenliğin aksine, öğretmenlik mesleğinde öğretmenin, yeni durumlar karşısında plan ve uygulama açısından karar alıcı olması gereklidir.

Ayrıca öğretmenlik mesleğinde kendini geliştirmenin büyük bir önemi vardır. Bu vasıfların öğretmenlerde bulunabilmesi için de öğretmenin mesleğinin öneminin farkında olması gerekir. Bu da inisiyatif açısından öğretmene üst bir konum vererek, her bir öğretmenin bireysel bir üretim merkezi olmasını sağlamakla mümkündür. Öğretmenlerin kendi mesleklerine yabancılaşmamaları için eğitim ve öğretimde öznel davranması gerekmektedir. Bu öznel eğitimde kaliteyi düşürmemekte aksine öğretmenlerin işlerinde inisiyatif almaları öğrenci lehine önemli katkılar sağlamaktadır. Yani eğitim sürecinin temel öğelerinden birisi olan öğretmenin, zekâ, deneyim ve kapasitesini özgürce öğrencileri lehine kullanabilmesi için inisiyatif alması kritik öneme sahiptir.

Yukarıda sunulan nedenlerden dolayı ve ayrıca öğretmenlerin mesleklerinde daha kapsamlı olması ve kendilerini makine çalıştırıcısı değil, insan yetiştiricisi olarak görmesi için bu mesleğin inisiyatif alma yeterliliğini ölçmek bu araştırmanın öneminin alan için yadsınamaz olduğunu göstermektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırma şu sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

- Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterliliktedir.
- Araştırma için seçilen örneklem grubu, evreni yansıtıcı niteliktedir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- Bu araştırma 2010–2011 eğitim–ğretim yılında Muş, şırnak ve Elaziğ illerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. LİTERATÜR TARAMA

Bu bölümde öğretmenlerin inisiyatif kullanmalarıyla ilgili literatür incelenecektir. Konunun daha kapsamlı bir şekilde ortaya konması için, doğruya ulaşma isteği ve ideoloji, insanın ideolojiyle şekillenmesi, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması gibi konular da ele alınmıştır.

#### 2.1. Doğruya Ulaşma İsteği ve İdeoloji

Ontoloji, epistemoloji, yaratıcı, hakikat (gerçek, doğru) düşünen bir varlık olarak insanlığın merak alanları olmuştur. Özellikle hakikat, gerçek doğru, nedir sorusu nerdeyse her bireyin ömründe tekrar tekrar sorduğu bir sorudur. Çünkü insanın çevresindeki olayların özünü, kendi varlığının özünü anlaması açısından hakikat kavramının daha önemli bir vaziyeti olmuştur ve insanın fitratı gereği aranan bir olgu halindedir. Bu nedenle hakikat arayışı ve insanlığa yaymak insanın var olduğundan günümüze devam eden bir faaliyettir. Hakikat, gerçek, nedir? Nasıl elde edilir? Kaynağı nedir? Elde edilenin hakikat olduğu nasıl anlaşılır? gibi sorular hep sorula gelmiştir. Ama bunlarla beraber önemli olan diğer bir soru ise, kişinin ulaştığı hakikatin evrensel mi, yoksa kişinin kendi hakikati olduğu konusudur. Yani doğru göreceli midir, evrensel doğru var mıdır sorusu da gerçek doğru nedir sorusu gibi devamlı irdelenmiştir.

Gerçek, doğruya karar vermemizde içinde yaşanan toplum her yönüyle etki etmektedir. Toplumdan kasıt, toplumu oluşturan kültür, dil, din, öğretiler, yaşam tarzı, iklim, bölge v.s. dir. İnsanın geçmiş yaşamından oluşturduğu ön yargılar, içinde büyüdüğü toplumsal kültür ve hayata bakış tarzı hakikati kavramada en önemli rolü oynamaktadır. Ön kabul içermeyen düşünce diye bir şey yoktur diyen Terry Eagleton (2005), bağımsız hakikati bulmanın insan için zorluğunu belirtmektedir. Bizi şekillendiren ön yargıların kaçınılmaz varlığı, insanın özgür düşünmemesi anlamında yeterince sinir bozucudur, ama bazı ön yargıların birileri tarafından bize kasti olarak kodlanması herhalde daha da sinir bozucu olsa gerektir.

İnsanın "Gerçek Doğru" olarak inanılan değerlerin tüm topluma ve toplumlara yaydırılması uğraşı da hakikat arayışı kadar eskidir denilebilir.

Gencer (2009), tarihte birçok toplumun dünyayı yaşanır yapmak için dünya imparatorluğuna soyunduğunu söyler. Kendi doğruları ile yaşanır bir dünya. Geçmişteki mücadelelerin birçoğunun kendi haklı gerekçeleriyle daha mutlu, daha yaşanır bir hayat için verilen bedeller olduğu kanaatine varabiliriz. Yine burada belirtilmesi gereken durum, haklı gerekçelere bağlı olmasıdır. Olaylara bakış açısına göre değişen doğrular. Bu yüzden İbn-i Mirza, 45 yıllık yaşamında öğrendiği dört şeyden birisinin “nazar, bakış açısı”, olduğunu söyler. Demek doğruları algılamamızda takılan gözlüğün rengi büyük önem taşımaktadır.

Bilgi edinme sürecimizin ilk basamakları - aile, çevre, okul, toplum-sonraki basamakları oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Eğer toplumun en küçük biriminden en büyük birimine kadar aynı gelenekten devam eden bir yapı varsa, toplum bireylerinin olaylara bakışı, yorumu, tepkisi aynı olabilmektedir. Bu bir yönüyle toplumda var olan inanış, ahlak, görenek, fikir ile bağlantılıdır. Bu değerleri ve hedeflenen değerleri bireye yükleme aile-toplum ile oluyorken resmi bir kurum olarak okul da bu işi yüklenmiştir. Birey artık aile-okul-toplum yapısının içinde şekillenmektedir.

Okul, aile-toplum yapısından çok farklıdır. En başta bireyin doğal bir süreçte yetiştiği aile-toplum yapısının aksine okul planlı-programlı bir şekilde bireyi yetiştirmeyi hedef almıştır. Bundan dolayı yüzyılımız toplumlarını basamak basamak, yavaş yavaş dönüştüren en büyük sistem okuldur. Yoksa yeni toplum düzeni için bireyin öğrenmesi gereken hedef kazanımların aile-toplum yapısındaki doğal süreçte öğrenilmesi pek mümkün olamayabilmektedir. Bu nedenle okulu ele alırken toplumu dönüştürmek, toplumu yeniden üretmek için bireyi yapılandıran politika, ekonomi ve bilgi yapısı ile bağlantılı bir yapı olarak düşünmek gerekir.

Okulun bütün öğelerinin; yönetim, öğretmen, kullanılan tüm kitaplar, programlar ve bunların işleyiş yöntemleri v.s. politik, ekonomik ve bilgi yapısı içinde değerlendirilmelidir. Özellikle okulun en önemli yönünü oluşturan öğretmenin yetiştirilmesi, mesleğini icra ederken yetki ve görevleri ideolojik bir yapı (politik-ekonomik-bilgi) içinde düşünüldüğünde resmin tamamı görülebilmektedir. Bu nedenle öğretmenin görev ve yetkileri, bunlar içindeki inisiyatifleri ve bağlantılı olarak ideolojik ve yönetsel etki çerçevesinde yapılacak olan çalışmanın önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir.

İdeolojinin tarihsel çıkışı ve etkisi konunun anlaşılmasında yararlı olacağı da düşünülmektedir.

İdeoloji tanım olarak tarihi süreçte değişen bir seyir izlemiştir. Ayrıca bu kavramın tanımı üzerinde tartışmalar olmuştur. İdeolojiyi olumsuz bir kavram olarak açıklayan düşünürler olduğu gibi, kavrama olumlu ve yansız anlamlar yükleyen düşünürler de olmuştur. Bakış açılarına göre kavramın işlevlerini değişik yerlerde görmek, hatta Althusser'e göre hayatın her yerinde görmek mümkün olduğu için üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olarak görülmektedir. Bu kavramın gelişim sürecinin ve öneminin anlaşılması için başlangıç olarak kavramın düşünürlerde değişen anlamında başlamak gayet yerinde bir başlangıç olur.

Sanayi devrimi ile başlayan toplumsal, siyasi ve düşünsel değişim insanları hayata daha da katılan bireyler haline getirmiştir. Özellikle siyasi bloklara büyük gurupların katılımı ve örgütlemeler ile beraber ön plana çıkan söz hakkı, emek hakkı, özgürlük, eşitlik, yönetim gibi konularda büyük tartışmalar olmuştur. Üst kesim ya da gücü elinde bulunduran patronlar ve yöneticiler halkları eskisi kadar kolay yönetemediklerini fark ettiler. Bu probleme çözüm olarak ta güç kullanarak komuta etmektense değişik yönetim yöntemleri kullanarak ikna ederek halkı manipüle etmeyi daha makul gördüler. Mardin (2009), bu durumu şöyle ifade eder; "1900'lerde bütün Avrupa'da başlayan kitlesel işçi hareketleri ve siyasi partilerin etkinliğinin artması ile kitle psikolojisi diye bir kavram sosyal bilimlere girmiş ve inançların kitle yönetimindeki önemi fark edilmiştir". Baradat (1991) ise, ideolojinin endüstri devrimi ile gelen ekonomik ve sosyal hayattaki politik gelişmelerin ürünü olduğunu söyler. Dolayısıyla, ideoloji kavramının doğuşu, yalnızca, düşünce tarihine eklenen yeni bir halka değildir. Tam tersine, devrimci mücadele ile çok yakın ilişkili ve ilk andan itibaren sınıf savaşının kurumsal silahı olmuştur (Eagleton, 2005). Kaosun olduğu böyle bir ortamda ideoloji kavramının kullanımı ve bu kavrama ilişkin yorumlar önemli ölçüde artmıştır.

İdeoloji kelimesi, Fransızca *idéologie* kelimesinden türetilmiştir, (*idée* = fikir; düşünce ve *-ologie* = bilim) ([www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)). Yani "İdeoloji" kavramının kelime anlamı "fikir bilimi" dir. Plamenatz (1970: 15) "ideolojinin 'fikir bilimine' verilen ad olduğunu ve sonradan bir grup ve topluluğu karakterize eden

birbirine yakın inançlar, fikirler ve davranışlar anlamında kullanıldığını” söyler. Zamanla bu anlam aşınmaya uğramakla beraber hala toplum içinde olumsuz anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadır. Toplumumuzda “hangi ideolojidensin” veya “olaylara çok ideolojik bakıyorsun” gibi kullanımlar bu kullanımlara verilebilecek örneklerdendir. Ayrıca toplumda anlam olarak taraflı, yanılsatmalar ile ikna etme, siyasi anlamlar içeren olumsuz bir kavram olarak ta görülmektedir. Bu kullanım olaylara bakışta yan tutmayı anımsatmakta, insanı yanılsa götüren, yanıltan bir değerlendirmeyi ifade etmektedir.

İdeoloji kavramını ilk kullanan atalarının Francis Bacon, Thomas Hobbes, Antoine Destutt de Tracy gibi düşünürler olduğu söylenmektedir. Tarihsel olarak ideoloji kavramının Fransız devriminde ortaya çıktığı ve onu kullanan kişinin Destutt de Tracy olduğu söylenmektedir (Lichtheim, 1967). Fransız aydınlanma fikirlerini oluşturan filozoflardan biri olan De Tracy ideolojiyi diğer bilimlere temel olacak şekilde ele almıştır. Kanunlarla yönetilen mutlu bir toplumun fikirlerin özünün rasyonel bir şekilde değerlendirilmesiyle mümkün olacağını düşünmüştür (Manning, 1980). De Tracy gibi metafizik düşünceye karşı olan ideologlar ilk başlarda Napoleon tarafından desteklenmiştir. Ama Napoleon’un ülkesi dini kurumlar tarafından desteklenen bir yönetime dönüştükçe cumhuriyetçi ve liberal ideologlar tarafından eleştirilmeye başlanmıştır. Karşı tepki olarak ta Napoleon ideologların savunularını alay konusu etmiş, hatta Rusya karşısındaki yenilgisini bile onlara bağlamıştır. Eagleton (2005) Napoleon’un “siz ideologlar, bütün hayalleri yıkmaktasınız; oysa halklar için mutluluk çağı neyse bireyler için yanılsamalar çağı odur” şeklinde yakındığını ve Napoleon’un ideologları mücadele etmeye çabaladıkları metafizikçilerle bir tuttuğunu aktarmaktadır.

İdeolojinin bu olumsuz anlamı Marks’ta da devam etmektedir. Marks ideolojiyi siyasi iktidara hizmet eden yanıltıcı inançlar, egemen sınıfın çıkarlarını destekleyen fikirler ve sınıf mücadelesi ve doğru bilinci içeren kavramsal formlar anlamında kullanmıştır (Williams, 1988; Kazancı, 2006). Marks’a göre toplumdaki üretimden dolayı toplumda görev dağılımları başlamıştır. Bu görev dağılımları zamanla statü ve eşitsiz mülk dağılımlarına sahne olmuştur. Var olan statükoyu korumak isteyenler alt sınıflardaki halkları manipüle etmeye başlamışlardır. Bu başlangıçta güç kullanma yöntemleriyle olmakla beraber gün

geçtikçe farklı yöntemler kullanılmıştır. Örneğin alt sınıflarda bir yanlış bilinç oluşturarak, statükonun yeniden üretimi sağlanmaktadır. Marks toplum içinde iş bölümü artıkça amaç değişir, [üst sınıfta bulunanlar] bu iş bölümünü ayakta tutmaya, sonra da iş bölümünün yarattığı sınıfsal toplulukları yaşatmaya yöneldiklerini dile getirir (Mardin, 2009).

Marks'ın 'The German Ideology' eseri 1920'lerin ortalarına kadar basılmamıştır ve bu süreçte Marksist gelenekte ideoloji kavramını ele alış biçimiyle ilgili üç gelişme olmuştur. Birincisi ideoloji yanlış bilinç olarak ön plana çıkmıştır. Marks'ın ideoloji kavramını "yanlış bilinç" in yarattığı yapıtlar için kullandığına olan kanaatin yanında bunun yanlış anlaşılma olduğunu düşünen araştırmacılarda vardır. Örneğin Mclellan (2009) ideolojinin bir yanlış bilinç meselesi gibi görünmemesinin nedenlerinden birisi, insanların ideolojik olduğunda hemfikir olduğu birçok önermenin açık bir biçimde doğru oluşudur der. Mardin (2009) Marksın "buğulu gözler arkasından dünyayı algılamak" diye anlatılan yanlış bilinç teorisinin çok yönlü ve anlaşılması zor bir teori olduğunu söyler. İkinci gelişme ise Lenin'in ideoloji kavramına kazandırdığı yeni bakış açısının sonraki düşünürlerin bu kavrama dair yapacakları çalışmalarında önemli bir değişim oluşturmuş olmasıdır. Marks'ın ideolojiye verdiği olumsuz anlam, Lenin ile değişmiştir. Lenin şartlar gerçekleştiği zaman işçi hareketi kendiliğinde oluşacaktır diyen Marks'ın bu düşüncesinin oluşmayacağını ve işçi sınıflarının bir ideoloji etrafında toparlanması gerektiği ve faaliyete geçmeleri gerektiğini savunur (Plamenatz, 1970). Görüldüğü gibi burada ideoloji kullanımının olumlu olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Eagleton (2005) Lenin için ideoloji arzu edilir oldukları düşünülen siyasi çıkarların peşinde koşan belirli bir grup veya sınıfı birleştiren veya onlara esin veren inançlar kümesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Siyasi çıkarlar işçi sınıfının çıkarları olarak düşünüldüğünde ideoloji kavramı olumlu bir kullanım olarak öne çıkmıştır. 1920'lerde Marksist ideolojide olan üçüncü gelişme Batı'da yeterince gelişmemesiyle birlikte, ideolojinin o güne dek düşünüldüğünden daha etkili ve bağımsız bir güç olduğu izlenimi yaygınlaşmasıdır. Marksizmin batıda yeterince başarı kaydetmemesi ideolojinin bu amaç doğrultusunda kullanılmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Böylece Lenin'in ideoloji hakkındaki düşüncesi haklılık payı kazanmış olmaktadır. Dolayısıyla ideolojinin önemi ve etkililiği ön



plana çıkmıştır, nitekim Gramsci ve Althusser gibi Batı Marksistleri bu kavrama daha fazla dikkat ve önem vermişlerdir.

Gramsci ideolojiden ziyade hegemonya kavramı üzerinde durmuştur. Gramsci sınıflar arası ilişkileri analiz etmek için bu kavramı üretmiş ve hegemonyayı sınıf güçlerinin diyalektiği anlamında kullanmıştır (Hall, Lumley ve McLennan, 1978). Hegemonyanın ideolojiden farkı rızaya dayalı olmasıdır. Bu rıza veya kabul doğrudan kişilerin tercihiyle ilgili değildir. Aksine ideoloji gibi hegemonya da, halklara çeşitli yöntemler ve araçlarla kabul ettirilmektedir. Örneğin hegemonyanın halkın rızasını alabilmesi için okul, dergi, kitap, gazete v.s. ideolojik aygıtlar kullanılır. Bu nedenle hegemonya ve ideoloji birbirinden bağımsız değildir.

İdeoloji kavramının üzerinde çalışmak isteyen ve ideolojiyle ilgilenen araştırmacıların okumaları gereken ilk kişilerden biri Althusser'dir. Kazancı (2006), Althusser'siz bir ideoloji çalışılmaz der. Althusser'e göre ideoloji her yerdedir, bir ortamı ifade eder. Maddenin ayrılmazdır, madde ile birlikte var olmuştur. İdeoloji hakkında farklı anlamlar veren Althusser bu kavramın insanların kendi dünyalarıyla ilişkilerinin ifadesi olduğunu söyler. Bu açıklamalarla beraber ideolojiyi, Althusser, sistemin yeniden sunumu, geçmişten gelen fakat geleceğe de uzanan sosyal hayattaki pratikler bütünü olarak ifade eder (Ricoeur, 1994). Freud ve Saussure'dan etkilenen Althusser yapı teorisi ile bilinçdışı teorisini Marks'ın daha çok ekonomik teorileri ile ilişkilendirmiştir (Fiske, 1990: 173). Althusser (1971) "ideoloji sonsuzdur, tıpkı bilinç dışı gibi" (akt. McLellan, 1996: 29) diyerek ideolojinin sınırlarının bilinç dışı gibi her yer olduğunu belirtmiştir. Althusser ideoloji kuramını sebep sonuç ilişkisine dayalı ekonomik toplum anlayışından kurtardı ve ideolojiyi bir sınıfın bir sınıfa empoze ettiği fikirlerden ziyade tüm sınıfların katıldığı yaygın (hayat) pratiklerin bütünü anlamında yeniden tanımladı. Bu sınıfların bu pratiklere katılması, bu pratiklerin artık baskın sınıfın çıkarlarına hizmet etmediği anlamına gelmemektedir, bu hizmeti kesinlikle yerine getirirler; yani ideoloji Marks'ın düşündüğünden çok daha etkilidir, çünkü dışarıdan ziyade içeriden işlemektedir. (Fiske, 1990: 174).

Görüldüğü gibi ideolojinin tanımı hakkında çok çeşitli fikirler vardır. Bu çeşitlilik bakış açısı, zaman, sosyal değişimler ve kültüre bağlı olabilmektedir. Bu anlamlardan bazıları olumsuz, bazıları olumlu ve bazıları da yansızdır.

İdeoloji, şimdi eş zamanlı olarak, yanlış bilinç (Engels), toplumsal olarak koşullanmış her düşünce (Plehanov), sosyalizm için verilen hararetli siyasi mücadele (Bernstein ve bazen Lenin) ve sosyalizmin bilimsel kuramı (Lenin) anlamlarına gelmektedir (Eagleton, 2005).

İdeolojinin insanlar ve toplumlar üzerindeki kaçınılmaz etkisi ve gücünün incelenmesinden önce yukarıda ideoloji tanımının ve anlamının tarih içindeki süreci incelenmiştir. Yukarıda verilen tanımlar belli başlı tanımlardır. Yoksa başka düşünürlerden de ideoloji hakkında tanımlar ve anlamlandırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Amerikalı siyaset kuramcısı Edward Shils'a göre ideolojiler, kesin, kapalı, yeniliğe direnen, büyük ölçüde insanların duygularına hitap ederek yayılan ve kendisini savunanlardan mutlak bağlılık isteyen şeylerdir. Raymond Williams (1977) için ise bir gruba ait inançlar kümesi, yanıltıcı düşünceler, anlam ve fikrin yeniden üretimi anlamlarında kullanılmaktadır (akt: Fiske, 1990, s:165). Martin Seliger, ideology and politics adlı kitabında, ideolojilerin, bir yönden tipik bir biçimde analitik ve betimleyici önermelerin, diğer yönden ise ahlaki ve teknik kuralların bir karışımı olduğunu öne sürer (Eagleton, 2005). Freud, ideolojinin işlevinin yöneten ile yönetilen arasındaki libidinal bağı kuvvetlendirerek otoriteye karşı olumlu bir tavır üretmek olduğuna inanırdı (McLellan, 2009). Güven (2000: 1) ise ideoloji belli bir dönemde, sosyo-ekonomik ve diğer koşullar ile bunlardan ortaya çıkan ilişkilerden egemen hale gelerek, kişilerin görüş, düşünce, bilgi ve yaşamlarını etkileyen pratik etkinlikler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır der. İdeoloji tarih içinde farklı anlamlar almış olsa bile günümüz dâhil tüm zamanlarda insanların hayat tarzlarını, davranış biçimlerini ve yaşam pratiklerini oluşturduğu yönde kanaat getirilebilir. İnsanın ideoloji ile şekillenmesi ve toplum hayatında böyle var olması ideolojinin bu tarihi sürecinden sonra ele alınabilir.

