

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN DEĞİŞİMİNE
ÖĞRENCİLERİN VERDİĞİ TEPKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

EDA N. EREN

BAU 2019

Eda N. EREN

OCAK 2019

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN DEĞİŞİMİNE
ÖĞRENCİLERİN VERDİĞİ TEPKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

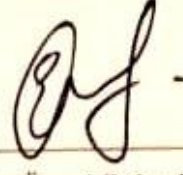
**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

EDA N. EREN

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

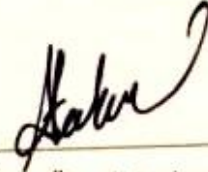
OCAK 2019

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

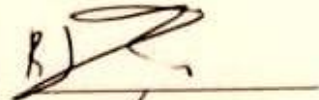


Dr. Öğr. Üyesi Betül TARHAN ALKAN
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

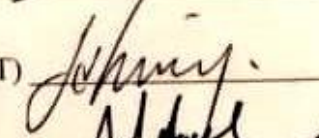
Dr. Öğr. Üyesi Betül TARHAN ALKAN

(BAU, EYP)



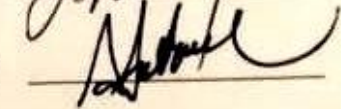
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Erkut ŞAHİN

(BAU, UOOT)



Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA

(BAU, EYP)





Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Eda Nur Eren

İmza :

ÖZ

ORTAOĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN DEĞİŞİMİNE ÖĞRENCİLERİN VERDİĞİ TEPKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Eren, Eda Nur

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Betül TARHAN ALKAN

Ocak 2019, 80 sayfa

21. yüzyılın beraberinde getirmiş olduğu küreselleşme ve bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle eğitim kurumları yeni yaşam alanları olarak görülmeye başlanmıştır. Eser'in (2014) de çalışmalarında yer verdiği üzere günümüzde küreselleşme eğitim alanında gelenekselci anlayışı yıkmış ve eğitim ve öğretim sisteminde tamamen yeni bir yaklaşım ihtiyacı doğurmuştur. Küreselleşmenin gerekliliği olan bu gelişim ancak ülkelerin eğitim sistemlerini güçlendirmesi ile mümkün olabilir.

Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına hazırlanması ve 21. yüzyıl becerilerini kazanması; öğrenme ve yenilenme, bilgi ve teknoloji, yaşam ve meslek becerilerinin gelişimi büyük ölçüde öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Bu sebeple; değişime ve yeniliklere açık, kendini geliştiren ve mesleki açıdan yetkin öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır.

Fakat devlet okullarında ve özel okullarda öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle yer değişikliğinde bulunmaları, zorunlu görevlendirmeler, kırsal alanlardan metropollere doğru gerçekleşen değişimlerle, eğitim kalitesinde olumlu ya da olumsuz farklılıklar oluşmaktadır.

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında eğitim almakta olan öğrencilerin, öğretmen değişimlerinden etkilenme durumları ve buna etki edebilecek olası

faktörlerin saptanması amaçlanmıştır.

Bu amaçla öğrencileri etkilenme seviyelerinde değişikliğe sebep olabilecek aşağıdaki çeşitli faktörler değerlendirilmiştir. Çalışma içerisine dahil edilen faktörler; cinsiyet, öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf derecesi, ailelerinin ekonomik durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi, başarıyı etkileyen unsurlara karşı tepkileri, ders başarısı öz değerlendirmeleri ve günlük ders çalışma yeterlilikleridir. Araştırma amacını değerlendirmeye yönelik uygun bir ölçek literatürde bulunamadığı için özel bir ölçek geliştirilmiş olup, istatistiksel olarak güvenilir ölçeğin elde edilmesinin ardından son ölçek üç farklı şehirde 5105 öğrenciye uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçların istatistiksel olarak değerlendirilmesiyle değerlendirilen faktörler arasında okul hayatı konusunda ailenin gösterdiği ilgi seviyesinin öğrencilerin öğretmen değişikliğinden etkilenme düzeyi üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Sonuç olarak okul hayatları ile ilgili ailelerinden daha fazla ilgi gören öğrencilerin öğretmen değişikliğinden daha fazla etkilendiği tespit edilmiştir. Yanı sıra öğrencilerin farklı okul başarısı öz değerlendirmesine sahip öğrencilerin öğretmen değişimlerinden farklı düzeylerde etkilendiği belirlenmiştir.

Araştırılan diğer etkenler olan cinsiyet, öğrencilerin sınıfı, ailelerin eğitim düzeyleri, öğrencilerin eğitim görmekte olduğu okul türü, öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumları, ders çalışma yeterlilikleri, öğretmen değişim sıklığı ve öğrencilerin okul başarısını düşürecek durumlara farklı tepkiler vermeleri gibi faktörlerin öğrencilerin öğretmen değişiminden etkilenme seviyeleri üzerinde önemli farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen Değişimi, Öğrenci, Akademik Başarı

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE REACTION OF STUDENTS ON TEACHERS' ROTATION IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Eren, Eda Nur

Master's Thesis, Master's Program in Educational Administration and Planning

Supervisor: Dr. Betül TARHAN ALKAN

January 2019, 80 pages

Today students spend most of their days at school and they take their teachers as role models. However, there are positive or negative differences in the quality of education in public schools and private schools due to displacement of the teachers for various reasons; such as obligatory assignments, circulation from rural areas to metropolises.

In this study the factors which affect the level of influence of students from the circulation of teachers have been evaluated. Since a suitable scale for evaluating the purpose of the study could not be found in the literature, a special scale was developed and after obtaining a statistically reliable scale, the last survey has been applied to 5105 students in three different cities and the results have been evaluated.

After the evaluation of the data it has been observed that, the students, who get more attention from their family about their life at school, are getting more affected from the circulation of the teachers. Additionally, it is determined that the successful students are more affected by the circulation of the teachers than the unsuccessful students.

Moreover, the effect of other factors such as the gender of students, class of students, type of the school that students are visiting, economic status of their families and the frequency of the circulation of teacher have no direct effect on the level of influence on students caused by the circulation of teachers.

Keywords: Teaching Profession, Teacher Exchange, High School, Student, Academic Achievement





Aileme

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmamın her aşamasında bilimsel ve manevi desteğiyle her zaman yol göstericim olan değerli Dr. Öğr. Üyesi Betül TARHAN ALKAN'a teşekkürlerimi ve minnetimi sunmayı borç bilirim.

Ayrıca saha çalışmalarım boyunca İstanbul, İzmir ve Ankara illerinde bulunan ortaokul ve lise eğitim öğretim kurumlarında anket uygulamalarıma izin veren saygıdeğer yöneticilere ve yardımcı olan öğretmen meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ölçek oluşturma ve geliştirme sürecinde uzman görüşlerini benimle paylaşan değerli Öğretim Üyelerine saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak Technische Universität München'den desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ablam Merve Nur EREN'e ve sevgili babama ve merhume anneme eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
1.1 Genel Bakış	1
1.2 Problem Durumu	3
1.3 Çalışmanın Amacı	4
1.4 Araştırma Soruları	4
1.5 Çalışmanın Önemi.....	4
1.6 Tanımlar	5
Bölüm 2 Alan Yazın Taraması.....	6
2.1 Öğretmenlik Mesleği.....	6
2.2 Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmen Rol ve Davranışları	7
2.3 Öğretmenlerin Öğrenci Üzerindeki Etkileri	10
2.4 Öğretmen Değişimi	12
2.4.1 Türkiye’de öğretmen değişimi	15
2.5 Öğretmen Değişiminin Sonuçları.....	18
2.6 Akademik Başarı Kavramı	21
2.7 Öğretmen Değişimi ve Akademik Başarı.....	24
Bölüm 3 Yöntem	26
3.1 Araştırma Modeli	26
3.2 Alt Problem ve Hipotezler.....	27
3.3 Evren ve Örneklem.....	28
3.4 Verilerin Toplanması.....	32
3.4.1 Veri toplama araçları.....	32
3.4.2 Geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi.....	35

3.4.3 Öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyini belirleme ölçeği maddeleri arasındaki korelasyon katsayıları.....	39
3.5 Veri Analiz Teknikleri	40
3.6 Sınırlamalar	43
Bölüm 4 Bulgular	44
4.1 Frekans Analizleri	44
4.2 Alt Problem ve Hipotezlere İlişkin Bulgular.....	47
4.2.1 Alt probleme ilişkin bulgular.	47
4.2.2 Birinci hipoteze (H ₁) ilişkin bulgular	47
4.2.3 İkinci hipoteze (H ₂) ilişkin bulgular.....	48
4.2.4 Üçüncü hipoteze (H ₃) ilişkin bulgular.....	49
4.2.5 Dördüncü hipoteze (H ₄) ilişkin bulgular.	50
4.2.6 Beşinci hipoteze (H ₅) ilişkin bulgular.	51
4.2.7 Altıncı hipoteze (H ₆) ilişkin bulgular.	51
4.2.8 Yedinci Hipoteze (H ₇) ilişkin bulgular.....	52
4.2.9 Sekizinci hipoteze (H ₈) ilişkin bulgular.	53
4.2.10 Dokuzuncu hipoteze (H ₉) ilişkin bulgular.....	54
4.2.11 Onuncu hipoteze (H ₁₀) ilişkin bulgular.	55
4.2.12 On birinci hipoteze (H ₁₁) ilişkin bulgular.	56
4.2.13 On ikinci hipoteze (H ₁₂) ilişkin bulgular.....	57
Bölüm 5 Tartışma ve Sonuçlar.....	58
5.1 Araştırma Sorularının Bulguları ve Sonuçların Tartışılması.....	58
5.2 Sonuçlar.....	65
5.3 Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	80
A. Ölçek Anketi.....	80
B. Özgeçmiş	81

TABLULAR LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1	Tanımlayıcı İstatistikler-1.....	29
Tablo 2	Tanımlayıcı İstatistikler-2.....	30
Tablo 3	Tanımlayıcı İstatistikler-3.....	31
Tablo 4	Taslak Formda Yer Alan İfadeler ve İlgili Kaynaklar.....	33
Tablo 5	Ölçek Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	35
Tablo 6	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Faktör Analizi için Hesaplanan KMO Değeri ve Gerçekleştirilen Barttles Küresellik Testi Sonuçları	36
Tablo 7	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeği İçin Açıklanan toplam Varyans Tablosu.....	37
Tablo 8	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Faktör Yapısı	38
Tablo 9	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri.....	39
Tablo 10	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	41
Tablo 11	Bağımlı, Bağımsız Değişkenler ve Uygulanan Analiz Teknikleri	42
Tablo 12	Ölçek Madde Frekans Analizleri.....	45
Tablo 13	Araştırma Örneklemine Öğretmen Değişikliğinden Etkilenme Düzeyi.....	47
Tablo 14	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 15	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 16	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	49
Tablo 17	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	50
Tablo 18	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	51
Tablo 19	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması.....	52
Tablo 20	Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Okul Başarısı	

Algısına Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 21 Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Günlük Ders Çalışma Yeterliliği Algısına Göre Karşılaştırılması.....	54
Tablo 22 Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Başarısızlık Yaratacak Duruma Verilen Tepkiye Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 23 Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Ailenin Okula İlgisine Göre Karşılaştırılması.....	55
Tablo 24 Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Öğretmen Değişim Sıklığına Göre Karşılaştırılması.....	56
Tablo 25 Sınıf ve Yaş Değişkenlerinin Öğretmen Değişiminden Etkilenme Düzeyi Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Araştırma modeli	26
--------------------------------	----



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde genel bakış, problemin tanımı, araştırmanın amacı ve araştırma soruları başlıkları yer almaktadır.

1.1 Genel Bakış

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin saptanmasında öne çıkan faktörlerden biri olan eğitim daha bilinçli bir toplum oluşturmanın yanı sıra daha vasıflı eleman, öğretmen ve akademisyenler yetiştirerek ülkelerin ekonomik kalkınmalarında da önemli bir rol oynamaktadır (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013; Sarıer, 2016). Günümüzde bir ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyi ile eğitim sisteminin birbirine paralel olarak ilerlediği bilinmektedir (Afşar, 2009). Bu bakımdan değerlendirildiğinde toplumun en küçük birimleri olan aile içi eğitim ve sonrasında da temel eğitimin kazandırıldığı ortaöğretim kurumlarında verilen eğitim önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitimin tarihsel gelişimi ele alınacak olursa başlangıçta zengin ve soylu sınıfın faydalandığı eğitim, günümüzde ülkeler tarafından toplumun her kesimine ulaştırılmaya çalışılarak ücretsiz ve zorunlu duruma getirilmiştir (Balkan ve Savran, 2003). Bu amaçla gerekli kanun düzenlemeleri yapılmakla birlikte eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde büyük adımlar atılmıştır. Bu çalışmaların nihai amacı eğitimde eşitliğin sağlanmasıdır. Devletin eğitim konusunda sunduğu olanaklara her bireyin eşit biçimde ulaşması bu noktada önem arz etmektedir. Bu bağlamda okulların eğitim kaynaklarının nicel ve nitel yönden yeterli olup olmadığı, öğretmen dağılımının dengesinin sağlanıp sağlanmayacağı ve öğretim elemanlarının sahip olduğu yaşam koşullarının ne ölçüde yeterli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla beraber mevcut koşulların neden olduğu öğretmen değişiminin de etkilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde eğitim olanaklarının yetersizliği söz konusudur. Bununla birlikte bu bölgelerde görev yapan

öğretmenlerin nitelik bakımından kentlerdeki öğretmenlere oranla daha deneyimsiz oluğu öğretmen değişimini artırmaktadır (TED, 2008).

Eğitim olanaklarının yetersizliği ve bölgede görev yapan öğretmenlerin yaşam koşullarının yetersizliği zorunlu görev süresi sonrasında öğretmen değişiminin bu bölgelerde artışına neden olmaktadır (Uluğ, 2000). Araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular kentsel yerleşimlerde yer alan okulların eğitim olanaklarının kırsal bölgelerde yer alan okullara oranla daha ulaşılabilir nitelikte olduğunu gözler önüne sermektedir.

Öğretmen değişimi özellikle sosyoekonomik açıdan zayıf ve başarı ortalamaları emsallerine göre düşük okullarda daha yüksek orandadır. Öğretmen değişimi, okulda oluşturulan ortak belleğin bozulması, değişim sürecinde harcanan kaynakların eğitimin verimini ve dolayısıyla öğrencilerin başarısının düşmesine neden olmaktadır (Memişoğlu vd., 2015; Karataş ve Çakan, 2018).

Öğretmen değişiminin öğrenci başarısında düşüşe yol açtığı yönünde bulgular elde eden çalışmaların yanı sıra aksi yönde sonuçlar elde eden çalışmalar da mevcuttur. Abelson ve Baysinger (1984), öğretmen değişiminin öğretmenlerin öğretmen kadrolarına daha etkili yerleşmesi, yeni fikirlerin uygulamaya konması ve dolayısıyla eğitimde alınan verimin yükselmesine yol açtığını öne sürmektedir. Ne var ki, neden sonuç ilişkisi bağlamında ele alındığında öğretmen değişimin öğrenci başarısında düşüşe neden olduğu söylenememektedir.

Öğretmen değişiminin artışı ve öğrenci başarısında düşüşe aynı anda neden olan üçüncü bir etmenin varlığı da mümkündür. Bununla birlikte öğrenci başarısındaki düşüşün yüksek öğretmen değişimi oranlarına da yol açtığı söylenebilir.

Bryk ve Schneider (2002) öğretmenler arası ilişkinin ve öğrenci öğretmen arasındaki ilişkinin, özellikle de güven duygusunun, öğrenci başarısını etkilediğini öne sürmüştür. Yıkıcı düşünceye göre ise öğretmen değişiminin öğretmen başarısından bağımsız olarak öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği öne

sürülmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenin verimliliği ne ölçüde olursa olsun öğretmen değişiminin bir adaptasyon gerekliliği yaratmasıdır. Bu durum yalnızca öğretmen başarısı bakımından değil, kültürel ve sosyal nedenlerle de öğrencinin performansı üzerinde etkili olmaktadır.

1.2 Problem Durumu

Ülkemizde öğretmenler için zorunlu yer değiştirme uygulaması 1990 yılından itibaren eğitim sistemi içerisinde yer almaya başlamıştır (Resmi Gazete, 1990). 2009 yılında ise “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” (Resmi Gazete, 2009) ile birlikte okul müdürlerinin ve kurum müdürlerinin görev yerlerinde geçirdikleri görev süresine göre rotasyona tabi tutulmaları öngörülmüştür. 2013 yılında ise “Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik” vasıtası ile Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürleri İl ve İlçe Milli Eğitim Şube Müdürleri rotasyona tabi tutulmuştur (Resmi Gazete, 2013).

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı rotasyona ilişkin yeni bir yönetmelik taslağı oluşturmuştur. Taslak yönetmelik oluşturulmasını takiben bir çalıştay düzenlemiş ve buna göre il ve ilçelerde yer alan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin 8 veya 12 yıllık bir görev süresinin ardından rotasyona tabi tutulmaları öngörülmüştür.

Öğretmen rotasyonu öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimlerini etkileyebilecek bir durum oluşturmakta ve eğitim öğretim yılı içerisinde planlanmış olan kazanımları ve müfredatı kesintiye uğratabilir.

Zorunlu uygulama haline getirilen öğretmen ve öğretim personelinin rotasyonunun sıklığının öğrenciler ve öğretmenler üzerine etkilerini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak öğrenciler üzerindeki etkiye sebep olabilecek alt faktörler üzerine detaylı bir çalışma bulunmamaktadır.

1.3 Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında yaşanan öğretmen değişimi probleminin, öğrenciler üzerindeki etkisinin farklılığını tetikleyen faktörlerin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

1.4 Araştırma Soruları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenmeleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde öğrencilerin cinsiyeti, yaş, sınıf ve okul düzeyi, başarısı, anne-baba eğitim ve ekonomik durumları, ailenin okula ilgisi ve öğretmen değişim sıklığına göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf ve yaşları öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.5 Çalışmanın Önemi

Ülkemizde, eğitim sisteminin temelini öğrenci başarıları oluşturmaktadır. Burada değerlendirilmesi gereken öğrencilerin akademik başarılarıdır. Bu nedenle eğitimde amaçlanan öğrenci başarısının hedeflere ulaşip ulaşmadığı ve beklenen verimliliğin elde edilip edilmediği konuları, araştırma konuları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen değişiminin öğrencilerin akademik gelişimleri üzerindeki etkisini incelediğimiz bu çalışmamız ile öğretmen değişikliklerinin öğrenci başarıları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin değerlendirilmesi sağlanacaktır.

1.6 Tanımlar

Milli eğitim temel kanununun (1973) 43. ve 45. maddelerinde öğretmenlik mesleği “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu çalışma içerisinde en çok bahsi geçen kavram olan öğretmen değişimi ise bir kurumda hizmet vermekte olan öğretmenlerin, çeşitli nedenlerle yer ve görev değişikliği şeklinde hizmet içi dolaşmaları olarak tanımlanabilir.



Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde öğretmenlik mesleği, öğretmen-öğrenme sürecinde öğretmenin rolü, öğretmen değişimi ve öğretmen değişimi uygulanmasına ilişkin bilgiler ile akademik başarı kavramına yer verilmiştir.

2.1 Öğretmenlik Mesleği

Meslek, toplumdaki ekonomik, sosyal ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve kabiliyeti ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur (Erden, 1998). Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde ise meslek şöyle tanımlanmıştır; bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş (TDK, 2018).

