

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ, ÖĞRETMEN KALİTESİ VE
ÖĞRETMENİN OKULDA KALMA TUTUMUNA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doktora Tezi

Hazırlayan

Ayça KAYA

Danışman

Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, HAZİRAN-2019

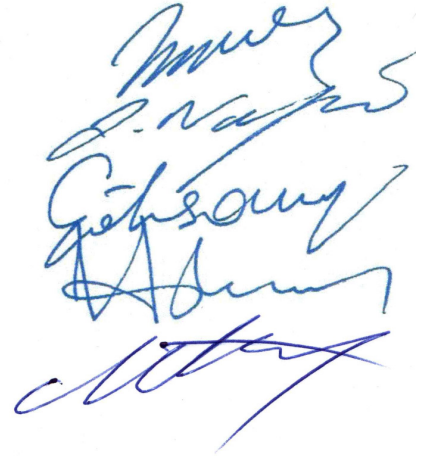
DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Ayça KAYA tarafından hazırlanan “Öğrenme Çevikliği, Öğretmen Kalitesi ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (13.06.2019)

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Türkan ARGON
Üye :Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Üye Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY
Üye :Doç. Dr. Engin ARSLANARGUN
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Müberra ÇELEBİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “ÖĞrenme evikliği, ÖĞretmen Kalitesi ve ÖĞretmenin Okulda Kalma Tutumuna İlişkin ÖĞretmen Görüşleri” baŐlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite ya da başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 13/06/2019

Ayça KAYA



**“Sadece çocuklar ne aradığını bilir.”
Küçük Prens**

**Canımdan can,
Oğlum Atlas’a ithafen...**

TEŞEKKÜR

“Her zorluğun sonunda doğan bir ışık vardır...”
Mevlâna

Doktora sürecimin her aşamasında karşılaştığım engellere karşı beni yüreklendiren, engin bilgi birikimi ve donanımıyla yoluma ışık olan, bilime çok önemli katkılar sunarak azimli bir bilim insanı olma kimliğinin yanına pek çok insani nitelik eklemiş adaletli, ilkeli duruşuyla bana örnek olan, her daim pozitif enerjisiyle her koşulda yanımda hissettiğim, kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocam ve tez danışmanım sayın Prof. Dr. Türkan ARGON’a içtenlikle teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Yüksek lisans sürecinde danışmanlığımı yapan, doktora başlamamda beni cesaretlendirerek akademik yaşantımın şekillenmesinde büyük katkıları olan kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Cevat CELEP’e, tezimin gelişmesinde ve ilerlemesinde araştırma sürecimi büyük bir özveri ve titizlikle destekleyerek özgün görüşleriyle bilimsel katkılar sunan, doktora tez izleme jürisinde yer alarak beni onurlandıran kıymetli hocalarım sayın Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN ile sayın Dr. Öğr. Üyesi Müberra ÇELEBİ’ye, bilgi birikimlerini ileterek görüşlerini paylaşan ve değerli zamanlarını ayırıp tez savunma jürisinde yer alan sayın Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY ile sayın Doç. Dr. Engin ASLANARGUN’a ve araştırmamın mimarı olan kıymetli meslektaşlarıma içtenlikle teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans sürecinden doktora sürecine giden bu uzun soluklu ve bir o kadar da zorlu yolları aşmayı gerektiren serüvende özverili tutumuyla her zaman yanımda olan kıymetli eşim Ali Ekber KAYA’ya, bana anneliğin en büyük kariyer basamağı olduğunu öğreten minik oğlum Atlas KAYA’ya, desteklerini esirgemeyerek uygun çalışma koşulları sağlayıp yaşamımı kolaylaştıran, var olma sebeplerim fedakâr annem Asuman BAĞMEN’e ve canım babam Mehmet BAĞMEN’e, eğitim hayatımın her adımında bana yoldaşlık eden canım kardeşlerim ağabeyim Ali BAĞMEN’e ve ablam Ayşenur BAĞMEN’e, enerjisi ve motivasyonu ile başaracağıma her zaman inanan biricik yeğenim Şevval TEZEL’e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ayça (BAĞMEN) KAYA
Bolu-2019

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	xix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
ÖZET	xxiii
ABSTRACT.....	xxv
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.3.1. Alt problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Sayıtlar.....	12
1.7. Tanımlar.....	13
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	14
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	14
2.1.1. Öğrenme çevikliği	14
2.1.1.1. Öğrenme çevikliğinin boyutları	18
2.1.1.1.1. Zihinsel çeviklik	18
2.1.1.1.2. İnsan ilişkileri çevikliği	23
2.1.1.1.3. Değişim çevikliği	27