## 2.2. İnsanın İdeoloji ile Şekillen(diril)mesi

İnsan doğuştan itibaren tüm çevresiyle etkileşim halinde şekillenmeye başlar. Çevresinde var olan tüm nesnelere önceden belirlenmiş yaşam sarmalına uygun şekilde bireyi var ederler. Her birey kendisini öteki ile anlamlandırabilir. Bu öteki, ideoloji olarak alındığında, ideolojinin bireyi oluşturma üzerindeki etkisinin büyüklüğü anlaşılır. Althusser (2003) bu ideolojik sarmalın doğumdan

önce insanı ölüme kadar sardığını söyler. Çocuk daha doğmadan önce aileden başlayarak özneleştirilir ve kendisi doğumundan sonra çevreyi özneleştirir. Bu bağlamlarda ideolojiyi düşündüğümüzde bütün düşüncelerimiz, tavırlarımız, davranışlarımız, hayatta karşılaştığımız tüm durumlar ideolojik bir anlam taşır. İdeoloji sosyal oluşumda, devamlı bir şekilde, var olan bireyleri özne yapma ve bu özneler arasında yansımali ilişkiler oluşturma şeklinde görülür (Schmid, 1981).

Bu ilişki sarmalının ideolojik olarak görülmemesinin temel nedeni insanların yaşamdaki tüm ilişki ve tercihlerini kendi doğal tercihleri olarak görmeleridir. Böylece insanlara sunulan tüketim anlayışı, eğitim anlayışı, hayatı kabul etme anlayışı yanılısamlarla, imajlarla, kurnazlıklarla kişiyi özne kılarak özümsetilir. İdeolojinin işlevi somut bireyleri birer özne olarak kurmak olduğu söylenilebilir (Althusser, 1971: 160). Dolayısıyla ideoloji ya da hâkim gücün ideolojisi özgür tercihimizmiş gibi yaşamın her tarafında görülür. Batılı demokrasilerde parlamenter sistem, halka kendini yönettiği yanılısamasına yol açtığından, bu tür iktidarların son derece önemli bir biçimidir. Bu tür toplumların siyasi biçimini diğerlerinden ayıran başlıca şey, halkın kendi kendini yönettiğine inanmasını beklemesidir (Eagleton, 2005: 164).

Sol kanatta Marks'ın ideolojiye bakış açısından dolayı bu kavram üst sınıf-alt sınıf, işçi-patron, yönetilen-yöneten ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. Marksist ve Neo-Marksist teorisyenler bilinç formlarını baskın sınıfın menfaatine olan, toplumdaki güç ilişkilerini devam ettirme anlamında ideolojik olarak görürler (Warren, 1990: 602). Marks bir toplumda egemen sınıfın çıkarı ile egemen düşüncenin birlikte var olmak zorunda olduklarını belirterek ideolojik oluşumun bu ilkeye bağlı olarak oluşup yaşadığını söyler. Böylece alt sınıfın (işçi sınıfının) olaylara bakarken ve olayları yorumlarken kullandığı metot, söylem, mantık yürütme ilkeleri yani durumlara baktığı gözlüğün rengi yine üst sınıf tarafından bahşedilmiştir. Marks alt sınıfların yani işçi sınıfının kendi toplumsal deneyimlerini, toplumsal ilişkilerini ve dolayısıyla kendilerini, kendilerine ait olmayan fikirler aracılığıyla anlamaya yönlendirildiklerini söyler. Bu özelliğinden dolayı proletarya kendi gerçeklerini bir türlü öğrenemez, sağlıklı bir değerlendirme yapamaz, karar alma süreçlerinde sürekli yanlış yapar (Kazancı, 2006). Ama Althusser'le beraber (hâkim) ideoloji tüm toplumda

yansımali bir etkileşim bağlamında düşünölmeye başlanmıştır. Bu etkileşim sayesinde ki ideoloji fark edilemez ve devletin ya da hâkim gücün ideolojik aygıtları ile gizliden gizliye yayılır ve kendini devamlı üretir. Bu yeniden kurgulanmayı ben ideolojiyim demeden ideolojik aygıtlarla yapar. Bu aygıtlar her yerde ve her şekilde olabilir. Örneğin; okul, polis, üniversite, mimari yapılar, kitap, film, aile, toplantılar, ticari anlaşmalar, edebiyat ve söylemler gibi obje ve iletişim araçlarında (Connel, 1979: 331) ideoloji ayrılmaz bir bütün olarak vardır. Böylece tüm “şeyler” hâkim fikirlerin toplumda yayılması için hizmet etmektedirler. Birçok sosyal organizasyon (okul, dini kurumlar, aile kurumları, yardım kuruluşları) ve güç sahibi insanlar talep edilen ihtiyaçları oransız bir şekilde dağıtır. Yani prestij, zenginlik, güç, yiyecek ve sağlık gibi iyi hizmetleri üst sınıf ve imtiyazlı bireylerde; tehlikeli işler, beğenilmeyen, hapisle sonuçlanabilen ve düşük (bebek ölümleri) gibi durumlar da alt sınıf bireylerde mevcut görünür (Sidanius, Pratto, Laar ve Levin, 2004: 847)

İdeoloji toplumun kendi içinde yeniden üretildiği için insanlara yaşam pratikleri doğal görünür. Çünkü bireyin kendini çevreleyen, içinde yaşadığı ve varlığını sürdürdüğü ideolojik ortamı, başka ideolojik ortamlarla karşılaştırma olanağı yoktur (Althusser, 2003). Yani akli olarak her hangi bir çatışmaya mahal vermeden, rasyonelleştirme yaparak, kişinin üretimde nesneleşmesi sağlanarak egemen hayat tarzının devamı ve yeniden üretimine her birey tarafından katkı sağlanır. Farklı bir deyişle beyinlerimizdeki kavram haritaları oluşturulur ve bunlarla düşünmemiz sağlanır. Gramsci “*insanı kafasından yakaladınız mı, kol ve bacak kolay gelir*” der. İnsan böylece kendindeki kavram haritasını sonraki bireylere aktararak hem nesne hem özne rolünü yerine getirmiş olur. Bu yolla insanlar özne olmanın yarattığı sınırlar içinde kendilerinden beklenen toplumsal rolü oynar ve dolayısıyla belirli bir özne, çevresinin yaptığı yüklemeleri bir sonraki döneme taşır.

Daha vahim olan durum, bu toplumsal rolün temel taşlarını bireyin kendisi oluşturmasıdır. Üretimin ilk basamağında alt tabaka düşünölen insanların olması gibi, hâkim gücü üreten, ürettiğiyle yabancılaşan ve bu yabancılaşma sonucu kendi üretimini kendi üzerinde ideolojik aygıt olduran yine halkın kendisidir. Birey iş ortamında, işçilerle diyalogunda, sendikalarda, yönetimde, topluluklarda, v.s. gibi durumlarda çevrenin kendisini tanımlamasına

uygun hareket eder (Twining, 1980: 422). Böylece kendisiyle, ürettiğiyle, sosyal unsurlarla yabancılaşan birey profili ortaya çıkar. Yabancılaşma durumu; etkisizleşme, anlamsızlaşma, kuralsızlaşma, toplumdan soyutlanma ve kendine yabancılaşma gibi bireysel duygular olarak tanımlanan bireysel doyumsuzlaşmanın toplumu oluşturan (ekonomik, politik v.s.) unsurlarda görülmesidir (Lystad, 1972: 90). Başka bir ifadeyle yabancılaşma insanın oluşturduğu putun kendi üzerinde egemen güç oluşturmasıdır. Aynı şekilde insanların oluşturduğu toplum ve toplumda ilişkide olduğumuz tüm varlıklar toplumsal yaşama bir doğallık ve kaçınılmazlık havası verir. Toplum, bundan böyle insanlar tarafından inşa edilen bir şey olarak algılanamaz ve dolayısıyla insanlar tarafından değiştirilemez bir düzen olur (Eagleton, 2005).

Görüldüğü gibi ideoloji her yanımızı rasyonel ve doğal süreçler halinde, bizi var olan hâkim yapının içine hem özne hem nesne olarak konumlandığından, değişimin veya farklı ideolojinin toplumda oluşmasını imkânsız kılar (Althusser, 2003). Tabi bu imkânsızlık konusunda Althusser'le aynı fikirde olmayanlar da var. Örneğin Marks Althusser'in tersine toplumsal değişimin kaçınılmaz olduğunu, Gramsci ise toplumsal değişimin olası olduğunu söyler. Yinede bizi çepeçevre saran bu egemen ideolojiden sıyrılıp sistemi tüm yönüyle olduğu gibi görmek hiçte kolay olmasa gerektir. Lukacs eğer birisi sistemden memnun ise yanlış bilinç halkasından çıkamaz ama eğer memnuniyetsizlik onda başlarsa o zaman kısır döngünün içinden çıkma imkânı bulur (Mardin, 2009) der. Zizek ise can alıcı bir düzeltme yapar; "kendi etkinliklerini yerine getirirken bir yanılısamanın peşinde koştuklarını bilirler, ama yinede koşmaya devam ederler" der ve devamında bunu şöyle örneklendirir; "özel eğitim fikrine karşıyım; gelgelelim biricik kızımı bütün bu güzelliği ve üstünlükleriyle götürüp bir devlet okuluna yerleştirsem, diğer çocuklar onu ezmeye kalkışabilir" (Eagleton, 2005).

İster maddi olsun, ister çevresel etkiler olsun, ister insanda oluşturulan bilgi inşası şeklinde olsun insanın şekillen(diril)mesi içinde bulunan toplumdaki hâkim ideoloji, kültür ve gücün etkisiyle olmaktadır. Ve bu şekillendirme doğumla beraber ailede başlayıp eğitim ile beraber okullarda sonrada toplumda bulunan yapılarla hayatın ileri dönemlerinde devam etmektedir. Saydığımız ideolojik aygıtlarla (her türlü basın ve yayın araçları, toplumda var olan

dernekler, söylemler, eğitim v.s.) bu işi devam ettirmektedirler. Bu aygıtlardan eğitim ve öğretimin yapıldığı okullar ve üniversiteler insanı var olan düzene uyumlu yapmaya çalışan daha doğrudan ideolojik aygıtlardır. Hatta eğitim ve öğretimin kurumlaştırılmasının temel gayelerinden birinin bu olduğu savunulmaktadır. Bu savunumun detaylarına geçmeden önce öğretmenlik mesleğinin incelenmesi uygun görülmektedir.

### **2.3. Öğretmenlik Mesleği**

Eğitim ve öğretim işi tarihin ilk zamanlarından beri yapılmaktadır. İlk zamanlar sadece özel kişi ve gruplara verilen eğitim, zamanla daha geniş kitlelere ulaşmıştır. Bu faaliyetin yaygın bir şekilde uygulanması özellikle Sanayi Devriminin getirdiği bazı değişikliklerle ilgilidir. Crump (1999), okullar 19. y.y. fabrikaları üzerine dizayn edilmiştir, yani binalar, çalışma takvimi ve şartları, kaynakları endüstriyel devrimin oluşumlarıdır demektedir. Sanayi devrimiyle beraber fabrikalarda çalıştırılmak üzere donanımlı insan arayışı başlamış, böylece nitelikli insan yetiştirilme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu işçilerin planlı ve istedik hedefler kazanmaları için eğitimde kurumsallaşma önem kazanmıştır. Sanayileşmeyle birlikte eğitim bireysel bir amaçtan ziyade, toplumsal ve ekonomik bir işlev görmeye başlamıştır (Erden, 1998).

Sanayi devrimiyle beraber modern devlet, vatandaşlık, ticaret gibi olgular gelişmiş ve değişmiştir. Değişen bu olgularla beraber ihtiyaçlar yeniden belirlenmiştir. Bu ihtiyaçların kazandırılması için eğitim ve öğretim programları oluşturulmuştur. Bu programların oluşturulmasında felsefe, ekonomi, program, öğretmen, sosyal yapı, politika, psikoloji gibi birçok faktörün göz önünde bulundurulması gerekmiştir. Bu etkenlerden hiçbiri diğerinden daha stratejik konumdadır denemez. Örneğin ekonomi ne kadar iyi olursa olsun kötü bir program veya toplumun sosyal yapısıyla uyumlu olmayan bir içerik eğitimdeki kalite iyileştirmesini gerçekleştiremez. Bununla beraber eğitimin öbeğinde, birebir içinde, uygulayıcısı ve yapıcısı konumunda olan öğretmenlerin öneminin daha belirgin olması kabullenen bir olgudur. Bundan dolayı, eğitim sürecinin temel sorumlusunun öğretmen olduğu düşünülür (Sünbül, 2003).

Öğretmenlik mesleğini bir birine yakın anlamlar içeren çeşitli şekillerde tanımlamak mümkündür. "Mesleki yönünden öğretmen; öğretim olayını meslek

edinmiş kimsedir. Resmi veya statü yönünden ise öğretmen, öğretmen kadrosuna atanmış her kimsedir. Metot açısından yaklaşıldığında öğretmeni; çok bilen değil, bildiğini çok iyi öğretebilen kimse olarak tanımlayabiliriz” (Çelikkaya, 1999: 34–35). Hacıoğlu ve Alkan’a göre ise “günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır” (Hacıoğlu ve Alkan, 1997. akt: Erden, 1998: 26). Milli eğitim temel kanununda öğretmenlik mesleği tanımı “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” olarak verilmektedir (madde 43) (MEB, 2010). Tanımlara bakıldığında öğretmen, mesleğinde çok yönlü ve donanımlı olmak zorundadır. Diğer mesleklerin aksine öğretmenlikte bilmek yetmemekte, bildiğini de en iyi şekilde öğretebilmek ve gerektiğinde eğitim ve öğretimde yönetim görevlerini de üstlenebilmek gerekmektedir. Öğretmenlik, özellikle de eğitimin ilk kademelerinde, çocuklara ilişkin bir meslek olduğu için, sorumluluk alanı geniştir. Erden’e göre etkili bir öğretmende bulunulması gereken özellikler şöyle sıralana bilir;

- Genel kültür
- Konu alanı bilgisi
- Mesleki beceri ve yeterlilikleri  
Mesleki beceri ve yeterliliklerini de;
- Öğretim sürecini planlama
- Çeşitlilik getirebilme
- Öğretim süresini etkili kullanma
- Katılımcı öğretim ortamı düzenleme
- Öğrencilerdeki gelişimi izleme (Erden, 1998: 43–46)

olarak vermektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği eğitim-öğretimin en başından en sonuna kadar sorumluluklar ile donatılmıştır. Her noktada kararlar verme ile karşı karşıyadır. Öğretmenlik mesleğini karar verme mesleği olarak da tanımlayanlar var. Gözütok “Öğretmenlik; öğretmenin, öğretimi planlaması aşamasından başlayarak değerlendirme sonuçlarından yararlanmaya kadar her aşamada çok çeşitli kararlar vermesini gerektiren bir meslektir” (Gözütok, 2000:

8) demektir. Zaten Gözütok öğretmen sorumluluklarına değinirken karar verme sorumluluğunu en başa almıştır. Ona göre bu mesleğin sorumluluklarını şöyle sıralamak mümkündür;

- Karar verme sorumluluğu
- Öğretimi planlama sorumluluğu
- Ders verme sorumluluğu
- Öğretim sorumluluğu
- Öğretim araç ve kaynakları kullanma sorumluluğu
- Sınıfı yönetme sorumluluğu
- Öğretimin değerlendirilmesi sorumluluğu (Gözütok, 2000)

Sorumluluk artıkça bunlarla baş etmede karşılaşılan problemlerin de artması normaldir. Bu sorumluluğu kaldıracak öğretmenlerin yetişmesi, bunların çocuklara verimli olacak yeter sayıya ulaşması ülkemizde yıllar yılı bir problem olmuştur ve problem olmaya devam etmektedir. Nitekim meşrutiyet döneminde hem nitelikli hem de sayıca öğretmen yetiştirilmesi fikri önem kazanmıştır (Öztürk, 1998. akt: Akyüz, 2008: 279). Akyüz meşrutiyet döneminde öğretmen yetiştirme politikası ve çabalarında öğretmenlik mesleğinin bu probleminin tarihi durumunu şöyle aktarmaktadır; “Maarif nazırı Emrullah Efendi, 1910’da gazetelerde yayınlattığı bir ilanla ‘yalnızca okuma yazma bilenlere bile muallimlik ehliyeti verileceğini, bunların muallim atanacaklarını’ duyurmuştur” (Akyüz, 2008: 283). Bu sorunlar yani öğretmen hem sayı hem nitelik olarak tarihimizdeki eğitimde yenileşme hareketlerinde her zaman ilk engeli teşkil etmiştir. “ ‘*Tuba Ağacı Nazariyesi*’ olarak şöhret bulan [Emrullah Efendi’nin] teorisine göre, ülkenin yüksek öğretim sorunları çözüme kavuşturularak düzenlenirse eğitimin aşağı kısımları da düzelebilecektir.” (Gündüz, 2007: 417). Bu kuram pratikte uygulanamamıştır. Çünkü Emrullah Efendi taşrada 70000 öğretmen ihtiyacı varken önceliğin temel olan ilköğretim kurumlarında olması gerekliliğine karar vermiştir (Ergün, 1979–1982: 7–36). Bu konuda Özden “yüz elli yıllık bir öğretmen yetiştirme geleneğine sahip olan Türkiye’nin yanlış politikalar yüzünden öğretmen ihtiyacını karşılayacak uygulamalara gidememesi üzücüdür” (Özden, 2005: 25) demektir. Günümüzde bile öğretmen yetiştirme konusunda istikrarlı bir politika izlenememiş, kurumlar arasında öğretmen arzı



ve dengesi konusunda istenen düzeyde bir işbirliği sergilenememiştir (Özoğlu, Gür ve Çelik, 2010)

Bu problemlerle beraber öğretmenlerin statü problemi de vardır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili Erden şunları dile getirmektedir; “öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü çok yüksek değildir. (...). Öğretmenlerin statüsü gelir düzeyinin düşük olması, eğitim verdiği gurubun yaşının ve bilgi düzeyinin az olması nedenlerine bağlı olarak, özellikle eğitim seviyesi düşük olan az gelişmiş ülkelerde görece olarak daha yüksekken, gelir ve eğitim düzeyi yüksek olan ülkelerde giderek düşmektedir” (Erden, 1998, s: 32). Ayrıca aynı konuda Başkan “öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumsal statü ve rolleri konusundaki kaynak araştırmalarında; öğretmenliğin her toplumda profesyonel bir meslek olarak ele alındığını, Türkiye’ de [ise] öğretmenliğin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğradığını (...)” vurgulamaktadır (Başkan, 2001: 16-17).

Bu problemlerle beraber öğretmenin hâkimiyet alanı ve karar verme yetkisinin sınırlandırılması, yaptığı eğitim ve öğretim işine kendisi dışında birçok etkenin müdahalesi ve yetkisinin sınırlandırılıp sorgulanması, öğretmenin yaptığı işi sahiplenme duygusunu zayıflatmaktadır. Ayrıca yapabildiğinin en iyisini değil isteneni yaparak hem performans düşüklüğüne hem de zaman geçtikçe kabiliyetinin ve potansiyelinin körelmesine yol açmaktadır. “İnisiyatifin kendi kontrolünde olduğu gerçeğini öğrenenler, başkalarından yardım alırlar, fakat hiçbir zaman onlardan kendi işlerini yapmalarını beklemezler. Onlar, kendi gizli güçlerinin farkına varan ve onu kullanan insanlardır. Gizli güçlerini çok iyi bildiklerinden, eksik yanlarını tamamlamak için başkalarından yardım almaktan da çekinmezler” (Özden, 2005: 5).

#### **2.4. Kontrol ve Öğretmenin Vasıfsızlaş(tırıl)ması**

Bir işin sorunsuz devamlılığı herkes tarafından istenilen bir durum olmasına rağmen insan öğesinin bulunduğu bir işin sorun çıkarmayan bir makine gibi işlemesi mümkün bir durum olamayabilmektedir. İş organizeli bir şekilde yaparak sorunları minimal, kazanımları da maksimal yapma uğraşları, böyle sorunları çözmek için uygulanan çözümlerdendir. Örneğin Frederick Taylor fabrikalardaki problemlere çözüm bulmak için uğraşanlardandır ve

Taylor'un bu teorik fikirler sistemi Taylorizm olarak adlandırılmaktadır. Taylorizm birey ile organizasyon arasında minimum etkileşimi ve görevlerin bölümlere ayrılmasını sağlayarak iş yerinde standartlaşmayı hedef almıştır (Littler, 1978). Taylorizmdeki bu iş bölümlenmesi teknoloji ile birleşerek daha kritik bir durum almıştır; bireysel vasıfsızlaşma, teknisyenler ile işin sürdürülmesi ve ekonomik ise makinenin çalışana tercih edilmesi (Lawn & Ozga, 1988; Apple, 1988). Ayrıca Apple, Taylor'un işçileri vasıfsızlaştırmak için teknoloji kullanımı ve çalışanları işlerinden yabancılaştırma konusunda neredeyse %100 başarılı olduğunu ifade eder (Apple, 1982a). İş yerlerinde işlerin böyle bölümlere ayrılması, farklı işçilerin bir bütün halindeki bir işin bir parçasını yapması ve bu parçaların birleştirilerek ürünün oluşması için bölümler ve çalışanlar arasında iyi bir organizasyon ve bu organizasyon ile beraber iyi bir bürokrasi gerekmektedir. Yani aslında fabrikalardaki verimi artırma uğraşları organizasyonu, organizasyon içinde bürokrasiyi ve hiyerarşik yönetim şekillerini doğurmuştur.

Organizasyon, belli bir hedefe ulaşmak için bir araya gelmiş bireylerin yapılanma şeklini, bu bireylerin tamamını veya bir kurum, kuruluş ya da teşkilatı belirtebilir ([www.tdkterim.gov.tr](http://www.tdkterim.gov.tr)). Ayrıca Mark (1972), resmi organizasyonları, toplumda beklenmeyen problemleri çözen ya da en azından başa çıkan kurulu sosyal mekanizmalar olarak tanımlar. Organizasyonlar sisteme göre, kendi iç şekillenmesine ve işinin türüne göre kural ve ilkeler belirlerler. Bürokrasi bu ilke ve kuralların işlemeyle devreye girmiş olur. Mardin (1990: 89), bürokrasiyi bir toplumda tabandan yukarıya çıktıkça daralan bir yapı içinde örgütlenmiş olan, kişisel olmayan genel kurallar ve işleyiş ilkelerine göre çalışan sistem ve kurallar grubu olarak tanımlar. Center ve Blackburn (1992) ise, bürokrasinin bir grup profesyonel yönetici, sabit kuralları takip eden çalışanlar ve otoriter hiyerarşi birlikteliği olduğunu söyler. Hlau ve Scott, bürokrasinin beş karakteristik özelliğini tanımlar: çalışmanın özelleşmesi, hiyerarşik otorite yapısı, kurallar ve düzenlemeler, kişisel farklılıklara önem ve teknik niteliğe dayalı iş verme (Meyers, 1972). Yapılan bu örgütlenme ve yönetim modeli genelde verimi ve üretimi daha da artırma amacındadır. Mantık şöyle işlemektedir; iş karmaşık değilse (basit bölümlere ayrıştırılmış ise) hızlı ve pratik olur, kural varsa düzen vardır, kurallara ve düzene uyum varsa iş kalitesi ve kapasitesi yüksektir. Hâlbuki Taylor'un çözüm olarak düşündükleri vasıfsızlaşma ve koordinasyon

problemleri gibi önemli sorunlar doğurmuştur. Bürokratik organizasyon yönetim tarzlarının her zaman başarı ve verim getirmediği, hatta bürokrasinin olmadığı çalışanın inisiyatifinin olduğu yönetim biçimlerinin motivasyon, güven, başarı ve verim getirdiği (Ingersoll, 2006) görülmektedir. Aynı şekilde Kohn, “bürokratik organizasyonlarda çalışan işçiler, bürokratik olmayanlarda çalışanlardan daha çok kendi yönelimini göstermeye, açık fikirli olmaya, bireysel sorumluluk duygusuna ve değişime meyillidirler” demektedir (Goodwin, 1976).