Bir meslek etik standartları olan bir alanda bağlı bireylerin disiplinli grubudur. Bu grup kendini, araştırma, eğitim ve öğretimden sürecinin sonunda, yaygın olarak tanınan bir öğrenme formunda özel bilgi ve becerilere sahip olarak konumlandırır ve bu şekilde halk tarafından kabul edilir (Cruess vd. 2004). Bir meslek sahibi bir mesleğin üyesidir. Bu kişiler etik kurallar tarafından yönetilir ve uzmanlık alanlarındaki yetkinlik, dürüstlük ve ahlak, özgecilik ve kamu yararının teşviki ile ilgili taahhütte bulunurlar. Meslek sahipleri alanlarının paydaşlarına ve topluma karşı sorumludurlar (Cruess vd., 2004).

Eğitim sistemleri (ilk, orta ve yükseköğretim) ülkede bilginin üretilmesi, öğretilmesi ve yaygınlaştırılarak nitelikli bireylerin yetiştirilmesinden sorumludur. Eğitim sisteminin işlerliğini her ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenler üstlenmiştir. Ekonomik, kültürel ya da politik her olanda olduğu gibi eğitim alanında da özlenen uzak hedeflere ulaşabilmek, okulların üretim birimleri diyebileceğimiz sınıflarda çalışan öğretmenlerin mesleklerinde yeterli olmalarını gerektirmektedir.

Çünkü planlanan öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi okulların, okulların

hedeflerin gerekleŒmesi ise milli eğitim hedeflerini gerekleŒtirecektir. Yani bunların biri diğerine nkoŒul durumundadır. Diğer yandan deęiŒen dünya ve deęiŒen koŒullar hem eğitimin hem de eğitim alanında uęraŒı veren öğretmenlerin rollerini deęiŒtirmektedir

Milli eğitim tarihimizde, herkesin öğretmenlik yapamayacağı, öğretmenliğin özel bir meslek olması gerektiği kanaati hakim olmuŒtur. 1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli eğitim temel kanununun 43. ve 45. maddelerinde öğretmenlik mesleğinin niteliği konusunda Œu hükümler yer almıŒtır: “ğretmenlik, devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır. Hangi derece ve türdeki eğitim, ğretim, teftiŒ ve yönetim görevlerine, hangi seviye ve alanda öğrenim grmŒ olanların ne gibi Œartlarla seilebilecekleri yönetmelikle düzenlenir”.

Öğretim sürecinde, öğretimin amaçları doğrultusunda bilgi, beceri ve duyguların eŒitli etkinliklerle kaynak durumunda bulunan ğretmen ile alıcı (hedef) konumundaki ğrenci tarafından paylaŒılması iletiŒim sürecinin iŒe koŒulduęunu göstermektedir. Bununla birlikte, davranıŒ deęiŒiklięi meydana getirmek üzere fikir, bilgi, haber, tutum, duygu ve becerilerin paylaŒılması süreci iletiŒim olarak adlandırılmaktadır (Çilenti, 1995).

Öğretmenlerin iŒini diğer profesyonellerden çok daha zor ve farklı kılan yönler vardır. Öğretmenlerin, aynı anda birçok farklı ğrenci ihtiyacına cevap verdiklerinden çoklu görevlerde uzman olmaları gerekir. Bu noktada eğitim, ğretmen ve ğrenci olgularının birbirini bütünler nitelikte olduğu, bu etkileŒim sürecini sağlık bir yaklaŒımla ele almanın çok önemli bir yaklaŒım olduğunu kabul etmek gerekir.

2.2 ğrenme-ğretme Sürecinde ğretmen Rol ve DavranıŒları

Bugünün dünyasında, bir ğretmen olmak sadece ders planlarını yürütmekten çok daha fazlasıdır. Bugün ğretim çok yönlü bir meslektir; öğretmenler genellikle

vekil ebeveyn, sınıf otoritesi, akıl hocası, danışman, arkadaş, rol modeli, planlayıcı ve diğer birçok rolün sahibidir. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci açısından öğretmenin birçok görev, sorumluluk ve rol model özelliklerinden ve davranışlarından söz edilebilir. Bir öğretmenin görev ve sorumlulukları konusunda konu-alanı bilgisi, öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri, ölçme-değerlendirme sürecindeki sorumlulukları, mesleki gelişim ve rol model olma gibi rollerinden söz edilebilir (Blasé, 1999; Handler, 2010).

Öğretmenin konu alanı yeterlikleri kapsamında alanı hakkında yeterli düzeyde uzmanlık bilgisine sahip olması, konu alanında gelişmek için yeni bilgi ve içerikler hakkında kendisini güncellemesi önem taşımaktadır (Handler, 2010).

Öğretmenin ikinci boyutta öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görev ve sorumlulukları söz konusudur. Bu kapsamda öğretmenler sorumlu olduğu dersleri uygun şekilde planlayıp hazırlamak, planlanan zamanlarda kendisine atanan dersleri yürütmek, sınıf öğretiminde yeterliliği göstermek, izlenen müfredatı tamamen ve zamanında uygulamak, Etkili öğretim ve sınıf yönetimi uygulamalarını planlamak ve uygulamak, öğrencilerin kişisel öğrenme becerilerini geliştirmek için etkili stratejiler tasarlamak ve uygulamak gibi sorumlulukları vardır. Sünbül'e göre (1996) bir öğretmenin en önemli sorumluluğu öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine yönelik unsurları içermektedir. Bu kapsamda öğretmenler öğrencilerin, kendi kendini keşfetme, sorgulama, seçimler yapma, hedef belirleme, planlama ve düzenleme, uygulama yapma, kendini değerlendirme ve görevlerde inisiyatif gösterme gibi süreçlerde aktif kılmalıdır. Ancak bunlarla sınırlı kalmayıp, anlamlı ve aşamalı olarak zorlayıcı öğrenme deneyimleri sağlayarak öğrencilerin içsel motivasyonlarını teşvik etmeli ve projeler yürütmelidir. Bu süreçte öğrencilerini aktif, uygulamalı ve yaratıcı problem temelli öğrenmeye dahil etmeli, öğrencilerin problemleri çözmek için mevcut teknolojiye, kaynaklara ve bilgilere erişmeleri ve kullanmaları için fırsatlar sağlamalı, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmelerine rehberlik etmelidir.

Simpson ve arkadaşları (2005) öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki sorumluluk ve yetkinliklerinde öğrenci merkezli yaklaşımı öncelemişlerdir. Bu

kapsamda öğretmenler öğrencileri yaratıcı düşünceye ve disiplinler arası öğrenme deneyimlerine katmalı, öğrencilerin diğer kişilerle birlikte çalışma becerisini geliştirmeli, öğretim sürecini öğrencilerin gelişimindeki farklılıklarına, öğrenme stillerine, güçlü yönlerine ve ihtiyaçlara uyarlamalı, öğretim içeriğinin ve öğretim amaçlarının ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili olarak öğretim rollerini düzenlemelidir. Tüm bu rolleri ise öğrenmeye elverişli, güvenli ve düzenli bir ortamı oluşturarak ve sınıf içi ve dışında öğrencilerin kendini güvende hissettiği bir atmosfer oluşturarak sağlayabilir (Simpson vd., 2005).

Öğretmenlerin görevlerindeki rol ve sorumluluklarından bir diğeri ise ölçme değerlendirme süreçlerine yöneliktir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme süreçlerinin gerektirdiği sorumlulukları yönetmelik, güncel eğitim uygulamaları ve eğitim bilim ilkeleri çerçevesinde yerine getirmelidir (Yılmaz ve Sünbül, 2002). Bu kapsamda öğretmenler öğrencilerin öğrenme beklentilerini ve hazırbulunuşluklarını tanımlama, öğrencilerin sürekli entelektüel gelişimini değerlendirmek ve geliştirmek için uygun çoklu değerlendirme araçlarını ve stratejilerini uygulama gibi rolleri yerine getirir. Ayrıca işleyişte yönergeler göre öğrencilere makul ödev ve projeler verme, öğrencilerin performanslarını objektif, adil ve zamanında değerlendirme, kısa sınavlar, ara ve son dönem sınavlarının sonuçlarını zamanında kaydetme ve raporlama gibi sorumlulukları sistematik bir şekilde yerine getirir. Tüm bu süreçte öğretmenler öğretim ve uygulamadaki değişiklikleri yönlendirmek ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için öğrenci değerlendirme verilerini kullanırlar.

Demirel ve arkadaşları (2001) ise öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında onların mesleki gelişimine atıfta bulunmuşlardır. Bu kapsamda öğretmenler, resmi çalışma saatleri boyunca zamanında okulunda bulunmak, eğitim politikalarına, standartlarına, kurallarına, yönetmeliklerine ve prosedürlerine uymak, ders planlarını ve dosyalarını hazırlamak ve sürdürmek, okul kayıtlarını, ekipmanlarını, materyallerini ve tesislerini korumak için önlem almak gibi sorumlulukları vardır. Adams'a göre (2002) öğretmenler mesleki gelişim süreçlerinde hem kendilerini hem de okulu geliştirecek süreçlerin içerisinde olmalıdır. Bu boyutuyla okulu iyileştirme girişimlerinde sorumluluk alması, eğitim politikasına göre okul toplantılarına ve diğer belirlenmiş toplantı ve etkinliklere katılması, görevlendirildiği sorumluluklar

için katılım ve devamlılık göstermesi, diğer profesyoneller ve personel ile işbirliği içinde çalışması, öğrenci öğrenimini ve okul ile ilgili etkinlikleri desteklemek için eğitimin diğer paydaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurması, iyi çalışma alışkanlıkları, güvenilirlik, dakiklik ve taahhütlerin takibi de dahil olmak üzere öğretim veya diğer sorumlulukları yerine getirme yeteneğini göstermesi önem taşımaktadır.

Davis (2006) ise öğretme- öğrenme sürecinde öğretmenin rol model davranışlarının önemine işaret etmiştir. Öğretmenler dürüstlük, adalet ve etik davranışları, olumlu tutumları ve pozitif kişiler arası ilişkileri teşvik etmek gibi modelleme özellikleri söz konusudur. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin öz denetimini, öz disiplini ve başkalarına karşı sorumluluğu geliştirmek, öğrencilerin cinsiyet, etnik, dini, kültürel ve öğrenim çeşitliliğine empati, merhamet ve saygıyla yaklaşmak ve bu durumu modellemek konusunda önemli işlevler üstlenirler. Tüm bu süreçte öğrenci davranışlarını yönetirken becerilerini geliştirmek, disiplin sorunlarına müdahale etmek ve çözmek, iyi sosyal beceriler, liderlik ve yurttaşlık sorumluluğu konusunda model olmak gibi unsurları yerine getirir.

2.3 Öğretmenlerin Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Etkili bir öğretmenin dönüştürücü gücü, neredeyse hepimizin kişisel düzeyde deneyimlediği ve anlamlandırıldığı bir şeydir. Okulu heyecan verici ve ilginç bir yer haline getiren sayısız istisnai durumda öğretmenlerin bir yeri olmuştur. Bazı öğretmenler, konuları tutkuyla öğretmek ve çalıştıkları öğrencilere gerçekten özen göstererek okul ve sınıflarının performanslarını çok yüksek düzeylere çıkartmıştır. Öğretmenler fikirlerle oynamak, konu hakkında derinlemesine düşünmek, daha zorlu işler üstlenmek ve hatta belirli bir çalışma alanındaki kariyerlerini sürdürmesi için öğrencilere ilham vermişlerdir (Eisenhower vd., 2007).

Bireysel özellikler, aile ve mahalle deneyimleri dahil olmak üzere, öğrencinin öğrenme performansına birçok faktör katkıda bulunur. Ancak araştırmalar, okulla ilgili faktörler arasında öğretmenlerin çok önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin özellikle bilişsel performansı ve duyuşsal yönelimleri üzerinde, bir öğretmenin hizmetler, tesisler ve hatta okul yöneticileri de dahil olmak üzere diğer

herhangi bir okul faktörünün etkisinden çok fazla etkilerinin olduğu görülmektedir (Tucker ve Stronge, 2018).

Etkili öğretmenler, geçmişleri veya deneyimleriyle değil, performanslarıyla en iyi şekilde tanımlanır. Yaygın algılara rağmen, etkili öğretmenler okula gittikleri yerlere, lisanslı olup olmadıklarına veya (ilk birkaç yıldan sonra) ne kadar süre çalıştıklarına bağlı olarak güvenilir bir otorite haline gelirler. Öğretmenlerin etkinliğini değerlendirmenin en iyi yolu, sınıfta ne yaptıkları ve öğrencilerin başarı testlerinde ne kadar ilerleme kaydettiği de dahil olmak üzere iş başında performanslarına bakmaktır. Bu, kısmen öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili kanıtlara dayanarak öğretmenlerin iş başında performanslarını değerlendirmeyi gerektiren daha fazla politikaya yol açmıştır (Hamilton, 2018).

Etkili öğretmenler okullarında devamlılık gösteren bir mesai düzenine sahip olduklarında etkili olma eğilimindedir. Son kanıtlar, öğretmenin okul değiştirmedeği durumlarda okulun eskisinden daha fazla veya daha az avantajlı olup olmadığına bakılmaksızın, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin yüksek ya da makul derecede tutarlı kaldığını göstermektedir. Basit bir ifadeyle, etki çalışmaları, öğretmen kalitesinin yalnızca öğrencilerin ne kadar öğrendiği konusunda değil, aynı zamanda öğretmenin etkililiğinin gelecek yıllarda öğrencilerle birlikte kalması gerektiğini de açıkça ortaya koymaktadır (Schalock, 1998).

Öğretmenler, öğrencilerin etkili öğrenenler ve sonuçta etkili ve sorumlu vatandaşlar olmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarını ve kendi toplumu ve evrensel ilkeler etrafında şekillenen değerleri ve inançları anlamalarını ve takdir etmelerini sağlama sorumluluğu vardır. Bu nedenle öğretmenler etkili bir öğretim-öğrenme tasarımcısı ve uygulayıcısıdır (Sönmez, 2001; Demirel, 2004; Senemoğlu, 2007; Pehlivan, 2008).

Herkes eğitim sürecinde öğretmenin önemi konusunda hemfikir olabilir. Öğretmenler kariyerleri boyunca birçok yaşamı etkiler ve toplumda büyük bir fark yaratabilecek çocukları etkileyebilir.

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bu derece önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin niteliklerinin arttırmaya yönelik olarak, ülkemizde gerçekleştirilen en önemli faaliyet 2016 yılında başlatılan, aday öğretmen yetiştirme programıdır. Bu program içerisinde aday öğretmenler tecrübeli öğretmenler tarafından yoğun bir hazırlık sürecine tabi tutulurlar. Bu süreç temel olarak sınıf içi gözlem ve uygulamalarını, okul içi faaliyet ve okul dışı faaliyetleri içermektedir. Aday öğretmenlerin eğitim yöntemleri ve sistemleri ile ilgili bilgi birikimlerini geliştirmeleri için çeşitli basılı ve görsel kaynakları takip etmeleri istenmektedir. Yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığınca aday öğretmenler için çeşitli seminer ve konferanslar düzenlenerek karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı hazırlanmalarına destek olunmaktadır. Böylece ülkenin farklı illerinde eğitim ve öğretim sürecine dahil olacak öğretmenlerin milli eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmek için bir öğretmende var olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017).

2.4 Öğretmen Değişimi

Öğretmen değişimi bir kurumda hizmet vermekte olan öğretmenlerin, çeşitli nedenlerle yer ve görev değişikliği şeklinde hizmet içi dolaşmaları olarak tanımlanabilir.

Öğretmenlerin etkili bir öğrenme süreci sağlamanın yanı sıra öğrenciler arasındaki sosyal ve kültürel farklılıkları da en aza indirmesi gerekmektedir. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin birlikte yaşama, öğrenme ve çalışma bilincine sahip olması öğrencilerin psikososyal gelişimi ve öğrenme süreci bakımından önemlidir. Bununla birlikte sosyokültürel farklılıkların önem kazandığı modern dönemde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerine duyarlılığı da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin görev yapacağı bölgelerde etkileşim halinde olacağı bireyler ile uyumu da eğitim sürecinin verimliliği ve etkinliği bakımından önem arz etmektedir (Chen, 1997).

Yapılan çalışmalar şehir merkezinden uzakta yer alan okullarda okul idaresi ve eğitim planının geliştirilmesinin aşırı öğretmen değişimi nedeniyle iyi şekilde takip

edilemediği tespit edilmiş ve yıl içerisindeki öğretmen değişiminin öğrencilerin eşit koşullarda eğitim görmesinin önünde büyük bir engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde derse giren öğretmenler çoğunlukla branş öğretmenleri olmamalarına rağmen birden fazla derse girmek zorunda kalabilmekte ve eğitim faaliyetlerinin çoğunluğu ücretli öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu doğrultuda personel kaynaklarının eşit bir biçimde bölgeler arasında dağıtılmaması da eğitimde fırsat eşitsizliğini yaratmaktadır (Petek ve Önder, 2015). Nitelikli öğretmenlerin varlığı öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemekte, öğrencilerin öğrenme hızını ve derslerden elde edilen toplam verimi arttırmaktadır. Öğretmen değişim hızının yüksekliği ise öğrencilerin öğrenme hızını ve derslerden elde edilen toplam verimi azaltarak eğitim faaliyetlerinden elde edilen toplam verimi olumsuz yönde etkilemektedir (White ve Smith, 2005).

Yaşadıkları coğrafi bölgelerin olumsuz koşulları, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerden gelmeleri gibi etmenler öğrencilerin doğuştan sahip oldukları dezavantajlar olarak tanımlanabilmektedir. Öğrencilerin doğuştan sahip oldukları dezavantajları eğitim faaliyetlerinin etkin bir biçimde yürütülmesinin önünde büyük bir engel olarak görülmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi esnasında bu dezavantajların ortadan kaldırılması mümkündür. Nitelikli öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi bunu büyük ölçüde sağlamaktadır. Öğretmenlerin başarısı, verimi ve niteliği eğitim sürecinde fırsat eşitliğini yaratmada önemli bir faktördür (Clauzet ve Gaynor, 1982).

Bir coğrafi bölgede görülen kültürler arası farklılıklar bu bölgede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Birlikte bölgede göreve başlayacak öğretmenlerin görev yapacağı bölgede eğitim gören öğrencilerin kültürel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim öğretim faaliyetlerini planlamaları ve düzenlemeleri eğitim öğretim faaliyetlerinden alınacak verimi oldukça olumlu bir biçimde etkileyecektir. Farklı coğrafi ve sosyokültürel koşullar eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyebilmektedir. Nitelikli öğretmenlerin bu konudaki tutumu önemlidir. Nitelikli öğretmenlerin olumlu tutumu, etkin öğretme yöntemleri geliştirmede ve öğrencilerin becerilerini ortaya çıkarmada etkili olacak ve bu yolla eğitim öğretim sürecinde görülen sorunları en aza indirecektir (Tezcan,

1994). Nitelikli öğretmenler etkin bir öğrenme ortamı yaratmanın yanı sıra öğrencilerin akademik başarısı ve psikososyal gelişimi bakımından önemli rol üstlenmektedir (Ünlü ve Örtün, 2013).