2.1.1.1.4. Sonuçlara odaklanma çevikliği.....	31
2.1.1.2. Öğrenme çevikliğinin önemi.....	35
2.1.1.3. Türk eğitim sisteminde öğrenme çevikliği.....	37
2.1.2. Kalite kavramı ve tarihçesi.....	40
2.1.2.1. Türk eğitim sisteminde kalite kavramı.....	42
2.1.2.2. Bir meslek olarak öğretmenlik ve öğretmen kalitesi.....	45
2.1.2.3. Öğretmen kalitesinin boyutları.....	53
2.1.2.3.1. Öğretmen etkililiği.....	54
2.1.2.3.2. Sınıf yönetimi.....	56
2.1.2.3.3. Öğretim uygulamaları.....	59
2.1.2.3.4. Öğretmen liderliği.....	61
2.1.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu kavramı.....	65
2.1.3.1. Öğretmenin okulda kalmasına yönelik stratejiler.....	68
2.1.3.2. Öğretmenin okulda kalmasının eğitim sistemi açısından incelenmesi.....	71
2.1.4. Türk eğitim sisteminde öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu arasındaki ilişki.....	73
2.2. İlgili Araştırmalar.....	77
2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	77
2.2.1.1. Öğrenme çevikliği ile ilgili araştırmalar.....	77
2.2.1.2. Öğretmen kalitesi ile ilgili araştırmalar.....	83
2.2.1.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ile ilgili araştırmalar.....	87
2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	88
2.2.2.1. Öğrenme çevikliği ile ilgili araştırmalar.....	88
2.2.2.2. Öğretmen kalitesi ile ilgili araştırmalar.....	94
2.2.2.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ile ilgili araştırmalar.....	98
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	104
3.1. Araştırma Modeli.....	104
3.2. Evren ve Örneklem.....	104
3.3. Verilerin Toplanması.....	107
3.4. Veri Toplama Araçları.....	108

3.5. “Öğrenme Çevikliği Ölçeği”, “Öğretmen Kalitesi Ölçeği” ve “Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği”nin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması	109
3.5.1. Kişisel bilgi formu	118
3.5.2. Öğrenme çevikliği ölçeği.....	118
3.5.2.1. Öğrenme çevikliği ölçeğinin dil uyarlaması	120
3.5.2.2. Öğrenme çevikliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları	123
3.5.3. Öğretmen kalitesi ölçeği	135
3.5.3.1. Öğretmen kalitesi ölçeğinin dil uyarlaması.....	136
3.5.3.2. Öğretmen kalitesi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları	139
3.5.4. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği	152
3.5.4.1. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin dil uyarlaması	152
3.5.4.2. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları	155
3.6. Verilerin Analizi	164
3.7. Araştırma Etiği.....	168
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular, Yorum ve Tartışma	169
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	169
4.1.1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerine ait bulgular	169
4.1.2. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin görüşlerine ait bulgular	176
4.1.3. Öğretmenlerin okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerine ait bulgular ..	185
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	188
4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular.....	188
4.2.2. Medeni durum değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular.....	191
4.2.3. Kurum türü değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular	193
4.2.4. Okul türü değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular	196

4.2.5. Branş değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular ..	198
4.2.6. Mesleki kıdem değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular	201
4.2.7. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular	206
4.2.8. Mezun olunan fakülte türü değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular	208
4.2.9. Sendika üyeliği değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular	211
4.2.10. Maaş memnuniyeti değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular	212
4.2.11. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	214
4.2.12. Medeni durum değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	217
4.2.13. Kurum türü değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	220
4.2.14. Okul türü değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	222
4.2.15. Branş değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	225
4.2.16. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	229
4.2.17. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	234
4.2.18. Mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	236
4.2.19. Sendika üyeliği değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	239
4.2.20. Maaş memnuniyeti değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular	242

4.2.21. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu	
görüşlerine ilişkin bulgular.....	244
4.2.22. Medeni durum değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu	
görüşlerine ilişkin bulgular.....	246
4.2.23. Kurum türü değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu	
görüşlerine ilişkin bulgular.....	247
4.2.24. Okul türü değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu	
görüşlerine ilişkin bulgular.....	249
4.2.25. Branş değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu	
görüşlerine ilişkin bulgular.....	252
4.2.26. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu	
görüşlerine ilişkin bulgular.....	254
4.2.27. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenin okulda kalma	
tutumu görüşlerine ilişkin bulgular.....	257
4.2.28. Mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenin okulda kalma	
tutumu görüşlerine ilişkin bulgular.....	259
4.2.29. Sendika üyeliği değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu	
görüşlerine ilişkin bulgular.....	260
4.2.30. Maaş memnuniyeti değişkenine göre öğretmenin okulda kalma	
tutumu görüşlerine ilişkin bulgular.....	262
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	264
4.3.1. Öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesi ölçekleri arasındaki ilişkiye	
yönelik bulgular.....	264
4.3.2. Öğrenme çevikliği ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçekleri	
arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	267
4.3.3. Öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçekleri	
arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	269
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	271
4.4.1. Öğrenme çevikliği ölçeği ile öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği	
arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular.....	271
4.4.2. Öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği	
arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular.....	273

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler	275
5.1. Sonuç	275
5.1.1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerine ait sonuçlar.....	275
5.1.2. Kişisel değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti) öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin sonuçlar	276
5.1.3. Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar	281
5.1.4. Öğrenme çevikliği ölçeği ve öğretmen kalitesi ölçeklerinin öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği ile arasında yordayıcı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar.....	283
5.2. Öneriler	283
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	283
5.2.2. Araştırmacı ve politika yapıcılara yönelik öneriler	286
KAYNAKÇA.....	289
EKLER.....	350
Ek 1. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu izni	351
Ek 2. Valilik Oluru ve Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü izni	352
Ek 3. Veri Toplama Aracı.....	353
Ek 4. Öğrenme Çevikliği Ölçeği izni.....	357
Ek 5. Öğretmen Kalitesi Ölçeği izni	358
Ek 6. Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin önem bölümünün çıkarılmasının izni.....	361
Ek 7. Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği izni	362
Ek 8. Ölçek Uyarlama Sürecinde AFA Çalışmaları	365
Ek 9. Ölçek Uyarlama Sürecinde DFA Çalışmaları	366