Organizasyonlarda var olan yönetimler iki uç olarak değerlendirilebilir. Bir uçta bürokrasinin katı olduğu kontrol ve mekanizmanın yöneticilerin elinde olduğu; geleneksel bürokratik yapı vardır, diğer uçta bürokrasinin olmadığı, işlevin kontrol ve sorumluluğunun çalışanın elinde olduğu; modern bürokratik yapı vardır. Beetham (1996: 3), bürokrasi kavramının barındırdığı zıtlıklardan birinin modern ve geleneksel yönetim anlayışı arasında olduğunu söyler. Modern ve geleneksel yönetim anlayışı yönetim literatüründe merkezi (*centralized*) yönetim ve yerinden (*decentralized*) yönetim anlayışı olarak ta geçmektedir. Merkezi yönetimlerde merkezi kontrol, çalışanın kararlara karışmaması, motivasyon eksikliği, işi sahiplenme duygusu eksikliği, uzmanlaşamama, vasıfsızlaşma, maliyetin azalması, üretimin artması, çalışan değişiminin kolaylığı, çalışanın yaptırım gücünün azalması gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Yerinden yönetimlerde ise sorumluluk ve kontrolün çalışanda olması, kararlara katılım, motivasyon yüksekliği, kontrol zorluğu, maliyetin yüksek olması, işi sahiplenme duygusunun yüksek olması, çalışanın kolay vazgeçilmez konuma gelmesi, çalışanın prestijinin yüksek olması, çalışanın yaptırım gücünün artması, işinde profesyonelleşme gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Ingersoll (2006: 218), bu iki yönetim şeklini şöyle karşılaştırmaktadır; merkezi kontrolü aşırı uygulayan yönetimlerde işinden yabancılaşma, merkezi kontrolü aşırı bırakan yönetimlerde ise düzenin bozulması, sorumsuzluk görülebilir. Argyris (1973), hiyerarşik örgüt yapılarında çalışanın yüksek motivasyona ulaşmasında düşük bürokrasinin iyi yüksek bürokrasinin kötü olduğunu, Carpenter (1971) ise, organizasyonlarda hiyerarşi arttıkça iş doyumunun azaldığını söylemektedir (akt. Patton ve Miskel, 1975). Genelde organizasyonlarda merkezileşme politikaları kaynakların etkili ve

verimli kullanılmasını, merkezi olamayan politikalar ise birey motivasyonunu, bağlılığını ve yenilikçiliğini sağlamak için uygulanır (Peterson, 1971: 529).

Organizasyonları yönetenlerin en çok sıkıntı duydukları durum belirsizlik durumudur. Yöneticiler genelde sürpriz bir sonuç istemezler ve bunun yolunun da kendi kontrollerinde yürütülen planlı ve programlı bir iş yönetimi olduğunu düşünürler. Böyle bürokratik yönetimlerde hiyerarşik emir komuta zinciri, iş bölümü (spesifik iş bölümü) standart iş prosedürü, rutinlik, kontrol için en önemli özellikleri teşkil etmektedir, bu sorunsuz işleyen bir makine gibi algılanabilir. Bu tür yapılanmalarda çalışanın yetki alanı sınırlandırıldığı için üretimde yenilik ve farklılık oluşmamaktadır. Ayrıca böyle yerlerde çalışan kişiler yeni durumlara uymada zorlanmakta ve değişime karşı direnç göstermektedirler. Buda bireyin yaratıcılık yönünü geliştirememesine ve rutin prosedürlere bağlı kalmasına sebep olmaktadır. Böyle yüksek bürokratik mekanizmalar yetki, fikir, değerlendirme, yaratıcılığı engeller ve bunu programlara havale ederler.

Bir organizasyonun üretim kalitesi ve performansı yapılan işin yapısına ve hizmet sunulan kitlenin talep ve yapısına bağlıdır. Bürokratik yönetim biçimleri bazı iş yerlerinde başarı ve üretim artışı ve kalite getirebilir, ama bazı organizasyonlarda bu iyi bir yöntem olmamaktadır. Organizasyonların etkili bir yönetimi müşterilerin sayısı ve doğasına, hedefinde oluşturmak istediği ürüne ve bu üreteceği ürünü hangi teknoloji ve neyle oluşturacağına bağlıdır. Aynı yöntemi her yerde her şeye aynen uygulamak ilerleme getirmeyebilir. Örneğin okulu fabrika gibi düşünüp öğretmenleri de vasıfsız işçi olarak düşünüp yönetim bürokrasisini buna göre oluşturmak üretimden ziyade yıkımı gerçekleştirebilir. Mark (1972), resmi organizasyonların birçoğunun aksine okulun çıktısının insan olduğunu, bu yüzden yönetim kontrolü gibi oldukça önemli problemlerle yüz yüze olduğunu belirtir. Okullarda öğretmen üzerinde bulunan geleneksel (klasik) bürokrasi ve kontrol mekanizması öğretmeni bir işçi gibi ele almaktadır ve öğretmenden eğitim ve öğretim işini bir fabrika işçisi gibi hatasız, rutin ve tekrarlayan basamaklar şeklinde uygulamasını beklemektedir. Gerçi geleneksel (klasik) bürokrasi okulun olağan rutin işlerini yapılandırmada ve yürütmede önemli bir roledir ama öğrencinin değişen durumu ve çeşitli karakterlerini ve öğrenme durumlarını klasik bürokrasinin kalıp kurallar silsileleri ile yönetilemeyeceği görülmektedir. Bu gelenekselliğin karşısında olan birçok

reformcu ve sosyal bilimciler şunu iddia eder; bürokrasi, öğretmen davranışları için kurallar şekliyle, ilgisizliğe, müşterilere karşı kibir, düşük performans ve sabit, ritüel davranışlara sebep olur. Eleştirmenler okul bürokrasisinin çok aşırı, çok hiyerarşik, çok birey-dışı ve çevreye göre çok heterojen ve birçok değişik müşteri gruplarının eğitim ihtiyaçlarını izole ettiğini itham ederler (Meyers, 1972; Goodwin, 1976).

Eğitimin etkili yönetimi ile ilgili sorular doğrudan otorite kavramıyla da ilgilidir. Otorite kavramı, yönetimin kontrolü, öğrenme işlemiyle bağlantılı olarak eğitimin temel problemleri arasında görülmektedir. Okullarda birbirlerinden çok farklı iki yönetim organizasyonunun kolu görülmektedir; birinin kökü geleneksel resmi ve merkezi otorite olan klasik bürokrasiye ve diğerinin kökü ise resmi olmayan öğretmenlerin profesyonelliğine dayanmaktadır (Mark, 1972). Okullarda da diğer organizasyonlar gibi bir uçtan diğer uca katı bürokrasiden tamimiyle otonomiye kadar birkaç geçişken görüş görülebilmektedir. Yöneticiler tarafından genelde bürokratik model, öğretmenler ise bürokrasinin az olduğu modeli tercih ederler. Eğitim problemleri de genelde iki ana unsura bağlanır; birisi yönetim modeli, diğeri ise çalışan performansıdır. Birçok eğitim reformcusu, politikacısı ve toplumdan kişiler, eğitim problemlerinin asıl nedeninin okul-öğrenci-öğretmen üçlüsünün yetersiz performansı olduğunu savunmaktadırlar. Buna karşı olan görüşe göre çok fazla bürokrasi, standartlaştırma ve hesap sormak okulu fabrikaya benzeterek bürokratik bir sistem oluşturur, okulu etkisiz ve verimsiz yapar. Bürokratik yönetim öğretmenlerin eğitim sorunlarına yeni çözümler getirmelerini engellemekte; bu durum okullarda performans düşüklüğüne neden olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Okulu diğer dışsal etkenlerden soyutladığımızda bütün gücü ve etkisi kendisinde bir kurum tasavvur edilmektedir. Var olan sorunlar tümüyle iç işleyişin ve çalışanlarının yetersizliğiyle değerlendirilmektedir. Okul ancak diğer yapılarla ilişkili düşünüldüğünde asıl anlamını kazanmaktadır. Apple (1982a), okullarda verilen eğitimi şöyle değerlendirmektedir “eğitim büyük ekonomik ve ideolojik bir sistemin parçası olarak görülmelidir. Asıl mesele okulun yalnız ne yaptığı değil, sınıf, ırk, cinsiyet, üretim kontrolü ve ekonomik gücün paylaşımıyla nasıl ilişkili olduğudur” Apple (1982b: 7). Okulu toplumu yeniden üreten,

statükoyu koruyan edilgen bir kurum olarak düşünüp, ettirgenlerinin de ekonomik, ideolojik ve sınıf kültürü olan bir sistemin enstrümantali olarak değerlendirmelidir. Ya da Barroso'nun (1995) okul devletin kontrol mekanizmalarını meşrulaştıran ve karar alımlarında devletin kapsamını büyüten bir yapıya indirgenmiş (akt. Cutcheon, 1997) düşüncesiyle ele alınmalıdır. Ancak böyle düşünülduğünde taşlar yerine oturmakta, okulun çözemediği toplumsal sorunların nedenleri daha iyi anlaşılakta, okul çalışanlarının - özellikle öğretmen mesleğinin- değerlendirilmesi farklı boyutlardan da düşünülebilir.

Öğretmenlik mesleği öğretmenlerin yaşamımızda etkin bir şekilde var olması ve gelecek nesle kültürün aktarılması nedenlerinden dolayı toplumun temel öğelerindendir. Bir toplumun bireylerinin gelecekte alacağı şekil, yetiştirme işini yapan öğretmene bir ölçüde bağlıdır. Öğretmenler bir yetişkin olarak öğrencilerinin bilgi, yetenek, analitik yetenekler hatta sonraki yaşamını bile değiştirirler (Goodwin, 1976). Bu yüzden öğretmenlik sorumluluk gerektiren bir meslektir. Öğretmen için asıl problem birçok kişinin müdahale ettiği işte sorumlu olarak kendisinin ön plana çıkmasıdır. Yani öğretmenlik mesleğinin temel basamaklarından bazıları; müfredat, program, materyal, anlatım teknikleri v.s. paket halinde öğretmene sunulmakta ve uygulaması istenmektedir. Ama çıktılarındaki başarısızlığın temel sorumlusu öğretmen olarak görülmektedir. Bu noktadan öğretmenlik birçok uzmanlık gerektiren meslek gruplarından; avukat, fizik tedavi, mühendis, diş doktoru, psikolog v.s. farklıdır. Örneğin bir fizik tedavi uzmanının görevi hastaya uygun tedavi yöntemi vermektir, eğer hasta bunu tam uygulamasa doktor bundan sorumlu değildir. Bu durum üniversitede çalışan öğretim elemanlarında da aynıdır. Üniversitede ders sorumlusu öğretim elemanı öğrencinin öğrenmesinden, tutum ve davranışlarından sorumlu değildir. Dreeben (1988: 25), öğretmenlerin bazı meslekler gibi kendi müşterilerini seçme ve sadece okumaya-öğrenmeye hevesli, sorumluluk sahibi kişilere ders anlatma gibi bir seçimi yoktur der.

Eğitim-öğretim işini birden çok kişinin dizayn etmesi, sorumluluğun da birden çok kişi tarafından yüklenilmesini gerektirmektedir. Bu durumun tersine oluşan başarıda öğretmen kadar yeni program, okul yönetimi, öğrenci ve veli övülebilirken, başarısızlığın sorumluluğunda öğretmen genelde tek başına

kalmaktadır. Çünkü neden olarak öğretmenin uyması gereken rutin prosedürlere iyi uyum sağlamadığı düşünülmekte ve uzmanlar tarafından hazırlanan materyaller iyi kullanılıp, yönlendirmeler doğru takip edilmesi durumunda başarısızlığın oluşmayacağı düşünülmektedir. Disipline kurallar belli başlı öğretmenler için şekil ve rol belirlenmesi gibi ihtiyaçlarda, özellikle alt sınıflarda, gerekebilir çünkü böyle kurallar olmadığı zaman, öğretmenlerde endişeyi, tehdit ve muğlâklığı azaltmak için mekanizmayı araştırma eğilimi vardır (Goodwin, 1976). Yinede öğretmen kendi mesleğinde deneyim kazandıkça kontrol ve yetkisinin mesleğinin temel alanlarını kapsamasını isteyebilmektedir. Böylece kendi profesyonelliğini geliştiren öğretmenler eğitimde serbestliğe ve otonomiye doğru gidebilmektedirler (Nihlen, 1992).

Lortie sınıfı “kapalı kapının” ardında “yönlendirmenin öğretmenin kontrolünde olduğu küçük bir evren” olarak tanımlamaktadır (Ingersoll, 2006: 34). Kontrol ve yetkinin öğretmenin elinde olması önemli bir noktadır. Luechauer ve Shulman (1992), yetki ve kontrolü (güçlendirilen) elinde bulunduran insanların, işlerini önemsediklerini, gruplarını sevdiklerini, işlerini heyecanlı, verimli ve hazla yaptıklarını açıklamaktadır. Ingersoll (2006: 212), iş yerinde kontrolü elde bulunduran çalışanın etkinliğinin ve saygınlığının arttığını söylemektedir. Öğretmenin yetki alanına müdahalenin sonuçları da öğretmen için olumsuz olabilmektedir. Önemsiz noktalarda ve sonuç olarak önemsiz çıktılarda kontrolün olması gerçek güç değildir. Bu durumlarda çalışan organizasyon yönetimine katıldığına inanmaktadır ama gerçekte değildir. Bu olumsuzluk kendini en çok toplumsal prestij, statü kaybı ve saygınlıkta göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin yetki ve kontrolünün birimler arasında paylaşımı bu işin statüsünü de halk nazarında düşürmektedir. Eğitim-öğretim mesleğini yapan öğretmen uzman olarak görülmez ve yaptığı iş öğretmenlik eğitimi almayan kişilerce de kolaylıkla yapılabiliyor olarak görülür. Bir başka deyişle, eğitim süreçleri, en yeteneksiz ve bilgisiz bir “öğretmenin” (daha doğrusu taşıyıcının) dahi kolaylıkla takip edip uygulayabileceği kimi eğitim malzemeleriyle belirlenebilmektedir (Özoğlu, Gür ve Çelik, 2010). Ne yazık ki, bu uygulama veya yabancılaşma öğretmenlerimizce kabul görmekte ve girift olan mesleklerini basit basamak takibine indirmektedirler ve buna kaderciler bir yaklaşım sergilemektedirler. Shannon (1987), kendi çalışmasında “bu kadercilik

anlayışı birçok öğretmenlerin anketteki ve görüşme anındaki açık uçlu sorulara verdiği cevaplarda görülmektedir” der. Yani öğretmenler hiyerarşik olarak oluşturulan görevlerini yerine getiriyorlar ve mesleklerini nesnel bir uygulama olarak gördüklerinden gittikçe öğretmenlerde mesleğe karşı yabancılaşma olmaktadır. “Okul personelinin beyanlarına göre; rolleri hedef oluşturma veya öğretim için direktifler içermeme (her ikisi de ticari materyalin yazarları tarafından yapılmakta) olgusu yöneticilerin ve öğretmenlerin nesnel olarak okuma öğretimine yabancılaştığı anlamına gelmektedir” (Shannon, 1987).

Ülkemizde birçok şeyde olduğu gibi eğitimde de yukarıdan yapılan düzenlemeler için içinde olan uygulayıcıların talebini her zaman karşılamamaktadır. Eğitim ve öğretimde de karar verenler için işlevinden ve üretiminden pek anlamıyorlarsa, talepte bulunan kişilerle anlamlı bir iletişim kuramaz veya taleplerle çelişkili duruma düşebilirler. Yani öğretmen uygulamada verilen kuramsal ve yönetsel oryantasyonu yapar. Hatta öğretmenin kullandığı plan, ders materyalleri, tören faaliyetleri gibi birçok şey öğretmenin inisiyatifinden çıkarılmış bunları belirleyen kişi veya kurumların inisiyatifine bırakılmıştır. Dijk bu konuda “müfredat, ders kitapları, eğitsel materyaller ve derslerin, farklı iktidar grupların değer ya da çıkarlarıyla uyumlu olan eğitsel hedef, konu ve öğrenme stratejilerince yönlendirildiğini ve yönetildiğini belirtmektedir” demektedir (Dijk, 1998: 315. akt: Şirin, 2008). Konu, hedef, öğrenme ve öğretme stratejilerinde öğretmen sadece uygulama düzeyinde kalmakta, bu gibi kuramsal belirlemeler akademik ve siyasi bir faaliyet olarak görülmektedir. Yani “öğretme ve öğrenme için oluşturulan bilimsel bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilir, program aracılığıyla bu bilgiler paketlenir. Öğretmenlerden ise bu paketleri resmi öğretim ve öğrenme ortamlarında dağıtmaları beklenir” (Ekiz, 2006: 14). Eğitim ve öğretme işinde de teorik olarak düşünülen mantıksal basamakların uygulanması olumlu sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır. Yani teknik rasyonellik uygulanmaya çalışılmaktadır. Teknik rasyonellik: teknik kararda arzulanan sonuca ulaşmak için “etkinlik” in mantıksal prensiplerini araç olarak kullanır. Böylece öğretmenler bu mantıksal kararların karar vericisi konumundan uzaklaştırılmış olmaktadır. Gross, Giacqunta ve Bernstein, yöneticilerin okul politikası, program, sınıftaki materyal miktarı ve çeşidi hakkında önemli kararlar verdiklerini ama yeniliğin



doğasında bunların birçoğunun öğretmen tarafından yapılması gerektiğini belirtirler (akt: Mark, 1972).

Kontrol ve yetkinin öğretmene devredilmemesinin doğurduğu problemlerden biri olan öğretmenin teknisyen konuma düşmesi sorunu günümüzde daha bir önemi vardır. Teknoloji ile beraber öğretmenler nerdeyse yapması gereken tüm dokümanları, malzemeleri, testleri, planları hazır olarak bulabilmekteler. Öğretmenlerin birçoğu, çocuğu daha iyi yetiştirme yolu olarak daha fazla çaba, aktiviteleri yeniden düzenleme, farklı teknikler kullanma yerine günümüz malzemelerini devreye sokma yoluna gitmektedirler (Apple, 1979). Bunun bir nedeni öğretmenlerin hazırcılığa konması olabileceği gibi bir nedeni de öğretmenin karar verme ve statü problemi olabilir. Günümüzde öğretmen kendi kararlarını uygulayan bir usta veya uzman olarak görülmemekte [ve öğretmen adına] başkaları karar vermekte, öğretmen ise bu kararları bir işçi veya teknisyen gibi uygulamaktadır (Gür, 2008). Öğretmene birçok noktada hazır programlar sunulmakta, bu programların uygulama detayları da ayrıntılarına kadar verilmekte ve öğretmenden teknisyen gibi basamakları takip etmesi beklenmektedir. Öğretmen yürütücü konumuna geçer ve tekniksel kontrolün yönlendirmelerine uyar. Böylece teknisyen konumuna düşen öğretmenin işinden gittikçe izole olması ve program hakkında kontrolü ele alma güçlüğü yaşaması kaçınılmaz sonuç olabilmektedir. Elbette sorun tam olarak öğretmenin bunları kullanması değil, sorun kendisinin bunları kullanma kararı vermesi ve kendisinden bir şeyler katıp katmamasıdır. Yani problem öğretmenin bunların kullanımıyla işindeki fiziksel ve ideolojik kontrolü kaybetmesidir (Lawn ve Ozga, 1988).

Teknisyenlik, kuramı uygulamadan ve dolayısıyla öğretmenden ayırmıştır. Öğretmen bir teknisyen olarak görülmektedir. Teknisyen olarak öğretmenlerin görevi ise, üniversitelerin ya da araştırma merkezlerinin üretmiş olduğu kurumsal bilgileri özellikle sorgulamadan kendi karşılaştıkları öğretim sorunlarını çözmeye kullanmalarıdır (Ekiz, 2006: 13; Atay, 2003). Ayrıca Atay “kuramsal bilgi sınıf uygulamalarını anlamak ve öğrenmek için gereklidir, ancak yeterli değildir. Kuramsal bilgi ile uygulama bilgisinin uyumu öğretmen adaylarına, farklı farklı uygulama ortamlarında kuramsal bilgiye anlam verme olanağı tanınması ile olacaktır” demektedir (Atay, 2003: 32). Öğretmenler onlar

için belirlenen görevleri yıllarca yerine getirirler ve bu yıllar artık onları öznel yargıları olmayan ve yargılamayan çalışanlar haline getirmektedir. Böylece öğretmenler eğitim ve öğretim işini ofis veya fabrikada yapılan bir işle karıştırmakta, sabit ve sistematik bir şekilde sürdürülebileceğini düşünmektedir. Shannon “Endüstri (Noble, 1983) ve büro (Howard, 1985) çalışanları gibi bu okulların çalışanları da mevcut durumlarının ‘verileni yap’ olduğunu sanıyorlar” demektedir (Shannon, 1987).