Farklı sosyokültürel ailelerden gelen bireylerin birbirini anlaması ve birbirleri ile uyumlu bir biçimde hareket etmeyi öğrenmesi için en ideal kurumlardan biri okuldur. Eğitim sistemi içerisinde tüm bu kültürel farklılıklarla birlikte öğrencilerin uyumlu bir biçimde eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını sağlayacak en önemli faktör öğretmenlerdir. Bu konuda eğitim öğretim faaliyetlerinde gerekli düzenlemeleri yapacak ve bu düzenlemelerin kalıcı olmasını sağlayacak kişiler nitelikli öğretmenlerdir (Polat, 2009). Burada oluşacak ortak kültür ve buna bağlı olarak geliştirilecek eğitim öğretim süreci öğretmen değişimi sonrasında zarar görebilmektedir (Dilmen ve Öğüt, 2010).

Kültürler arası duyarlılığın öğrencilere aktarılması, onlara etkin bir öğrenme süreci sağlayacaktır. Bununla birlikte bu alışkanlığı öğrencilere kazandıracak nitelikli öğretmenlerin çeşitli bölgelerdeki okullarda öğrenciler için birer rol model oluşturduğu da bilinmektedir. Uyumlu ve olumlu bir okul kültürüne sahip bir okulda öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerini model almaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde verimli öğrenme ortamının oluşturulması bakımından öğretmenlerin sahip olduğu rol oldukça önemlidir. Okullarda görev yapmakta olan eğitimcilerin ve öğrenim görmekte olan öğrencilerin uyumu ve iletişimi eğitimde alınan verimi arttırmaktadır (Erden, 2008). Öğrencilerin okul dışında yüz yüze geldikleri olumsuz davranışları örnek almaması, derslerden keyif alması ve belirli bir bilgi düzeyine ulaşması bakımından yeterli bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi gerekmektedir. Öğretmen değişimi ise bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir (Rengi ve Polat, 2014).

Huang (1999) çalışmasında eğitim sistemi içerisinde öğretmenlere ve yöneticilere uygulanan zorunlu rotasyon uygulamasının olumsuz sonuçlarına dikkat çekmiştir. Zorunlu görev yeri değişikliğinin olumsuz sonuçlarından biri yeni görev yerine adapte olma sürecinin vakit kaybına yol açmasıdır. Görev yeri değişen

öğretmenler yeni çalışma ortamlarına yeni öğrencilerine ve yeni çalışma arkadaşlarına belirli bir sürenin sonunda alışacaktır. Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir. Öğretmen değişikliği yaşayan öğrenciler yeni gelen öğretmenlerine adapte olmakta zorlanabilirler. Bu da öğrencilerin öğretmen değişikliği yaşadıkları derste gösterdikleri başarıyı etkileyecek bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kurumlarda zorunlu yer değişikliği yapılmasının belli sebepleri bulunmaktadır. Özellikle çalışanların yeni yetenekler kazanmalarının sağlanması, işe bağlılıkları ile iş tatminlerinin artması ve yönetim kadrosunun çalışanları tanıyabilmesinin sağlanması kurumların zorunlu yer değişikliğini kullanma sebepleri arasındadır. Böylece zorunlu yer değişikliğini kullanan firmalarda tüm vasıflı çalışan sayısında artışlar olacaktır. Çalışanlar da zorunlu yer değişikliği sonucu rutinden kaynaklı sıkıntılardan kurtulacak, kurumdaki diğer çalışanlarla ilişkileri daha iyi konuma gelecek ve çalışanların kariyerleriyle ilgili beklentileri güçlü olarak görülecektir.

Bu bağlamda zorunlu yer değişikliği uygulamaları hem kurumların hem de çalışanların daha iyi konuma ulaşmasını sağlamak amacıyla yapılan çalışan değişimleridir. Bu uygulama, çalışanlarının motivasyonlarının yükseltilmesi ve kurumlardaki verimliliğin artırılmasında önem teşkil etmektedir.

2.4.1 Türkiye’de öğretmen değişimi. Türkiye’de genel anlamda batıdan doğuya ve kırsaldan kent merkezlerine doğru bölgeler arasındaki kalkınma farklılıklarına da bağlı olarak bir öğretmen değişimi yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak Doğu ve Güneydoğu Bölgeleri ile Doğu Karadeniz’in kırsal bölgelerinde öğretmen açığına sebebiyet vererek, eğitim kalitesine ciddi zararlar vermektedir. Diğer yandan batı illerinde ve özellikle kent merkezlerinde birçok öğretmen norm kadro fazlası olabilmektedir (Özoğlu vd., 2013; Dinçer, 2014).

Öğretmen adaylarının istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin yaptığı çalışmada Şahin (2011), değişimin öğretmenler tarafından açısından değerlendirilmesine ışık tutmuştur. Yapılan çalışmaya katılanların %63’ü ülkenin her yerinde görev yapabileceklerini belirtirken, bunların %24’ü işsiz kalmamak, içinde bulunduğu koşulların zorlanması, başka seçenekleri olmadığı gerekçesiyle ve

mesleğe başlamak için istemedikleri halde bu görüşte olduklarını ifade etmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin bir kısmı daha göreve başlamadan bazı bölgelerde görev almak istememektedirler. Ataması gerçekleşen öğretmenler için aynı zamanda bu ihtiyaç ortadan kalktığı için atanır atanmaz buldukları okuldan ayrılma planları yapmaya başladıkları söylenebilir. Aynı çalışma kapsamında aday öğretmenlerin %34'ü ülkenin her yerinde görev yap(a)mayacağını belirtmiş, görev yap(a)mamaya gösterilen nedenler arasında güvenlik kaygısı, sosyal yaşam imkanlarının yetersizliği, ailesine ya da aidiyet hissedilen kültüre uzak olma vb. en çok ön plana çıkanlardır.

Bölgeler arasında öğretmen dağılımı ve hareketliliği, Türk eğitim sistemine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin önemli meselelerden biridir. Bazı illere atanan öğretmenlerin büyük bölümü kısa süreler içinde il dışı tayin talep etmekte, bu talepler kimi illere yönelik olarak yoğunlaşmaktadır. Bu durum iller arasında eğitimde nitelik açısından önemli farklılıklara neden olmaktadır. Öğretmen atamalarının yoğun olduğu, buna karşılık il dışı tayin taleplerinin aynı ölçüde yüksek olduğu illerde öğretmenlerin hizmet yılı ortalamaları düşüktür. Öğretmen Strateji Belgesine göre (2017) 2016 yılı itibariyle ülkemiz genelinde öğretmenlerin ortalama çalışma süresi 11,4 yıl olmakla beraber bu süre Güneydoğu Anadolu Bölgesi için 6,4 yıla düşmekte ve Ege Bölgesinde 14,2 yıl olarak artış göstermektedir. Farklı şehirlerin ortalama hizmet süresi şehirlerin konumları ve sundukları imkanlar nedeniyle önemli farklılıklara sebebiyet vermektedir. Buna örnek olarak Şırnak ilinin ortalama hizmet yılı süresi olan 1,8 yıl ve İzmir'de ortalama hizmet süresi olan 15,6 yıl gösterilebilir. Şehirlerarası hizmet sürelerindeki farklılıkların yanısıra aynı şehrin farklı ilçelerinde de önemli farklılıklar gözlenebilmektedir. Bunun sebebi olarak şehir merkezindeki köklü okulların, şehir dışındaki küçük okullara kıyasla daha yüksek bütçeye ve imkanlara sahip olması ve öğretmenlere daha fazla imkanlar sağlayabilmeleri bu okulların nitelikli öğretmenler tarafından daha fazla tercih ediliyor olmasına sebebiyet vermektedir. Buna karşın düşük imkanlara sahip kırsal kesimlerdeki okullarda görev alan öğretmenler atamalarından kısa süre sonra tayinlerini talep etmekte ve okul içerisinde öğretmen sürekliliğinin bölünmesine neden olmaktadır.

Öğrencilerin başarılarında düşüşe sebep olan bu soruna çözüm olarak 2016 yılı

itibariyle öğretmen eksikliğinin yoğun olarak hissedildiği bölgelerde çalışmak üzere 20.000 sözleşmeli öğretmen kadrosu açılmıştır (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017).

Öğretmenlerin çalışmakta oldukları illerden başka illere tayin talep etmelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır (Taşkaya vd., 2015). Özellikle Doğu illerinde görev yapmakta olan öğretmenler dil farklılığının sınıfta önemli bir sorun teşkil ettiğini ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramadıklarını ve bu durumun sınıftaki diğer öğrencilerinde geri kalmalarına sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Ayrıca bölgede konuşulan dili anlayamayan öğretmenler oryantasyon sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Terör olaylarının yaygın olduğu illerde görev yapan öğretmenler hem kendi hem de beraberinde getirdikleri ailelerinin hayatları için endişe etmekte ve bu baskı altında uzun süre çalışmamaktadırlar. Ayrıca velilerin ve öğrencilerin eğitime ilgisizliği zor koşullar altında çalışan öğretmenleri zorlamaktadır. Bunun yanısıra öğrencilerin sık devamsızlık yapmaları sürekli eğitimi sekteye uğratmaktadır. Bu durumlar öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca okula yakın lokasyonda barınma seçeneklerinin olmayışı ve öğretmenlerin hem okula hem de tatil zamanlarında kendi memleketlerine ulaşım imkanlarının oldukça sınırlı ve maliyetli oluşu öğretmenlerin bu bölgelerde hizmet vermesini zorlaştırmaktadır. Tüm bunlara ilaveten okulun fiziki şartlarının yetersizliği öğretmenler için ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Isınma sorunu yaşayan öğretmenler her gün sınıflarında soba yakmak ve eksik donanım ve eğitim materyali için alternatifler yaratmak zorunda kalmaktadır.

Yukarıda açıklanmış olan nedenlerden ötürü eğitim kurumunun bulunduğu şehirin kültürüne ve şartlarına adaptasyon sağlayamayan öğretmenler olumsuz ruh haline girmekte ve istedikleri düzeyde öğrencilere katkıda bulunamamaktadırlar (Yıldız, 2011).

Karataş ve Çakan'ın (2018) çalışmalarında belirttiği gibi özellikle doğu ve güneydoğu bölgelerindeki ağır koşullara dayanamayan ve gelişmiş şehirlerde yer alan okullara tayinini isteyen nitelikli öğretmenlerin yerine yeni öğretmenler ve çoğunlukla yeni mezun olmuş öğretmenler atanarak öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu durum eğitim öğretim yılı içerisinde sürekli öğretmen

değişimine sebebiyet vererek öğretim sürecinin kesintiye uğramasına neden olmaktadır.

09.06.2017 tarihli ve 30091 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” te öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek amacıyla; Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek; öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek, kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak, kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirme önerilerinde bulunulmuş ve bu hedeflere yönelik eylem planlarına yer verilmiştir. Bu eylem planlarıyla çalışma şartları iyileştirilen öğretmenlerin kendi talepleri ile yer değişikliği isteme oranlarının düşmesi beklenmektedir.

2.5 Öğretmen Değişiminin Sonuçları

Öğretmen değişiminin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin çok fazla görüş olmasına rağmen, bir öğretmenin aynı kurumda aralıksız çalışma süresinin ne kadar olması gerektiği sorusuna cevap verebilecek bir bulguya rastlanmamaktadır.

Öğretmen değişiminin öğrencilerin performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu düşünülmeyle birlikte aksini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Adnot vd. (2017), yürüttükleri çalışma ile performansı düşük öğretmenlerin yüksek performanslı öğretmenlerle yer değiştirmesinin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre öğretmen değişimi okuldaki eğitim verimliliğini arttırmak ile birlikte öğrencilerin derslerde gösterdiği başarıyı da arttırmaktadır. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin değişimi sırasında okuldan ayrılan ve okula gelen öğretmenlerin verimi bir ölçek vasıtası ile ölçülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre verimli öğretmenler okuldan ayrıldığı takdirde öğrencilerin başarılarında bir düşüş gözlenmekle birlikte bu düşüş anlamlı bir ölçüde değildir. Ancak, okula gelen öğretmenlerin verimlilikleri ayrılan öğretmenlerden daha yüksek ise öğrenci başarı ortalamasının anlamlı ölçüde arttığı gözlemlenmektedir.

Konu ile ilgili olarak Rothstein (2015) düşük performanslı öğretmenlerin tespit edilerek yüksek performanslı öğretmenler ile değiştirilmesinin negatif etkilerinden

söz etmiştir. Buna göre bu değişiklik okuldaki yüksek performanslı öğretmenlere işini kaybetme kaygısı yaratacak ve onların verimini düşürecektir.

Değişimin öğretmenin performansından değil de mevcut kurumlardaki çalışma koşullarından kaynaklandığı durumlar da bulunmaktadır.

Negatif bir okul atmosferi olan ve öğrenci profili başarılı olmayan okullarda öğretmen çalışma yerlerinden memnun kalmamakta ve yer değiştirmeye daha istekli olmaktadır. Bu da öğretmen değişiminin artmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretmen değişimi oranı ile öğrenci başarı ortalaması negatif korelasyon göstermektedir. Ancak neden sonuç ilişkisi bağlamında ele alındığında öğrenci başarısını düşüren etmenin öğretmen değişimi olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır.

Rotasyon sisteminin okul kültürü ve sosyal çevre başta olmak üzere öğretmenlerin yaşam koşullarında değişiklikler yarattığı gözlemlenmektedir. Bu değişikliklerin öğretmenlerin performansları üzerindeki etkileri değişkenlik göstermekle birlikte ağırlıklı olarak başlangıçta anlamlı bir ölçüde düşüş gösterdiği, zamanla bu düşüşün giderildiği öne sürülmüştür.

Hargreaves (1992), değişim sürecinin öğretmenler üzerinde baskı ve stres yaratması ile öğretmenlerin derse hazırlık için yeterli zamanı olmaması durumu da göz önünde bulundurularak, öğretmen değişiminin öğretmen performansı üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Gaylord ve Simons (1986), bir organizasyonda yer değişikliği gerçekleştirildiği takdirde yer değiştiren çalışanların stres düzeyinde bir artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur.

Organizasyonlarda çalışanların yer değiştirmesi nedeniyle ortaya çıkan sorunlardan bir diğeri ise yer değiştiren çalışanların kendilerini yalnız hissetmesidir (Tanaka, 1995). Çalışan değişiminin çalışanlar üzerinde olduğu kadar organizasyon bakımından da olumsuz etkileri mevcuttur. İş tatmini ve iş yerinde hissedilen bağlılıkta azalma, buna bağlı olarak üretimde ve elde edilen toplam verimde azalma (Anderson ve Stark, 1985) gibi etkiler çalışan değişiminin kurum üzerindeki olumsuz etkilerine örnek gösterilebilir.

Öğretmen değişiminin eğitimde olumlu etki yarattığı görüşleri de bulunmaktadır. Hannay ve Chism (1985), öğretmen değişiminin öğretmenlerin daha iyi hissetmesine yol açtığını öne sürmüştür. Buna göre, çalışma yerinin değişmesi öğretmenlerin ruh hali ve motivasyonuna olumlu yansımaktadır. Bunun yanı sıra çalışma yeri değişen öğretmenlerin bilgi birikimi artmakta, bu da öğretme verimliliğini olumlu etkilemektedir (Scherer, 1983). Çalışma yeri belli aralıklarla değişen öğretmenlerin kişisel gelişimleri ve öğretmenlik performanslarında artış beklenmekle birlikte uzun süre aynı yerde çalışmanın mesleki körlüğünde önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Yörük ve Günbayı, 2014).

Eğitim sistemi içerisinde gerçekleşen rotasyon uygulamalarının bir diğer yararı ise bu uygulamanın öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yaratacağı düşünülen motivasyon artışıdır. Buna göre uzun yıllar görev yapan öğretmenler bıkkınlık yaşayabilmektedir. Bu da öğrencilerin ruh hallerine ve derslerde gösterdikleri performansa yansıyabilmektedir. Bu durum iki taraf için de motivasyon düşürücüdür. Öğretmenlere uygulanan zorunlu yer değişikliği ise öğretmen ve öğrenciler için değişim ve yenilik anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretmen değişimi uygulaması sonrasında iki tarafın da motivasyon düzeyinde artış meydana geleceği öngörülmektedir.

Ortega (2001) eğitim sisteminde uygulanan rotasyon uygulamalarının olumlu yönlerine dikkat çekmiştir. Buna göre bir okulda yeni göreve başlayan öğretmenler ve kurumda görev yapmakta olan diğer öğretmen birbirleri ile etkileşime girecek, bilgi paylaşımında bulunacaklardır. Bu yolla iki tarafın da bilgi düzeyi artacaktır.

Öğretmenlerin yeni bir okul ortamına adapte olma zorluğu da öğretmen değişiminin olumsuz etkileri bakımından bir risk faktörü oluşturmaktadır. Yeni eğitim öğretim ortamına adapte olamayan öğretmenlerin stres düzeylerinde artış olmakta, bu durum derslerde gösterdikleri performansı olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin değişmesi öğrencilerin de öğretmene ve buna bağlı olarak derse adapte olmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını azaltacak, yeni gelen öğretmenlerin artan stres düzeyleri ve azalan performansları ile birlikte derslerdeki başarılarını olumsuz yönde

etkileyecektir.

Öğretmen değişiminin negatif etkileri arasında en göze çarpan etmen ise öğretmen ve öğrencilerde belirsizlik ve güvensizlik hissi oluşmasıdır (Hannay ve Chism, 1985). Düzen ve güven ihtiyacı duymakta olan öğrenci ve öğretmenler belirli aralıklarda yaşanan öğretmen değişimi karşısında belirsizlik hissedecek, bu da güven duygusunun zedelenmesine yol açacaktır.

Belirsizlik hissini artması ve güven duygusunun zedelenmesi artan stres düzeyi, öfke ve korku gibi negatif duygulara yol açmaktadır. Bu gibi negatif duygular ise öğretmenin motivasyonunu düşürerek performansında azalmaya neden olacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonunu azaltarak ve öğretmenlerin verimini düşürerek öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumsuz etkiye yol açacaktır.

Sınıf içerisinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin verimini ve öğrencilerin öğrenme hızını arttıracak faktörler ancak nitelikli öğretmenlerin çok sayıda olması ile mümkün olabilmektedir (Başar, 1999). Bir okulda görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak nitelikli öğretmenlerden oluşması, okul yöneticilerinin başarıyı teşvik etmesi ve okul içerisinde öğretmen değişiminin sıklığının az olması öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde oldukça olumlu bir etkiye sahip olmakla birlikte sınav başarılarını da arttırmaktadır (Akbaba-Altun ve Çakan, 2008).

2.6 Akademik Başarı Kavramı

Eğitim sistemlerinin genel amacı, topluma yararlı, milli ve toplumsal değerlerini koruyan, iletişim becerileri gelişmiş, uyumlu, öğrenmeye açık, bilgi teknolojilerini etkin kullanabilen, kendisi ve bağlı olduğu toplumla barışık, inisiyatif almaktan çekinmeyen, araştırma ve sorgulama becerileri gelişmiş, özgür bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilmektir. Bu bağlamda ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta eğitim öğretim anlayışları, eğitim sisteminin bütünü içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

Türk Dil Kurumuna göre ortaöğretim, “ilköğretimden sonra öğrenimini sürdürmek isteyen öğrencileri teknik ve meslek alanları da dahil olmak üzere üniversiteye hazırlamak için planlanan öğretim dönemi, orta tedrisat” olarak tanımlanmaktadır. Öğrencileri yükseköğretim kurumlarına hazırlamakta olan ve öğrencilerin akademik gelişimi, meslek edinimi ve kariyer planlamalarında rol alan ortaöğretim kurumlarındaki eğitim kalitesi ve verimliliği oldukça önemlidir.