Ek 10. Öğrenme Çevikliği Ölçeği, Öğretmen Kalitesi Ölçeği ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	366
Ek 11. Adapazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Listesi	370
Ek 12. Öz Geçmiş	373



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Sınıf yönetimi modelleri	58
Tablo 2.2. Çağdaş öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci rolleri.....	60
Tablo 2.3. Öğretmenlerin okuldan ayrılma nedenleri yüzdelik tablosu.....	68
Tablo 2.4. Öğretmenlerin okulda kalmasını etkileyen faktörler	72
Tablo 2.5. Politika seçenekleri ile bu seçeneklerin kalite ve eşitlik üzerinde beklenen etkileri.....	85
Tablo 3.1. Çalışmanın evren ve örnekleme	105
Tablo 3.2. Katılımcıların (örneklem grubu) kişisel değişkenleri	106
Tablo 3.3. Kabul edilebilir bir ölçek uyarlama çalışması için temel adımlar	109
Tablo 3.4. AFA ve güvenilirlik analizlerinin yürütüldüğü örneklemin kişisel özellikleri	114
Tablo 3.5. DFA analizlerinin yürütüldüğü örneklemin kişisel özellikleri	116
Tablo 3.6. Ölçeklerin güvenilirlik analizi katsayıları.....	117
Tablo 3.7. DFA uyum iyiliği indeksleri ve ölçütleri.....	118
Tablo 3.8. Dünyanın dört bölgesinde öğrenme çevikliği ölçeğinin güvenilirlik analizi katsayıları	120
Tablo 3.9. Orijinal ölçeğin (öğrenme çevikliği) alt boyutları	120
Tablo 3.10. Öğrenme çevikliği ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki ..	121
Tablo 3.11. Öğrenme çevikliği ölçeğinin boyutlarına ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki ilişki	122
Tablo 3.12. Öğrenme çevikliği ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu	122
Tablo 3.13. Öğrenme çevikliği ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t Testi tablosu.....	123
Tablo 3.14. Öğrenme çevikliği ölçeği maddelerine ilişkin istatistikler	124
Tablo 3.15. Öğrenme çevikliği ölçeği maddelerine ilişkin yeni istatistikler	125
Tablo 3.16. Öğrenme çevikliği ölçeğinin madde ve toplam ölçek korelasyonu değerleri	126
Tablo 3.17. Öğrenme çevikliği ölçeği KMO ve Barlett testi sonucu	126

Tablo 3.18. Öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans	127
Tablo 3.19. Öğrenme çevikliği ölçeği maddeleri faktör yük değerleri	128
Tablo 3.20. Öğrenme çevikliği güvenirlik analizi katsayıları	129
Tablo 3.21. Öğrenme çevikliği ölçeği madde analizi	131
Tablo 3.22. Öğrenme çevikliği ölçeği boyutlar arası ilişkiler	132
Tablo 3.23. Öğrenme çevikliği ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri	133
Tablo 3.24. Öğrenme çevikliği ölçeği uyum iyiliği değerleri	135
Tablo 3.25. Orijinal ölçeğin (öğretmen kalitesi) cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı	136
Tablo 3.26. Orijinal ölçeğin (öğretmen kalitesi) alt boyutları	136
Tablo 3.27. Öğretmen kalitesi ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki ...	137
Tablo 3.28. Öğretmen kalitesi ölçeğinin boyutlarına ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki ilişki	138
Tablo 3.29. Öğretmen kalitesi ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu	138
Tablo 3.30. Öğretmen kalitesi ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t Testi tablosu	139
Tablo 3.31. Öğretmen kalitesi ölçeği maddelerine ilişkin istatistikler	140
Tablo 3.32. Öğretmen kalitesi ölçeği maddelerine ilişkin yeni istatistikler	141
Tablo 3.33. Öğretmen kalitesi ölçeğinin madde ve toplam ölçek korelasyonu değerleri	142
Tablo 3.34. Öğretmen kalitesi ölçeği KMO ve Barlett testi sonucu	143
Tablo 3.35. Öğretmen kalitesi ölçeğinin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans	143
Tablo 3.36. Öğretmen kalitesi ölçeği maddeleri faktör yük değerleri	145
Tablo 3.37. Öğretmen kalitesi güvenirlik analizi katsayıları	146
Tablo 3.38. Öğretmen kalitesi ölçeği madde analizi	148
Tablo 3.39. Öğretmen kalitesi ölçeği boyutlar arası ilişkiler	149
Tablo 3.40. Öğretmen kalitesi ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri	150
Tablo 3.41. Öğretmen kalitesi ölçeği uyum iyiliği değerleri	152
Tablo 3.42. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki	153

Tablo 3.43. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu	154
Tablo 3.44. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t Testi tablosu	154
Tablo 3.45. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği maddelerine ilişkin istatistikler.....	155
Tablo 3.46. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin madde ve toplam ölçek korelasyonu değerleri	156
Tablo 3.47. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği KMO ve Barlett testi sonucu....	156
Tablo 3.48. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin öz değerleri ve açıkladığı varyans	157
Tablo 3.49. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği maddeleri faktör yük değerleri	158
Tablo 3.50. Öğretmenin okulda kalma tutumu güvenilirlik analizi katsayıları	159
Tablo 3.51. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği madde analizi	160
Tablo 3.52. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği ile maddeleri arasındaki ilişki ..	161
Tablo 3.53. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri	161
Tablo 3.54. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği uyum iyiliği değerleri	164
Tablo 3.55. Ölçeklerin analizinde kullanılan puan aralıkları	166
Tablo 3.56. Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeklerinin güvenilirlik analizi katsayıları	167
Tablo 4.1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	169
Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	174
Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin betimsel istatistik sonuçları	176
Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	182
Tablo 4.5. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	185
Tablo 4.6. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	187

Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları	189
Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları	191
Tablo 4.9. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları.....	193
Tablo 4.10. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okul türü grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	197
Tablo 4.11. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının branş türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları	199
Tablo 4.12. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	201
Tablo 4.13. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	206
Tablo 4.14. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları ...	209
Tablo 4.15. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları	211
Tablo 4.16. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mezun olunan maaş memnuniyeti değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	213
Tablo 4.17. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları	215
Tablo 4.18. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları	217
Tablo 4.19. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları	220
Tablo 4.20. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının okul türü grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	223
Tablo 4.21. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının branş değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	226

Tablo 4.22. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	230
Tablo 4.23. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	234
Tablo 4.24. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları	237
Tablo 4.25. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları	240
Tablo 4.26. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının maaş memnuniyeti değişkenine göre varyans analizi sonuçları	242
Tablo 4.27. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları	245
Tablo 4.28. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları	246
Tablo 4.29. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları.....	247
Tablo 4.30. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının okul türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları	250
Tablo 4.31. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının branş türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları	253
Tablo 4.32. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları	254
Tablo 4.33. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	258
Tablo 4.34. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları	259
Tablo 4.35. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları	260
Tablo 4.36. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının maaş memnuniyeti değişkenine göre varyans analizi sonuçları	262

Tablo 4.37. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesine yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonucu	265
Tablo 4.38. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonucu	267
Tablo 4.39. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonucu	269
Tablo 4.40. Öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçek puanlarının öğrenme çevikliği ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu	271
Tablo 4.41. Öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçek puanlarının öğretmen kalitesi ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu	273

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Açık sistem yaklaşımı	20
Şekil 2.2. Eğitim etkililiğinin temel modeli	43
Şekil 3.1. Öğrenme çevikliği ölçeği path diyagramı	134
Şekil 3.2. Öğretmen kalitesi ölçeği path diyagramı.....	151
Şekil 3.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği path diyagramı	163



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Öğrenme çevikliği ölçeğine ait Scree Plot test sonucu	128
Grafik 3.2. Öğretmen kalitesi ölçeğine ait Scree Plot test sonucu.....	144
Grafik 3.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğine ait Scree Plot test sonucu	158
Grafik 4.1. Üniversite sınavına giren öğrencilerin 2018 yılı branşlara göre ortalama doğru cevap sayıları	228



KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri.
AFA	: Exploratory Factor Analyses / Açımlayıcı Faktör Analizi.
AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.
CFI	: Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.
DFA	: Confirmatory Factor Analyses / Doğrulayıcı Faktör Analizi.
EĞİTİM-BİR-SEN	: Eğitimciler Birliği Sendikası.
EĞİTİM-İŞ	: Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası.
EĞİTİM-SEN	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi.
GFI	: Goodness of Fit Statistic / İyilik Uyum İndeksi.
IFI	: Incremental Fit Index / Fazlalık Uyum İndeksi.
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı.
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı.
LİSREL	: Linear Structural Relations / Doğrusal Yapı İlişkisi.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı.
NFI	: Normed Fit Index / Normlaştırılmış Uyum İndeksi.
NNFI	: Non-Normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi.
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development / Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
Öğr.	: (1) Öğretmen, (2) Öğretim, (3) Öğrenci.
PISA	: Programme for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.
RFI	: Relative Fit Index / Göreli Uyum İndeksi.
RMR	: Root Mean Square Residual / Ortalama Hataların Karekökü.
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü.
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistiki Paket Programı.

SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual / Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü.
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu.
TALIS	: Teaching and Learning International Survey / Uluslararası Öğrenme ve Araştırma Anketi.
TBA	: Temel Bileşenler Analizi.
TDK	: Türk Dil Kurumu.
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü.
vb.	: ve benzeri.
vd.	: ve diğerleri.
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli.
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu.
yy.	: Yüzyıl.

ÖZET

ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ, ÖĞRETMEN KALİTESİ ve ÖĞRETMENİN OKULDA KALMA TUTUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Kaya, Ayça

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON

Haziran-2019, xxvii + 380 Sayfa

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliğine, öğretmen kalitesine ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerini belirleyerek, öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesinin öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına etkisini tespit etmektir. Bununla birlikte öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığı ortaya konulmuştur. Korelasyonel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki (n=138) resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve lisede görevli (n=3896) öğretmenlerden tabakalı-basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen 1218 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Öğrenme Çevikliği Ölçeği”, “Öğretmen Kalitesi Ölçeği” ve “Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Bu üç ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler için SPSS for Mac OS 22.0 ve LISREL 8.7 programları kullanılmıştır. Araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, parametrik analizlere başvurulmuştur. Katılımcıların dağılımını belirlemede frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Birinci alt problemde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma (SS) kullanılmış, ikinci alt problemde öğretmenlerin görüşlerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum,

kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti) göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için iki grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem t Testi, ikiden fazla grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Üçüncü alt problemde öğretmenlerin görüşlerinin arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Analizi, dördüncü alt problemde basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizler için SPSS for Mac OS 22.0 programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p=,05$ kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle ortaya çıkan sonuçlar kısaca özetlenmiştir. Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile alt boyutları ile ilgili görüşleri “sık sık” düzeyinde, ancak değişim çevikliği alt boyutu ile ilgili görüşleri “ara sıra” düzeyindedir. Öğrenme çevikliği alt boyutlarından insan ilişkileri çevikliği en yüksek ortalamaya sahip iken; değişim çevikliği en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüşleri “her zaman” düzeyindedir. Öğretmen kalitesi alt boyutlarından öğretmen liderliği boyutunun ortalaması diğer boyutlardan daha yüksek iken, öğretim uygulaması alt boyutu yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına dair görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve tüm alt boyutlarına yönelik görüşleri medeni durum, okul türü, mezun olunan fakülte, sendika üyesi olma ve maaşlarından memnuniyetleri değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiş; cinsiyet, kurum türü, branş, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşleri cinsiyet, medeni durum, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süreleri ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmamış; kurum türü, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine yönelik görüşlerinde tüm kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü orta ve düşük düzeyli ilişkiler mevcuttur. Öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesi ölçek puanları, okulda kalma ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Araştırmada bulunan sonuçlara göre uygulamaya, araştırmacı ve politika yapıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Çevikliği, Öğretmen Kalitesi, Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu, Öğretmen.

ABSTRACT**TEACHER VIEWS REGARDING LEARNING AGILITY, TEACHER
QUALITY AND TEACHER RETENTION**

Kaya, Ayça

Doctoral Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Supervision

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

June-2019, xxvii + 380 Pages

The objective of the study is to determine the impact of the learning agility and teacher quality in the teacher retention by identifying the views of teachers regarding learning agility, teacher quality and teacher retention. Besides, the study also demonstrates if there are significant differences in the views of teachers depending on the personal variables of teachers. The population of the study, having been conducted through correlational research model, involves 1218 teachers working at state and private middle and high schools (n=3896) located in Adapazarı District of Sakarya Province at 2018-2019 Academic Year (n=138) and who have been selected through segmented-simple random sampling. As for data collection tools, “Personal Info Sheet” and “Learning Agility Scale”, “Teacher Quality Scale” and “Teacher Retention Scale” adapted into Turkish culture standards by the researcher have been used in the study. Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis have ensured the validity and reliability of these three scales as well as their adaption into Turkish culture standards. SPSS for Mac OS 22.0 and LISREL 8.7 software programmes have been used in analyses. It has been marked that the data showed normal distribution once the skewness and kurtosis values have been investigated. Thus, parametric analyses have been implemented. Frequency (f) and percentage (%) have been used to determine the distribution of the participants. In the first sub-problem, arithmetic mean and standard deviation, considered as descriptive statistics, have been used while in the secondary

sub-problem, unpaired t Test has been used in two groups comparison for purposes of demonstrating if there are significant differences in the views of teachers depending on personal variables (sex, marital status, type of institution, field of study, professional seniority, term of employment at school, the school of graduation, union membership and wage satisfaction) and in multiple group comparisons one-way analysis of variance (ANOVA) has been used. In the third sub-problem, Pearson Correlation Analysis has been used to set the correlations among the views of teachers while simple linear regression analysis has been conducted in the fourth sub-problem. The level of significance has been regarded as $p=,05$. The outcomes of the study based on the findings have been summed up briefly. The views of teachers regarding general learning agility and its sub-dimensions are at “often” level while the views regarding sub-dimensions of change agility are at “sometimes” level. People agility, one of the sub-dimensions of learning agility, holds the highest average while change agility owns the lowest average. The views of teachers regarding teacher quality are at “always” level. The average of teacher leadership dimension, one of the sub-dimensions of teacher quality, is higher than other dimensions while instructional practice sub-dimension are at high levels. The views of teachers regarding teacher retention are at “I agree” level. The views of teachers regarding general learning agility and its all sub-dimensions have marked no significant difference depending on the variables of marital status, type of school, the school of graduation, union membership and wage satisfaction while they have marked significant differences depending on the variables of sex, type of institution, field of study, professional seniority and term of employment. The views of teachers regarding teacher retention have marked no significant difference depending on the variables of sex, marital status, type of school, field of study, professional seniority, term of employment and the school of graduation while they have marked significant differences depending on the variables of type of institution, union membership and wage satisfaction. The views of teachers regarding teacher quality have marked significant differences depending on all personal variables. Positive mid and low level correlations are available among the views of teachers regarding scales. Learning agility and teacher quality scale scores are regarded as a meaningful predictor of teacher retention scale scores. Several recommendations regarding implementation and for

researchers and policy-makers have been generated based on the findings and outcomes of the study.

Key Words: Learning Agility, Teacher Quality, Teacher Retention, Teacher.



I. BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümü, araştırmanın mevcut konularına yönelik bilgileri, problem durumunu, araştırmanın amacını, araştırmanın alt amaçlarını, araştırmanın önemini, sınırlılıklarını, sayıltılarını ve araştırmada sıkça kullanılan tanımları içerecektir.