Uzman olarak işinin otokontrolü elinde olan öğretmenler yenilik ile ilgili dokümanları, okur, yorumlar ve gerekeni yaparlar ama uzmanlaşmayan ve otokontrolü kendisine bırakılmayan öğretmenler düzeltilmeyi ve gerekli uygulamaları her zaman üstten beklerler. Nihlen’in (1992) aktardığı bir araştırmaya göre, Garcia adında bir öğretmen, profesyonel olarak eğitim işini yürütmek için seçilmiş ve bu yönde cesaretlendirilmiştir. Çalışmasının sonunda öğretmen sınıfında araştırma yapmada ve değişimi uygulamada profesyonelleşme ve münferit olarak gelişme kaydetmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenler planlamayı, testleri, bulguları ve program seçmeyi kendileri uyguladığında kendilerini daha rahat hissederler; öğretmenler bu alanda genellikle oldukça fazla otonomi beklerler (Goodwin, 1976). Hâlbuki öğretmenin lisans eğitiminde gördüğü ve yapabileceği birçok görev üstten ona hazır olarak sunulmaktadır. Buda öğretmeni eğitim-öğretim işini markette müşterilere ürün sunan çalışanın durumuna düşürmektedir. Günümüzde, devlet ve piyasa yoluyla hazırlanan ders araçları, öğretmenin rolünün önemli ölçüde kısıtlamaktadır; müfredat, amaçlar, planlar, ders senaryoları, değerlendirme araçları vs. her şey öğretmene hazır olarak tevdi edilmektedir ve öğretmenin bunları izlemesi beklenmektedir (Özoğlu, Gür ve Çelik, 2010). Buna bir örnek olarak öğretmen kılavuz kitapları verilebilir. Her şey hazırlanmış öğretmenin derse ne yapacağı bir bir anlatılmıştır, öğretmenin yetenekli bir öğretici olmasına gerek yoktur, tek yapacağı basamakları iyi takip etmektir. Tüm mesleklerde geçerli olan işin sorumluluğunu yüklenince daha fazla çaba sarf etme durumu öğretmen mesleğinde de geçerlidir. Yani eğer öğretmenler işlerindeki kararları verebilseler, bu verdikleri kararların başarı getireceğini göstermek için elinden geleni yaparlar (Apple, 1988: 108).

Sonuç olarak, öğretmenlerin bürokratik ve merkezi uygulamalarda, mesleklerini sahiplenme ve performans sergileme yönüyle sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bu sorunların giderilmesi ve öğretmenlerin teknisyen işçi statüsünden kurtulup profesyonelleşmesi ancak merkezileşme politikasının esnekleştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Yani ğretmen kendi mesleğinin yürütme ve uygulamalarında karar verme ve inisiyatif alabilme güven ve sorumluluğunda olabilmelidir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örnekleme ile verilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel işlemler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken inisiyatif kullanma düzeyleri ve bununla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için yapılan bu araştırma, betimsel nitelikli bir araştırmadır. Betimsel araştırma, ele alınan olayın “ne” olduğunu açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları, “mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır” (Kaptan, 1998: 59). Araştırmada üç bölümden oluşan çeşitli maddelerden oluşmuş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu aracın ilk bölümde araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili bilgiler, ikinci bölümde program materyalleri ile ilgili düşünceleri ve üçüncü bölümde de program materyalleri ile ilgili beklentileri ölçülmeye çalışılmıştır.

#### 3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ, Muş ve Şırnak illerinde bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

#### 3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ, Muş ve Şırnak illerinde rastgele seçilen 17 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 452 öğretmen oluşturulmuştur. Örneklem seçilen iller ve okul sayıları şöyledir: Elazığ il merkezinde bulunan altı, Muş il merkezinde bulunan beş ve Şırnak ilinde ise altı ilköğretim okulu.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Harvard Üniversitesi araştırmacılarından David Kauffman'ın (2005a, 2005b), öğretim programlarının, öğretmenlerin davranışlarını ne derece belirlediğiyle ilgili iki çalışmasından yararlanılarak, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının güvenilirliği için Muş ilinde görev yapan ve araştırmaya katılmayan toplam 67 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda altı faktör çıkmıştır. Bu faktörlerin güvenilirlik katsayıları şöyledir: Birinci faktör "Eğitim Yaklaşımı" (Cronbach alpha) =.65; İkinci faktör "Materyal Kullanımı" (Cronbach alpha)=.73); Üçüncü faktör "Program Materyalleri" (Cronbach alpha)=.81; Dördüncü faktör "Program Materyallerinin Yararlılığı" (Cronbach alpha)=.81; Beşinci faktör "Program Materyallerinin Kullanımında Baskılar" (Cronbach alpha)=.83 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kendilerine tanınan özgülüğün derecesine ilişkin iki soru ölçeğe eklenerek, veri toplama aracının son hali oluşturulmuştur. Kauffman'ın çalışmasında da buna yönelik bir soru bulunmaktadır.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının dağıtılması ve toplanması Elazığ ve Muş illerinde bizzat araştırmacı tarafından gerçekteşirilmıştir. şırnak ilinde ise görev yapan bir ilköğretim öğretmeninden yardım istenmiştir. Veri toplama aracının bazıları yarı doldurulmuş veya eksik işaretlenmiştir. Bu eksik ve yarı doldurulmuş ölçekler elendikten sonra toplamda 452 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğretmenlerden toplanan verilerin analizi SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Veri toplama aracının ilk bölümünde öğretmenler ile ilgili toplanan verilerin analizi, frekans ve yüzde teknikleri ile yapılmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi ve eğitim durumu ile ilgili veriler analiz edilerek tablolar eşliğinde gösterilmıştir.

Öğretmenlerin veri toplama aracında, inisiyatif kullanmaya yönelik görüşlerinin yer aldığı maddelerin analizlerinde de frekans, yüzde ve aritmetik

ortalama ve standart sapma teknikleri uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri ile değişkenler arasındaki çapraz ilişki, parametrik maddelerde 't' ve ANOVA ile test edilmiştir. Bu maddelerde elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için de aritmetik ortalama ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan parametrik olmayan maddelerde belirtilen öğretmen görüşlerinin değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Mann Whitney *U* ve Kruskal-Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu maddelerde elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için de, Satır-Ortalaması kullanılmıştır. Bütün durumlarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak seçilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracında likert tipi ölçek, üçlü, dördü, beşli ve altılı olarak uygulanmıştır. Derecelendirme ölçekleri eşit ortalamalar esas alınarak:

#### 3'lü Likert

Hiç Belirlemiyor	: 1,00 – 1,67
Biraz Belirliyor	: 1,68 – 2,34
Ayrıntılı Olarak Belirliyor	: 2,35 – 3,00

#### 4'lü Likert

Seçim Tamamen Bana Bırakılır	: 1,00 – 1,75
Teşvik Edilirim	: 1,76 – 2,50
Yapmak Zorundayım Fakat Pek Denetlenmez	: 2,51 – 3,25
Yapmak Zorundayım ve Birileri Denetler	: 3,26 – 4,00

#### 5'li Likert

Çok Aşırı	: 1,00 – 1,80
Fazla	: 1,81 – 2,60
Olması Gereken Kadar	: 2,61 – 3,40
Az	: 3,42 – 4,20
Çok az	: 4,21 – 5,00

## 6'lı Likert

Hiç Katılmıyorum	: 1,00 – 1,83
Katılmıyorum	: 1,84 – 2,67
Biraz Katılmıyorum	: 2,68 – 3,50
Biraz Katılıyorum	: 3,51 – 4,33
Katılıyorum	: 4,34 – 5,17
Tamamen Katılıyorum	: 5,18 – 6,00

şeklinde puanlandırılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken inisiyatif kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalışma (kıdem) yılı ve eğitim durumu ile ilgili bilgiler tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

##### 4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Genel Dağılımı

Araştırmaya katılanların cinsiyetine göre genel dağılımı, Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bulguları

Değişken	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	216	47,8
Kadın	236	52,2
<b>Eğitim Durumu</b>		
Lise	2	0,4
Önlisans	27	6,0
Lisans	403	89,2
Lisansüstü	20	4,4
<b>Yaş</b>		
26 ve Altı	95	21,0
26-30	172	38,1
31-35	66	14,6
36-40	37	8,2
41 ve Üstü	82	18,1
<b>Kıdem (Yıl)</b>		
1-5	247	54,6
6-10	67	14,8
11-15	51	11,3
16 ve Üstü	87	19,2
<b>Toplam</b>	452	100,0



Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı, Tablo 1’de incelendiğinde, öğretmenlerin %47,8 inin kadın ve %52,2 sinin erkek olduğu görülmektedir.

Eğitim durumuna göre ise lise düzeyinde öğretmen olanların %0,4 olduğu, önlisans mezunu öğretmenlerin %6 olduğu, lisans mezunu öğretmenlerin %89,2 olduğu, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin ise %4,4 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %89,2 sinin lisans mezunu olduğu göz önüne alındığında yapılan analizlerde eğitim durumu analizlerde değerlendirmeye alınmamıştır. Öğretmenlerimizin lisans mezuniyetinden sonra genelde öğretmenlik mesleğine yöneldikleri ve sadece az bir kısmının yüksek lisansa devam edebildikleri söylenebilir. Bu bulgu, başka bir çalışmayla da paralellik göstermektedir. Turan (2007) doktora tez çalışmasında 7 bölgeden 9 ilde toplamda 744 sınıf öğretmeni, ilköğretim müfettişi ve yöneticilerden ölçek yolu ile veriler toplamış ve öğrenim durumlarına göre %4,8 (n=36) kişinin yüksek lisans yaptığını tespit etmiştir.

Veri toplama aracında öğretmenlerin yaşı da sorulmuştur. Fakat, araştırmada yaş değişkeni kategori halinde sorulmamış, kategorilendirme araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yaş değişkeni 5 kategoriye göre düzenlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde; 25 ve altı yıl yaş grubunun %21; 26-30 yıl aralığındaki yaş grubunun %38,1; 31-35 yıl aralığındaki yaş grubunun %14,6; 36-40 yıl aralığındaki yaş grubunun %8,2; 42 ve üstü yıl yaş aralığındaki grubun %18,1 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 26-30 yıl yaş aralığında daha yoğun olduğu görülmektedir. Ayrıca verilerden öğretmenlerin %60’a yakınının 30 ve altı yaşında olduğu görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yaş verileri gibi, kıdem yılı da kategori halinde sorulmamış kategorilendirme araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kıdem yılı 4 kategoriye göre düzenlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde 1-5 kıdem yılı aralığındaki öğretmen oranı %54,6 olduğu, 6-10 kıdem yılında ise öğretmenlerin %24,8 olduğu görülmektedir. Bunlara oranla daha düşük olan, 11-15 kıdem yılı aralığındaki öğretmen oranının %11,3 olduğu ve 16 ve üstü kıdem yılı aralığındaki öğretmen oranının ise %19,2 olduğu elde edilmiştir. Tablo 4’e göre öğretmenlerin %54,6’lık oranla mesleki çalışma kıdemlerinin yoğun olarak 5 ve altı yıl aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca yaş grubundaki duruma benzer

bir durum da burada paralellik göstermektedir. Yani öğretmenlerin %80'ine yakını 10 ve altı kıdem yılına sahiptir.

#### 4.1.2. Araştırmaya Katılanların Yaş Değişkenine Göre Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılanların yaş değişkenine göre cinsiyet dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılanların Yaş Değişkenine Göre Cinsiyet Dağılımı

YAŞ GRUPLARI	KADIN		ERKEK	
	N	%	N	%
25 ve Altı	63	13,9%	32	7,1%
26-30	85	18,8%	87	19,2%
31-35	25	5,5%	41	9,1%
36-40	18	4,0%	19	4,2%
41 ve Üstü	25	5,5%	57	12,6%
<b>Toplam</b>	<b>216</b>	<b>47,8%</b>	<b>236</b>	<b>52,2%</b>

Tablo 2 incelendiğinde 25 ve altı yaş aralığında %13,9 kadın ve %7,1 erkek, 26-30 yaş aralığında %18,8 kadın ve %19,2 erkek, 31-35 yaş aralığında %5,5 kadın ve %9,1 erkek, 36-40 yaş aralığında %4 kadın ve %4,2 erkek, 41 ve üstü yaş aralığında %5,5 kadın ve %12,6 erkek olduğu görülmektedir. Dağılımın oranına bakıldığında 25 ve altı yaş aralığında kadın diğer yaş aralıklarında ise erkek fazlalığı görülmektedir.

#### 4.1.3. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerinin Kıdem Yılına Göre Genel Dağılımı

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerinin kıdem yılına göre genel dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerinin Kıdem Yılına Göre Genel Dağılımı

KIDEM	KADIN		ERKEK	
	N	%	N	%
1-5 Yılı	134	29,6%	113	25,0%
6-10	32	7,1%	35	7,7%
11-15	22	4,9%	29	6,4%
16 ve Üstü	28	6,2%	59	13,1%
Toplam	216	47,8%	236	52,2%

Tablo 3 incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdem aralığında %29,6 kadın ve %25 erkek, 6-10 yıl mesleki kıdem aralığında %7,1 kadın ve %7,7 erkek, 11-15 yıl mesleki kıdem aralığında %4,9 kadın ve %6,4 erkek ve 16 ve üstü yıl mesleki kıdem aralığında ise %6,2 erkek ve %13,1 kadın olduğu görülmektedir. 5 ve altı yıl mesleki kıdem aralığında kadınların, diğer mesleki kıdem aralıklarında ise erkeklerin daha yoğun olduğu dikkat çekmektedir.

Hem yaş gruplarında hem mesleki kıdem yıllı gruplarında ilk yıllarda bayan öğretmen fazlalığı görülmekte ve bu durum yıl artıkça erkek öğretmen fazlalığına dönmektedir. Bu durumun iki nedeni olabilir. Birincisi, bayanların okuma oranındaki artış; ikincisi ise bayanların, yaşlarının ileriki yıllarında, çalışma hayatını bırakmaları olabilir.

#### 4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; milli eğitim müdürlüğü veya okul yönetimi tarafından öğretmenlere verilen öğretmen kılavuz ve/veya ders kitabının kullanım şekli ve sıklığı hakkında ölçeğe katılanlardan elde edilen veriler yorumlanmıştır.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin Ders Kitabı ve/veya Kılavuz Kitabı Kullanma Şekillerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin ders kitabı ve/veya kılavuz kitabı kullanma şekillerine yönelik görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Ders Kitabı ve/veya Kılavuz Kitabı Kullanma Şekillerine Yönelik Bulgular

<b>Katılma Derecesi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Hayli İzliyorum	158	35.0
Genellikle kullanıyorum	41	9.1
Kullanırım, fakat eklemeler yaparım	188	41.6
Bazı Konularda Kullanırım	31	6.9
Az/Hiç Kullanırım	30	6.6
<b>Toplam</b>	<b>448</b>	<b>99.1</b>

Öğretmenlerin ders kitabı ve/veya kılavuz kitabı kullanma şekilleri ve sıklıkları Tablo 4'te verilmiştir. Tablodaki değerlere bakıldığında, verilen cevapların genelde ders kitabını ve/veya kılavuz kitabını “kullanırım fakat eklemeler, değişiklikler ve atlamalar yaparım” (%41.6) ile “hayli izliyorum” (%35) maddelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kauffman da Amerika'da yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kılavuz ve çalışma kitabı kullanma şekli ve sıklığı ile ilgili benzer bir sonuç elde etmiştir. Kauffman öğretmenlerin genelde kılavuz ve çalışma kitabını kullandıkları fakat yetersiz gördükleri, bazı noktalarda ekleme, değiştirme ve atlamalar yaptıklarını tespit etmiştir (Kauffman, 2005a). Öğretmenlerin daha düşük olarak ta, “az kullanım veya hiç kullanmam” (%6,6), “bazı konularda kullanım” (%6,9) ve “genellikle kullanım” (%9,1) maddelerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Buna göre, öğretmenlerin merkezi otorite olan MEB'in (Milli Eğitim Bakanlığı) önerdiği, ders kitabı ve/veya kılavuz kitabı kullanırken kısmen de olsa inisiyatif kullandıkları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin zeka ve kapasitesini sınıf lehine kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumun tutarlılığı, öğretmenlerin ders kitabı ve/veya kılavuz kitabına yaptıkları eklemelerin niteliği ile yakından ilgilidir.

Öğretmenlerin, Tablo 4'te yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet [ $\chi^2=8.29$ ;  $p>.05$  ( $p=0.082$ )] ve yaş [ $\chi^2=164.587$ ;  $p>.05$  ( $p=0.229$ )] değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [ $\chi^2=188.12$ ;  $p<.05$  ( $p=0.008$ )]. Bu bulgu, ders kitabı ve/veya kılavuz kitabını "hayli izliyorum" seçeneğini en fazla 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (%14.1); en az da, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (%4.7) benimsemiş olduğunu göstermektedir. 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, ders kitabı ve/veya kılavuz kitabını daha fazla izlemesinin olası sebepleri arasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mevzuata daha fazla bağımlılık duyma ihtiyacından kaynaklanabilir. Benzer şekilde, ders kitabı ve/veya kılavuz kitabını "kullanırım, fakat eklemeler yaparım" seçeneğini en fazla yine 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (%29), en az da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenlerin benimsediği görülür.

### **4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında; milli eğitim müdürlüğü veya okul yönetimi tarafından öğretmenlere verilen tüm program materyallerinin öğretme ve öğrenme sürecinin öğelerini ne derece etkilediği hakkında ölçeğe katılanlardan elde edilen veriler yorumlanmıştır.

#### **4.3.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Bulgu ve Yorumları**

Bütün program materyallerinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ne derece belirlediklerinin ortalama ve standart sapma çözümlenmesi Tablo 5'te verilmiştir. Bu bölümde 3'lü likert kullanılmıştır.

**Tablo 5.** Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Dereceleri

Programın Etki Derecesi	N	$\bar{X}$	SS
1-Konu Başlıkları Amaçları ve Hedefleri	451	2,57	,531
2-Spesifik İçerik	447	2,38	,585
3-Konuların Sıralanması/Zamanlanması	444	2,46	,627
4-Eğitimsel Model/Yaklaşım	446	2,27	,638
5-Ders Planları	436	2,39	,675
6-Ölçme/Değerlendirme Yöntemleri	446	2,22	,638
7-SBS'ye Yönelik Ders İşleyişi	436	1,98	,704

Öğretmenler mesleklerini icra ederken program materyalleri, onların mesleki uygulamalarını ne derece belirlediği Tablo 5'te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, bir bütün olarak program materyallerinin, konu başlıklarını ( $\bar{X} = 2.57$ ), spesifik içeriği ( $\bar{X} = 2,38$ ), konu sıralanması ve zamanlaması ( $\bar{X} = 2,46$ ) ile ders planlarını ( $\bar{X} = 2,39$ ), verilen ortalamalara göre, “ayrıntılı olarak belirlediğini” düşünmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin, bir bütün olarak program materyallerinin, öğretme-öğrenme sürecinde kendilerini ciddi şekilde yönlendirdiğini kabul etmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla belirtilen noktalarda, öğretmenlerin inisiyatif kullanmada sınırlandıkları söylenebilir.

İlgili tablo incelendiğinde, program materyallerinin, öğretmenin eğitimsel model ve yaklaşımına etkisi ( $\bar{X} = 2,27$ ), ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlemesi ( $\bar{X} = 2,22$ ) durumlarında öğretmenlerin “biraz belirler” olarak fikir belirttikleri görülmektedir. SBS'ye yönelik ders işleyişinin programlarda belirlenip belirlenmediği maddesinde ise, çoğunluğun yine “biraz belirler”, ( $\bar{X} = 1,98$ ), şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin derste kullandıkları öğretim modeli, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi konularda, kendilerinin biraz sınırlandırıldığını düşündükleri söylenebilir. Bunun olası nedeni, bu gibi konularda öğretmenlerin ciddi bir denetime tabi tutulmaması

olduğu düşünülebilir. Fakat SBS gibi ulusal merkezi sınavların öğretmeni, az da olsa sınırladığı da tablodan çıkarılabilen yorumlardandır. Öğretmenlerin SBS sınav içeriğine yönelik ders işleyişinin, görevleri arasında olmadığını bilmelerine rağmen, ulusal sınavların, öğretme-öğrenme sürecini yönlendirdiğini düşünmeleri, kendilerini informal bir baskı altında hissettiklerinden dolayı olduğu söylenebilir. Böylece, dışsal etkilerin öğretmen mesleğini informal bir şekilde yönlendirdiği ve çerçevelediği sonucu çıkartılabilir.

Öğretmenlerin tablo 5'te görülen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur (Ek 2, Tablo 10). Yaş değişkenine göre ise 1. ve 3. maddeler hariç tüm maddelere yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu maddelerden parametrik olmayan 5. madde KWH ile analiz edilmiştir (KWH=26.339; p=.000) (Ek 2, Tablo 11). Parametrik olmayan bu maddede, anlamlığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için MWU testi uygulanmış ve bu anlamlı farklılığın genç öğretmenler ile orta yaş grubuna mensup öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, "bir bütün olarak program materyallerinin, öğretmenlerin ders planlarını etkilediği" görüşünü, orta yaş grubuna mensup öğretmenlerin ( $MR_d=274.85$ ), genç öğretmenlere göre ( $MR_a=179.50$ ) daha fazla benimsediği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre ders planı konusunda, genç öğretmenlerin daha fazla inisiyatif alma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Yaş değişkenine göre parametrik olan 2., 4., 6. ve 7. maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ANOVA ile test edilmiş ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğu da Scheffe ile test edilmiştir (Ek 2, Tablo 11). 2. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ( $F=10.944$ ; p=.000), 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasındadır. Buna göre, bir bütün olarak program materyallerinin, öğretmenlerin spesifik ders içeriğini etkilediği görüşünü, 36-40 yaş grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}_d=2,66$ ), 26-30 yaş grubuna mensup öğretmenlere göre ( $\bar{X}_b=2.23$ ) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Yani 36-40 yaş grubu öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan program materyallerin, derslerin spesifik içeriğini daha ayrıntılı belirlediğini düşünmektedirler. Ayrıca yine ANOVA ile yapılan analize göre 1-5 yaş grubu ( $\bar{X}_a=2.26$ ) ile 41 ve üstü ( $\bar{X}_e=2.65$ ) yaş grubu

arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buradan öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, spesifik içeriğin, öğretme ve öğrenme sürecini belirlediği ve inisiyatif kullanımlarının azaldığı yönünde kanaat belirttikleri söylenebilir. 4. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ( $F=8,501$ ;  $p=.000$ ), 20-25 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasındadır. Buna göre, bir bütün olarak program materyallerinin, öğretmenlerin eğitimsel model ve yaklaşımda kullandıkları yönteme ilişkin görüşünü, 41 ve üstü yaş grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}_e=2,54$ ), 20-25 yaş grubuna mensup öğretmenlere göre ( $\bar{X}_a=2,11$ ) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Aynı şekilde 41 ve üstü yaş grubu öğretmenler, eğitimsel modelin, öğretme-öğrenme sürecini belirlediğini 20-25 yaş grubu öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedirler. 6. Madde olan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretim-öğrenme sürecini belirleme derecesi konusunda 1-5 yaş grubu ( $\bar{X}_a=1,90$ ) ile 36-40 yaş grubu ( $\bar{X}_d=2,58$ ) öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F=16,267$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılığa göre, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin 1-5 yaş grubu öğretmenlere göre bu maddede ölçme-değerlendirme yönteminin program materyalleri tarafından daha ayrıntılı belirlediğini düşündükleri söylenebilir. Bütün program materyallerinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ne derece belirlediklerinin 7. maddesi olan SBS gibi merkezi sınavlara öğrenciyi hazırlama konusunda 1-5 yaş grubu öğretmenler ( $\bar{X}_a=1,77$ ) ile 41 ve üstü yaş grubu öğretmenler ( $\bar{X}_e=2,28$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F=9,497$ ;  $p=.000$ ). 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin 1-5 yaş grubu öğretmenlere göre program materyallerin SBS gibi merkezi sınavlara göre ders öğelerini belirlediği hususunu daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Genel olarak, ANOVA ile analiz edilen 2., 4., 6. ve 7. maddelere yönelik öğretmen görüşleri ve KWH-MWU ile analiz edilen 5. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında yaş gruplarına göre farklılığa genel olarak baktığımızda şu söylenebilir; öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, bütün olarak program materyallerinin bu maddelerdeki hususları daha ayrıntılı belirlediği düşüncesini daha benimsedikleri görülür.