Özgüven’e göre (2001, s.46) ortaöğretim kurumlarının genel olarak: öğrencilerin ulusal ve milli çerçevede bütünleşmelerini sağlamak; öğrencilerin bireysel özelliklerini ve yeteneklerini azami düzeye kadar geliştirmek; ülkenin iş ve çalışma yaşamına orta nitelikli insan gücü yetiştirmek (ara insan gücü); topluma yapıcı, yaratıcı, uyumlu ve girişimci yurttaşlar yetiştirmek; öğrencilerin bilim ve teknolojiye derinleşmelerini sağlamak ve yükseköğretime hazırlamak; öğrencilerin iş yaşamı ile ilgili olarak sanayi ve yaygın eğitim ile ilişkiler kurmalarını sağlamak; uluslararası ilişkiler, girişimcilik bilgi ve becerilerini artırmak ve yabancı dillerini geliştirmek gibi işlevlerinden söz edilebilir.

Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim sistemi başarı odaklıdır. Başarı, kişinin bilgi ve beceri geliştirmeyi gerektiren konularda arzu edilen yeterlilik seviyesini gösterebilmesi şeklinde tanımlanabilir (Oğuzkan, 1981). Bizim konumuz açısından incelenmesi gereken akademik başarı kavramı ise, öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre standartlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir (Bilgin, 1990; Çelenk, 2003).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Bunların başlıcaları öğrencinin öz yeterlilik algısı, motivasyonu ve ders çalışma alışkanlığı gibi öğrenci kaynaklı faktörler olmasına karşın; ailenin öğrencinin eğitimi ile ilgili tutum ve davranışları ve okul kültüründe etkisi büyük önem arz etmektedir (Sarier, 2016).

Motivasyon, öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirirken, harcadıkları zaman ve çaba ile bu alandaki becerilerini kullanmaya yönelik isteklilikleridir (Ergün, 2005). Yeterince motive olmamış bir öğrenci, öğrenmeye

hazır hale gelmemiş olacaktır. Buna paralel olarak, kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir etken olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi geliştiremez (Selçuk, 2010).

Okullarda ve sınıflarda yapılan eğitim ve öğretimin niteliği ve hedeflenen başarı açısından sınıf içi eğitim, öğrenme yaşantılarının kazandırılmasında ve öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında en önemli faktörlerden biridir. Sınıf içi etkileşim sürecinde, öğretmen-öğrenci ilişkileri incelendiğinde her sınıfın öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyeceği bir alanı bulunmaktadır.

Eğitim verimini ve öğrencilerin akademik başarı düzeyini etkileyen önemli unsurlardan biri de okul kültürüdür. Ayık ve Ada (2009, s.430) okul kültürünü, “okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayıtlılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemi” olarak tanımlamaktadır.

Okul kültürünün olumlu veya olumsuz oluşunun öğrenciler üzerinde büyük bir etkisi vardır. Olumsuz bir okul kültürüne sahip bir okulda öğrencilerin akademik başarı düzeyleri olumsuz yönde etkilenirken, olumlu bir okul kültürüne sahip bir okulda öğrencilerin akademik başarı düzeyleri olumlu yönde etkilenmektedir (Balcı, 2011).

Öğrencinin eğitiminde en önemli çevre etkeni, öğretmendir. Öğretmenin, örnek olabilecek kişilik özelliklerinin en önemlisi, öğrencileri ile arasındaki içtenliğe dayanan bir dostluk ortamı yaratabilmesidir. Bu özellik, öğretmenin başarısını yükselten ve sürdüren iki özellikten biridir. Diğerisi ise öğretmenin düzenli ve planlı çalışmasıdır. Sınıf önderi öğretmendir. Öğrenciler kendilerine ve sınıflarına ilişkin sorunları çözerken, önderin çevresinde örgütlenecek sınıfta bir toplum ortamı yaratırlar. Öğretmenin, öğrencileri ile ilişkilerinde takındığı tutum önemlidir (Başaran, 2000).

Karaçam ise (2003), öğrenci başarı düzeyinin ve bir okuldaki eğitim

etkinliklerinin ne ölçüde verimli olduğunu, öğretmenin mesleki yeterliliğine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Buradan, öğretmen başarısının, mesleki niteliklerinin ve verimliliğinin öğrencilerin başarı düzeyini olumlu veya olumsuz yönde etkilemekte olduğu anlaşılmaktadır.

2.7 Öğretmen Değişimi ve Akademik Başarı

Çok sayıda eğitim literatürü öğretmen faktörü, özellikleri, kalitesi ve çalışma sürekliliğinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir. Barton ve Coley tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada (2009) öğrencilerin başarılarına çeşitli faktörler katkıda bulunmaktadır. Ancak en büyük etkiye sahip olanlar- ve ayrıca politika değişiklikleriyle kolayca düzeltilenler- müfredat uyum, sınıf büyüklüğü, teknolojinin kullanılabilirliği, öğretmen hazırlığı, niteliği ve deneyim gibi okul faktörleridir. Ancak, gelişmiş ülkelerde dahi yüksek kaliteli öğretmenlere erişimde önemli bir tutarsızlıklar ve sorunlar vardır.

Örneğin ABD'de sosyo-ekonomik düzeyleri düşük ve azınlık gruplarındaki ailelerin çocuklarının devam ettikleri okullardaki öğretmenlerin yarısından daha fazlası öğretmenlik sertifikasına sahip değildir, daha da olumsuzu öğrenciler sıklıkla öğretmen değişimi ve okuldan ayrılma problemleri ile karşı karşıyadır. Bu kapsamda öğrenci başarılarındaki düşüklüğün en önemli nedeni olarak öğretmen faktörü ve niteliği konusu ön plana çıkmaktadır (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2010).

Bu nedenle eğitim politikalarının belirleyicisi olan karar mekanizmaları için özellikle önemli olan, öğretmen hareketliliğinin öğretimin kalitesini olumsuz yönde etkileme olasılığıdır. Başka bir okula geçmek isteyen memnuniyetsiz öğretmenler hem genel motivasyonel faktörler nedeniyle hem de öğrencilerin öğrenmeleri açısından düşük performans gösterebilir (Barbieri, Rossetti ve Sestito 2011). Bazı araştırmalar okul değiştiren ve bu duruma arzusu dışında maruz kalan öğretmenlerin görevlerinde çaba gösterme ve öğrencileri için daha uzun vadeli planlar oluşturma konusunda düşük motivasyon eğilimleri gösterdiklerini ortaya koymuştur (Rockoff 2004, Hanushek, Kain ve Rivkin 2005). Öğretmenlerin motivasyonları öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Motive edilmiş öğretmenler genellikle belirli bir okulda olmayı seçen öğretmenlerdir, oysa sadece başka bir okula

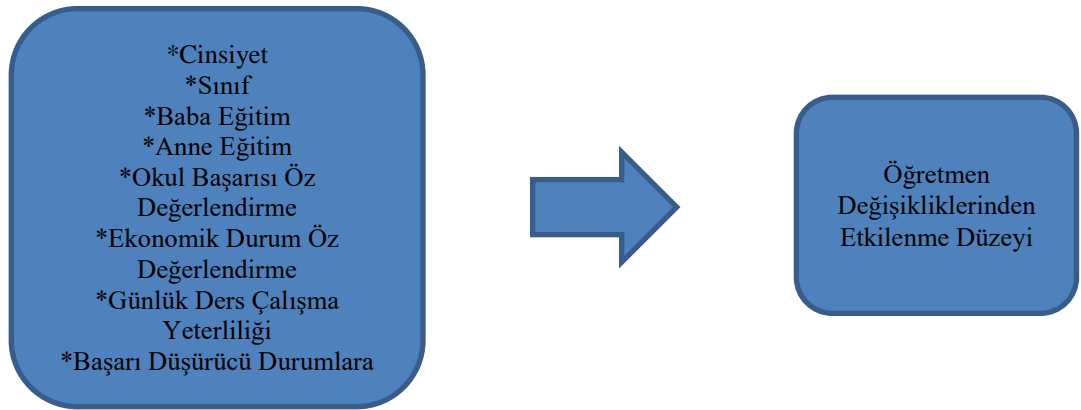
tain edilmeyi bekleyen öğretmenler oldukça motivasyonsuz olabilir. Amerika’da öğrencilerin ders notlarını analiz eden Jackson (2010), farklı bir okula ve öğretmen-okul eşleşmesine yapılan bir transferin ardından öğretmen etkinliğinin öğrenci öğrenmelerini yüksek düzeyde etkilediğini, bu değişimle birlikte öğretmenin niteliğine bağlı olarak çocukların başarılarının etkilendiğini ortaya koymuştur. Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt ve Wyckoff (2010), öğrencileri daha yüksek başarı elde ettiklerini gösteren öğretmenlerin başka bir okula geçme ihtimalinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin değişimi ve hareketliliğinin başta öğrenci başarısı olmak üzere okullarındaki üretkenliği ve öğrenci öğrenme ürünlerini etkilediğini göstermektedir. Hanushek ve Rivkin (2010), okullarında kalan öğretmenlerin ayrılanlardan daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir ve bu fark, ağırlıklı olarak düşük gelirli öğrencilere hizmet veren okullar için daha yüksek görünmektedir. Bu nedenlerle özellikle kontrolsüz, plansız ve öğretim dönemlerinin içerisinde gerçekleşen öğretmen değişimleri çocukların bilişsel duyuşsal ve psikomotor öğrenme ürünlerinde yüksek bir etkiye sahiptir.

Bölüm 3

Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Öğrencilerin öğretmen değişimden etkilenme düzeylerinin incelendiği bu çalışma, nedensel karşılaştırma desenin temel ilkeleri çerçevesinde yürütülmüştür. Alderman ve Salem'e göre (2010) nedensel araştırma tasarımı önceden planlanmış ve yapılandırılmış bir çerçevede olay, olgu ve değişkenlerin olduğu gibi betimlenerek, ilişkilerin karşılaştırmalı bir yaklaşımla açıklandığı araştırmalardır. Bu araştırma deseninde değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisini açıklama yaklaşımı deneysel araştırmalardan farklıdır. Araştırmanın tüm değişkenleri doğal ortamında kontrol ya da manipüle edilmeden ilişkisel bir tarzda açıklanmaya çalışılır. Nedensel araştırmanın iki amacı söz konusudur: 1) Hangi değişkenlerin sebep olduğunu ve hangi değişkenlerin etkisinin olduğunu anlamak ve 2) nedensel değişkenler ile tahmin edilecek etki arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemek. Bu çalışmada nedensel karşılaştırma deseni temelinde, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmen değişikliğinden etkilenme düzeyleri; cinsiyet, sınıf, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul türü, ekonomik durum, okul başarısı, çalışma sıklığı, okul başarısızlığına verilen tepki, ailenin okul hayatı ile ilgili olma düzeyi ve öğretmen değişim sıklığı değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir.



Şekil 1 Araştırma modeli

**Kontrol değişkenlerini ifade eder, bağımlı değişken: Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi*

Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada araştırma modeli Şekil 1' deki gibi görselleştirilebilir.

3.2 Alt Problem ve Hipotezler

Araştırmada bir alt probleme yanıt aranacak ve 12 adet hipotez test edilecektir.

Alt Problem 1: Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenmeleri ne düzeydedir?

Hipotezler

Hipotez 1 (H₁): Erkek ve kız öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 2 (H₂): Sınıflara göre öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 3 (H₃): Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde baba eğitim durumuna dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 4 (H₄): Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde anne eğitim durumuna dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 5 (H₅): Ortaokul ve lise ğrencilerinin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 6 (H₆): Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde ekonomik duruma dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 7 (H₇): Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde okul başarısı algısına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 8 (H₈): Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde günlük ders çalışma yeterliliğine dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 9 (H₉). Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde başarısızlık yaratacak duruma verilen tepkiye dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 10 (H₁₀): Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde ailenin okula ilgisine dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 11 (H₁₁): Öğrencilerin ğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde

öğretmen değişim sıklığına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez H_{12} : Sınıf ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin öğretmen değişiminden etkilenme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

3.3 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul, İzmir ve Ankara merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada uzman görüşlerine dayalı olarak evreni temsil edecek özelliklerde bir araştırma grubunun oluşturulmasının kolay örnekleme yöntemiyle daha uygun olacağına karar verilmiştir. Bu kapsamda, çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi temelinde İstanbul, İzmir ve Ankara merkez ilçelerinde bulunan bazı okullarda araştırma ölçekleri uygulanmıştır. Adından da anlaşılacağı gibi, böyle bir örneklemin unsurları sadece uygunluk, ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik temelinde toplanır. Bu yöntem genellikle rastgele bir örnek seçmek için gereken maliyet veya süreye maruz kalmadan, sonuçların bütüncül bir yaklaşımla bir tahminini almak için ön araştırma ya da büyük hacimli örneklemlerle gerçekleştirilen uygulamalar sırasında kullanılabilir (Juergen, 2003). Öğrencilere ait demografik özellikler ve betimsel bilgiler Tablo 1'de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Bu araştırmaya 2285 ortaokul (%44,8) ve 2820 lise (%55,2) öğrencisi olmak üzere toplam 5105 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin %48'i kız, %52'si ise erkektir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımları ise şu şekildedir; 6.Sınıf %14,7; 7. sınıf %14,6; 8. Sınıf %14,5; 9. Sınıf %13,6; 10.Sınıf %14,2; 11. sınıf %14,3 ve 12. sınıf %14,1 şeklindedir. Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları ise şu şekildedir; 10-12 yaş arası %15, 13-16 yaş arası %43,6, 16-18 yaş arası %41,4 şeklindedir.

Tablo 1

Tanımlayıcı İstatistikler-1

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	2452	48,0
	Erkek	2653	52,0
	Toplam	5105	100,0
Sınıf	5.Sınıf	0	0,0
	6.Sınıf	749	14,7
	7.sınıf	747	14,6
	8.Sınıf	740	14,5
	9.Sınıf	695	13,6
	10.Sınıf	724	14,2
	11.sınıf	729	14,3
	12.sınıf	721	14,1
	Toplam	5105	100,0
Yaş	11	11	,2
	12	737	14,4
	13	784	15,4
	14	728	14,3
	15	702	13,8
	16	728	14,3
	17	716	14,0
	18	699	13,7
	Toplam	5105	100,0
Okul Türü	Ortaokul	2285	44,8
	Lise	2820	55,2
	Toplam	5105	100,0

Öğrencilerin anne, baba eğitim, aile ekonomik durumu öz değerlendirme ve ailenin okul ilgi düzeyine dair değerlendirme istatistikleri Tablo 2'deki gibidir.

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin dağılımları şu şekildedir; %1.2 okuma yazma bilmiyor ($n=38$), %0.7 ilkokul ($n=58$), %1.1 ortaokul ($n=56$), %40,5 lise ($n=2006$), %56,6 üniversite ($n=2887$). Anne eğitim durumuna göre dağılım ise şu şekildedir; %0.7 okuma yazma bilmiyor ($n=34$), %1.0 ilkokul ($n=52$), %3.4 ortaokul ($n=173$), %36.7 lise ($n=1874$), %58.2 üniversite ($n=2972$).

Tablo 2

Tanımlayıcı İstatistikler-2

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Baba Eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	38	,7
	İlkokul	58	1,1
	Ortaokul	56	1,1
	Lise	2066	40,5
	Üniversite	2887	56,6
	Toplam	5105	100,0
Anne Eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	34	,7
	İlkokul	52	1,0
	Ortaokul	173	3,4
	Lise	1874	36,7
	Üniversite	2972	58,2
	Toplam	5105	100,0
Ekonomik Durum	Düşük	1016	19,9
	Orta	3439	67,4
	Öz Değerlendirme İyi	650	12,7
	Toplam	5105	100,0
Aile İlgisi Öz Değerlendirme	Her Gün Okulun Nasıl Geçtiğini Sorarlar	250	4,9
	Bazen Okulun Nasıl Geçtiğini Sorarlar	3275	64,2
	Okulun Nasıl Geçtiğini Hiç Sormazlar	1580	31
	Toplam	5105	100

Öğrencilerin aile ekonomik durumu öz değerlendirmelerine ait istatistikleri şu şekildedir; %19.9 düşük ($n=1016$), %67.4 orta ($n=3439$), %12.7 iyi ($n=650$). Çocukların ailenin okul ilgisine dair değerlendirme istatistikleri ise şu şekildedir; %4.9 her gün okulun nasıl geçtiğini sorarlar ($n=250$), %64.2 bazen okulun nasıl geçtiğini sorarlar ($n=3275$), %31.0 okulun nasıl geçtiğini hiç sormazlar ($n=1580$).

Öğrencilerin okul başarısı öz değerlendirme, ders çalışma yeterliliği öz değerlendirme, başarısızlık yaratacak durumlara karşı tepki ve öğretmen değişiklikleri sıklık algılamalarına ait istatistikler Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3

Tanımlayıcı İstatistikler-3

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Okul Başarısı	Düşük	121	2,4
	Orta	222	4,3
	İyi	4762	93,3
	Toplam	5105	100,0
Başarısızlığa Karşı Tepki	Konuyu Öğretmenlerim ve Okul Yönetimi İle Paylaşırım	123	2,4
	Konuyu Aileme Bildiririm	291	5,7
	Konuyu Kimseye Bildirmem	4691	91,9
	Toplam	5105	100,0
Öğretmen Değişim Sıklığı Değerlendirme	Çok Nadir Değişiyor	63	1,2
	Orta Sıklıkta Değişiyor	5001	98,0
	Çok Fazla Değişiyor	35	,7
	Toplam	5099	99,9

Öğrencilerin okul başarısı öz değerlendirme istatistikleri şu şekildedir; %2.4 düşük ($n=123$), %5.7 orta ($n=291$), %91.9 iyi ($n=4691$). Öğrencilerin günlük ders çalışma saati yeterliliğine dair değerlendirme istatistiklerine bakıldığında şu

şekildedir; %1.2 yetersiz, %35.2 orta düzeyde yeterli ve %63.4 yeterli cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin başarısızlık yaratacak durumlara göre tepkilerine ait istatistikler şu şekildedir; %2.7 konuyu öğretmenlerim ve okul yönetimi ile paylaşırım ve %5.9 konuyu aileme bildiririm, %91.5 ise konuyu kimseye bildirmem cevabını vermiştir. Öğrencilerin öğretmen değişim sıklığını algılama düzeylerine ait istatistikler ise şu şekildedir; %1.2 çok nadir değişiyor ($n=63$), %98.0 orta sıklıkta değişiyor ($n=5001$), %0.7 çok fazla değişiyor. ($n=35$).

3.4 Verilerin Toplanması

Bu başlık altında bu çalışmada değerlendirilen verilen nasıl elde edildiği, ilgili ölçeği nasıl hazırlandığı ve elde edilen bulguların değerlendirilmesi için tercih edilen yöntemden bahsedilmiştir.