1.1. Problem Durumu

Bireylere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için sürekli gelişimi kılavuz edinerek çağın gereklerine uygun bilgiyi edinmek günümüzde bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluğu karşılayacak en önemli kanal ise eğitimidir. Dolayısıyla toplumun amaçlarına uygun ve nitelikli insan kaynağını oluşturmak için eğitim sisteminin bu doğrultuda yapılanması kaçınılmaz olmuştur. Gökçe'ye (2002) göre toplumun amaçlarına uygun insan kaynağını oluşturmanın yolu kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Kazıcı'ya (2014) göre eğitim, bireylerin, belli hedefler doğrultusunda, plan ve programlar çerçevesinde gelişmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar olduğu gibi, toplumun seviyesini yükseltme amacı güden, kültürün nesilden nesile aktarımını sağlayan ve toplumun devamlılığını amaçlayan bir faktördür. Eğitim süreci ve öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için felsefi açıdan ele almakta fayda görülmektedir. Çünkü felsefesi olmayan bir eğitim sisteminden istenilen verim de alınamaz. İlk olarak eğitimi geleneksel ve ilerlemeci eğitim olarak farklı başlıklar altında tanımlayan Dewey (2011) incelendiğinde, geleneksel eğitimin çağın gereklerine cevap vermediğine, ilerlemeci eğitimle öğrencilerin kendilerini daha net ifade ederek kendilerinin ve toplumun gelişimine katkıda bulunabileceklerine vurgu

yaptığı görülmektedir. İlerlemeci eğitimde kişi, öğrenmeyi öğrenirken bilişsel düzeyini her öğrenmede bir üst kademeye çıkarabilmektedir. Bunun yanı sıra ilerlemeci eğitimde geleneksel eğitimde olduğu gibi zorlayıcı kurallar olmadığından, kişi kendini daha hür hissetmekte ve öğrenme işinden zevk duymaktadır. Eğitim hayatın kendisi olduğu için kişi eğitimle hayatı bütünleştirmekte ve öğrendiklerini hayatına kolaylıkla kanalize edebilmektedir (Dewey, 2011). Dewey her ne kadar eğitimi hayatın kendisi olarak görse de okullara büyük anlamlar yüklemiştir. Bu yüzden de okulların hayatla bütünleşik bir ortama dönüştürülmesini savunmaktadır. Ancak tam da bu noktada dikkate alınması gerekli bir durum söz konusudur. Zira Dewey'in bahsettiği okullar, geleneksel eğitimin yapıldığı okullardan oldukça farklıdır. İlerlemeci ekolle şekillenmiş olan bu okullar, deneyimi temele almaktadır. Bu duruma, Dewey'in Türk Eğitim Sistemi için yazdığı rapor dikkate alınarak kurulmuş Köy Enstitüleri örnek verilebilir. Bu enstitülerde öğrenciler, köylere yakın kurulmuş olan okullarda, köylerde öğretmenlik yapmak üzere yetiştirilirler, köy insanının ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alırlardı. Deneyim aslında Köy Enstitüleri'nin kilit noktasıydı. Öğrenciler Köy Enstitüsü'nde bahçe işlerinden hayatın devamı için gerekli pek çok işe yönelik deneyimler kazanır ve öğretmen olduktan sonra edindikleri deneyimlerle köylü ve öğrencileri bilgilendirirlerdi. Bunun yanı sıra enstitülerde resim, müzik gibi sanatsal faaliyetler de söz konusuydu (Tonguç, 1970). Diğer bir deyişle öğretmen adeta lokomotif görevi üstleniyordu (İzci, 2016). Hatta öğretmen bir nesne değil özne durumuna geçerek öğrenme sürecinin bir parçası durumundaydı (Yaylacı, 2013). Ancak Dewey'in okul ortamına verdiği önem, onu, Rousseau'nun eğitim anlayışından ayıran özellik olmuştur. Çünkü Rousseau, her ne kadar eğitimin hayatın kendisi olduğunu savunsa da okul ortamına ihtiyacın olmadığını savunmaktaydı (Rousseau, 2013). Eğitim sosyolojisinin kurucusu olan Durkheim'e bakıldığında, okul gibi sosyal kurumların toplumun bir fonksiyonu olduğunu ve eğitimin kültürel değerleri aktarmadaki rolünü tartıştığı görülmektedir (Ergün, 2018). Günümüzde ise artık okulsuz bir hayat düşünülmediği gibi birçok ülkede kesintisiz eğitim söz konusudur. Çağın gerekleri de göz önünde bulundurularak uygun şekilde donatılmış okulların, kültürel aktarımda, akademik ve sosyal başarıda büyük rol oynadığı söylenebilir.