Öğretmenler mesleklerini icra ederken öğretim program materyalleri, onların mesleki uygulamalarını ne derece belirlediği hususunda, kıdem değişkenine



göre 3. madde hariç tüm maddelere yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (Ek 2, Tablo 12). Bu maddelerden parametrik olmayan 1. madde KWH ile analiz edilmiştir (KWH=21.370; p=.000). Parametrik olmayan bu maddede, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için MWU testi uygulanmış ve bu anlamlı farklılığın kıdemi az olan öğretmen grupları ile kıdemi fazla olan öğretmen grupları arasında olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, “bir bütün olarak program materyallerinin, öğretmenlerin işlenecek konu başlıkları, amaçları ve hedeflerini belirlediği” görüşünü, 16 ve üstü kıdeme sahip öğretmen grubuna mensup öğretmenlerin ( $MR_d=268,58$ ), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubuna göre ( $MR_a=208,72$ ) daha fazla benimsediği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre işlenecek konu başlıkları, amaçları ve hedefleri hususunda, genç öğretmenlerin daha fazla inisiyatif alma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre parametrik olan 2., 4., 5., 6. ve 7. maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ANOVA ile test edilmiş ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi kullanılmıştır (Ek 2, Tablo 12). 2. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ( $F=13.967$ ; p=.000), 1-5 yıl kıdemli öğretmen grubu ile 16 ve üstü yıl kıdemli öğretmen grubu arasındadır. Buna göre, program materyallerinin, öğretmenlerin spesifik ders içeriğini etkilediği görüşünü, 16 ve üstü kıdem grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}_d=2,66$ ), 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlere göre ( $\bar{X}_b=2,25$ ) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir.

4. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ( $F=11,573$ ; p=.000), 1-5 yıl kıdem grubu ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu arasındadır. Buna göre, bir bütün olarak program materyallerinin, öğretmenlerin eğitimsel model ve yaklaşımda kullandıkları yönetime ilişkin görüşünü, 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}_d=2,56$ ), 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlere göre ( $\bar{X}_a=2,14$ ) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Aynı şekilde 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenler, eğitimsel modelin, öğretme-öğrenme sürecini belirlediğini 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre daha fazla düşündükleri söylenebilir. 5. madde olan ders planları hususunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin 1-5 yıl kıdem grubu ile 11-15 kıdem grubu

arasında anlamlı bir fark vardır ( $F=5,892$ ;  $p=.001$ ). Program materyallerinin ders planını belirlediği hususu 1-5 yıl kıdem grubuna göre ( $\bar{X}_a=2,30$ ), 11-15 yıl kıdem grubu ( $\bar{X}_c=2,61$ ) tarafından daha fazla kabul edildiği söylenebilir. Bunun nedeni öğretmen kılavuz kitaplarının zaten ders planları içerdiği, bundan dolayı müfettişler tarafında kontrol edilmediği ve 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerin bunu benimsedikleri söylenebilir. Fakat 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenlerin hala ders planlarının öğretmen kılavuz kitabı sağlanılmadan önce ki gibi önemli görmeleri olabilir. Bir başka ifade ile 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenler yeni durumu tam benimsememiş olabilirler.

6. madde olan program materyallerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerini belirleme derecesi konusunda 1-5 yıl kıdem grubu ( $\bar{X}_a=2,05$ ) öğretmen görüşleri ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $\bar{X}_d=2,52$ ) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F=17,072$ ;  $p=.000$ ). Ayrıca 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre, bu maddede, ölçme-değerlendirme yönteminin program materyalleri tarafından daha ayrıntılı belirlendiğini düşündükleri söylenebilir. Bütün program materyallerinin, öğretmenlerin öğretme-öğrenme uygulamalarını ne derece belirlediklerinin 7. maddesinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $F=12,145$ ;  $p=.000$ ). SBS gibi merkezi sınavlara öğrenciyi hazırlama konusunda 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $\bar{X}_a=1,82$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenler ( $\bar{X}_d=2,28$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre program materyallerinin SBS gibi merkezi sınavlara öğrenciyi hazırlamak için ders öğelerini belirlediği hususunu daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; milli eğitim müdürlüğü veya okul yönetimi tarafından öğretmenlere verilen bütün program materyallerinin yararlılığı hakkında ölçeğe katılanlardan elde edilen veriler yorumlanmıştır.

##### 4.4.1. Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bütün program materyallerinin yararlılığı hususunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama ve standart sapma çözümlenmesi Tablo 6'da verilmiştir. Bu bölümde 6'lı likert kullanılmıştır.

**Tablo 6.** Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Programın Materyallerinin Yararlılığı	N	$\bar{X}$	SS
1- Ne Öğretileceği Kararı	451	4,39	1,148
2- Nasıl Öğretileceği Kararı	452	4,16	1,285
3- Konuyu Öğrenme	452	3,78	1,366
4- Kullanım Kolaylığı	445	4,19	1,229
5- Başka Kaynağa Gereksinim Bırakmaması	451	2,67	1,458

Tablo 6 incelendiğinde program materyallerinin sağladığı yararlardan “ne öğretileceğine karar vermeyi sağlar” konusunda ortalamanın  $\bar{X}=4,39$  olduğu görülür. Bu ortalamalara göre “ne öğretileceğine karar vermeyi sağlar” konusunda öğretmenler tarafından “katılıyorum” seçeneğini tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin hangi seviyede ne öğretileceği noktasında kararın program materyalleri tarafından verilmesini doğru buldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle ne öğretileceği hususunda öğretmenlerin inisiyatif almadıkları, program materyallerinin böyle bir yararının olduğuna kanaat getirdikleri söylenebilir. Öğretmenler, program materyalleri ders içeriğinin “nasıl öğretileceğine karar vermeyi sağlar” konusunda  $\bar{X}=4,16$  ortalama ile “biraz katılıyorum” seçeneğini tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin programın materyallerinin nasıl öğretileceğine

karar vermeyi sağlar hususunda pek hem fikir olmadıkları söylenebilir. Böylece öğretmenlerin içeriğin nasıl öğretileceği hususunda inisiyatifi tamamıyla elden bırakmadığı söylenebilir. Program materyalleri “konuyu öğrenmeye yardımcı olur” konusunda,  $\bar{X}=3,78$  ortalama ile “biraz katılıyorum” seğeneğinin tercih edildiği görölür. Yine bu maddede de öğretmenlerin inisiyatif kullandıklarını, konuyu program materyallerinden biraz öğrendikleri yorumu yapılabilir. Program materyallerinin “kullanımı kolaydır” hususunda  $\bar{X}=4,19$  ortalama ile “biraz katılıyorum” seğeneğinin tercih edildiği görölür. Fakat, program materyallerinden “başka kaynak aramaya ihtiyacım olmaz” maddesinde, öğretmenlerin  $\bar{X}=2,67$  ortalama ile “Katılmıyorum” seğeneğinin tercih ettiği görölür. Öğretmenlerin program materyallerinin tek başına yeterli olmadığı ve başka kaynaklara da ihtiyaç duydukları söylenebilir. Genel olarak ilk dört maddede öğretmenlerin program materyallerinin yararına inandıkları söylenebilir. Fakat program materyallerinin tek başına yeterli olmadığı, bunun nedeninin nitelik ve çeşitlilik ile ilintili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin program materyallerinin yararlılığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı t-testi ile incelenmiş olup 3. ve 5. maddelerde anlamlı bir fark bulunmuştur (Ek 2, Tablo 13). 5. madde parametrik olup öğretmenlerin görüşlerinin farklılığı t-testi ile bulunmuştur ( $t=-3,750$ ;  $p=.000$ ). Bu maddeye göre erkek öğretmenler ( $\bar{X}=2,91$ ) bayan öğretmenlere göre program materyallerinin yeterli olmadığını başka kaynağa ihtiyaç bıraktığını bayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2,40$ ) daha az benimsemektedirler. Bu bulgudan kadınların erkeklere göre program materyallerine daha az bağımlı olduğu söylenebilir. Parametrik olmayan 3. maddenin analizi ise MWU ile analiz edilmiştir (MWU=22402,000;  $p=.022$ ). Erkek öğretmenler ( $\bar{X}=3,93$ ) program materyallerinin konuyu öğrenmeye yardımcı olması hususunda bayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,62$ ) daha fazla kanaat göstermektedir. Bu bulguya göre ise bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre konuyu öğrenme hususunda program materyallerine daha az bağımlılık gösterdiği söylenebilir. Buradan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre konu içeriğini bilme noktasında daha fazla özgüven sahibi oldukları çıkarılabilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin program materyallerinin yararlılığına ilişkin görüşleri arasında farklılığın olup olmadığı ANOVA ile analiz edilmiştir. Bu analize göre 5. madde hariç diğer maddeler (1., 2., 3. ve 4.) parametrik çıkmamıştır (Ek 2, Tablo 14). 5. madde de yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=13,663$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılığın 25 ve altı yaş grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}=2,23$ ) ile 41 ve üstü yaş grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}=3,48$ ) arasında olduğu görülür. Bu farklılığa göre 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin program materyallerinin yeterliliğine ve başka kaynağa ihtiyaç bırakmadığına olan kanaatinin 25 ve altı yaş grubu öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle 25 ve altı yaş grubu öğretmenlerin program materyallerini yeterli görmediği ve başka kaynaklara ihtiyaç hissettikleri söylenebilir. Yani 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin program materyallerine daha fazla yöneldiği, kararlarını bu yönde kullandıkları çıkarılabilir.

Parametrik olmayan 1., 2., 3. ve 4. maddelerin analizi KWH ile yapılmış ve bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak içinde MWU kullanılmıştır (Ek 2, Tablo 14(devam)). Yapılan analize göre 1. madde de 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ile 36-40 yaş grubu öğretmenler arasında farklılık bulunmuştur ( $KWH=20,435$ ;  $p=.000$ ). Yapılan analize göre 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ( $MR_a=204,11$ ), ne öğretileceği kararında, 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=270,34$ ) program materyallerinin yararlılığını daha az benimsemektedirler. 36-40 yaş grubu öğretmenlerin 25 ve altı yaş grubu öğretmenlere göre program materyallerine daha bağımlı oldukları ve inisiyatif kullanmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin 2. madde olan program materyallerinin konuyu nasıl öğretileceği hususunda yararlılığı konusundaki görüşlerinde farklılık vardır ( $KWH=45,480$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılık yine 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ile 36-40 yaş grubu öğretmenler arasında bulunmuştur. Bu farklılığa göre 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ( $MR_a=193,69$ ), program materyallerinin konuyu nasıl öğretileceği hususunda yararlılığını, 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=299,58$ ) daha az benimsemektedirler. Bu bulguya göre 25 ve altı yaş

grubu öğretmenlerin bu maddede 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre daha özgüvenli oldukları söylenebilir.

Konuyu öğrenme hususunda program materyallerinin yararlılığı (3. madde) konusundaki öğretmen görüşlerinde farklılık, 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ile 41 ve üstü yaş grubu öğretmenler arasında görülmüştür (KWH=45,407; p=.000). Bu farklılığa göre 25 ve altı yaş grubuna mensup öğretmenlerin ( $MR_a=186,80$ ), program materyallerinin konuyu öğrenmede yararlılığı hususunda, 41 ve üstü yaş grubuna mensup öğretmenlere göre ( $MR_e=287,01$ ) daha az benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca 4. madde olan program materyallerinin kullanım kolaylığı hususunda da öğretmen görüşleri arasında fark vardır (KWH=25,387; p=.000). Buna göre 26-30 yaş grubu öğretmen görüşleri ile 36-40 yaş grubu öğretmen görüşleri arasında fark bulunmaktadır. Yani 26-30 yaş grubuna mensup öğretmenler ( $MR_b=195,25$ ), 36-40 yaş grubuna mensup öğretmenler göre ( $MR_d=288,60$ ) program materyallerinin kullanım kolaylığını daha az benimsemiştirler.

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin program materyallerinin yararlılığına ilişkin görüşleri arasında farklılığın olup olmadığı ANOVA ile analiz edilmiştir. Bu analize göre 5. madde hariç diğer maddeler (1., 2., 3. ve 4.) parametrik çıkmamıştır (Ek 2, Tablo 15). 5. madde de kıdem yılı grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=17,512$ ; p=.000). Bu farklılığın 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}=2,34$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}=3,47$ ) arasında olduğu görülür. Bu farklılığa göre 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin program materyallerinin yeterliliğine ve başka kaynağa ihtiyaç bırakmadığına olan kanaatinin 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerin program materyallerini yeterli görmediği ve başka kaynaklara ihtiyaç hissettikleri söylenebilir. Yani 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin program materyallerine daha fazla yöneldiği, program materyallerine daha bağımlı oldukları çıkarılabilir.

Parametrik olmayan 1., 2., 3. ve 4. maddelerin analizi KWH ile yapılmış ve bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak içinde MWU kullanılmıştır (Ek 2, Tablo 15(devam)). Yapılan analize göre 1. madde de 1-5 yıl

kıdem grubu öğretmenler ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenler arasında farklılık bulunmuştur ( $KWH=20,649$ ;  $p=.000$ ). Yapılan analize göre, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $MR_a=203,58$ ), ne öğretileceği kararında, 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=263,02$ ) program materyallerinin yararlılığını daha az benimsemektedirler. 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre program materyallerine daha bağımlı oldukları ve inisiyatif kullanmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin 2. madde olan program materyallerinin konuyu nasıl öğretileceği hususunda yararlılığı konusundaki görüşlerinde farklılık vardır ( $KWH=37,233$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılık yine 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenler arasında bulunmuştur. Bu farklılığa göre 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $MR_a=196,27$ ), program materyallerinin konuyu nasıl öğretileceği hususundaki yararlılığını, 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=280,94$ ) daha az benimsemektedirler. Bu bulguya göre 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerin bu maddede 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre özgüvenlerinin düşük olduğu söylenebilir.

Konuyu öğrenme hususunda program materyallerinin yararlılığı (3. madde) konusundaki öğretmen görüşlerinde farklılık, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenler arasında görülmüştür ( $KWH=43,548$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılığa göre 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlerin ( $MR_a=193,83$ ) program materyallerinin konuyu öğrenmede yararlılığı hususunda 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlere göre ( $MR_e=292,15$ ) daha az benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca 4. madde olan program materyallerinin kullanım kolaylığı hususunda da öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $KWH=17,800$ ;  $p=.000$ ). Buna göre 1-5 yıl kıdem grubu öğretmen görüşleri ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmen görüşleri arasında fark bulunmaktadır. Bu farka göre, 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenler ( $MR_a=201,15$ ), 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlere göre ( $MR_d=257,13$ ) program materyallerinin kullanım kolaylığını daha az benimsemiştirler.

Genel olarak önemli farklılığın dört madde de 1-5 yıl kıdem grubuna mensup olan öğretmen görüşleri ile 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Her dört maddede de 1-

5 yıl kıdem grubunun program materyallerinin yararlılığını 16 ve üstü yıl kıdem grubuna göre daha az benimsedikleri söylenebilir. Buda bize öğretmenlerin kıdemleri artıçça program materyallerine yöneldikleri ve öğretime-öğrenme sürecinde kullanımını yararlı görüp başka kaynaklara fazla başvurmadıklarını gösterebilir. Yani öğretmen mesleğinde kıdemli olan öğretmenlerde program materyalleri dışında kaynak kullanmamaları oluştuğu ve bunun nedeninin de alışkanlık ve rahatlık olduğu düşünülmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; milli eğitim müdürlüğü veya okul yönetimi tarafından öğretmenlere verilen tüm program materyallerinin öğretime ve öğrenme sürecinde oluşturduğu eğitim yaklaşımı hakkında ölçeğe katılanlardan elde edilen veriler yorumlanmıştır. Bu bölümde 6'lı likert kullanılmıştır.

##### 4.5.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bütün program materyallerinin öğretime-öğrenme sürecini oluşturduğu eğitim yaklaşımı hakkında öğretmen görüşlerinin ortalama ve standart sapma çözümlenmesi Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Bütün Program Materyallerinin Öğretime-Öğrenme Sürecini Oluşturduğu Eğitim Yaklaşımının Bulgu ve Yorumları

Eğitim Yaklaşımı	N	$\bar{X}$	SS
1- Az Sayıda Karar İnisyatifi	452	3,43	1,362
2- Kullanırım, Yeniden İcada Gerek Yok	448	3,17	1,360
3- Kendi Yolunu Terk Etme	441	2,97	1,359
4- Yenilikçi Üretken Olmaya İzin Vermez	448	3,31	1,463
5- Zorunluluktan Kullanırım	451	3,63	1,506

Öğretmenlerin program materyallerinin belirlediği eğitim yaklaşımı ile ilgili kararlarının verileri Tablo 7'de verilmiştir. Program materyallerinin kullanımında



öğretmenlere bırakılan karar inisiyatifi hakkında öğretmenler, materyaller takip edildiği zaman öğretmene bırakılan “az sayıda karar” vardır maddesinde  $\bar{X}=3.43$  ortalama ile “biraz katılmıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülür. Aynı şekilde, program materyalleri takip edildiğinde öğretmenlerin “bu materyalleri kullanıyorum çünkü tekerliği yeniden icat etmeme gerek yoktur” maddesinde  $\bar{X}=3,17$ , “doğru bildikleri kendi yollarını terk etmek zorunda kalmaları” maddesinde  $\bar{X}=2,97$  ve “istedikleri kadar yenilikçi ve üretken olamamaları” maddesinde de  $\bar{X}=3,31$  ortalamalar ile yine “biraz katılmıyorum” seçeneğinin tercih ettikleri görülmektedir. Fakat program materyalleri takip edildiğinde öğretmenlerin program materyallerinin faydalanılacak birer kaynaktan ziyade “takip edilmesi zorunlu yönlendirmeler” olarak görmeleri maddesinde  $\bar{X}=3,63$  ortalama ile “biraz katılıyorum” seçeneğinin tercih edildiği görülmektedir. Genel olarak öğretmenler, program materyallerinin çerçevelediği eğitim yaklaşımı hakkında, “az sayıda karar inisiyatifi kalması”, “yeniden icada gerek olmaması”, “doğru bildikleri yolları terk etmeleri”, “yenilikçi ve üretken olamamaları” maddelerinde “biraz katılmıyorum” seçeneğini ve “materyalleri zorunluluktan kullanma” maddesinde ise “biraz katılıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenler program materyallerini zorunluluktan kullandıklarını söylemektedirler. Fakat bu zorunluluk onların inisiyatif kullanmalarını engellemediği söylenebilir. Analizde de öğretmenlerin bu materyallerin onların karar alma inisiyatiflerini sınırlandırmadığı, kendi öğretim yollarını terk etme zorunda kalmadıklarını, yenilikçi ve üretken olmalarını engellemediği çıkmaktadır. Bunun nedeninin öğretmenlerin her ne kadar program materyallerini zorunluluktan kullansalar bile bunun kendi istekleri doğrultusunda olduğuna inanmaları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin tablo 7’de görülen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur (Ek 2, Tablo 16). Yaş değişkenine göre 4. ve 5. maddelerde yaş grupları arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Fakat 1., 2. ve 3. maddelerde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (Ek 2, Tablo 17). Bu maddelerden parametrik olmayan 1. ve 3. maddeler KWH ile analiz edilmiştir. Parametrik olmayan bu maddelerde, anlamlılığın hangi gruplar

arasında olduğunu anlamak için MWU testi uygulanmıştır(Ek 2, Tablo 17(devam)). 1. maddede 25 ve altı yaş grubuna mensup olan öğretmen görüşleri ile 31-35 yaş grubuna mensup olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $KWH=13.093$ ;  $p=.011$ ). Bu bulgu 25 ve altı yaş grubu öğretmenlerin ( $MR_a=209.35$ ), program materyallerini takip ettikleri zaman kendilerine az sayıda karar kalması hususunu 31-35 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_c=260.76$ ) daha az benimsediği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre 31-35 yaş grubu öğretmenlerin 25 ve altı yaş grubu öğretmenlere göre, program materyallerinin onların inisiyatif kullanma ve karar olma sürecini sınırlandırdığını düşündükleri söylenebilir. 3. maddede ise 26-30 yaş grubu öğretmenler ile 36-40 yaş grubu öğretmenler arasında farklılık bulunmuştur ( $KWH=14,152$ ;  $p=.007$ ). Bu bulguya göre 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ( $MR_b=238,20$ ) program materyallerini kullandıklarında doğru bildikleri yolu terk etme zorunda kaldıklarını, 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=156,29$ ), daha fazla düşünmektedirler. Buna göre 26-30 yaş grubu öğretmenler program materyallerinin inisiyatif kullanmalarını engellediğini 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre daha fazla düşündükleri söylenebilir.