3.4.1 Veri toplama araçları. Alan yazında öğretmen değişikliğinden etkilenme düzeyi ile ilgili bir ölçe aracına rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın amacına uygun bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen değişikliğinin öğrenciyi ve öğretim sürecini nasıl etkileyebileceği ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar taranmıştır (Crowley, 2003; Martin, 2018; Skinner ve Belmont, 1993; Simpson ve Fowler, 1994; Baylor ve Ritchie, 2002; Hughes, Cavell ve Jackson, 1999; Mackey, O'Reilly, Jansen, Fletcher, 2018; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995; Torre ve Gwynne 2009; Skinner ve Belmont, 1993; Ridley, Ridley, McWilliam ve Oates, 2000; Becky vd., 2018; Marsh ve Craven, 2002; Temple ve Reynolds, 1999; Meehan, Hughes ve Cavell, 2003; Torre ve Gwynne, 2009; Mackey, O'Reilly, Jansen, Fletcher, 2018; Burkam, Lee ve Dwyer 2009; Little ve Kobak, 2003; Temple ve Reynolds, 1999; Urdan ve Midgley, 2003; Ross, 1992; Burkam, Lee ve Dwyer 2009; Gruman vd., 2008; Mehana ve Reynolds, 2004). Bazı ifadeler ilgili kaynaklardan doğrudan alınarak kullanılmıştır. Alan yazında yer alan açıklamalardan faydalanarak 50 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu eğitim bilimleri (3 akademisyen) ve ölçme-değerlendirme (2 akademisyen) alanlarında uzman olan beş akademisyenin görüşüne

sunulmuştur. Uzmanların görüşlerine göre aynı yöndeki sorular elenerek madde sayısı 19'a düşürülmüştür. Herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasında nihai ölçeğin 20 madde civarında olması tavsiye edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Uzman görüşünden sonra oluşan taslak formunda yer alan maddeler aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 4

Taslak Formda Yer Alan İfadeler ve İlgili Kaynaklar

İfadeler	İlgili Araştırmalar
1. Ders içi ve ders dışı çalışmalarındaki motivasyonumu öğretmenlerimin desteğiyle sağlarım.	Skinner ve Belmont (1993)
2. Öğretmen değişiklikleri, okula olan bağımlılığımı ve aidiyetlik duygumu zedeler.	Crowley (2003), Martin (2018)
3. Öğretmen değişiklikleri derse olan motivasyonumu azaltır.	Simpson ve Fowler (1994)
4. Sürekli öğretmen değişikliği durumunda, gelen öğretmenler, bize ve öğrenme stillerimize adaptasyon sağlayamaz.	Baylor ve Ritchie (2002), Hughes, Cavell ve Jackson (1999)
5. Öğretmen değişikliklerinin oluşturduğu kaygı başarıyı olumsuz yönde etkiler.	Skinner ve Belmont (1993)
6. Dönem içerisinde öğretmenlerimin değişmesi derslere olan ilgimi olumsuz yönde etkiler.	Pianta, Steinberg ve Rollins (1995)
7. Öğretmen değişiklikleri derslerle ilgili berlisizlik hissine kapılmama sebebiyet verir.	Torre ve Gwynne (2009)
8. Derslere aktif katılımım öğretmenlerimle ilişkilidir.	Mackey, O'Reilly, Jansen ve Fletcher (2018)
9. Başarılı olduğum dersin öğretmenin dönemi içerisinde değişmesi başarıyı etkilemez.	Becky vd. (2019), Marsh ve Craven (2002)

Tablo 4 (devam)

İfadeler	İlgili Araştırmalar
9. Başarılı olduğum dersin öğretmeninin dönem içerisinde değişmesi başarıyı etkilemez.	Becky vd. (2019), Marsh ve Craven (2002)
10. Eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliği, sınav ve not kaygısı oluşturur.	Ridley vd. (2000)
11. Dönem içerisindeki öğretmen değişiklikleri bizim akademik gelişimimizi desteklemek için kontrollü bir şekilde yapılır.	Mehana ve Reynolds (2004)
12. Öğretmen değişiklikleri dönem içerisindeki tüm derslerdeki takibimi, katılımımı ve başarıyı olumsuz etkiler	Temple ve Reynolds (1999), Urdan ve Midgley (2003)
13. Eğitim-öğretim yılı içerisinde aynı öğretmenle devam ettiğim derslerde daha başarılı olurum.	Burkam, Lee ve Dwyer (2009)
14. Yeni gelen öğretmen, eksikliklerimizi tamamen gideremez.	Mackey, O'Reilly, Jansen ve Fletcher (2018)
15. Dönem içerisindeki öğretmen değişiklikleri dersin verimliliğini olumlu etkiler.	Little ve Kobak (2003)
16. Yeni gelen öğretmen geri kaldığımız konuları işleyerek açığı kapatır.	Torre ve Gwynne (2009)
17. Öğretmen değişiklikleri sadece değişiklik olan derslerdeki başarıyı olumsuz etkiler.	Ross (1992), Burkam, Lee ve Dwyer (2009)
18. Öğretmen değişiklikleri hiçbir derste başarıyı olumsuz etkilemez	Gruman vd. (2008)
19. Eğitim-öğretim yılı içerisinde dersin öğretmeninin değişmesi derste başarısızlığımın temel sebeplerinden biridir.	Temple ve Reynolds (1999), Meehan, Hughes ve Cavell (2003)

Taslak formun geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için form, 556 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizi gerçekleştirilmeden önce pilot uygulamadan elde edilen veriler incelenmiştir. Bunun için öncelikle veri setinde yer alan ve normal dağılımı güçleştiren uç değerlerin bulunup bulunmadığı toplam puan üzerinden standardize Z değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ± 3 Z değeri aralığının dışında bulunan herhangi bir gözleme rastlanmamıştır. Madde toplam puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Ölçek Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

İstatistik	Değer
Ortalama	70,04
Ortanca	71,00
Mod	73,00
Std. Sapma	11,45
Varyans	131,16
Çarpıklık	-0,26
Basıklık	-0,47
Ranj	56,00
En Küçük Değer	39,00
En Büyük Değer	95,00

Dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normale oldukça yakında dağıldığını göstermiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

3.4.2 Geçerlik ve güvenilirliğin test edilmesi. Araştırma kapsamında, Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin geçerliğini belirlemek için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısını keşfetmek, doğrulayıcı faktör analiziyle ise ölçeğin keşfedilen faktör yapısının eldeki veriler ile uyumlu olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğini

belirlemek için ise Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olması ve veri setinin faktör analizine uygun olması gerekmektedir. KMO değeri hesaplanarak ve Barttles Küresellik Testi gerçekleştirilerek bu varsayımlar kontrol edilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Faktör Analizi için Hesaplanan KMO Değeri ve Gerçekleştirilen Barttles Küresellik Testi Sonuçları

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure)		0,90
	χ^2	4255,56
Bartlett Küresellik Testi	Sd	171
	p	0,000

Tablo incelendiğinde, KMO değerinin 0,90 olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. KMO değerinin 0,7 ve daha yüksek olması faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Barttles Küresellik Testi, veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır. Bu test ile hesaplanan p anlamlılık değerinin 0,05'den küçük olması; faktör analizine dahil edilecek maddeler arası ilişkilerin olduğu matrisin, ilişkilerin olmadığı birim matrisinden farklı olduğunu, dolayısı ile verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Can, 2013). Hesaplanan KMO değeri faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğunu, Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen p anlamlılık değerinin ise verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Gerekli varsayımlar kontrol edildikten sonra açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, öz-değeri 1'den büyük 4 faktörün olduğu gözlenmiştir (Tablo 7). Dört faktörün toplam varyansa katkısının %56,68 olduğu görülmüştür. Faktör sayısının ne olması gerektiğine karar vermede bir diğer önemli husus, ilgili faktörün ölçeğin toplam varyansına sağladığı katkıdır (Reise, Waller ve Comrey, 2000).

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde, birinci bileşenin önemli ölçüde varyansa katkı sağladığı, ikinci bileşenden sonra varyansa yapılan katkının azaldığı gözlenmiştir (Tablo 7). Ayrıca, yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, birinci noktadan sonra ser bir düşüşün olduğu, ikinci ve sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu gözlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, uzman görüşü de alarak, ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeği İçin Açıklanan toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Öz-değerler			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı		
	Total	Açıklanan varyans (%)	Toplamlı %	Toplam	Varyans (%)	Toplamlı %
1	6,764	35,601	35,601	6,764	35,601	35,601
2	1,708	8,989	44,591	1,708	8,989	44,591
3	1,194	6,284	50,875	1,194	6,284	50,875
4	1,102	5,801	56,676	1,102	5,801	56,676

Faktör analizlerinden, faktör yük kesim noktasının minimum 0,32 olması tavsiye edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçek maddeleri tek faktöre zorlanarak faktör analizi gerçekleştirildiğinde bazı maddelerin (m1, m8, m11, m14 ve m16) faktör yük değerinin 0,32'nin altında kaldığı görülmüştür. Bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin faktör yapısı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Faktör analizi sonucunda, tek faktörlü ölçekte 14 maddenin bulunduğu anlaşılmıştır. Tek faktörlü ölçek toplam varyansın yaklaşık %47'sini açıklamaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,79-0,53 arasında değerler almıştır. Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin güvenilirliği

Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bu katsayının 0,70 ve üzerinde olması iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Bu araştırmada, ölçeğin Alfa katsayısı sırasıyla 0,91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Tablo 8

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Faktör Yapısı

Maddeler	Faktör Yüğü	Öz-değer	Açıklanan varyans (%)	Cronbach Alfa
	1			
m17	0,79			
m7	0,78			
m10	0,76			
m9	0,72			
m15	0,71			
m6	0,71			
m5	0,70			
m19	0,69	6,57	46,91	0,91
m2	0,66			
m13	0,65			
m18	0,63			
m12	0,62			
m4	0,60			
m3	0,53			

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda 14 maddeden oluşan nihai ölçeğe ulaşılmıştır. Tek boyutlu ölçek toplam varyansın önemli bir kısmını açıklamıştır. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyini belirlemek için ilgili ölçme aracının kullanılabilmesini anlaşılmaktadır.

Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte 3 tane ters kodlanan madde (8, 11 ve 13) bulunmaktadır. Bu maddeler ters çevrildikten sonra toplam puana dahil

edilmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 14, maksimum puan ise 70'dir. Öğrencilerin 70 ve 70'e yakın aldığı puanlar, öğretmen değişikliklerinden olumsuz yönde etkilenme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

3.4.3 Öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyini belirleme ölçeği maddeleri arasındaki korelasyon katsayıları. Ölçeğin iç tutarlılığını ortaya koymak için ölçek maddelerinin ölçeğin geneli ile olan ilişkilerini ortaya koyan, madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No		Ortalama	Ss	Madde Toplam Korelasyonu
m1	Öğretmen değişiklikleri, okula olan bağımlılığımı ve aidiyetlik duygumu zedeler.	3,67	1,06	0,60
m2	Öğretmen değişiklikleri derse olan motivasyonumu azaltır	2,99	1,28	0,47
m3	Sürekli öğretmen değişikliği durumunda, gelen öğretmenler, bize ve öğrenme stillerimize adaptasyon sağlayamaz.	4,25	0,83	0,53
m4	Öğretmen değişikliklerinin oluşturduğu kaygı başarıyı olumsuz yönde etkiler	4,05	0,97	0,63
m5	Dönem içerisinde öğretmenlerimin değişmesi derslere olan ilgimi olumsuz yönde etkiler.	4,03	0,98	0,64
m6	Öğretmen değişiklikleri derslerle ilgili belirsizlik hissine kapılmama sebebiyet verir.	3,71	1,13	0,72
m7	Eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliği, sınav ve not kaygısı oluşturur.	3,54	1,12	0,66
m8	Başarılı olduğum dersin öğretmeninin dönem içerisinde değişmesi başarıyı etkilemez.	3,71	1,05	0,70
m9	Eğitim-öğretim yılı içerisinde aynı öğretmenle devam ettiğim derslerde daha başarılı olurum	3,95	1,01	0,55

Tablo 9 (Devam)

Madde No		Ortalama	Ss	Madde Toplam Korelasyonu
m10	Öğretmen değişiklikleri dönem içerisindeki tüm derslerdeki takibimi, katılımımı ve başarıımı olumsuz etkiler	3,97	1,07	0,58
m11	Dönem içerisindeki öğretmen değişiklikleri dersin verimliliğini olumlu etkiler.	3,80	1,11	0,65
m12	Öğretmen değişiklikleri sadece değişiklik olan derslerdeki başarıyı olumsuz etkiler.	3,86	1,10	0,74
m13	Öğretmen değişiklikleri hiçbir dersteki başarıyı olumsuz etkilemez	3,81	1,00	0,57
m14	Eğitim-öğretim yılı içerisinde dersin öğretmenin değişmesi dersteki başarısızlığımın temel sebeplerinden biridir.	3,36	1,21	0,63

Tablo incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddelerin ölçeğin geneli ile orta ve yüksek düzeyde ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç dikkate alınarak, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.5 Veri Analiz Teknikleri

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, araştırmaya katılımı sağlanan ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyini belirlemek için betimsel analiz teknikleri (ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerler) kullanılmıştır.

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi Ölçeğinden elde edilen puanları; cinsiyet, sınıf, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul türü, ekonomik durum, okul başarısı, çalışma sıklığı, okul başarısızlığına verilen tepki,

ailenin okul hayatı ile ilgili olma düzeyi ve öğretmen değişim sıklığı değişkenlerine göre karşılaştırmak ve incelemek için ise parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Parametrik testler birtakım varsayımlara dayanmaktadır. Analizler gerçekleştirilmeden önce bu varsayımlar kontrol edilmiştir. İlk olarak, normal dağılımı güçleştiren, veri setinde uç değer olarak yer alan gözlemlerin bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Veri setinde uç değerleri belirlemek için kutu grafikleri oluşturulmuş ve incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, veri setinde normal dağılımın gerçekleşmesini güçleştiren herhangi bir uç değer bulunmadığını göstermiştir. Bu aşamadan sonra, Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Büyük örneklemlili verilerde normal dağılımın varsayımının karşılanabilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında bulunması yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Dağılımlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıkta yer aldığı verilerin normale oldukça yakında dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 10). Bu sonuca göre, parametrik testlerin verilerin analizinde kullanılmasının uygun olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 10

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Öğretmen				
Değişikliklerinden	-0,293	0,034	-1,50	0,69
Etkilenme Düzeyi				
Puanları				

Araştırmada varyansların homojenliğini test etmek için Levene Testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu ortaya çıkan grup farklılıklarının

kaynağını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bu test grup sayılarının farklı varyansların ise eşit olduğu durumlarda kullanılabilen çoklu karşılaştırma testlerinden biridir. İstatistiksel sonuçlar, %95 güven düzeyinde ele alınarak yorumlanmıştır.

Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin öğretmen değişiminden etkilenme düzeyini yordama gücü linear regresyon tekniğiyle analiz edilmiştir. Tablo 11’de çalışma içerisinde değerlendirilen değişkenler ve bu değişkenleri değerlendirmede kullanılan analiz tekniklerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Bağımlı, Bağımsız Değişkenler ve Uygulanan Analiz Teknikleri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Analiz Tekniği
Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar	Cinsiyet	Bağımsız örneklem t testi
	Sınıf	Tek yönlü varyans analizi
	Eğitim Durumu (Anne-Baba)	Tek yönlü varyans analizi
	Okul türü	Bağımsız örneklem t testi
	Ekonomik durum	Tek yönlü varyans analizi
	Okul başarısı	Tek yönlü varyans analizi
	Çalışma sıklığı	Tek yönlü varyans analizi
	Okul başarısızlığına verilen tepki	Tek yönlü varyans analizi
	Ailenin okul hayatına ilgi gösterme düzeyi	Tek yönlü varyans analizi
	Öğretmen değişim sıklığı	Tek yönlü varyans analizi

Doğrusal regresyon (linear regression), temel ve yaygın olarak kullanılan bir tahmine dayalı analiz türüdür. Bu regresyon türü iki şeyi incelemektir: (1) bir dizi yordayıcı değişken, sonuç (bağımlı) değişkeni tahmin etmede etkilidir? (2) Özellikle hangi değişkenler sonuç-bağımlı değişkeninin önemli yordayıcılarıdır. Bu yönüyle linear-doğrusal regresyon, bağımsız değişken (ler) in bağımlı bir değişken üzerindeki etkisinin kuvvetini tanımlamak için kullanılabilir. İkincisi ise değişikliklerin etkilerini veya açıklama düzeyini tahmin etmek için kullanılabilir.

Yani, regresyon analizi, bir veya daha fazla bağımsız değişkende bir değişiklik durumunda bağımlı değişkenin ne kadar değiştiğini anlamamıza yardımcı olur (Peduzzi vd., 1995). Doğrusal regresyonun bir çalışmada kullanılabilmesi için verilerin bazı temel varsayımları karşılaması gerekir. Bunlar (1) Veriler sürekli değişken formunda olmalıdır, (2) Araştırmanın temel değişkenleri (Bağımlı ve bağımsız değişkenler) arasında doğrusal bir ilişki olması gerekir. (3) Araştırma verileri normal dağılım varsayımlarını karşılamalıdır ve son olarak (4) Verilerin varyansların homojenliği kuralını yerine getirmesi gerekir. Bu araştırmada standardize basıklık değeri ve çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılaması nedeniyle sadece sürekli değişken özellikleri gösteren yaş ve sınıf bağımsız değişkenlerinin öğretmen değişiminden etkilenme algısına etkisi test edilmiştir.

3.6 Sınırlamalar

Bu tez çalışmasında gerçekleştirilen anket çalışması için uygulama alanı İstanbul, İzmir ve Ankara olarak üç ilimiz ve okul seviyesi olarak ortaokul ve lise seviyesindeki eğitim kurumları olarak sınırlandırılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında anket verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular tablo ve yorumlar ile birlikte paylaşılmıştır.