Toplumsal yaşamda bilgi tabanı büyümeye devam ederken insanların ihtiyaçları da çeşitlenmeye başlamış; bu kapsamda okullardan beklenti de gitgide artış göstermiştir. Hem toplumsal hem de bireysel ihtiyaç ve beklentilerdeki artış ve çeşitliliğin sonucu olarak, eğitim örgütlerinin sahip olduğu en önemli insan sermayesi olan öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri ile niteliklerini artırmaları önem kazanmış (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015); bu doğrultuda öğretmenlerin teşvik edilmeleri için eğitim politikaları ön plana çıkmaya başlamıştır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2005). Yapılan birçok araştırma (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018; Corcoran, Evans ve Schwab, 2004; Çoruk ve Kulbak, 2018; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Dünya Bankası, 2011; Giles, 2018; Haycock, 1998; Kumar, 2018; Lee, 2016; Marzano, 2007; Melocik, 2009; Nartgün ve Kaya, 2016; Özoğlu, 2011; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Scherer, Nilsen ve Jansen, 2016; Singh, 2017; Summak ve İş, 2018; Tan, 1989; Tonbul ve Bayram, 2018; Türkoğlu ve Aypay, 2015; UNESCO, 2015; Yüksel, 2011) bu süreci destekler niteliktedir. Bu araştırmalara göre, öğrenci başarısındaki en önemli faktörün öğretmenin kalitesi olduğu, öğretmenin bilgi ve becerilerinin ise başarının en önemli belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda ayrıca öğretmenlerin öğrenmeye karşı hevesleri ve kendilerini geliştirme durumlarının öğrencilere yansıdığı tespit edilmiştir (Hill, Umland, Litke ve Kapitula, 2012; Jürges, Richter ve Schneider, 2005; Ramdhani, Ancok, Swasono ve Suryanto, 2012; Theisen, 2005). Belirtilen araştırmaların dışında Theisen (2005) ise öğretmen kalitesi ile öğrencilerin okuma ve matematik başarıları arasında yüksek düzeyde olumlu bir korelasyon söz konusu olduğunun altını çizmektedir. Bu sebeple kaliteli öğretmenleri tespit etmek ve bu öğretmenlerin hangi davranış ve uygulamalarının öğrencilerin başarılarında etkili olduğunu öğrenmek oldukça önemli hale gelmiştir (Theisen, 2005). Öğretmen kalitesi için belirli standartlar söz konusudur ve bu standartları INTASC (1992) içerik pedagojisi, öğrenci gelişimi, çeşitli öğrenciler, çoklu öğretim stratejileri, motivasyon ve yönetim, iletişim ve teknoloji, planlama, değerlendirme, yansıtıcı uygulama, profesyonel (mesleki) gelişim ve okul ve toplum katılımı şeklinde sıralamıştır. Belirtilen standartların ortaya konulmasındaki amaç hiç kuşkusuz, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci-yönetici-okul çalışanları ve aile arasındaki iletişimini güçlendirme ve kendi kalitelerini artırırken okul ve öğrenci başarısını artırmaya çalışmalarıdır.

Öğretmen kalitesi başlığı altında birçok farklı bileşenden söz etmek gerekirse bunlardan en önemlilerinin öğretim uygulamaları, öğretmen liderliği, sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen etkililiği olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin, insan sermayesinin sahip olduğu birikimlerini diğerlerine aktarmaları, insan sermayesinin kalitesinin artırılmasında oldukça önemlidir. Zira bu davranış, eğitim örgütlerinde verilen eğitimin kalitesine yansıtacaktır. Çünkü öğretmenin kalitesi, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen etmenlerin başında gelip kaliteli ve etkili bir öğretmen olmadan okulun amaçlarına ulaşması beklenmemelidir. Bunun yanında öğretmen hem öğrenmeyi hem bilgiden yararlanmayı hem de bilgiden bilgi edinmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Memişoğlu (2016) da eğitimin bireylerin kapasitelerini ve yeteneklerini geliştirici önemli bir işlevi olduğundan söz etmektedir. Öğretmenin kalitesi, öncelikle öğretmenin meslek öncesi yetişme biçimi ve mesleki toplumsallaşma süreci ile yakından ilişkilidir. Bununla birlikte öğretmenin mesleğe başladıktan sonra meslekteki kalitesini sürdürmesinde, öğrenme ve gelişme isteğiyle görev yaptığı okuldaki yönetimin sağladığı çalışma ortamının niteliği ve meslektaş ilişkilerinin önemi de unutulmamalıdır. Nitekim Uluslararası Öğrenme ve Araştırma Anketi (TALIS, 2013) sonuçlarına göre, başarılı olarak addedilen eğitim sistemlerinin öğretmenleri iyi yetiştirdiği ve sonra da onlara geniş özerklik tanıdığı ifade edilmiştir (Schleicher, 2015). Buna karşın Türkiye’de öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri OECD ülkeleri arasında en düşük sıralardadır (OECD, 2011). Oysa öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleki anlamdaki gelişimlerinde oldukça önemlidir. Özellikle mesleki gelişimde başat rol oynayan öğrenme isteği, öğretmenin öğrenme çevikliğinin de belirleyici olup hızla değişen dünyada uzun vadeli başarı için öğrenme çevikliği bugün zorunlu hale gelmiştir (Spreitzer, McCall ve Mahoney, 1997). Öğrenme çevikliği kavramını tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle çeviklik kavramına değinmek gerekmektedir. Çeviklik kavramı, ilk kez 1990’lı yıllarda öne sürülen bir kavram olup örgütlerin değişen ihtiyaçlara yönelik hızlı bir şekilde cevap vermeleri ve bu değişime uyum sağlamaları anlamında kullanılmıştır (Cegarra-Navarro, Soto-Acosta ve Wensley, 2016). 2000’li yıllarda ise kavramın kapsamı biraz daha genişletilerek karmaşık olayları etkili bir şekilde yönetebilmeyi de içermiştir (Bakan, Sezer ve Kara, 2017). DeVor’a (1997) göre çeviklik, sürekli değişim gösteren ortamda karlı bir şekilde