Bu materyalleri kullanırım çünkü tekerliği yeniden icat etmeme gerek kalmaz olan 2. madde parametrik bir madde olup analizi ANOVA ile test edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu da scheffe ile test edilmiştir(Ek 2, Tablo 17). 2. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ( $F=11,631$ ;  $p=.000$ ), 25 ve altı yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasındadır. Buna göre program materyallerini kullanıyorum çünkü tekerliği yeniden icat etmeme gerek kalmaz hususunu 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,81$ ), 25 ve altı yaş grubu öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2.81$ ), daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Yani 36-40 yaş grubu öğretmenler program materyallerini içerik olarak kendilerine yeterli gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin program materyallerinin oluşturduğu eğitim yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin, kıdem değişkeni yönünden, 1. ve 2. maddelerinde farklılık vardır. Bu maddelerden 2. madde parametrik ve 1. madde parametrik değildir (Ek 2, Tablo 18). Parametrik olan ikinci madde ANOVA ile test edilmiş ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğu scheffe testi ile incelenmiştir. ANOVA ile test edilen 2. maddede anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $F=15,764$ ;

$p=.000$ ). Bu farklılık 1-5 yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=2,85$ ) öğretmenlerin görüşleri ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=3,85$ ) öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Buna göre 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenler, program materyallerini kullanma nedenini tekerliği yeniden icat etmeye gerek kalmaz olarak, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre, daha benimsemiştirler.

Parametrik olmayan 1. maddenin analizi KWH ile test edilmiştir. Bu maddede hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu anlamak için MWU testi uygulanmıştır (Ek 2, Tablo 18(devam)). “Bu materyalleri takip ettiğim zaman öğretmen olarak bana bırakılan az sayıda karar vardır” olan 1. maddede kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $KWH=11,108$ ;  $p=.011$ ). Bu farklılık 1-5 yıl kıdem grubu ( $MR_a = 209,35$ ) ile 11-15 yıl kıdem grubu ( $MR_c = 260,76$ ) arasındadır. Buna göre 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenlerin materyalleri takip ettiklerinde kendilerine daha az sayıda karar kaldığını, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre, daha fazla düşünmektedirler. Yani 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdem öğretmenlere göre, materyalleri takip ettiklerinde, kendilerinin karar inisiyatiflerinin sınırlanmadığını düşündükleri söylenebilir. Bunun bir nedeni 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerin program materyallerine bire bir uymayı zorunluluk olarak görmemeleri, bu noktada inisiyatif kullandıkları olarak söylenebilir.

#### **4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında; milli eğitim müdürlüğü veya okul yönetimi tarafından öğretmenlere verilen tüm program materyallerin öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu baskı derecesinin ölçeğe katılanlardan elde edilen verileri yorumlanmıştır.

#### 4.6.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bütün program materyallerinin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu baskı derecesinin ortalama ve standart sapma çözümlenmesi Tablo 8'de verilmiştir. Bu bölümde 4'lü likert kullanılmıştır.

**Tablo 8.** Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesi

Programın Baskı Hususları	N	$\bar{X}$	SS
1-Konu Başlıkları Amaçları ve Hedefleri	450	2,96	1,067
2-Spesifik İçerik	447	2,65	1,100
3-Konuların Sıralanması/Zamanlanması	442	2,95	1,048
4-Eğitimsel Model/Yaklaşım	431	2,38	1,118
5-Ders Planları	437	2,70	1,155
6-Belli Aralıklarla Sınav veya Test Yapmak	428	2,45	1,191
7-SBS'ye Yönelik Ders İşleyişi	436	2,16	1,129

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin işlenecek konu başlıkları, amaçları ve hedefleri hususunda ortalamanın  $\bar{X} = 2,96$  olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin “yapmak zorundayım fakat pek denetlenmez” seçeneğinde yoğunlaştıkları görülür. Aynı şekilde, spesifik içerik (etkinlik, bilgi ve beceri)  $\bar{X} = 2,65$  ve ders yılı için konuların belirli bir şekilde zamanlaması ve sıralanması (resmi program veya ders/kılavuz kitabı takip etme) maddelerinde  $\bar{X} = 2,95$  ortalamaların olduğu görülmektedir. Bu ortalamalara göre, her iki maddede de öğretmenlerin “yapmak zorundayım fakat pek denetlenmez” seçeneğinde yoğunlaştığı görülür. Öğretmenlerin ders yılı içinde konuyu öğretmek için belirli bir eğitimsel yaklaşımı esas alma maddesinde ise ortalamanın  $\bar{X} = 2,38$  olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin tercihlerinin “teşvik edilirim” seçeneğinde yoğunlaştığı görülür.

Bütün program materyallerinin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu baskı derecesi hususunda, öğretmenlerin konuyu takip etmelerinde verilen kaynaklardaki ders planlarını takip etme maddesinde  $\bar{X} = 2,70$  ortalama ile öğretmenlerin tercihlerinin “yapmak zorundayım fakat pek denetlenmez” seçeneğinde yoğunlaştığı görülür. Öğretmenlerin belli aralıklarla sınavlar veya

testler yapma (SBS sınavları hariç) maddesinde ise ortalamanın  $\bar{X} = 2,45$  olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin tercihlerinin “teşvik edilirim” seçeneğinde yoğunlaştığı görülür. Benzer şekilde, öğretmenlerin öğrencileri SBS gibi Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı standart sınavlara açıkça hazırlamak (örneğin test teknikleri öğretmek, sınavlarda çıkmış soruları çözmek, sınıfta ele alınan soruları çıkmış sorulardan seçmek v.b.) maddesinde ortalamanın  $\bar{X} = 2,16$  olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin tercihlerinin yine “teşvik edilirim” seçeneğinde yoğunlaştığı görülür.

Öğretmenlere verilen program materyalleri; öğretmenin ders işleyişini, içeriğini, zaman ayarlamasını ve yöntemini bir derece zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, MEB’in yaptığı sınavlar da öğretmenin test tekniğine yönelmesini bir derece zorunlu kılmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin bu belirlemeleri uygulama noktasında ne derece teşvik veya zorunluluk hissettiklerine ilişkin analiz sonucuna göre program materyallerinin içeriğinde belirgin olan (konu başlıkları amaçları hedefleri, spesifik içerik, konu sıralanması ve zamanlaması, ders planları) hususlarda “yapmak zorundayım ve birileri denetler” kanaatinde oldukları görülmüştür. Oysa denetlemenin söz konusu olmadığı sınavlara yönelik ders işleyiş tarzı için böyle bir şey söz konusu değildir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler test tekniğine de yöneldikleri halde, bunu bir zorunluluk olarak görmemektedirler.

Kauffman’ın (2005a) çalışmasında, uygulamadaki hissedilen baskı ile ilgili matematik ve edebiyat öğretmenlerinin “yapmak zorundayım ve birileri denetler”; fen ve sosyal bilimler branşlarının ise “teşvik edilirim” şeklinde baskı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, sınavlarda genellikle matematik ve edebiyatın (dil) ölçülmesi sonucu ortaya çıkan baskıyla ilgili olabilir. Szczeziul (2007) ABD’de yaptığı bir çalışmada şu sonucu bulmuştur: öğretmenlere göre, öğrencilerinin testlerde yüksek puan almaları için, öğretmenlerin program materyallerini takip etmeleri gerekir.

Materyallerde belirgin olarak veya hiç verilmeyen hususlarda öğretmenlerin, genel olarak, “teşvik edilirim” cevabında yoğunlaştıkları görülmüştür. Ayrıca materyallerde belirtilen hususun netliği artıkça, zorunluluk hissetme durumu da artmıştır. Örneğin bir dersin konu başlıkları, amaçları ve hedeflerine uyma baskısı “yapmak zorundayım ve birileri denetler” olarak

düşünülmektedir. Öte yandan, “belli aralıklarla sınavlar veya testler yapma” veya “programların belirlediği eğitimsel yaklaşıma uygun hareket etme” hususlarında hissettikleri baskı “teşvik edilirim” olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan da şu yorumlamayı yapabiliriz: öğretmenler, kendi inisiyatiflerinden ziyade, yapmaları istenen hususların açık ve net şekilde sunulmasına göre hareket etmektedir. Yani bir şeyi uygulamada açıklık yoksa zorunluluk olmadığı, varsa zorunlu hissetme durumu görülmektedir. Bu da bize öğretmenlerin inisiyatif kullanmaktan ziyade, özellikle kendilerinden açıkça ve net bir şekilde beklenenleri yapmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Program materyallerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu baskı derecesinin, cinsiyet ve yaş grubu değişkenlerine göre, ortalama farklılığına bakıldığında, anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Ek 2, Tablo 19 ve Tablo 20). Kıdem değişkenine göre ise sadece 4. maddede anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $F=3,667$ ;  $p=.012$ ). Bu farklılık ANOVA ile test edilerek bulunmuştur ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek içinde scheffe testi uygulanmıştır (Ek 2, Tablo 21). Bu farklılık 1-5 yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=2,26$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=2,68$ ) arasındadır. 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup olan öğretmenler, derste belirli bir eğitimsel yaklaşımı esas olma hususunda baskıya maruz kalmayı, 1-5 yıl kıdem grubuna mensup olan öğretmenlere göre, daha fazla hissettiklerini söyleye biliriz.

#### **4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu başlık altında; milli eğitim müdürlüğü veya okul yönetimi tarafından öğretmenlere verilen tüm program materyallerin öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu yönlendirme ve özgürlük derecesinin ölçeğe katılanlardan elde edilen verileri yorumlanmıştır.

##### **4.7.1. Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Bütün program materyallerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu yönlendirme ve özgürlük derecesinin ortalama ve standart sapma çözümlenmesi Tablo 9’da verilmiştir. Bu bölümde 5’li likert kullanılmıştır.

**Tablo 9.** Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesi

Yönlendirme ve Özgürlük Derecesi	N	$\bar{X}$	SS
1-Yönlendirme	451	2,95	,874
2-Özgürlük	450	3,32	,840

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde ne öğreteceği ve nasıl öğreteceği ile ilgili karar verme konusunda kişisel olarak verilen yönlendirmenin derecesi ile ilgili bulgulara bakıldığında ortalamanın  $\bar{X} = 2,95$  olduğu görülür. Bu değere göre öğretmenlerin “olması gereken kadar” olarak düşündükleri görülür. Öğretmenlerin derslerinde ne öğreteceği ve nasıl öğreteceği ile ilgili karar verme konusunda kişisel olarak verilen özgürlük derecesi ile ilgili bulgulara bakıldığında ortalamanın  $\bar{X} = 3,32$  olduğu görülür. Bu değere göre tercihin yine “olması gereken kadar” olduğu görülür.

Öğretmenlerin derslerinde ne öğreteceklerine ve nasıl öğreteceklerine ilişkin tanınan yönlendirme ve özgürlük hakkında “olması gereken kadar” düşüncesinde oldukları görülmüştür. Kauffman (2005a) bir çalışmada da, dört branş (matematik, edebiyat, fen ve sosyal bilgiler) öğretmenlerinin, programda onlara tanınan özgürlük hakkında yüksek oranla “olması gereken kadar” dediklerini aktarmıştır. Kauffman’ın bu bulgusu ile bu çalışmanın sonucu, tam bir paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin program materyallerinin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu yönlendirme ve özgürlük derecesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir (Ek 2, Tablo 22). Yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için ise scheffe testi kullanılmıştır (Ek 2, Tablo 23). Yapılan analizde her iki maddede parametrik çıkmamıştır. Parametrik olmayan bu maddeler KWH testi ile değerlendirilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için ise MWU testi uygulanmıştır (Ek 2, Tablo 23(devam)). Analiz sonucuna göre 1. maddede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 2. maddede ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur (KWH=10,326; p=.035). Bu farklılık 31-35 yaş grubu ( $MR_c=227,46$ )

ile 41 ve üstü yaş grubu ( $MR_d=189,14$ ) arasındadır. Buna göre 31-35 yaş grubu öğretmenler, derslerde onlara verilen özgürlüğün, 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlere göre, az olduğunu düşünmektedirler. Yani 31-35 yaş grubu öğretmenler, mesleklerinde kendilerini, 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlere göre, az özgür hissetmektedirler.

Öğretmenlerin program materyallerinin öğretim-öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu yönlendirme ve özgürlük derecesine ilişkin görüşleri arasında kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için scheffe testi kullanılmıştır (Ek 2, Tablo 24). Yapılan analizde, her iki madde de parametrik çıkmamıştır. Parametrik olmayan bu maddeler KWH testi ile değerlendirilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için ise MWU testi uygulanmıştır (Ek 2, Tablo 24(devam)). Analiz sonucuna göre, 1. maddede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 2. maddede ise anlamlı bir farklılık vardır ( $KWH=9,226$ ;  $p=.026$ ). Bu farklılık 11-15 yıl kıdem grubu ( $MR_c=233,91$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $MR_d=190,97$ ) arasındadır. Buna göre 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenler, derslerde verilen özgürlüğün, 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre, az olduğunu düşünmektedirler. Yani 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenler, mesleklerinde kendilerini, 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre, daha fazla özgür hissetmektedirler.

#### **4.8. Öğretmen Görüşlerinin Değişkenler Dikkate Alınmadan Genel Bir Değerlendirmesi**

Öğretmenin mesleğini yerine getirirken kılavuz kitabı kullanma ve program içeriğine uyma gibi hususlarda, bir zorunluluk hissetmektedir ve bundan dolayı inisiyatif kullanmadığı anlaşılmaktadır. Bu zorunluluk hissini nedeni, programın merkezden belirlenmesi ve denetlenmesi olabilir. Bununla birlikte, öğretmenler, program materyallerini (özellikle kılavuz ve ders kitabının yönlendirmelerini) harfi harfine uygulamamakta, az da olsa değişikliğe gittiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu durumdan şikâyetçi olmadığı, verilen materyalleri yararlı gördüğü ve uyguladığı da anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu yönlendirmelerin ve kendilerine tanınan inisiyatifin (özgürlüğün) “olması gereken kadar” olduğuna inanmaktadırlar. Ölçeğin bu genel bulgusunun



dışında bir husus, öğretmenlerin eğitim yaklaşımıyla (“materyalleri uyguladığında öğretmene az karar kalması”, “yeniden üretime gerek olmaması”, “doğru bildiği yolu terk etme zorunda kalması”, “yenilikçi ve üretken olamaması”), ilgili hususlarda, öğretmen görüşlerinin, ağırlıklı olarak “biraz katılmıyorum” şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat, öğretmenler, materyalleri “uygulama zorunluluğunda olmaları” maddesinde “biraz katılıyorum” demektedirler.

Ayrıca öğretmenler, ders materyallerini zorunluluktan kullandıklarını ifade etmekte fakat bu materyallerin onların herhangi bir karar ve üretkenliğine engel olmadığını düşünmektedirler. Bunun nedeni, öğretmenlerin materyallerin (özellikle kitapların) kalitesine inanmalarıyla ilişkili olabilir. Ayrıca öğretmenler, zaman harcayıp, eğitim materyallerini yeniden oluşturmak veya yazmak istememektedirler. Buna göre, öğretmenler hallerinden genel olarak memnun görünmektedirler.

Öğretmenler kendilerinden açıkça ve netçe beklenenleri yapma konusunda daha fazla zorunluluk hissetmektedirler. Fakat “Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı SBS gibi sınavlara yönelik veya öğrenciye test tekniği öğretmek için belli aralıklarla (programın belirlediği sınavlar hariç) sınav yapma” gibi hususlarda öğretmenlerin geneli herhangi bir baskı hissetmedikleri, bunu yapmaya teşvik edildikleri veya kararın tamamen kendilerinde olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. SBS veya aralıklarla test ve sınav yapma hususunu diğer hususlardan ayıran temel özellik, bunların program içinde herhangi bir biçimde geçmemesidir. Program içeriğinde geçmemesi herhangi bir şekilde resmi makamlardan (müfettiş, müdür v.s.) bu yönde öğretmene bir denetim veya hesap sorma durumunu ortadan kaldırmakta, genel olarak herhangi bir zorunlu yönlendirmeye maruz kalmamaktadırlar.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma ile ilgili sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Türkiye'nin üç ilinde, Elazığ, Muş, Şırnak, 452 ilköğretim öğretmeni üzerinde ölçek tekniği ile gerçekleştirilen bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

##### 5.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan 452 öğretmenin, %48'ini kadın ve %52'sini erkek öğretmenler oluşturmuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında yaklaşık %90 oranını lisans mezunları oluşturmuştur. Yaklaşık olarak geriye kalan %10 kısmını ise lise mezunu, önlisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenler oluşturmuştur.

Yaş ve çalışma yılına göre elde edilen kişisel bilgilere baktığımızda, öğretmenlerin %60'a yakınının 30 yaş ve altı olduğu görülmüştür. Ayrıca kıdem yılına göre %50'den fazlasının 5 ve altı yıl kıdem sürelerinin olduğu görülmüştür.

##### 5.1.2. Öğretmenlerin Ders ve/veya Kılavuz Kitabı Kullanım Şekillerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

MEB, öğretmenlere öğretme-öğrenme sürecinde yol göstermek amacıyla ders kitabı ve kılavuz kitaplar önermektedir. Burada öğretmenden beklenen, bu kaynakları dikkate alarak, kendi inisiyatifi ile öğretme-öğrenme sürecini yürütmesidir. Araştırmada bu durumun nasıl olduğunu anlamak için yer alan maddelere yönelik, öğretmenlerin, ders kitabı ve/veya kılavuz kitabı kullanımına ilişkin olarak "kullanırım fakat eklemeler yaparım" (%41,6) şeklinde görüş

bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri arasında, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermezken, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Bu durum, genç öğretmenlerin (1-5 yıl), orta kıdeme göre (11-15 yıl), ders kitabı ve/veya kılavuz kitabını eklemeler yaparak kullandıklarını göstermektedir.

### 5.1.3. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Program materyallerinin öğrenme-öğretme sürecine etki derecelerine bakıldığında, bu materyallerin “işlenecek konu başlıkları, amaçları ve hedefleri” hususlarını ayrıntılı belirlediği ( $\bar{X}=2,57$ ) görülmüştür. Benzer şekilde, konuların sıralanması ( $\bar{X}=2,46$ ) ve ders planlarının da ( $\bar{X}=2,39$ ) ayrıntılı olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Öte yandan program materyallerinin spesifik içeriği ( $\bar{X}=2,38$ ), konuyu öğretmek için belirli bir yaklaşımı ( $\bar{X}=2,27$ ), ölçme ve değerlendirme yöntem ve öğelerini ( $\bar{X}=2,22$ ) genel olarak biraz belirlediği bulunmuştur. Program materyallerinin, SBS gibi Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı sınavlara öğrencileri hazırlamaya yönelik, ders içeriği ve stratejilerini ise biraz belirlediği tespit edilmiştir ( $\bar{X}=1,98$ ).

Program materyallerinin öğrenme-öğretme sürecine etki derecesinin, cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı bir farklılığı göstermediği görülmüştür. Fakat yaş değişkeni yönünden anlamlı farklılık görülmüştür. Program materyallerinin spesifik içeriği belirlemesine yönelik öğretmen görüşleri arasında yaş grupları değişkenine göre anlamlı farklılık ( $F=10.944$ ;  $p=.000$ ) görülmüştür ve bu farklılık 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu arasındadır. 26-30 yaş grubunun 36-40 yaş grubuna göre, program materyallerinin spesifik içeriği belirlediğini daha benimsedikleri bulunmuştur.

Belirli bir eğitimsel yaklaşımın, konunun öğretiminde kullanılması maddesine yönelik öğretmen görüşleri arasında var olan anlamlı farklılık 20-25 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş gruplarının arasında olduğu tespit edilmiştir ( $F=8,501$ ;  $p=.000$ ). Buna göre, 41 ve üstü yaş grubuna mensup öğretmenler ( $\bar{X}_e=2,54$ ), 20-25 yaş grubuna mensup öğretmenlere göre ( $\bar{X}_a=2,11$ ),

program materyallerinin belirli bir eğitimsel yaklaşımı belirlediği hususunu, daha fazla benimsemişlerdir.

Program materyallerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlemesi hususunda 1-5 yaş grubu ( $\bar{X}_a=1,90$ ) ile 36-40 yaş grubu ( $\bar{X}_d=2,58$ ) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=16.267$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılığa bakıldığında 36-40 yaş grubu öğretmenlerin 1-5 yaş grubu öğretmenlere göre ölçme-değerlendirme yönteminin program materyalleri tarafından daha ayrıntılı belirlendiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Yaş grupları değişkenine göre program materyallerinin SBS gibi merkezi sınavlara yönelik ders içeriğini oluşturma konusunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F=9.497$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılık, 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin ( $\bar{X}_e=2,28$ ), 1-5 yaş grubu öğretmenlere ( $\bar{X}_a=1,77$ ) göre, program materyallerin SBS gibi merkezi sınavlara göre ders öğelerini belirlediği hususunu daha fazla benimsedikleri şeklinde görülmüştür.

Program materyallerinin, öğretmenlerin spesifik ders içeriğini etkilediğine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=13.967$ ;  $p=.000$ ). Buna göre, 16 ve üstü kıdem grubuna mensup öğretmenlerin ( $\bar{X}_d=2,66$ ), 2. maddeyi, 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlere göre ( $\bar{X}_b=2.25$ ) daha fazla benimsemiş oldukları bulunmuştur. Bir bütün olarak program materyallerinin, öğretmenlerin eğitimsel model ve yaklaşımda kullandıkları yöntemle ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılık ( $F=11,573$ ;  $p=.000$ ) elde edilmiştir. Bu farklılık, 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlerin ( $\bar{X}_d=2,56$ ), 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlere göre ( $\bar{X}_a=2.14$ ), ilgili görüşü daha fazla benimsediklerini göstermiştir.

Program materyallerinin ders planını belirlediği hususuna ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı fark, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre, program materyallerinin ders planını belirlediğini, daha fazla benimsediklerini göstermektedir ( $F=5,892$ ;  $p=.001$ ).