4.1 Frekans Analizleri

Ölçek sorularına verilen yanıtların dağılımlarının irdelenebilmesi amacıyla yapılan madde frekans analizleri ve ortalama ile standart sapma hesaplamaları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir oranının; “Başarılı olduğum dersin öğretmeninin dönem içerisinde değişmesi başarıyı etkilemez” ve “Öğretmen değişiklikleri hiçbir dersteki başarıyı olumsuz etkilemez” ifadelerine *katılmıyorum* şeklinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir oranının; “Sürekli öğretmen değişikliği durumunda, gelen öğretmenler, bize ve öğrenme stillerimize adaptasyon sağlayamaz.” ifadesine *kısmen* şeklinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir oranı; “Öğretmen değişiklikleri, okula olan bağımlılığımı ve aidiyetlik duygumu zedeler.”, “Öğretmen değişiklikleri derse olan motivasyonumu azaltır.”, “Öğretmen değişikliklerinin oluşturduğu kaygı başarıyı olumsuz yönde etkiler.”, “Dönem içerisinde öğretmenlerimin değişmesi derslere olan ilgimi olumsuz yönde etkiler”, “Öğretmen değişiklikleri derslerle ilgili belirsizlik hissine kapılmama sebebiyet verir”, “Eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliği, sınav ve not kaygısı oluşturur”, ”Eğitim-öğretim yılı içerisinde aynı öğretmenle devam ettiğim derslerde daha başarılı olurum”, “Öğretmen değişiklikleri dönem içerisindeki tüm derslerdeki takibimi, katılımımı ve başarıyı olumsuz etkiler”, “Dönem içerisindeki öğretmen değişiklikleri dersin verimliliğini olumlu etkiler”, “Öğretmen değişiklikleri sadece değişiklik olan derslerdeki başarıyı olumsuz etkiler” ve ”Eğitim-öğretim yılı içerisinde dersin öğretmeninin değişmesi

dersteki başarısızlığımın temel sebeplerinden biridir” ifadelerine ise *katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 12

Ölçek Madde Frekans Analizleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama	Ss
M1	Öğretmen değişiklikleri, okula olan bağımlılığımı ve aidiyetlik duygumu zedeler.	n	34	1058	932	2884	195	
		%	,7	20,7	18,3	56,5	3,8	3,52 1,23
M2	Öğretmen değişiklikleri derse olan motivasyonumu azaltır.	n	100	1138	748	2414	703	
		%	2	22,3	14,7	47,3	13,8	3,49 1,04
M3	Sürekli öğretmen değişikliği durumunda, gelen öğretmenler, bize ve öğrenme stillerimize adaptasyon sağlayamaz.	n	63	2841	1029	1154	15	
		%	1,2	55,7	20,2	22,6	,3	2,65 0,85
M4	Öğretmen değişikliklerinin oluşturduğu kaygı başarıyı olumsuz yönde etkiler.		9	554	436	3222	880	
			,2	10,9	8,5	63,1	17,2	3,86 0,83
M5	Dönem içerisinde öğretmenlerimin değişmesi derslere olan ilgimi olumsuz yönde etkiler.	n	86	1080	505	2613	820	
		%	1,7	21,2	9,9	51,2	16,1	3,59 1,04
M6	Öğretmen değişiklikleri derslerle ilgili belirsizlik hissine kapılmama sebebiyet verir.	n	70	1155	422	1277	2179	
		%	1,4	22,6	8,3	25,0	42,7	3,95 1,23
M7	Eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliği, sınav ve not kaygısı oluşturur	n	80	1156	380	1588	1901	
		%	1,6	22,6	7,4	31,1	37,2	3,8 1,2
M8	Başarılı olduğum dersin öğretmenin dönemi içerisinde değişmesi başarıyı etkilemez.	n	94	3066	1114	818	6	
		%	1,8	60,1	21,8	16,0	,1	2,52 0,78
M9	Eğitim-öğretim yılı içerisinde aynı öğretmenle devam ettiğim derslerde daha başarılı olurum.	n	7	1147	485	3101	361	
		%	,1	22,5	9,5	60,7	7,1	3,52 0,92

Tablo 12 (devam)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama	Ss
M10	Öğretmen değişiklikleri dönem içerisindeki tüm derslerdeki takibimi, katılımımı ve başarımları olumsuz etkiler	n	6	566	383	2750	1392	
		%	,1	11,1	7,5	53,9	27,3	3,97 0,89
M11	Dönem içerisindeki öğretmen değişiklikleri dersin verimliliğini olumlu etkiler	n	7	549	571	2651	1323	
		%	,1	10,8	11,2	51,9	25,9	3,93 0,90
M12	Öğretmen değişiklikleri sadece değişiklik olan derslerdeki başarımları olumsuz etkiler.	n	149	898	682	1777	1596	
		%	2,9	17,6	13,4	34,8	31,3	3,74 1,16
M13	Öğretmen değişiklikleri hiçbir derste başarımları olumsuz etkilemez	n	3308	865	369	25	538	
		%	,5	10,5	7,2	64,8	16,9	2,3 0,89
M14	Eğitim-öğretim yılı içerisinde dersin öğretmeninin değişmesi derste başarımlarının temel sebeplerinden biridir.	n	114	673	489	2531	1296	
		%	2,2	13,2	9,6	49,6	25,4	3,83 1,02

Öğrencilerin büyük bir oranı; “Öğretmen değişiklikleri derslerle ilgili belirsizlik hissine kapılmama sebebiyet verir.” ve “Eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliği, sınav ve not kaygısı oluşturur” ifadelerine ise *tamamen katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir.

4.2 Alt Problem ve Hipotezlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırma sorularına yanıt bulmak için hazırlanan alt problem ve hipotezlerin test edilmesiyle ortaya çıkan bulgular paylaşılmıştır.

4.2.1 Alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenmeleri ne düzeydedir?” Şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümü için ölçekten alınan puanlar betimsel analiz teknikleri ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13

Araştırma Örnekleminin Öğretmen Değişikliğinden Etkilenme Düzeyi

Değişken	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Öğretmen Değişikliğinden Etkilenme Düzeyi	5105	2,29	4,36	3,574	,475

Öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi minimum 2.29, maksimum 4.29, ortalama 3.57 ve 0.47 standart sapma değerine sahiptir. Ölçeğin örneklem ortalaması ile 5’li Likert tipteki cevaplar karşılaştırıldığında 3.48’in kararsızım 3 ile 4 düzeyi arasında bulunduğu görülür. Daha açık bir ifade ile ölçeğin örneklem ortalaması öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden yüksek düzeyde etkilendiği yönünde yorumlanabilir.

4.2.2 Birinci hipoteze (H₁) ilişkin bulgular. Araştırmanın birinci hipotezi “Erkek ve kız öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur” Şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar cinsiyete göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme

düzeyle ilgili puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular “Erkek ve kız öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki H_0 hipotezini desteklemiştir ve H_0 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi	Kız	2452	3,587	0,500	1,803	0,071
	Erkek	2653	3,563	0,451		

2.3.1. Hipoteze İlişkin Bulgular

4.2.3 İkinci hipoteze (H_2) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Sınıflara göre öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar sınıf seviyesine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Sınıf	N	Ortalama	Ss	F	p
Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi	6	749	3,58	0,48	1,51	0,171
	7	751	3,60	0,47		
	8	736	3,53	0,49		
	9	695	3,58	0,48		
	10	724	3,59	0,47		
	11	729	3,56	0,48		
	12	721	3,58	0,46		

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı sınıf seviyelerinde eğitim gören öğrencilerin, öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular “Sınıflara göre öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamli bir fark yoktur” şeklindeki H_0 hipotezini doğrulamıştır ve H_0 Hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.4 Üçüncü hipoteze (H_3) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde baba eğitim durumuna dayalı anlamli bir farklılık yoktur.” Şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezin çözümü için ölçekten alınan puanlar baba eğitim durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Baba Eğitim	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
	Okuma						5>1,
	1 Yazma	39	2,970	0,21			5>2,
	Bilmiyor						5>3,
Değişikliklerinden	2 İlkokul	59	3,020	0,09	1034,10	0,00	5>4;
Etkilenme Düzeyi	3 Ortaokul	56	3,011	0,10			4>1,
	4 Lise	2066	3,230	0,37			4>2,
	5 Üniversite	2885	3,851	0,34			4>3;

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Genel olarak, babasının eğitim durumu “üniversite” ve “lise” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları en yüksek, babasının eğitim durumu “okuma yazma bilmiyor”, “ilkokul” ve “ortaokul” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları ise en düşük bulunmuştur. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde baba eğitim

durumuna dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi ret edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.5 Dördüncü hipoteze (H_4) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde anne eğitim durumuna dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” Şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar anne eğitim durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anne Eğitim	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi	Okuma						5>1,
	1. Yazma	34	2,98	0,20			5>2,
	Bilmiyor						5>3,
	2. İlkokul	52	3,00	0,08	26668,2	0,00	5>4;
	3. Ortaokul	173	3,22	0,45			4>1;
	4. Lise	1874	3,11	0,32			4Z2
	5. Üniversite	2972	3,91	0,22			3>1;
							2>1;

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Genel olarak, annesinin eğitim durumu “üniversite” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları en yüksek, annesinin eğitim durumu “okuma yazma bilmiyor” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları ise en düşük bulunmuştur. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde anne eğitim durumuna dayalı anlamlı bir farklılık yoktur”

şeklindeki H_0 hipotezi ret edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.6 Beşinci hipoteze (H_5) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar okul türüne göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine kıyasla, öğretmen değişikliklerinden daha yüksek düzeyde etkilenmektedir. Bu sonuçlara göre “Ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi ret edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Okul türü	N	Ortalama	Ss	T	p
Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi	Ortaokul	2285	3,56	0,48	-2,45	0,014
	Lise	2820	3,59	0,47		

4.2.7 Altıncı hipoteze (H_6) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde ekonomik duruma dayalı fark yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar ekonomik duruma göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması

Değişken	Ekonomik durum	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
Öğretmen	1. Düşük	1016	3,57	0,45			3>1,
Değişikliklerinden	2. Orta	3439	3,53	0,49	123,3	0,00	3>2;
Etkilenme Düzeyi	3. İyi	650	3,84	0,35			

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının ekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Ailesinin ekonomik durumunu “iyi” olarak belirten öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamalarının, ailesinin ekonomik durumunu “düşük” ve “orta” olarak belirten katılımcılarınkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, Ailesinin ekonomik durumunu “orta” olarak belirten öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamalarının, ailesinin ekonomik durumunu “düşük” olarak belirten katılımcılarınkinden anlamlı olarak daha yüksektir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde ekonomik duruma dayalı fark yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi ret edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.8 Yedinci Hipoteze (H_7) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde okul başarısı algısına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar okul başarısı algısına göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Okul Başarısı Algısına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Okul başarısı algısı	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
Öğretmen	1 Düşük	121	2,954	0,091			
Değişikliklerinden	2 Orta	222	2,974	0,121	340,7	0,00	3>1,
Etkilenme Düzeyi	3 İyi	4762	3,618	0,461			3>2;

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının okul başarısı algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Okul başarısı algısı “iyi” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları, okul başarısı algısı “orta” ve “düşük” olan öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde okul başarısı algısına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi ret edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.9 Sekizinci hipoteze (H_8) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde günlük ders çalışma yeterliliği algısına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar günlük ders çalışma yeterliliğine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının günlük ders çalışma yeterliliği algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Günlük ders çalışma süresini “yeterli” bulan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları, günlük ders çalışma süresini “orta düzeyde yeterli” ve “yetersiz” gören öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde günlük ders çalışma yeterliliği algısına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi ret edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Günlük Ders Çalışma Yeterliliği Algısına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Günlük Ders Çalışma Yeterliliği Öz Değerlendirme	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi	1 Yetersiz	71	3,013	0,089			
	2 Orta düzeyde yeterli	1394	3,008	0,120	3404,0	0,00	3>1, 3>2;
	3 Yeterli	3640	3,803	0,360			

4.2.10 Dokuzuncu hipoteze (H₉) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde başarısızlık yaratacak duruma verilen tepkiye dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi test etmek için ölçekten alınan puanlar başarısızlık yaratacak duruma verilen tepkiye göre karşılaştırılarak incelenmiştir (Tablo 22).

Tablo 22

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Başarısızlık Yaratacak Duruma Verilen Tepkiye Göre Karşılaştırılması

Değişken	Başarısızlık Yaratacak Duruma Tepki	N	Ortalama	Ss	F	p
Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi	Konuyu					
	Öğretmenlerim ve Okul Yönetimi İle Paylaşırım	123	3,587	0,489		
	Konuyu Aileme Bildiririm	291	3,539	0,550	0,88	0,413
	Konuyu Kimseye Bildirmem	4691	3,577	0,470		

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme

düzeyle ilgili puan ortalamalarının başarısızlık yaratacak duruma verilen tepkiye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve başarısızlık yaratacak duruma farklı tepkiler veren öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde başarısızlık yaratacak duruma verilen tepkiye dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.11 Onuncu hipoteze (H10) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde ailenin okula ilgisine dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi sınamak için ölçekten alınan puanlar ailenin okula ilgi düzeyine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Ailenin Okula İlgisine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Ailenin Okula İlgi Düzeyi	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
	Her Gün Okulun						
	1. Nasıl Geçtiğini Sorarlar	250	3,942	0,439			
Öğretmen	Bazen Okulun						1>2;
Değişikliklerinden	2. Nasıl Geçtiğini Sorarlar	3275	3,824	0,315	4900,5	0,00	1>3; 2>3;
Etkilenme Düzeyi	Okulun Nasıl						
	3. Geçtiğini Hiç Sormazlar	1580	3,000	0,115			

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının ailenin okula ilgisine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). “Her gün okulun nasıl geçtiğini soran” ailelerin çocuklarının öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları “bazen okulun nasıl geçtiğini soran” ve “okulun nasıl geçtiğini hiç sormayan” ailelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Benzer şekilde “bazen okulun nasıl geçtiğini soran” ailelerin çocuklarının öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları “okulun nasıl geçtiğini hiç sormayan” ailelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde ailenin okula ilgisine dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi ret edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.12 On birinci hipoteze (H_{11}) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde öğretmen değişim sıklığına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi sınamak için ölçekten alınan puanlar öğretmen değişim sıklığına göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 24’te yer verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyinin Öğretmen Değişim Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Öğretmen Değişim Sıklığı	N	Ortalama	Ss	F	p	Fark
Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi	1. Çok Nadir Değişiyor	63	3,235	0,467			
	2. Orta Sıklıkta Değişiyor	5001	3,579	0,473	16,49	0,00	3>1, 2>1
	3. Çok Fazla Değişiyor	35	3,533	0,576			

Tablo incelediğinde katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının öğretmen değişim sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerinin “orta sıklıkta” ve “çok sık” değiştiğini belirten öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları, öğretmenlerinin “çok nadir” değiştiğini belirten öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir. . Bu sonuçlara göre “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde öğretmen değişim sıklığına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi ret

edilmiştir ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.13 On ikinci hipoteze (H_{12}) ilişkin bulgular. Araştırmanın bir diğer hipotezi “sınıf ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin öğretmen değişiminden etkilenme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur” şeklinde ifade edilmişti. Bu hipotezi sınamak için öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri ölçekten alınan puanlar üzerindeki yordam gücü linear regresyon analiziyle test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 25’de yer verilmiştir.

Tablo.25

Sınıf ve Yaş Değişkenlerinin Öğretmen Değişiminden Etkilenme Düzeyi Üzerindeki Etkisini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Beta (B)	Standart Hata	Standardize Beta (β)	t	p
Öğretmen	Sabit	3,847	,183		18,484	,000
Değişiminden	Yaş	-,044	,030	-,184	1,45	,003
Etkilenme	Sınıf	,042	,030	,179	1,41	,001
	R=0,021	R ² =0,001	F=1,11	p=0,33		

Tablo incelendiğinde, yaş ve sınıf değişkenlerinin öğretmen değişiminden etkilenme değişkeni üzerindeki etkisini ortaya koymak için gerçekleştirilen regresyon modelinin anlamlı bulunmadığı görülmüştür $R=0,021$; $R^2=0,001$; $p>0,01$. yaş ve sınıf değişkenlerinin öğretmen değişiminden etkilenme bağımlı değişkeni puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %1’ünü açıklamaktadır. Hesaplanan beta, t ve F teslerine ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden hiçbirinin (sınıf ve yaş) öğretmen değişiminden etkilenme düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,005$).

Bu sonuçlara göre “Sınıf ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin öğretmen değişiminden etkilenme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur” şeklindeki H_0 hipotezi kabul edilmiştir.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Öğrencilerin temel olarak gençlik ve yetişme çağında en çok zaman geçirdikleri ortam olan okulda örnek aldıkları rol modeli öğretmenleri oluşturmaktadır. Gerek öğretmenlerin belirli aralıklar görev yerlerinin değiştirilmesini gerekli kılan “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” gereği gerekse öğretmenlerin özel sorunları nedeniyle gerçekleşen öğretmen değişimi, öğrencilerin alışmış oldukları rehberlerini kaybetmeleri ve yeni bir öğretmene alışma süreçlerini içermektedir. Bu değişimin sıklığının olumlu olduğu gibi olumsuz sonuçlara neden olduğu çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir. Ancak bu öğretmen değişiminin her öğrenci üzerinde farklı etki gösterdiği gözlemlenebilmektedir. Bunun nedenlerinden bazıları her öğrencinin farklı aile ortamlarında yetişiyor olması ve farklı okullarda eğitim görmeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul idarecileri, veliler ve öğrenciler kendilerini başarılarını gözlenebilir öğretmen özelliklerine bağlayan tutarsız kanıtlara rağmen, öğretmen kalitesinin öğrenci öğrenme süreçleri ve başarısı için hayati olduğu fikrini desteklemektedir (Erik ve Rivkin, 2011). Bu, birçok gözlemciyi, öğretmenler arasındaki farklılığın ve kalitesinin okul, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenci öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerini incelemeye yönlendirmiştir. Bu kapsamda araştırmada öğretmen değişimi faktöründen öğrencilerin etkilenme düzeyleri çok yönlü olarak ele alınmış ve ulaşılan bulgular ulusal ve uluslararası literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1 Araştırma Sorularının Bulguları ve Sonuçların Tartışılması

Ölçeğin toplam puanları açısından bakıldığında öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden yüksek ve olumsuz düzeyde etkilendiği görülmektedir. Bu bulgular Howes, Hamilton ve Matheson (1994), Hughes, Cavell ve Jackson (1999) ve Meehan, Hughes ve Cavell (2003) yaptığı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmacıların yaptığı çalışmaların ana tema ve bulgularına göre öğretmenleriyle çocukların ilişkilerinin kalitesinin, çocukların eşzamanlı ve gelecekteki akademik ve davranışsal uyumları üzerinde önemli etkileri söz

konusudur. Bu ilişkilerin kalitesinde ise öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sürekliliği, niteliği ve niceliği önemli bir etkidir. Pianta, Steinberg ve Rollins'e göre (1995) öğretmen öğrenci etkileşimin kesintiye uğraması özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreç ve ürünlerde olumsuzluklara neden olabilmektedir. Okulda, öğrencilerin değişen dersler, farklı bir öğretmen, yeni çalışma grupları, yeni akademik beceriler ve görevler, akışkan sosyal grup dinamikleri karşısında ciddi düzeyde uyum problemleri ortaya çıkmakta bu durumda, öğrencileri alışlagelmişin dışında öğrenme-öğretme zorlukları ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu konuda Burkam, Lee ve Dwyer (2009) tarafından gerçekleştirilen geniş kapsamlı bir çalışmada okul ve öğretmen değişikliğinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerine işaret edilmiştir. Bu araştırmacıların çalışmasına göre bir öğretim yılında öğretmen ya da okul değiştirmeyen, 1 değişime maruz kalan ve iki değişimi tecrübeleyen öğrencilerin bilişsel öğrenme ürünleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okul ve öğretmen değiştiren ve bu yaşantıyı çok sayıda tekrar eden öğrenciler herhangi bir öğretmen değişikliğine maruz kalmayan öğrencilere kıyasla bilişsel ölçüm ve başarılarında anlamlı düşüşler göstermişlerdir. DeAngelis ve Presley (2007), Temple ve Reynolds (1999) ve Urdan ve Midgley'in (2003) yapmış olduğu çalışmalarda öğretmen hareketliliği ve değişimi, okullarında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile güçlü bir şekilde ilişkiye sahiptir. Bu tezde de ölçeğin maddelerinin betimsel analizlerinde ve öğrenci başarılarıyla ilgili bulgularda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlara ulaşmasında öğretmen değişiminden etkilenme durumunun olumsuz bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeylerine ilişkindir. Araştırma bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasında farklılıklar bulunamamıştır. Bu bulgular Birch ve Ladd (1998), Saft ve Pianta (2001) ve Silver vd. (2005) çalışmalarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaların bulgularına göre erkekler kızlara göre öğretim sürecinin ve öğretmen faktörüyle daha az uyumlu ve düşük düzeyde öz düzenlemeler sahiptirler. Bununla birlikte öğretmen değişimi temelli öğretmen-öğrenci etkileşimin kesintiye uğraması iki cinsiyeti de olumsuz düzeyde etkilemektedir. Benzer şekilde Nelson, Simoni ve Adelman'ın

(1996) anaokulu ve ilkokul düzeyinde ve Simpson ve Fowler'ın (1994), lise düzeyinde yapmış oldukları çalışmalarda sık okul ve öğretmen değişiminin cinsiyet ayrımı olmaksızın öğrencilerin başta duyuşsal özellikleri olmak üzere derse katılım düşüklüğü, okula gitmek istememe ve bir takım disiplin problemlerinde artışa yol açtığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın bir diğere bulgusu ise öğretmen değişikliklerinden etkilenme durumunun sınıf seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkindir. Ayrıca sınıf değişeniyle ilişkili bir şekilde araştırmanın bir diğere bulguda "öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde okul türüne dayalı anlamlı bir fark vardır" hipotezi test edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin, öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyin arasında anlamlı farklıklar bulunmamıştır. Benzer şekilde araştırmada farklı sınıf seviyelerinde eğitim gören öğrenciler, öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen değişiminden alt sınıflardaki öğrenciler daha yüksek düzeyde etkilenmektedir. Bununla birlikte araştırmada tüm öğrenciler öğretmen değişiminden olumsuz düzeyde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda literatürde gerçekleştirilen çalışmaların bulgularına göre tüm sınıf düzeylerinde öğretmen değişimi öğrenciler tarafından önemli bir olumsuzluk olarak algılanmaktadır. Ayrıca bu algılamının şiddeti öğretmenin sınıfla kurduğu iletişimin zenginliği ve kalitesi ölçüsünde azalmakta ya da artmaktadır (Marsh ve Craven, 2002; Urdan ve Midgley, 2003). Literatürde bu konuda farklı araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür Burkam, Lee ve Dwyer (2009)'a göre okul ve öğretmen değişimi öğrenciler açısından her düzeyde farklı olumsuz tepkilere yol açabilmektedir. Bu araştırmacılara göre öğretmen değişimin ve yoksunluğunun en fazla etkilediği grup anaokulu ve temel eğitim düzeyindeki öğrenciler olmaktadır. Bu öğrenciler öğretmenleriyle daha güçlü bağlanma stilleri geliştirmektedir. Bu tezin örnekleminde anaokullarının olmaması araştırmacıya bu durumu test etme imkanı sağlamamıştır. Bu nedenle tüm okul ve sınıf düzeylerinde karşılaştırmalı bir yaklaşımla öğretmen değişimi durumunun etkilerini test etmek alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmada ulaşılan önemli bulgulardan birisi de anne-baba eğitim durumları ile çocukların öğretmen değişimine ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan farklılardır.

Araştırma bulgularına göre genel olarak, anne-babasının eğitim durumu “üniversite” ve “lise” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları en yüksek, ebeveyn eğitim durumu “okuma yazma bilmiyor”, “ilkokul” ve “ortaokul” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları ise en düşük bulunmuştur. Ebeveyn eğitim durumu arttıkça öğrencilerin öğretmen değişimine ilişkin görüşleri keskin bir şekilde olumsuzlaşmakta ve bu durum sorun olarak daha yüksek oranda algılanmaktadır. Ebeveyn-öğretmen ilişkisi de çocukların erken okul uyumunda rol oynamaktadır. Bu bulguyla ilişkili bir şekilde araştırmada öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde ailelerinin ekonomik durumunun farklılık oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeylerinin ailelerinin ekonomik duruma göre farklılık gösterdiği görülmüştür. İleri analizlere göre ailesinin ekonomik durumunu “iyi” olarak belirten öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamalarının, ailesinin ekonomik durumunu “düşük” ve “orta” olarak belirten katılımcılarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, Ailesinin ekonomik durumunu “orta” olarak belirten öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamalarının, ailesinin ekonomik durumunu “düşük” olarak belirten katılımcılarından anlamlı olarak daha yüksektir. Aile faktörü açısından diğer bir husus ise öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile ilişkili puan ortalamalarının ailenin okula ilgisine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). “Her gün okulun nasıl geçtiğini soran” ve “bazen okulun nasıl geçtiğini soran” ailelerin çocuklarının öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları, “okulun nasıl geçtiğini hiç sormayan” ailelerin çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fan ve Chen (2001) ile Henderson ve Mapp’a göre (2002) genel olarak, ebeveynler çocukların eğitimine hem evde hem de okulda katıldıklarında ve karşılıklılık, sıcaklık ve saygı ile karakterize olan öğretmenlerle ilişki yaşadıklarında, öğrenciler daha fazla başarı elde eder, başarı motivasyonunu arttırırlar ve daha yüksek duygusal, sosyal düzeyler sergilerler. Özellikle eğitim düzeyi yüksek olan aileler ve çocukları okuldaki değişimler konusunda daha duyarlı tepkiler ortaya koymaktadır. Bu araştırmacılara göre öğretmen öğrenci etkileşimlerde yaşanan sorunlar ve ilişkilerin kesintiye uğraması durumu en fazla yüksek sosyo-ekonomik ve eğitim durumlarındaki ebeveynler tarafından ciddi bir sorun olarak algılanmakta ve

dile getirilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde okul başarısı algısına dayalı ortaya çıkan farka ilişkindir. Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinin okul başarısı algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. İleri analizlere göre okul başarısı algısı “iyi” olan öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları, okul başarısı algısı “orta” ve “düşük” olan öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın bu konuyla ilişkili bir başka bulgusunda öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde günlük ders çalışma yeterliliği algısına dayalı farklılıklar olduğu görülmüştür. Derslerine ilgisi ve katılımı yüksek ayrıca günlük sorumluluklarını yüksek düzeyde yerine getiren öğrenciler öğretmen değişikliğinden yüksek düzeyde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular literatürdeki birçok araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenle yakın ve destekleyici bir ilişkiden hoşlanan öğrenciler, sınıfta daha fazla çalıştıkları, zorluklar karşısında sebat ettikleri, öğretmen yönünü ve eleştirilerini kabul ettikleri, stresle daha iyi başa çıktıkları ve yüksek öğrenme performansı gösterdikleri görülmüştür. Bu ilişkinin kesintiye uğraması özellikle öğretmen değişimi başarılı öğrenciler üzerinde daha yüksek bir gerilime yol açmaktadır (Little ve Kobak, 2003; Ridley, Ridley, McWilliam ve Oates, 2000). Değişen öğretmen ve okul faktörünün bazı önemli derslerde daha olumsuz etkileri olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularından da söz edilebilir (Rumberger ve Palardy, 2005). Mehana ve Reynolds'a göre (2004), öğretmen değişimi çocukların özellikle okuma ve matematik başarısı üzerinde çok yüksek düzeyde olumsuz etkileri söz konusudur. Bazı araştırmacılar, öğretmenlerini ve okulları değiştiren çocukların önceki akademik başarı ile ilgili risk faktörlerine sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve bu risk faktörlerinin çoğunun başarı üzerinde benzersiz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir (Pribesh ve Downey, 1999; Wright, 1999). Gruman vd. (2008) ve Mehana ve Reynolds (2004) öğretmen değişimi ve okul hareketliliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi öğrencinin daha önceki başarılarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu neden akademik yönden heterojen özellikler gösteren sınıflarda öğretmen değişimi daha yıkıcı ve yüksek düzeyde olumsuz bir etki

yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonları öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Motive edilmiş öğretmenler genellikle belirli bir okulda olmayı seçen öğretmenlerdir, oysa sadece başka bir okula tayin edilmeyi bekleyen öğretmenler oldukça motivasyonsuz olabilir. Amerika’da öğrencilerin ders notlarını analiz eden Jackson (2010), farklı bir okula ve öğretmen-okul eşleşmesine yapılan bir transferin ardından öğretmen etkinliğinin öğrenci öğrenmelerini yüksek düzeyde etkilediğini, bu değişimle birlikte öğretmenin niteliğinde bağlı olarak çocukların başarılarının etkilendiğini ortaya koymuştur. Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt ve Wyckoff (2010), öğrencileri daha yüksek başarı elde ettiklerini gösteren öğretmenlerin başka bir okula geçme ihtimalinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin değişimi ve hareketliliğinin başta öğrenci başarısı olmak üzere okullarındaki üretkenliği ve öğrenci öğrenme ürünlerini etkilediğini göstermektedir. Hanushek ve Rivkin (2010), okullarında kalan öğretmenlerin ayrılanlardan daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir ve bu fark, ağırlıklı olarak düşük gelirli öğrencilere hizmet veren okullar için daha yüksek görünmektedir. Bu nedenlerle özellikle kontrolsüz, plansız ve öğretim dönemlerinin içerisinde gerçekleşen öğretmen değişimleri çocukların bilişsel duyuşsal ve psikomotor öğrenme ürünlerinde yüksek bir etkiye sahiptir. Öğretmen değişimi ve hareketliliğindeki farklılaşmaların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri konusunda geniş kapsamlı bir araştırma DeAngelis ve Presley tarafından (2007) Illinois Eyaletinde gerçekleştirilmiştir. DeAngelis ve Presley’e göre (2007) öğrencilerin büyük çoğunluğunun devlet standartlarını karşılamadığı ve akademik başarıların düşük olduğu okullarda öğretmen hareketliliği ve değişimi oldukça yüksek düzeydedir. Öğretmen hareketliliğinin ve değişiminin fazla olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin Illinois Standartları Başarı Testi’nde (ISAT) oldukça düşük düzeyler elde ettiği görülmüştür. Mackey, O’Reilly, Jansen ve Fletcher (2018), Burkam, Lee ve Dwyer (2009), Temple ve Reynolds (1999) ile Urdan ve Midgley’in (2003) yapmış olduğu araştırmaların bulguları da öğretmen hareketliliği ve değişiminin, okullarında öğrenim gören öğrencilerin tüm bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile güçlü bir ilişkiye sahiptir. Bu yönüyle okulların gerek genel akademik başarıları gerekse de öğrenci öğrenme performanslarında öğretmen hareketliliği ve değişiminin çok önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Araştırmanın son bulgusunda ise “Öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyinde öğretmen değişim sıklığına dayalı anlamlı bir farklılık yoktur” cevaplar aranmıştır. Araştırma bulgusuna göre katılımcıların öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyi ile öğretmen değişim sıklığı arasında yüksek bir ilişki vardır. Öğretmenlerinin “orta sıklıkta” ve “çok sık” değiştiğini belirten öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme puan ortalamaları, öğretmenlerinin “çok nadir” değiştiğini belirten öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir. Bu konuda Martin’e göre (2018) İyi bir sınıf uyumu, öğrenme ve katılım sorunları olan çocuklar için yararlıdır. Ancak sınıfları ya da öğretmen değiştirmek her zaman en iyi hamle, hatta elde edebileceğiniz bir şey değildir. Ayrıca değişen ortamlara daha uyarlanabilir olan gençlerin, derse katılma, okula gitme, hayattan daha fazla memnun olma, daha yüksek benlik saygısına sahip olma ve yaşamda daha somut anlam ve amaca sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu yönüyle öğretmen değişimleriyle çok sık karşılaşan ya da bu durumla hiç karşılaşmayan öğrenciler orta düzeyli bu yaşantıyı geçiren arkadaşlarından daha yüksek düzeyde değişimden etkilenmektedir. Eğitimsel deneyimlerin süreksizliğine ek olarak, öğretmen değişimi aynı zamanda önemli sosyal ağları akranları, öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerinde de olumsuz etkileri olabilmektedir. Gruman vd. (2008), Crowley’in (2003) yıllarında yaptığı araştırmanın bulgularına göre sık öğretmen değişimi ve okul hareketliliği çocukların sosyal sermayelerini ve etkileşimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmacılara göre okul ve öğretmen değişimi çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki sosyal ilişkileri kopararak sosyal sermayeyi anlamlı düzeyde azaltmaktadır. Bu kapsamda de la Torre ve Gwynne (2009) okul ve öğretmen değişikliğine çok fazla maruz kalan çocukların yeni öğretmenin öğretim uyarılarına uyum sağlamalarına yardımcı olmak için planlanmış akademik ve rehberlik desteklerinin sağlanmasını önermiştir. Benzer şekilde başka bir okula geçmek isteyen ya da istekleri dışında okul değiştirmek zorunda kalan memnuniyetsiz öğretmenler hem genel motivasyonel faktörler nedeniyle hem de öğrencilerin öğrenmeleri açısından düşük performans gösterebilir (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2011). Bazı araştırmalar okul değiştiren ve bu duruma arzusu dışında maruz kalan öğretmenlerin görevlerinde çaba gösterme ve öğrencileri için daha uzun vadeli planlar oluşturma konusunda düşük motivasyon eğilimleri gösterdiklerini ortaya koymuştur (Rockoff, 2004; Hanushek, Kain ve

Rivkin, 2005). Allensworth vd., (2009) göre öğretmenlerin, meslektaşlarının tüm okula karşı sorumluluk aldıklarına inandıkları ve okulun daha iyi çalışabilmesi için çalışmaya istekli olduklarına inandıkları yerde kalma olasılıkları daha yüksektir. Öğretmenler kendilerini okullarını daha iyi hale getirmek için çalışan bir ekibin parçası olarak gördüklerinde kalırlar; meslektaşlarını işbirlikçi ve değişime dirençli olarak gördükleri zaman ayrılırlar. Bu yönüyle olumlu bir okul iklimi ve örgüt kültürü ortamında öğretmen değişimin çok az düzeyde gerçekleştiğinden bu durumun da öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin değişkenlerinde olumsuzluğa yol açmadığını söyleyebiliriz.

5.2 Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeylerinin tespitinin yanı sıra, cinsiyet, eğitim gördükleri sınıf ve okul düzeyi, ekonomik durumları, anne baba eğitim seviyesi, okula karşı ilgileri, başarıyı etkileyen unsurlara karşı tepkileri, ders başarıları, öz değerlendirmeleri, günlük ders çalışma yeterlilikleri ve sık öğretmen değişimine maruz kalmaları ile öğretmen değişikliklerinden etkilenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin irdelenmesi de araştırma kapsamında tutulmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınıf ve yaşlarının öğretmen değişiminden etkilenmeyi yordama düzeyi açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre dönem içerisinde öğretmenlerin değişmesi derslere olan ilgilerini, başarılarını, dersteki katılım ve aktivitelerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre öğretmenlerin değişimi ya da sınıflarını bırakması onların başarısız olmalarının ana faktörlerinden birisi olarak görmektedirler. Ayrıca öğrenci görüşlerine göre öğretmen değişikliği okula aidiyet duygusunu etkilemekte, derslerde belirsizlik ortamı oluşturmakta ve sınav-not kaygısını tetiklemektedir.

Yapılan tez çalışmasının sonucunda değerlendirilen faktörlerden öğrencilerin cinsiyetinin, eğitim görmekte oldukları sınıf seviyelerinin ve başarısızlık yaratacak duruma verdikleri tepkilerin öğretmen değişiminden etkilenmeleri üzerinde belirgin bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Ayrıntılı analizlerde erkek ve kız öğrencilerin

tüm sınıf kademelerinde öğretmen değişiminden benzer düzeylerde etkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynlerin eğitim seviyeleri, ailenin ekonomik durumu, okul düzeyi, öğrencilerin okul başarıları, günlük ders çalışma süreleri, ailelerin okul ile ilişkileri ve öğretmen değişim sıklığı öğrencilerin öğretmen değişiminden etkilenmeleri ile ilişkili bulunmuştur. Anne-baba eğitim ve ekonomik düzeyi yüksek ve okula ilgili olan öğrenciler öğretmen değişiminden daha fazla etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Değerlendirilen faktörlerden anlamlı ilişki gösteren diğer durumlarda ise lise öğrencileri ortaokuldaki arkadaşlarına kıyasla, başarılı ve düzenli çalışan öğrenciler başarı düzeyi düşük ve düzenli çalışmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında öğretmen değişiminden daha yüksek düzeyde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmanın son sorusu ve hipotezine dayalı olarak gerçekleştirilen regresyon analizlerine göre öğrencilerin yaş ve sınıflarının öğretmen değişiminden etkilenme düzeyini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

5.3 Öneriler

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülmüştür.

Okulda, öğrenciler genellikle değişen dersler, farklı bir öğretmen, yeni çalışma grupları, yeni akademik beceriler ve görevler, akışkan sosyal grup dinamikleri, yeni öğrenme-öğretme zorlukları ile karşı karşıya kalabilirler. Bu kapsamda öğrencilerin uyum yeteneklerini geliştirmek için psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmelidir. Öğretmen değişikliklerine öğrencilerin nasıl daha fazla uyum sağlayabilecekleri öğretilir ve bu konuyla ilgili seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

Öğretmen değişimlerinde ebeveyn-okul ilişkisi de çocukların mevcut duruma uyumunda rol oynamaktadır. Genel olarak, ebeveynler çocukların eğitimine hem evde hem de okulda katıldıklarında ve karşılıklılık, sıcaklık ve saygı ile karakterize olan öğretmenlerle ilişki yaşadıklarında, öğrenciler daha fazla başarı elde eder, başarı motivasyonunu arttırırlar ve daha yüksek duygusal, sosyal düzeyler sergilerler. Araştırmada özellikle eğitim durumu düşük ebeveynlerin öğretmen değişimi

problemine kayıtsız kaldıkları gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim durumu düşük velilerin okuldan beklentilerini olumlu yönde geliştirecek anne-baba eğitim programları düzenlenebilir.

Öğretmen değişimiyle ilgili birçok araştırmada, okul liderliğinin ve yöneticilerinin öğretmenlerin bir okuldan ayrılma kararlarında önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Yöneticileriyle olumlu iletişim kuran öğretmenler okullarında daha fazla kalma göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticilerine öğretmenlerin verimli ve kalıcı çalışma koşullarını sağlama konusunda seminerler verilmelidir.

Öğretmen değişiminin öğrenci, öğretmen ve yönetici topluluğunun birlikte oluşturduğu okul iklimi ve kültürüyle yakından ilişkilidir. Bu kapsamda sağlıklı bir okul kültürü oluşturma ve bu durumun devamlılığını sağlama temelinde tüm okul paydaşlarına eğitimler verilmelidir.

Devlet okullarında öğretmen tayin ve değişimleri MEB merkezi yönetiminin karar, standart usul ve yöntemleriyle gerçekleşmektedir. Bu süreç okulların özellik ve ihtiyaçları, öğrencilerin öğretmen değişiminden etkilenme düzeyleri dikkate alınarak ve eğitim yönetimi ve planlaması ilkeleri çerçevesinde gerçekleştirilebilir.

Öğretmen değişiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme süreç ve ürünleri üzerindeki etkilerini ortaya koyacak nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin sık değişiminin öğrencilerin bilişsel olmayan becerileri (örneğin, sebat etme, çalışma becerileri, tutumlar, ödev ve sorumlulukları yerine getirme) gibi değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmada öğretmen değişimin öğrencilerin etkilenme seviyelerinde farklılıklara sebep olabilecek etkenler değerlendirilmiştir. Ancak bu etkinin hangi yönde olduğu çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmanın bir bütünlüğe ulaşip sorunun daha detaylı bir sonuca varılması için öğretmen değişimi ile öğretmenlerin yetkinlik durumları ve öğretmenlerin etkilenme durumları gelecek çalışmalarda incelenebilir.