Program materyallerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerini belirleme derecesi konusunda, 1-5 yıl kıdem grubu ( $\bar{X}_a=2,05$ ) öğretmen görüşleri ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $\bar{X}_d=2,52$ ) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunmaktadır ( $F=17.072$ ;  $p=.000$ ). Program materyallerinin, SBS gibi merkezi sınavlara öğrenciyi hazırlamadaki etkililiği hususunda, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $\bar{X}_a=1,82$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenler ( $\bar{X}_d=2,28$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F=12,145$ ;  $p=.000$ ). 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre, program materyallerinin SBS gibi merkezi sınavlara öğrenciyi hazırlamak için ders öğelerini belirlediği hususunu daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

#### **5.1.4. Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Program materyallerinin yararlılığı hususlarında ilk dört maddeye öğretmenler genel olarak biraz katılıyorum şeklinde fikir beyan etmişlerdir. Beşinci madde olan, “bu materyaller başka kaynağa gereksinim bırakmaz” görüşüne ise, öğretmenlerin genel olarak “katılmadıkları” ortaya çıkmıştır.

Söz konusu maddelere yönelik öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmuştur ( $t=-3,750$ ;  $p=.000$ ). Buna göre erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,91$ ), bayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2,40$ ), materyallerin başka kaynağa ihtiyaç bırakmamasını, daha az benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca program materyallerinin konunun nasıl öğretileceğini yönlendirme hususunu, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,93$ ) bayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,62$ ) daha fazla kabul ettikleri görülmüştür.

Program materyallerinin yararlılığı konusunda, öğretmen görüşlerinin, yaş değişkenine göre, farklılık gösterdiği bulunmuştur. Program materyalleri başka kaynağa gereksinim bırakmaz maddesinde 25 ve altı yaş grubu ( $\bar{X}=2,23$ ) ile 41 ve üstü yaş grubu ( $\bar{X}=3,48$ ) arasında farklılık olduğu görülmüştür ( $F=13,663$ ;  $p=.000$ ). Parametrik olmayan 1. ve 2. maddelerde 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ile 36–40 yaş grubu öğretmenler arasında farklılık vardır. Birinci maddede, 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ( $MR_a=204,11$ ), ne öğretileceği kararında, 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=270,34$ ), program materyallerinin yararlılığını daha az benimsedikleri görülmüştür ( $KWH=20,435$ ;  $p=.000$ ).

İkinci maddede ise, 25 ve altı yaş grubu öğretmenler ( $MR_a=193,69$ ), program materyallerinin, konuyu nasıl öğretilceği hususundaki yararlılığını, 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=299,58$ ) daha az benimsedikleri bulunmuştur ( $KWH=45,480$ ;  $p=.000$ ). Yine parametrik olmayan üçüncü maddede de anlamlı farklılık, 25 ve altı yaş grubuna mensup öğretmenlerin ( $MR_a=186,80$ ) program materyallerinin konuyu öğrenmede yararlılığı hususunu 41 ve üstü yaş grubuna mensup öğretmenlere göre ( $MR_e=287,01$ ) daha az benimsedikleri saptanmıştır ( $KWH=45,407$ ;  $p=.000$ ).

Araştırmada, program materyallerinin yararlılığı konusunda, öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. “Program materyalleri başka kaynağa gereksinim bırakmaz” maddesinde, 1-5 yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=2,34$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=3,47$ ) arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=17,512$ ;  $p=.000$ ). bu farklılık, 16 ve üstü kıdemli öğretmenlerin başka kaynağa gereksinimleri olmadığı şeklinde olmuştur. Parametrik olmayan 1., 2., 3. ve 4. maddelerde, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Birinci maddede, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $MR_a=203,58$ ), ne öğretilceği kararında, 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=263,02$ ), program materyallerinin yararlılığını daha az benimsedikleri şeklinde farklılık bulunmuştur ( $KWH=20,649$ ;  $p=.000$ ). İkinci maddede ise 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenler ( $MR_a=196,27$ ) program materyallerinin konuyu nasıl öğretilceği hususundaki yararlılığını 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=280,94$ ) daha az benimsedikleri tespit edilmiştir ( $KWH=37,233$ ;  $p=.000$ ). Yine parametrik olmayan üçüncü maddede de, bu farklılık, 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlerin ( $MR_a=193,83$ ) program materyallerinin konuyu öğrenmede yararlılığı hususunu, 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlere göre ( $MR_e=292,15$ ), daha az benimsedikleri şeklinde belirlenmiştir ( $KWH=43,548$ ;  $p=.000$ ). Ayrıca dördüncü maddede de, bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl kıdem grubuna mensup öğretmenlerin ( $MR_a=201,15$ ), 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup öğretmenler göre ( $MR_d=257,13$ ) program materyallerinin kullanım kolaylığını daha az benimsedikleri şeklinde tespit edilmiştir ( $KWH=17,800$ ;  $p=.000$ ).

### 5.1.5. Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin program materyallerini takip ettikleri zaman, bu materyallerin öngördüğü eğitim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin analizinde öğretmenlerin kendilerini inisiyatiften pekte yoksun hissetmedikleri görülmüştür. Öğretmene sağlanan program materyallerinin, öğretmen tarafından takip edildiği zaman, öğretmene bırakılan “az sayıda karar” vardır ve bu materyalleri kullanıyorum; çünkü “tekerliği yeniden icat etmeme gerek yoktur” hususlarında, öğretmenlerin genel olarak “biraz katılmıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür. Aynı şekilde, bu program materyalleri, takip edildiğinde öğretmenlerin “doğru bildikleri kendi yollarını terk etmek zorunda kalmaları” ve program materyalleri takip edildiğinde, öğretmenlerin “istedikleri kadar yenilikçi ve üretken olamamaları” maddelerinde de, öğretmenlerin genel olarak “biraz katılmıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür. Fakat program materyallerinin faydalanılacak birer kaynaktan ziyade, “takip edilmesi zorunlu yönlendirmeler” olarak görülmesi maddesinde ise, öğretmenlerin “biraz katılıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin, program materyallerini takip ettikleri zaman, bu materyallerin öngördüğü eğitim yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre ise, 1., 2. ve 3. maddelerde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Parametrik olmayan birinci maddede, 25 ve altı yaş grubu öğretmenlerin ( $MR_a=209.35$ ), program materyallerini takip ettikleri zaman kendilerine az sayıda karar kalması hususunu, 31-35 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_c=260.76$ ), daha az benimsedikleri görülmüştür ( $KWH=13.093$ ;  $p=.011$ ).

Yine parametrik olmayan üçüncü madde de ise, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ( $MR_b=238,20$ ), program materyallerini kullandıklarında doğru bildikleri yolu terk etme zorunda kaldıkları görüşünü, 36-40 yaş grubu öğretmenlere göre ( $MR_d=156,29$ ), daha fazla kabul ettikleri tespit edilmiştir ( $KWH=14,152$ ;  $p=.007$ ). Parametrik olan ikinci maddeye göre bu farklılık, “program materyallerini kullanıyorum, çünkü tekerliği yeniden icat etmeme gerek kalmaz” görüşünü, 36-40 yaş grubu öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,81$ ), 25 ve altı

yaş grubu öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2.81$ ), daha fazla benimsedikleri şeklinde elde edilmiştir ( $F=11,631$ ;  $p=.000$ ).

Öğretmenlerin program materyallerini takip ettikleri zaman, bu materyallerin oluşturduğu eğitim yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Parametrik olan ikinci maddede, 1-5 yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=2,85$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $\bar{X}=3,85$ ) arasında bu farklılık görülmüştür ( $F=15,764$ ;  $p=.000$ ). Bu farklılık, 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlerin, ilgili görüşü, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlerine göre, daha fazla benimsediklerini göstermiştir. Parametrik olmayan birinci maddeye göre ise, 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenlerin ( $MR_c = 260,76$ ), ilgili görüşü, 1-5 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre ( $MR_a= 209,35$ ), daha fazla benimsedikleri saptanmıştır ( $KWH=11,108$ ;  $p=.011$ ).

#### **5.1.6. Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Program materyallerinin merkezden verilmesinden dolayı, öğretmenlerde uygulama zorunluluğu oluşmasına ilişkin öğretmen görüşlerinde, işlenecek konu başlıkları, amaçları ve hedefleri hususunda öğretmenlerin “yapmak zorundayım fakat pek denetlenmez” seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Aynı şekilde, spesifik içerik maddesinde, ders planlarını takip etme maddesinde ve ders yılı için konuların belirli bir şekilde zamanlaması ve sıralanması maddesinde de öğretmenlerin “yapmak zorundayım fakat pek denetlenmez” seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Fakat belirli bir eğitimsel yaklaşımı esas alma maddesinde, belli aralıklarla sınavlar veya testler yapma maddesinde ve SBS yönelik ders işleyişi maddesinde öğretmenlerin “teşvik edilirim” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Program materyallerinin merkezden verilmesinden dolayı, öğretmenlerde uygulama zorunluluğu oluşmasına ilişkin, öğretmen görüşlerinde cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat kıdem değişkenine göre, parametrik olan dördüncü maddede anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık, 16 ve üstü yıl kıdem grubuna mensup olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,68$ ), “derste belirli bir eğitimsel yaklaşımı esas olma hususunda baskıya maruz



kalma derecesini”, 1-5 yıl kıdem grubuna mensup olan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=2,26$ ), daha fazla hissettikleri şeklinde belirlenmiştir ( $F=3,667$ ;  $p=.012$ ).

### **5.1.7. Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Öğretmenlerde merkezden verilen program materyalleri ile oluşan yönlendirme ve özgürlüğün derecesi ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin hem yönlendirme derecesi hem verilen özgürlük derecesi hakkında “olması gereken kadar” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu maddelere yönelik olarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre ise, parametrik olmayan ikinci maddede, 31-35 yaş grubu ( $MR_c=227,46$ ) ile 41 ve üstü yaş grubu ( $MR_d=189,14$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $KWH=10,326$ ;  $p=.035$ ). Bu farklılığa göre, 31-35 yaş grubu öğretmenler, derslerde onlara verilen özgürlüğün, 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlere göre az olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Aynı şekilde, kıdem değişkenine göre, yine ikinci maddede, 11-15 yıl kıdem grubu ( $MR_c=233,91$ ) ile 16 ve üstü yıl kıdem grubu ( $MR_d=190,97$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $KWH=9,226$ ;  $p=.026$ ). Buna göre, 11-15 yıl kıdem grubu öğretmenler, derslerde verilen özgürlüğü, 16 ve üstü yıl kıdem grubu öğretmenlere göre az bulmaktadırlar.

### **5.2. Öneriler**

Üniversitelerde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretim programlarında, öğretmen adaylarına öğretme-öğrenme bilgi ve becerileri yanında, inisiyatif almaya yönelik bilgi ve becerileri de kazandıracak ders, konferans ve etkinliklerin eklenmesi gerekir. Bu yeti öğretmenler açısından, zeka ve kapasitelerini sınıfta öğrenci lehine kullanabilmeleri bakımından önemlidir. Ayrıca bu yeti, öğretmenleri öğretme-öğrenme sürecinde teknisyen, noter veya operatör öğretmen olma gibi olumsuz bir durumdan kurtarma bakımında da önem arz eder. Nitekim Yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımında, öğretmene yüklenen misyonlar, ortam

hazırlama, süreci öğrencilerle birlikte yönlendirme, öğrencilere rehberlik yapan bir olasılık mühendisliğidir.

MEB, işbaşındaki öğretmenlere, öğretim-öğrenme sürecinde, bir öğretmenin inisiyatif almasının önemine yönelik çeşitli bilgilendirici etkinlikler düzenlemelidir. MEB, bu etkinlikleri başta üniversiteler olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarla koordineli olarak gerçekleştirmelidir.

Araştırmacıların, öğretim-öğrenme sürecinde, öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri, MEB tarafından verilen materyallerin inisiyatif almayı nasıl etkilediği gibi konularda daha geniş kapsamlı ve derin çalışmalar yapmaları önerilir. Bu çalışmaların MEB politikası ve Türk Eğitim Tarihi bağlamında yapılması yararlı olur. Bu şekilde okullarımızda mevcut olan, "inisiyatif almaktan ziyade, hazır materyalleri kullanma" şeklindeki tercihin ve alışkanlığın nereden kaynaklandığı belirlenebilir.

**KAYNAKÇA**

- Akyüz, Y. (2008). **Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000- M.S 2008**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Althusser, L. (2003). **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. Çeviren: a. Timurtekin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Apple, M. W. (1979). **Ideology and Curriculum**. London: Routledge.
- Apple, M. W. (1982a). **Cultural and Economic Reproduction in Educaiton; Essays on Class, ideology and the State**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1982b). Curriculum and the Labor Process: The Logic of Technical Control. **Social Text**, 5, Spring, 108-125.
- Apple, M. W. (1986). **Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education**. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1988). Work, Class and Teaching. In J. Ozga (Ed.). **Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching, 100-118**. Philadelphia: Open University Press.
- Apple, M. W. (1995). **Education and Power**. New York: Routledge.
- Atay, D. Y. (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baradat, L. P. (1991). **Political İdeologies; Their Origins and Impact**. U.S.: Prentice–Hall Publication.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmen Mesleği Ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20, 16-17.  
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200120G%C3%9CLS%C3%9CN%20ATANUR%20BASKAN.pdf>
- Ball, S. J. (1994). **Education Reform; A Critical and Poststructural Approach**. Buckingham: Open University Press.

- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools systems come out on top*. McKinsey and Company.  
[http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Beetham, D. (1996). **Bureaucracy**. Buckingham: Open University Press.
- Center, D. B. & Blackburn, J. M. (1992). Monopolistic Educational Bureaucracy (MEB); The Dis-Easy Destroying Public Education. **National Forum of Educational Administration and Supervision Journal**. Date: 1992.
- Connel, R. W. (1979). A Critique of the Althusserian Approach to Class. **Theory and Society**, 8(3), 303-345.
- Crump, S. (1999). "E-ducation": Electronic, Emotionless and Efficient. *JoEP*, 14(6), 631-637.
- Cutcheon, G. M. 1997. Curriculum and The Work of Teachers. **Journal of Education Policy**, 25(3).
- Çelikkaya, H. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitim ve Eğitimcilik)**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dreeben, R. (1988). The School as a Work Place. In J. Ozga (Ed.). **Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching**, 4-20. Philadelphia: Open University Press.
- Eagleton, T. (2005). **İdeoloji**. Çeviren: M. Özcan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ekiz, D. (2006). **Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (1979–1982). Emrullah Efendi Hayatı-Görüşleri-Çalışmaları. **Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**. Cilt XXX. Sayı 1-2,1979-1982, 7-36.  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/EmrullahEfendi.pdf> (Erişim Tarihi: 20 Nisan 2009).
- Fiske, J. (1990). **Introduction to Communication Studies** (2nd ed.). London: Routledge.

- Gencer, B. (2009). Hıristiyanlaştırmadan Medenileştirmeye Batılı Kozmopolitanizmin Dönüşümü. **Muhafazakâr Düşünce Dergisi**, 6(21-22),9-40.
- Goodwin, D. (1976). School Bureaucracy and Political Conflict. **Paper Peresented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. San Francisco, California, April 19-23, 1976.
- Gözütok, F. D. (2000). **Öğretmenliğimi Geliştiriyorum**. Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Gur, B. S. & Wiley, D. (2007). Instructional Technology and Objectification. **Canadian Journal of Learning and Technology**. 33 (3), 113-136.
- Gündüz, M. (2007). **2. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları**. Ankara: Lotus Yayıncılık.
- Gür, B. S. (2008). **Öğretmenlerin proletaryalaşması**. 10 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: <http://www.haber10.com/makale/5531/>
- Güven, İ. (2000). **Türkiye'de Devlet, Eğitim ve İdeoloji**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hall, S, Lumley, B. & McLennan, G. (1978). "Politics and Ideology: Gramsci". In **On Ideology, Centre for Contemporary Cultural Studies**, Hutchinson, London.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). **Eğitim Bilimleri; Teori, Araştırma ve Uygulama (7. Baskı)**. Çeviri Editörü: S. Turan. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ingersoll, R. M. (2006). **Who Controls Teachers' Work?** United State: Harvard University Press.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Kazancı, M. (2006). İdeoloji ve İdeoloji ile İlgili Son Söz. **İstanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi**. Ekim, 2006.
- Kauffman, D. (2005a). Curriculum support and curriculum neglect: Second-year

- teachers' experiences. **NGT Working Paper**. Cambridge, MA: Project on the Next Generation of Teachers. Retrieved 20 February 2011, from <http://www.gse.harvard.edu/~ngt>.
- Kauffman, D. (2005b). Curriculum prescription and curriculum constraint: Second-year teachers' perceptions. **NGT Working Paper**. Cambridge, MA: Project on the Next Generation of Teachers. Retrieved 20 February 2011, from <http://www.gse.harvard.edu/~ngt>.
- Kelly, A. V. (2004). **The Curriculum; Theory and Perspective**. London: Sage Publication.
- Lawn, M. & Ozga, J. (1988). The Educational Worker? A Reassessment of Teachers. In J. Ozga (Ed.). **Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching, 81-98**. Philadelphia: Open University Press.
- Lawton, D. (1980). **The Politics of the School Curriculum**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lichtheim, G. (1967). **The Concept of Ideology and Other Essays**. New York: Random House.
- Littler, C. R. (1978). Understanding Taylorism. **The British Journal of Sociology**, 29(2), 185-202.
- Luechauer, D. L. & Shulman, G. M. (1992). Moving From Bureaucracy to Empowerment: Shifting Paradigms to Practice What We Teach in Class. **Paper Presented at the Annual Midwest Academy of Management Convention**, St. Charles, IL, April, 1992.
- Lystad, M. H. (1972). Social Alienation: A Review of Current Literature. **The Sociological Quarterly**, 13(1), 90-113.
- M.E.B. (2010). **Öğretmen Denetim Rehberi**, 30 Mart 2011 tarihinde indirildi: <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/rehberler/Ogretmen.pdf>
- Manning, D. J. (1980). **The Form of Ideology: Investigations into The Sense of Ideological Reasoning with A View to Giving an Account of Its Place In Political Life**. London : Allen and Unwin.
- Mardin, Ş. (1990). **Atatürk Bürokrasi ve Rasyonellik, Türkiye'de Toplum ve Siyaset, Makaleleri**. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Mardin, Ş. (2009). **İdeoloji**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mark, H. (1972). The Modern Educational Bureaucracy and the Process of Change. **Educational Administration Quarterly**, October, 11: 21-36.
- Mclellan, D. (1996). **Ideology**. Buckingham: Open University Press.
- Mclellan, D. (2009). **İdeoloji**. Çeviren: B. Yıldırım. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Meyers, R. W. (1972). School System Bureaucratization and Teachers' Sense of Power. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Association**, Chicago, April, 1972.
- Nihlen, A. S. (1992). Schools as Centers for Reflection and Inquiry: Research for Teacher Empowerment. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Association**, San Francisco, CA, April 20-24, 1992.
- Özden, Y. (2005). **Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özoğlu, M. Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Politikaları. **Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya. (15-16 Mayıs) içinde (583-595)**. Malatya: Malatya Belediyesi, BİLSAM ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Patton, M. S. & Miskel, C. (1975). Public-School Districts' Bureaucracy Level and Teachers' Work Motivation Attitudes. **Presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Washington, D.C., April, 1975.
- Peterson, M. W. (1971). Decentralization: A Strategic Approach. **Journal of Higher Education**, 42(6), 521-539.
- Plamenatz, J. (1970). **Ideology**. London: Pall Mall.
- Ricoeur, P (1994). **Althusser's Theory of Ideology, A Critical Reader**. Oxford: Gregory Elliott, Blackwell.
- Schmid, H. (1981). On the Origin of Ideology. **Acta Sociologica**, 24(1/2), 57-73.

- Shannon, P. (1987). Special Issue: The Basal Reader in American Reading Instruction. **The Elementary School Journal**. Vol. 87, No. 3.
- Shannon, P. (1989). **Broken Promises: Reading Instruction in Twentieth Century America**. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Sidanius, J., Pratto, F., Laar, C. V. & Levin, S. (2004). Social Dominance Theory: Its Agenda and Method. **Political Psychology**, 25(6), 845-880.
- Sünbül, A. M. (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Bölüm Yazarlığı, Editörler: Demirel, Ö. ve Kaya, Z. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Szczesiul, S. A. (2007). Initiatives And Initiative: Second-Stage Teachers' Assessments Of Autonomy. **Paper Presented At The American Educational Research Association Annual Conference**, Chicago, Illinois, April 10.
- Şirin, H. (2008). **Eğitimin Siyasal İşlevleri ve Türkiye'deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Twining, J. E. (1980). Alienation as a Social Process. **The Sociological Quarterly**, 21(3), 417-428.
- Warren, M. (1990). Ideology and The Self. **Theory and Society**, 19(5), 599-634.
- Williams, H. L. (1988). **Concepts of Ideology**. Brighton: Wheatsheaf.
- Zanten, A. V. (2005). Bourdieu as Education Policy Analyst and Expert; A Rich but Ambiguous Legacy. **Journal of Education Policy**. 20(6), 671-686.
- [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)
- [www.tdkterim.gov.tr](http://www.tdkterim.gov.tr)
- [www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme.asp](http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme.asp) (Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2009).



**EKLER**

Ek 1. Ölçek Formu

**A. GENEL SORULAR**

Ölçeğin doldurulduğu tarih: \_\_\_ / \_\_\_ / 2010

Yaşınız? \_\_\_\_\_ Cinsiyetiniz? Erkek Kadın

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? \_\_\_\_\_

**Branşınız?**Türkçe Matematik Fen Bilgisi Sosyal Bilgiler Din  
Kültürü

Diğer yazınız: \_\_\_\_\_

**Eğitim durumunuz?**

Lise Önlisans Lisans Yüksek lisans

Diğer yazınız: \_\_\_\_\_

**B. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ veya OKUL YÖNETİMİ TARAFINDAN  
SİZLERE VERİLEN PROGRAM MATERYALLERİ HAKKINDA****Aşağıdakilerden hangisi ders kitabı ve/veya öğretmen kılavuz kitabını  
kullanma şeklinizi en iyi şekilde tarif ediyor?**

Ders kitabı ve/veya kılavuzu bir hayli izliyorum.

Ders kitabı ve/veya kılavuzun konu sırasını izlemiyorum fakat ders planlarını  
genellikle kullanıyorum.Ders kitabı ve/veya kılavuzu genellikle izliyorum fakat kimi dersleri  
değiştiriyorum, atlıyorum veya başka şeyler ekliyorum.

Ders kitabı ve/veya kılavuzdan bazı konuları kullanıyorum.

Ders kitabı ve/veya kılavuzu çok az kullanıyorum veya hiç kullanmıyorum.

**Milli Eğitim Müdürlüğü veya okul yönetiminin size verdikleri bütün program materyalleri (program, ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı vb.), aşağıdaki hususları ne derece belirliyor?**

(a) İşlenecek konu başlıkları, amaçları ve hedefleri	Hiç belirlemiyor Biraz belirliyor Ayrıntılı olarak belirliyor
(b) Spesifik içeriği (etkinlik, bilgi ve becerileri)	Hiç belirlemiyor Biraz belirliyor Ayrıntılı olarak belirliyor
(c) Konuların sıralaması/ zamanlaması	Hiç belirlemiyor Biraz belirliyor Ayrıntılı olarak belirliyor
(ç) Konuyu öğretmek için belli bir eğitimsel yaklaşımı/modeli	Hiç belirlemiyor Biraz belirliyor Ayrıntılı olarak belirliyor
(d) Günlük ders planlarını	Hiç belirlemiyor Biraz belirliyor Ayrıntılı olarak belirliyor
(e) Ölçme ve değerlendirme öğelerini/yöntemini	Hiç belirlemiyor Biraz belirliyor Ayrıntılı olarak belirliyor
(f) Öğrencileri SBS gibi Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı sınavlara hazırlamak için ders içeriğini/yöntemini ve stratejilerini	Hiç belirlemiyor Biraz belirliyor Ayrıntılı olarak belirliyor

**Milli Eğitim Müdürlüğü veya okul yönetiminin size verdikleri bütün program materyallerinin (program, ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı vb.), sizin için YARARLILIĞI hakkında aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz?**

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
(a) Bu materyaller, <b>neyi öğreteceğime</b> karar vermede yardımcı olur.						
(b) Bu materyaller, konuyu <b>nasıl öğreteceğime</b> karar vermeme yardımcı olur.						
(c) Bu materyaller, konuyu daha iyi öğretebilmem için <b>konuyu öğrenmeme</b> yardımcı olur.						
(ç) Bu materyallerin kullanımı kolaydır.						
(d) Bu materyaller, ihtiyacım olan her şeyi kapsadığından başka kaynak aramaya ihtiyacım olmaz.						

**Milli Eğitim Müdürlükleri veya okul yönetimlerinin size verdikleri bütün program materyallerinde (program, ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı vb.) resmedildiği haliyle EĞİTİME YAKLAŞIM hakkında aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz?**

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
(a) Bu materyalleri takip ettiğim zaman, öğretmen olarak bana bırakılan pek az sayıda karar vardır.						
(b) Bu materyalleri kullanıyorum çünkü “tekerleği yeniden icat” etmeme gerek kalmaz.						
(c) Bu materyalleri takip ettiğim zaman, doğru bildiğim öğretme yolunu terk etmek zorunda kalırım.						
(ç) Bu materyalleri takip etme, istediğim kadar yenilikçi ve üretken olmama izin vermez.						
(d) Bu materyalleri faydalanabileceğim birer kaynak olarak görmekten ziyade, takip edilmesi zorunlu yönlendirmeler olarak görürüm.						

### C. RESMİ PROGRAM (MÜFREDAT) BEKLENTİLERİ

Aşağıda sıralanan hususları yapma konusunda ne derece teşvik ediliyorsunuz veya mecbur kalıyorsunuz? (Not: Milli Eğitim Müdürlüğü, müfettişler ve okul yönetiminin sizlerden beklentileri farklı ise, en çok baskısını hissettiğiniz “resmi” beklentileri düşünerek soruları cevaplayınız.)

	Seçim tamamen bana bırakılır	Teşvik edilirim	Yapmak zorundayım fakat	Yapmak zorundayım ve
(a) İşlenecek konu başlıkları, amaçları ve hedefler				
(b) Spesifik içerik (etkinlikler, bilgi ve beceriler)				
(c) Ders yılı için konuların belirli bir şekilde sıralaması ve zamanlaması (örneğin, resmi programı veya ders kitabını takip etme)				
(ç) Konuyu öğretmek için belli bir eğitimsel yaklaşımı esas almak				
(d) Öğretmen kılavuz kitabındaki, ayrıntılı bir resmi programdaki veya benzeri başka bir kaynaktaki ders planlarını takip etmek				
(e) Belli aralıklarla sınavlar veya testler yapmak ( SBS sınavları hariç)				
(f) Öğrencileri SBS gibi Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı standart sınavlara açıkça hazırlamak (örneğin, test tekniklerini öğretmek, sınavlarda çıkmış soruları çözmek, sınıfta ele alınan soruları çıkmış sorulardan seçmek, vb.)				

**Önceki soruda tarif ettiğiniz resmi müfredat beklentilerini düşünerek, şu iki hususa cevap veriniz:**

(a) Derslerinizde ne öğreteceğinize ve nasıl öğreteceğinize karar verme konusunda size kişisel olarak verilen yönlendirme/ istikamet hakkında ne düşünüyorsunuz?	<p>Çok aşırı      Fazla</p> <p>Olması gereken kadar      Az</p> <p>Çok az</p>
(b) Derslerinizde ne öğreteceğinize ve nasıl öğreteceğinize karar verme konusunda size kişisel olarak verilen özgürlük hakkında ne düşünüyorsunuz?	<p>Çok aşırı      Fazla</p> <p>Olması gereken kadar      Az</p> <p>Çok az</p>

**Ölçekteki sorularla ve cevaplarla ilgili olarak eklemek istediğini bir şey varsa, lütfen yazın:**

## Ek 2. Tablolar

**Tablo 10.** Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kadın (a) (N=216)		Erkek(b) (N=236)		Toplam (N=452)		"t" testi		Homojenlik Testi	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	P	Levene (F)	P
1	2,58	,532	236	2,56	2,57	,531	,348	,728	,070	,792
2	2,32	,601	235	2,43	2,38	,585	-1,895	,059	,002	,963
3	2,43	,653	228	2,04	2,46	,627	-1,125	,261	2,302	,130
4	2,24	,634	233	2,29	2,27	,638	-,717	,053	,596	,440
5	2,38	,683	225	2,40	2,39	,675	-,318	,751	,121	,728
6	1,91	,703	234	2,25	2,22	,638	-,900	,368	1,682	,195
7	2,19	,627	233	2,49	1,98	,704	-1,937	,474	,291	,590

**Tablo 11.** Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde	25 ve altı yaş (a) (N=95)		26-30 yaş (b) (N=172)		31-35 yaş (c) (N=66)		36-40 yaş (d)(N=37)		41 ve üstü yaş (e) (N=82)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	
1	2,49	,581	2,47	,535	2,61	,492	2,70	,520	2,77	,425	2,57	,531	15,013*	,000	5,817	,000	-----
2	2,26	,585	2,23	,556	2,43	,585	2,66	,539	2,65	,530	2,38	,585	1,143	,335	10,944	,000	a-d, a-e, b-d, b-e
3	2,36	,676	2,42	,641	2,52	,589	2,62	,594	2,55	,570	2,46	,627	1,574	,180	2,024	,090	-----
4	2,11	,663	2,15	,662	2,32	,589	2,50	,507	2,54	,526	2,27	,638	,097	,983	8,501	,000	a-d, a-e, b-e
5	2,18	,663	2,35	,683	2,44	,687	2,71	,579	2,58	,612	2,39	,675	2,536*	,040	6,124	,000	-----
6	1,90	,640	2,14	,624	2,35	,540	2,58	,500	2,51	,574	2,22	,638	,656	,623	16,267	,000	a-c, a-d, a-e, b-d, b-e,
7	1,77	,709	1,85	,679	2,11	,675	2,25	,692	2,28	,636	1,98	,704	,669	,614	9,497	,000	a-d, a-e, b-d, b-e

**Tablo 11.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	22,695	,000	7814,500	,559	-----
5	26,339	,000	6511,000	,044	a-b
			2258,000	,012	a-c
			862,000	,000	a-d
			2429,000	,000	a-e
			2008,000	,002	b-d
			5491,000	,009	b-e
			852,000	,040	c-d



**Tablo 12.** Program Materyallerinin Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etki Derecelerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	1-5 Yıl (a) (N=247)		6-10 Yıl (b) (N=67)		11-15 Yıl (c) (N=51)		16Yıl - üstü (d) (N=87)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	2,49	,547	2,52	,561	2,69	,469	2,77	,423	2,57	,531	23,281*	,000	7,562	,000	-----
2	2,25	,567	2,30	,607	2,58	,538	2,66	,523	2,38	,585	,868	,457	13,967	,000	a-c, a-d, b-d
3	2,39	,656	2,52	,560	2,61	,603	2,53	,588	2,46	,627	2,053	,106	2,671	,047	----- --
4	2,14	,654	2,20	,613	2,46	,579	2,56	,523	2,27	,638	,228	,877	11,573	,000	a-c, a-d, b-d
5	2,30	,687	2,35	,668	2,61	,640	2,58	,605	2,39	,675	1,197	,310	5,891	,001	a-c, a-d
6	2,05	,632	2,27	,621	2,50	,505	2,52	,569	2,22	,638	2,524	,057	17,072	,000	a-c, a-d
7	1,82	,691	2,00	,672	2,22	,685	2,28	,644	1,98	,704	1,606	,187	12,145	,000	a-c, a-d

**Tablo 12.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecine Etki Derecelerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	21,370	,000	5141,000	,018	a-c
			7891,000	,000	a-d
			2206,000	,003	b-d

**Tablo 13.** Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kadın (a) (N=216)		Erkek(b) (N=236)		Toplam (N=452)		"t" testi		Homojenlik Testi	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	P	Levene (F)	P
1	4,47	1,114	4,31	1,176	4,39	1,148	1,488	,137	,636	,426
2	4,06	1,354	4,25	1,214	4,16	1,285	-1,571	,117	2,175	,141
3	3,62	1,396	3,93	1,324	3,78	1,366	-2,404	,017	4,496*	,035
4	4,25	1,184	4,13	1,270	4,19	1,229	1,013	,312	2,050	,153
5	2,40	1,408	2,91	1,463	2,67	1,458	-3,750	,000	,930	,335

**Tablo 13.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	22402,000	,022	a-b

**Tablo 14.** Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	25 ve altı yaş (a) (N=95)		26-30 yaş (b) (N=172)		31-35 yaş (c) (N=66)		36-40 yaş (d) (N=37)		41 ve üstü yaş (e) (N=82)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	4,20	1,197	4,20	1,222	4,53	1,041	4,73	1,097	4,74	,900	4,39	1,148	2,522*	,040	5,011	,001	-----
2	3,84	1,371	3,85	1,292	4,44	1,266	4,84	,986	4,63	,975	4,16	1,285	3,035*	,017	10,910	,000	-----
3	3,38	1,330	3,49	1,313	4,02	1,420	4,30	1,488	4,43	1,066	3,78	1,366	3,000*	,018	11,288	,000	-----
4	4,10	1,183	3,92	1,262	4,37	1,360	4,83	,971	4,46	1,037	4,19	1,229	2,860*	,023	6,251	,000	-----
5	2,23	1,356	2,32	1,349	3,00	1,561	3,03	1,481	3,48	1,279	2,67	1,458	1,693	,150	13,663	,000	a-c, a-e, b-c, b-e

**Tablo 14.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	20,435	,000	1229,500	,005	a-d
			2854,000	,001	a-e
			2281,000	,004	b-d
			5299,500	,001	b-e
2	45,480	,000	2275,000	,002	a-c
			953,000	,000	a-d
			2536,500	,000	a-e
			4121,000	,001	b-c
			1704,500	,000	b-d
3	45,407	,000	4581,000	,000	b-e
			2237,500	,001	a-c
			1080,000	,000	a-d
			2127,000	,000	a-e
			4356,000	,004	b-c
			2101,000	,001	b-d
4	25,387	,000	4226,500	,000	b-e
			1093,000	,001	a-d
			3131,500	,032	a-e
			4244,000	,010	b-c
			1800,000	,000	b-d
			5202,000	,001	b-e

**Tablo 15.** Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	1-5 Yıl (a) (N=247)		6-10 Yıl (b) (N=67)		11-15 Yıl (c) (N=51)		16Yıl - üstü (d) (N=87)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	4,18	1,210	4,46	1,172	4,71	,944	4,74	,921	4,39	1,148	4,199*	,006	6,934	,000	---
2	3,87	1,323	4,24	1,292	4,55	1,119	4,70	1,001	4,16	1,285	2,929*	,033	11,889	,000	---
3	3,45	1,348	3,88	1,376	4,12	1,306	4,46	1,129	3,78	1,366	3,890*	,009	14,478	,000	---
4	3,99	1,231	4,27	1,450	4,48	1,074	4,53	1,014	4,19	1,229	3,743*	,011	5,554	,001	----
5	2,34	1,361	2,43	1,448	3,20	1,591	3,47	1,265	2,67	1,458	1,950	,121	17,512	,000	a-c, a-d, b-c, b-d

**Tablo 15.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Yararlılığı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	20,649	,000	4711,500	,003	a-c
			7871,500	,000	a-d
2	37,233	,000	6846,000	,024	a-b
			4273,500	,000	a-c
			6730,500	,000	a-d
			2323,500	,022	b-d
3	43,548	,000	6676,000	,013	a-b
			4493,500	,001	a-c
			6079,000	,000	a-d
			2216,500	,008	b-d
4	17,800	,000	6534,500	,033	a-b
			4811,000	,013	a-c
			7802,000	,000	a-d

**Tablo 16.** Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kadın (a) (N=216)		Erkek(b)(N=236)		Toplam (N=452)		"t" testi		Homojenlik Testi	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	P	Levene (F)	P
1	3,40	1,401	3,46	1,328	3,43	1,362	-,463	,643	1,775	,183
2	3,08	1,399	3,26	1,320	3,17	1,360	1,469	,143	1,604	,206
3	2,85	1,350	3,08	1,360	2,97	1,359	-1,818	,070	,095	,758
4	3,33	1,458	3,29	1,471	3,31	1,463	,275	,784	,033	,856
5	3,60	1,534	3,66	1,483	3,63	1,506	-,462	,644	1,441	,231

**Tablo 17.** Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	25 ve altı yaş (a) (N=95)		26-30 yaş (b) (N=172)		31-35 yaş (c) (N=66)		36-40 yaş (d) (N=37)		41 ve üstü yaş (e) (N=82)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	3,25	1,414	3,24	1,389	3,79	1,353	3,49	1,465	3,71	1,105	3,43	1,362	3,960*	,004	3,272	,012	-----
2	2,81	1,274	2,86	1,295	3,35	1,386	3,81	1,351	3,80	1,242	3,17	1,360	,971	,423	11,631	,000	a-d, a-e, b-d, b,e
3	2,91	1,395	3,15	1,340	3,09	1,487	2,25	,996	2,89	1,305	2,97	1,359	3,590*	,007	3,576	,007	-----
4	3,43	1,455	3,42	1,426	3,38	1,615	2,62	1,421	3,17	1,377	3,31	1,463	1,130	,342	2,704	,030	-----
5	3,56	1,563	3,65	1,532	3,88	1,554	3,59	1,624	3,49	1,289	3,63	1,506	1,714	,146	,686	,602	----- --

**Tablo 17.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	13,093	,011	2439,500	,014	a-c
			3113,000	,018	a-e
			4426,000	,007	b-c
			5661,500	,009	b-e
3	14,152	,007	1177,000	,018	a-d
			1904,500	,000	b-d
			800,500	,006	c-d
			1078,500	,015	d-e

**Tablo 18.** Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	1-5 Yıl (a) (N=247)		6-10 Yıl (b) (N=67)		11-15 Yıl (c) (N=51)		16 Yıl - üstü (d) (N=87)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	3,26	1,387	3,49	1,439	3,84	1,377	3,63	1,142	3,43	1,362	3,543*	,015	3,672	,012	----
2	2,85	1,307	3,09	1,264	3,69	1,393	3,85	1,234	3,17	1,360	1,174	,319	15,764	,000	a-c, a-d, b-d
3	3,03	1,362	3,26	1,471	2,57	1,208	2,80	1,293	2,97	1,359	1,512	,211	3,035	,029	----
4	3,38	1,454	3,55	1,500	2,94	1,475	3,12	1,418	3,31	1,463	,384	,765	2,408	,067	----
5	3,58	1,536	3,94	1,546	3,71	1,616	3,48	1,302	3,63	1,506	2,119	,097	1,357	,255	-----

**Tablo 18.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretmenin Eğitim Yaklaşımına Etkisinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	11,108	,011	4804,500	,006	a-c
			8961,500	,018	a-d

**Tablo 19.** Bütün Program Materyallerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde	Kadın (a) (N=216)		Erkek(b)(N=236)		Toplam (N=452)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	t	P	Levene (F)	P
1	3,06	1,072	2,86	1,056	2,96	1,067	2,009	,045	,010	,922
2	2,70	1,121	2,60	1,080	2,65	1,100	,950	,343	,401	,527
3	2,98	1,055	2,91	1,043	2,95	1,048	,687	,493	,037	,848
4	2,37	1,170	2,39	1,073	2,38	1,118	-,181	,856	4,695*	,031
5	2,73	1,200	2,67	1,114	2,70	1,155	,615	,539	4,335*	,038
6	2,53	1,211	2,38	1,172	2,45	1,191	1,282	,201	1,288	,257
7	2,22	1,143	2,11	1,117	2,16	1,129	,999	,318	,286	,593

**Tablo 19.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
4	22784,000	,800	-----
5	22779,500	,406	-----

**Tablo 20.** Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde	25 ve altı yaş (a) (N=95)		26-30 yaş (b) (N=172)		31-35 yaş (c) (N=66)		36-40 yaş (d) (N=37)		41 ve üstü yaş (e) (N=82)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	2,84	1,085	2,94	1,099	3,17	,993	3,14	1,058	2,89	1,030	2,96	1,067	,578	,679	1,267	,282	-----
2	2,52	1,090	2,61	1,127	2,78	1,076	3,00	1,054	2,64	1,076	2,65	1,100	,400	,809	1,596	,174	-----
3	2,82	1,093	2,89	1,097	3,06	1,091	3,19	,967	3,00	,871	2,95	1,048	3,877*	,004	1,208	,307	-----
4	2,19	1,106	2,27	1,106	2,50	1,127	2,61	1,225	2,64	1,050	2,38	1,118	,808	,521	2,657	,033	-----
5	2,54	1,053	2,61	1,208	2,82	1,167	3,05	1,104	2,80	1,145	2,70	1,155	2,020	,091	1,912	,107	-----
6	2,37	1,170	2,32	1,216	2,55	1,146	2,78	1,174	2,53	1,195	2,45	1,191	,283	,889	1,440	,220	-----
7	2,09	1,090	2,07	1,136	2,25	1,191	2,19	1,142	2,35	1,104	2,16	1,129	,683	,604	1,062	,375	-----

**Tablo 20.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
3	4,682	,321	-----	-----	-----

**Tablo 21.** Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	1-5 Yıl (a) (N=247)		6-10 Yıl (b) (N=67)		11-15 Yıl (c) (N=51)		16Yıl - üstü (d) (N=87)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	2,89	1,088	3,12	1,038	3,10	1,025	2,97	1,050	2,96	1,067	,450	,718	1,181	,317	----
2	2,55	1,104	2,68	1,112	2,98	1,049	2,72	1,081	2,65	1,100	,531	,661	2,377	,069	----
3	2,89	1,102	2,88	1,122	3,10	,963	3,06	,864	2,95	1,048	5,680*	,001	,989	398	----
4	2,26	1,098	2,30	1,174	2,58	1,127	2,68	1,076	2,38	1,118	,950	,417	3,667	,012	a-d
5	2,60	1,143	2,70	1,243	2,94	1,121	2,83	1,129	2,70	1,155	1,939	,123	1,707	,165	---
6	2,36	1,200	2,34	1,167	2,76	1,153	2,57	1,184	2,45	1,191	,358	,783	2,039	,108	----
7	2,07	1,113	2,08	1,164	2,35	1,165	2,37	1,107	2,16	1,129	,607	,611	2,118	,097	----

**Tablo 21.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Baskı Derecesinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
3	1,680	,642	----	----	-----

**Tablo 22.** Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde	Kadın (a) (N=216)		Erkek(b) (N=236)		Toplam (N=452)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	P	Levene (F)	P
1	2,97	,840	2,93	,905	2,95	,874	,540	589	2,771	,097
2	3,32	,793	3,31	,883	3,32	,840	,206	,837	1,401	,237

**Tablo 23.** Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde	25 ve altı yaş (a) (N=95)		26-30 yaş (b) (N=172)		31-35 yaş (c) (N=66)		36-40 yaş (d) (N=37)		41 ve üstü yaş (e) (N=82)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	3,04	,910	2,95	,913	2,91	1,034	2,78	,832	2,95	,586	2,95	,874	5,787*	,000	,647	,629	-----
2	3,32	,841	3,36	,929	3,43	,883	3,39	,803	3,10	,558	3,32	,840	9,431*	,000	1,891	,111	-----

**Tablo 23.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	2,401	,663	-----	-----	-----
2	10,326	,035	3208,000	,020	a-e
			5678,000	,006	b-e
			1990,500	,003	c-e

**Tablo 24.** Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde	1-5 Yıl (a) (N=247)		6-10 Yıl (b) (N=67)		11-15 Yıl (c) (N=51)		16Yıl - üstü (d) (N=87)		Toplam (N=452)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	P	F	P	Scheffe
1	3,00	,931	2,84	,931	2,92	,900	2,92	,614	2,95	,874	4,887*	,002	,662	,576	-----
2	3,35	,898	3,41	,803	3,36	,942	3,11	,579	3,32	,840	11,428*	,000	2,144	,094	-----

**Tablo 24.** (Devam) Bütün Program Materyallerinin Öğretim-Öğrenme Sürecinde Oluşturduğu Yönlendirme ve Özgürlük Derecesinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
1	1,826	,609	-----	-----	-----
2	9,226	,026	8684,000	,003	a-d
			2291,000	,013	b-d



## ÖZGEÇMİŞ

Halim GÜNER, 1980 yılında Diyarbakır'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Diyarbakır'da tamamladı. 2004 yılında Ortadoğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan lisans eğitimini tamamladı. 2005–2010 arasında yaklaşık beş yıl Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak çalıştı. 2010 yılından beri, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Teftişi ve Ekonomisi Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. 2010 yılında Yükseköğretim Kurulunun sağladığı yurtdışı bursu ile 4 ay süreyle Reading Üniversitesinde tez konusuyla ilgili araştırmalar yapmıştır.