Yine bu araştırmada retmen değişiminden etkilenme durumu ğrenci görüş ve tepkilerine göre ele alınmıştır. Gelecek araştırmaların ğretmen değişimi olgusunun bizzat ğretmen ve okul yöneticileri perspektifine odaklanması önerilebilir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri temele alınarak ğretmen değişimi nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle incelenebilir. Son olarak sıklıkla rotasyona maruz kalmış ve okul hareketliliği çok fazla olan öğretmenlerin öğretme motivasyon ve performanslarına yönelik nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Abelson, M. A., ve Baysinger, B. D. (1984). Optimal and dysfunctional turnover: Toward an organizational level model. *The Academy of Management Review*, 9(2), 331-341.
- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., ve Wyckoff, J. (2017). *Teacher Turnover, Teacher Quality, and Student Achievement in DCPS*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 39(1), 54-76.
- Adams, C. (2002) Transforming Teacher status: the future of the teaching profession. Erişim: 1122018, <http://www.gtce.org.uk/news/ippr.asp>
- Afşar, M. (2009). Türkiye’de eğitim yatırımları ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 9(1), 85-96.
- Akbaba-Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Factors affecting student success on exams: The case of successful cities on LGS/ÖSS exams. *Elementary Education Online*, 7(1), 157-173.
- Alderman A.K. ve Salem B. (2010). Survey research. *Plast Reconstr Surg*, 126(1)381–1, 389-391.
- Allensworth, E., Ponisciak, S. ve Mazzeo, C. (2008). *The Schools Teachers Leave Teacher Mobility in Chicago Public Schools*. Consortium on Chicago School Research At The University Of Chicago.
- Anderson, C., ve Stark, C. (1985). Emerging issues from job relocation in the high tech field: Implications for Employee Assistance Programs. *Employee Assistance Quarterly*, 1(2), 37-54.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balkan, N. ve Savran, S. (2003). *Neoliberalizmin tahribatı Türkiye’de ekonomi. Toplum ve cinsiyet*. İstanbul: Metis Yayınları. 94-100.

- Barbieri, G., Rossetti, C. ve Sestito, P. (2011). 'The determinants of teacher mobility: Evidence using italian teachers' transfer applications'. *Economics of Education Review*. 30, 1430-1444.
- Barton, P. E. and Richard J. C. (2009). Parsing the achievement gap. *Educational Testing Service, Policy Information Report*. Erişim: 10.12.2018, <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPARSINGII.pdf>vegt.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Umut Yayım Dağıtım.
- Baylor, A. ve Ritchie, D. (2006). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?. *Computers ve Education*, 39(4), 395-414.
- Becky Francis, Jeremy Hodgen, Nicole Craig, Becky Taylor, Louise Archer, Anna Mazonod, Antonina Tereshchenko, Paul Connolly. (2018). *Teacher 'quality' and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and educational inequality*. *Teaching and Teacher Education* 77, 183-192.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birch, S.H. ve Ladd G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blasé, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb, M. Ronfeldt and J. Wyckoff (2010). *The role of teacher quality in retention and hiring: using applications-to-transfer to uncover preferences of teachers and schools*. NBER Working Paper 15966. National Bureau of Economic Research.
- Burkam, D.T., Lee, W.E. ve Dwyer, J. (2009). *The Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods* (Workshop Report). University of Michigan.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Casson, R.J. ve Farmer, D. (2014). *Understanding and checking the assumptions of linear regression: a primer for medical researchers*. *Clinical and Experimental Ophthalmology*, 42, 590–596.
- Cheni A. (1997). *Universality and Uniqueness of Teacher Educational Value Orientations: A Cross-Cultural Comparison between USA and China*. *Journal of Research and Development in Education*, 30(3), 135–43.
- Clauset Jr., K. H., ve Gaynor, A. K. (1982). *Improving Schools for Low Achieving Children: A System Dynamics Policy Study*.
- Clotfelter, C., Ladd, H. ve Vigdor, J. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources* 45(3), 655-681.
- Crowley, S. (2003). The affordable housing crisis: Residential mobility of poor families and school mobility of poor children. *The Journal of Negro Education*, 72, 22-38.
- Cruess, S. R., Johnston, S. ve Cruess, R.L. (2004). Meslek: tıp eğitimcileri için bir çalışma tanımı. *Tıpta Öğretme ve Öğrenme*, 16(1), 74-76.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E Dergi*, 2(2), 28-34.
- Çilenti, K. (1995). *Eğitim Teknolojisi ve İletişim*. Genişletilmiş Baskı. Ankara.
- David, S.W. (2008). If small is not enough?: The characteristics of successful small high schools in Chicago. *Consortium on Chicago School Research*.
- DeAngelis, K. J., ve Presley, J.B. (2007). Leaving schools or leaving the profession: setting Illinois' record straight on new teacher attrition. *Illinois Education Research Council Policy Research Report: IERC 2007-1*.
- De la Torre, M. ve Gwynne, J. (2009). Changing schools: A look at student mobility trends in Chicago Public Schools since 1995. *Consortium on Chicago School Research*.
- Demirel, Ö., Kaya, Z., Sünbül, A. M. ve Ada, Ş. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Demirel Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Dilmen, N. E. ve Ögüt, S. (2010). *Sosyalleşmenin yeni yüzü: Sosyal paylaşım ağları*. Marmara Üniversitesi Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı Bildiri Kitapçığı. 237-242.
- Dinçer, M. A. (2014). *Öğretmen Politikaları: Temel sorunlu alanlar*. Analist Dergisi. 44, 40-43.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulama*, Nobel Akademik Yayıncılık. 127-132.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım yayınevi.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergün, M. (2005). *Sınıfta Motivasyon: Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık. 137-154.
- Eric A. H.ve Rivkin, S.G. (2010). *Generalizations about using value-added measures of teacher quality generalizations about using value-added measures of teacher quality*. American Economic Review, 100 (2), 267-271.
- Eser, E. (2014). *Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi*. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 211-224.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., ve Blacher, J. (2007). *Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence*. Journal of School Psychology, 45(4), 363-383.
- Fan X. ve Chen M. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. Educational Psychology Review, 13, 1-22.
- Gaylord, M. ve Symons, E. (1986). *Relocation stress: A definition and a need for services*. Employee Assistance Quarterly, 2(1), 31-36.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gruman, D.H., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Catalano, R.F., ve Fleming, C.B. (2008). *Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement*. Child Development. 79, 1833-1852.

- Hamilton, L.S: (2018). *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*. Erişim: 15.12.2018, <https://www.rand.org/education-and-labor/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>.
- Handler, B. (2010). *Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners*. International Journal of Teacher Leadership.
- Hannay, L. ve Chism, N. (1985). *Involuntary teacher transfer: An interventi on strategy for Professional development*. (ERIC Document Reproduction Service No. 262470)
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. ve Rivkin, S. G. (2005). *Teachers, schools, and academic achievement*, *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Hanushek, E. A. ve Rivkin, S. G. (2010). *Constrained job matching: Does teacher job search harm disadvantaged urban schools?*. NBER Working Paper 15816, National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Henderson, A.T. ve Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Annual Synthesis. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family ve Community Connections with Schools. Erişim: 5.12.2018, www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf.
- Howes, C., Hamilton, C.E. ve Matheson, C.C. (1994). *Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship*. *Child Development*, 65, 253-263.
- Hornby, A. S. ve Wehmeier, S. (1995). *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Huang, H. J. (1999). *Job rotation from the employees point of view*. *Research and Practice in Human Resource Management*, 7(1), 75-85.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. ve Jackson, T. (1999). *Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.

- Jackson, C. K. (2010). *Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers*. NBER Working Paper 15990, National Bureau of Economic Research.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Juergen H.P. *New Sampling Designs and the Quality of Data*. Erişim: 30.12.2018. <http://mrvar.fdv.uni-lj.si/pub/mz/mz19/hoff.pdf>
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karaçam, A. (2003). *Başarılı öğretmenin portresi*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 557-558.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim – Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams ve W. P. Vogt (Eds.), *Handbook of methodological innovation* (pp. 562–589) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Little, M ve Kobak R. (2003). *Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 127–138.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C. ve Fletcher. J. (2018) *Leading change to co-teaching in primary schools: a "Down Under" experience*. *Educational Review*, 70(4), 465-485.
- Marsh, H.W. ve Craven, R. (2002). *The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The big fish little pond effect*. In: Pajares F, Urdan T, editors. *Adolescence and education. II*. Greenwich, CT: Information Age. 83–123.

- Marsch, H.W., Hau, K.-T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J.L. (2006). *OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries*. International Journal of Testing, 6(4), 311-360.
- Martin, A. (2018). *Coping with change: teaching adaptability will help kids grow*. Erişim: 08.12.2018, <https://theconversation.com/coping-with-change-teaching-adaptability-will-help-kids-grow-19726>.
- McDonald, R. P. ve Marsh, H. W. (1990). *Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit*. Psychological bulletin, 107(2), 247.
- MEB (2010). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. Resmi Gazete. 25212. On sekizinci Milli Eğitim Şurası. 1-5 Kasım 2010 Ankara.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. ve Cavell, T.A. (2003). *Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children*. Child Development, 74, 1145-1157.
- Mehana, M., ve Reynolds, A.J. (2004). *School mobility and achievement: A meta-analysis*. Children and Youth Services Review. 26, 93-119.
- Memişoğlu, S.P., Çelik-Yılmaz, D., İsmetoğlu, M. ve Erbaş, H. (2015). *Öğretmenlerin Zorunlu Yer Değiştirmesi Uygulamasına Yönelik Lise Öğretmenlerinin Görüşleri*. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11), 1121-1144.
- Nelson, P.S., Simoni, J.M., ve Adelman, H.S. (1996). *Mobility and school functioning in the early grades*. The Journal of Educational Research. 89, 365-369.
- Oğuzkan, T. (1981). *Türkiye'de Orta Öğretim ve Sorunları*. Ankara: Altın Matbaacılık.
- Ortega, J. (2001). *Job Rotation as a learning mechanism*. Management Science, 47(10), 1361-1370.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*, Nisan Kitapevi Yayınları, 114-146.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye’de ve dünyada öğretmenlik: teorik ve pratik*. Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Peduzzi, P., Concato, J., Feinstein, A.R. ve Holford, T.R. (1995). *Importance of events per independent variable in proportional hazards regression analysis. II. Accuracy and precision of regression estimates*. J Clin Epidemiol, 48, 1503–10.
- Pehlivan H. (2008). *Etkili öğretim için öğretmen davranışları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Petek, H. ve Önder, E. (2015). *Ortaokulların Fırsat ve İmkan Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi (Burdur İl Örneği)*. International Journal of Social Sciences and Education Research, 1(3), 1098-1114.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. ve Rollins, K.B. (1995). *The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children’s classroom adjustment*. Development and Psychopathology, 7, 295–312.
- Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Pribesh, S., ve Downey, D.B. (1999). *Why are residential and school moves associated with poor school Achievement?. Demography*, 36(4), 521-534.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları*. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 6(3), 135-156.
- Resmî Gazete. (1990). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği* (Sayı: 20678).
- Resmî Gazete. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik* (Sayı: 27318).
- Resmî Gazete. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik* (Sayı: 28793).
- Resmî Gazete. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)* (Sayı: 30091).
- Reise, S. P., Waller, N. G. and Comrey, A. L. (2000). *Factor analysis and scale revision*. Psychological Assessment, 12(3), 287-297.

- Ridley, S.M., McWilliam, R.A. ve Oates, C.S. (2000). *Observed engagement as an indicator of child care program quality*. Early Education and Development, 11, 133–146.
- Rockoff, J. E. (2004). *The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data*. American Economic Review, 94(2), 247-252.
- Ross, J. A. (1992). *Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement*. Canadian Journal of Education, 17, 51–65.
- Rumberger, R.W., ve Palardy, G.J. (2005). *Test scores, dropout rates, and transfer rates as indicators of high school Achievement*. American Educational Research Journal, 12, 3-42.
- Sarier, Y. (2016). *Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması*. Hacettepe University Journal of Education, 31(3), 1-19.
- Scherer, M. (1983). *Who’s Afraid of Teacher Competency Tests?.* Instructor, 92(6), 48-50.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). *Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures*. MPR-online, 8(8), 23–74.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., ve Essex, M. J. (2005). *Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition*. Journal of School Psychology, 43(1), 39-60.
- Simpson, G.A., ve Fowler, M.G. (1994). *Geographic mobility and children’s emotional/behavioral adjustment and school functioning*. Pediatrics, 93(2), 303-309.
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.

- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A.M. (1996). *Öğretmen niteliği ve geliştirilmesi*. Eğitim Yönetimi Dergisi, 4, 597-608.
- Simpson, D.J., Jackson, M.J. B. and Aycok, J.C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. Sage publications. Erişim:15.12.2018, <https://books.google.co.in/books?id=5niHCgAAQBAJ> veprintsec =frontcovervesourc#v=onepageveqvef=false.
- Schalock, H. D. (1998). *Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability and reality*. Journal of Personnel Evaluation in Education, 12(3), 237-246.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tucker, P. and Stronge, J.H. (2018). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Erişim:20.12.2018, <http://www.ascd.org/publications/books/104136/chapters/The-Power-of-an-Effective-Teacher-and-Why-We-Should-Assess-It.aspx>
- Urdan, T. C. ve Midgley, C. (2003). *Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence*. Contemporary Educational Psychology, 28, 524-551.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2002). *Öğretimde Planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınevi.
- şahin, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(3), 1167-1184.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn ve Bacon/Pearson Education.
- Tan, M. (1999). *Toplumbilime Giriş*. Ankara: Ankra Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tanaka, S. (1995). *Japan's Orient: Rendering pasts into history*. University of California Press.

- Tanaka, J. S. ve Huba, G. J. (1985). *A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation*. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 38(2), 197-201.
- Taşkaya, S.M. ve Turhan, M., Yetkin, R. (2015). *Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Ağrı İli Örneği)*. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 6(18), 198-210.
- Temple, J.A. ve Reynolds, A. (1999). *School Mobility and Achievement: Longitudinal Findings From an Urban Cohort*. Journal of School Psychology, 37(4), 355-377
- TDK. (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Tezcan, M. (1994). *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Uluğ, F. (2000). *Eğitim Hakkının Kullanımı Sorunu, Türkiye’de İnsan Hakları*. TODAİE Yayınları
- Ünlü, İ., ve Örtün, H. (2013). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 287-302.
- White, P., ve Smith, E. (2005). *What can PISA tell us about teacher shortages?*. European Journal of Education, 40(1), 93-112.
- Wright, D. (1999). *Student mobility: A negligible and confounded influence on student achievement*. The Journal of Educational Research, 92(6), 123-156.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, N. (2011). *Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerin Kültürü İle Etkileşiminin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörük, T. ve Günbayı, İ. (2014). *Öğretmenlere Yönelik Uygulanması Planlanan Rotasyona İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Journal of Research in Education and Teaching, 4(2), 59-72.

EKLER

A. Ölçek Anketi



Sevgili öğrenciler,

Bu anket formu yüksek lisans tezi kapsamında, eğitim kurumlarındaki öğretmen değişikliklerinin öğrencilerin akademik gelişimleriyle ilişkisini saptamak üzere hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçla kullanılacak olup, ankette isim belirtme gerekliliği bulunmamaktadır. Ankette yer alan sorulara içtenlikle ve HİÇBİR SORUYU ATLAMADAN yanıt vermeniz, araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayrılarak çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Eda N. EREN

1. Bölüm : Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet Kız Erkek
2. Sınıf 5 6 7 8 9 10 11 12
3. Yaş 10 11 12 13 14 15 16 17 18
4. Baba Eğitim Durumu.
 - Okuma Yazma Bilmiyor
 - İlkokul
 - Ortaokul
 - Lise
 - Üniversite
5. Anne Eğitim Durumu.
 - Okuma Yazma Bilmiyor
 - İlkokul
 - Ortaokul
 - Lise
 - Üniversite
6. Okul Türü
 - Orta Okul
 - Lise
7. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Düşük
 - Çok Düşük
 - Orta
 - İyi
 - Çok iyi
8. Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Düşük
 - Çok Düşük
 - Orta
 - İyi
 - Çok iyi
9. Okul başarınızı sağlamak amacıyla günlük ders çalışma saatinizi yeterli buluyor musunuz ?
 - Çok yetersiz
 - Yetersiz
 - Orta düzeyde yeterli
 - Yeterli
 - Fazlasıyla Yeterli
10. Okulda başarnızı düşürecek bir durumla karşılaşırsanız tepkiniz aşağıdakilerden hangisi olur du?
 - Konuyu öğretmenlerim ve okul yöneticilerine bildiririm
 - Konuyu aileme bildiririm
 - Konuyu kimseye bildirim.
11. Ailenizin okul hayatınız ile ne kadar ilgilidir ?
 - Her gün okulu nasıl geçtiğini sorarlar
 - Bazen okulun nasıl geçtiğini sorarlar
 - Okulun nasıl geçtiğini hiç sormazlar
12. Sizde okulunuzda ne sıklıkla öğretmen değişiyor ?
 - Çok nadir değişiyor
 - Orta sıklıkta değişiyor
 - Çok fazla değişiyor

Bölüm 2 : Öğretmen Değişikliklerinden Etkilenme Düzeyi

Lütfen Aşağıdaki durumların sizin için ne kadar doğru olduğunu belirtiniz (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum)

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1. Öğretmen değişiklikleri, okula olan bağlılığımı ve aidiyetlik duygumu zedeler.	1	2	3	4	5
2. Öğretmen değişiklikleri derse olan motivasyonumu azaltır.	1	2	3	4	5
3. Sürekli öğretmen değişikliği durumunda; gelen öğretmenler, bize ve öğrenme stillerimize adaptasyon sağlayamaz.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen değişikliklerinin oluşturduğu kaygı başarıyı olumsuz yönde etkiler.	1	2	3	4	5
5. Dönem içerisinde öğretmenlerimin değişmesi derstere olan ilgimi olumsuz yönde etkiler.	1	2	3	4	5
6. Öğretmen değişiklikleri; derslerle ilgili belirsizlik hissine kapılmama sebebiyet verir.	1	2	3	4	5
7. Eğitim – öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliği, sınav ve not kaygısı oluşturur.	1	2	3	4	5
8. Başarılı olduğum dersin öğretmenim dönem içerisinde değişmesi başarıyı etkilemez.	1	2	3	4	5
9. Eğitim – öğretim yılı içerisinde aynı öğretmenle devam ettiğim derslerde daha başarılı olurum.	1	2	3	4	5
10. Öğretmen değişiklikleri dönem içerisindeki tüm derslerdeki takibimi, katılımımı ve başarıyı olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
11. Dönem içerisindeki öğretmen değişiklikleri dersin verimliliğini olumlu etkiler.	1	2	3	4	5
12. Öğretmen değişiklikleri sadece değişik olan derslerdeki başarıyı olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
13. Öğretmen değişiklikleri hiç bir derste başarıyı olumsuz etkilemez.	1	2	3	4	5
14. Eğitim – öğretim yılı içerisinde dersin öğretmeninin değişmesi derste başarıyı olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5

FORM KODU:Y
cvs4/30a

B. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : Eren, Eda Nur
Uyruk : Türk (T.C.)
Doğum Tarihi : 17.11.1992, İstanbul
Medeni Durum : Bekar
Telefon : +90 530 468 19 39
Email : eda.eren@stu.bahcesehir.edu.tr

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Dumlupınar Üniversitesi	2015
Lise	Erenköy Kız Lisesi	2010

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2018 –	Cihangir Okulları	İngilizce Öğretmeni
2016 – 2018	Bahçeşehir Uğur Eğitim Kurumları	İngilizce Öğretmeni
2015 – 2016	ERA Koleji	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (İleri Düzey), Almanca (Orta Düzey)

SERTİFİKALAR

TESOL Certificate, Vancouver International College Career Campus
Vancouver/KANADA

HOBİLER

Fotoğrafçılık, Squash, Seyahat etmek