çalışabilme yeteneği olup değişim ortamında en iyi işi ortaya çıkarmak amacını, en az süre ve hareketle gerçekleştirebilme kapasitesini göstermektedir. Yıldız'a (2018) göre ise çeviklik hızlı olmayı, yeniliklere uyum sağlayabilmeyi ve teknolojiden yararlanarak kaynakları en verimli biçimde kullanabilmeyi içeren bir kavramdır. 21. yüzyılda iş dünyasından sonra eğitim alanında da tartışılmaya başlanan bu kavram, öğrenmeye istekli olma ve bunu yapma yeteneğini karşılayan temel kavramlardan biridir. Ayrıca öğrenme çevikliği, ilk kez karşılaşılan koşullar altında, başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmek anlamını da taşımaktadır (Eichinger, 2000). Bireysel anlamın ötesinde başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştiren örgütlerin ayırt edici özellikleri arasında olan liderlik yeteneklerini tanımlama, geliştirme ve dağıtma becerisi (Barner, 2006) gibi özelliklerde çeviklikle bağlantılıdır. Dolayısıyla örgütlerin çeviklik derecesi bir anlamda örgütteki paydaşların çevik olmasıyla ilintilidir. Öğrenme çevikliği konusunda yüksek insan sermayesine sahip olan örgütlerin başında ise okullar gelmektedir.

Okullar, bireylerin üzerinde doğrudan etkiler bırakarak tüm toplumu etkileyebilme gücüne sahiptirler. Bu durum, okulların temel dinamiklerinden olan öğretmenlerin ne kadar nitelikli olduğu ile de ilgilidir. Çünkü yeterli niteliklere sahip olan kaliteli bir öğretmen, aynı zamanda öğrenmeye karşı daha istekli olacak; dolayısıyla deneyiminin olmadığı alanlara bu sayede uyum sağlayarak belirsizlik durumlarında yüksek performans gösterebilecek diğer bir deyişle, öğrenme çevikliğinde üst düzeye çıkacaktır. Bu noktada örtük (gizil) programdan bahsetmek yerinde olacaktır. Çünkü örtük programda bahsedilenin aksine, dolaylı bir öğrenme söz konusudur. Bunun yanı sıra, kurumlarca ya da sistem tarafından belirlenmiş programların sürekli olarak güncellenmesi ne yazık ki söz konusu olamamaktadır. Oysaki bilgi değişkendir ve değişmeyen tek şey değişimin kendisidir (Dewey, 2011). Bu noktadan öğrenme çevikliği sayesinde eğitimin güncel olması amacına ulaşılmasının sağlanacağı söylenebilir. Kendini güncel tutan öğrenme ortamlarında değişim ve gelişime karşı paralellik de sağlanmış olunacaktır (Yüksel, 2004). Örtük programlar sayesinde ise okullar tekdüzelikten kurtulacağı gibi bu durum öğretmenin çevikliği ile de doğrudan ilintilidir. Öğrenme çevikliği kavramı, yüksek potansiyelli çalışanları tespit etmede adeta bir araç olarak kullanılmıştır. Çünkü öğrenme çevikliği yüksek olan bireylerin, işlerinde yüksek performans gösterdikleri görülmüştür. Yüksek performans beklenen

çalışanın bu performansta kendisi kadar içinde bulunduğu çalışma koşullarının da etkisi göz ardı edilmemelidir. Çünkü çalışma koşulları iyileştirilmiş bir çalışanın, örgütünde kalmaya devam etme olasılığının daha yüksek olduğu öngörülmektedir (Winans, 2005). Alanyazında çalışanın elde tutma (employee retention) olarak kullanılan bu kavram, eğitim literatüründe öğretmenin okulda kalma tutumu (teacher retention) biçiminde isimlendirilebilir. Bu doğrultuda okullarda eğitim yöneticileri, öğretmenlere mesleklerine uygun bir şekilde hazırlanmak için yeterli zamanı sağlayarak onların çalışma koşullarını olumlu yönde etkileyebilirler (Şekerci ve Aypay, 2009). Zira araştırmalar; iş yeri koşulları iyileştirildiğinde, öğretmenlerin mesleklerini sürdürme ve mesleklerinde kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (The Learning Point Associates, 2007). Bu bağlamda kaliteli öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini devam ettirerek okulda kalmaya yönelik tutumlarının etkilenme düzeyinin tespiti bütüne bakıldığında, okulların başarılarını etkileyebilecek faktörlerin en önemlilerinden biri olarak belirlenebileceği düşüncesini doğurmaktadır. Yapılan araştırmalardan bazıları da (Dantonio, 2001; Ellison, 2005; Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner ve Szabo, 2002) yönetimin, öğretmenlerin gelişimini destekleyerek okulun bir öğrenme topluluğuna dönüştürülmesini sağlamanın, öğretmenlerin okulda kalıcılığını artırdığını ileri sürmektedir. Türkiye’de ise sürekli değişen eğitim politikaları, uygulamadaki zorluklar, fiziksel koşulların eksikliği, öğretmenlerin içinde bulunduğu yaşam koşullarının yetersizliği, veli beklentileri, yönetimin istekleri, öğrencilerle yaşanan problemlerin su yüzüne çıkmasına engel olan çeşitli faktörler gibi pek çok neden, öğretmenlerin okulda kalmaya karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu anlamda eğitimde en çok ihtiyaç duyulan şeyin, belirleyici eğitim politikalarının yapılandırılması olduğu ifade edilmektedir (Tofur, Aypay ve Yücel, 2016). Nitekim Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen, 2019) yayınladığı raporda Türkiye’de eğitim sistemine yapılan harcamanın OECD ülkeleri ortalamasının yarısından az olduğunu, OECD ülkeleri arasında Türkiye’nin Meksika’dan sonra eğitime en az harcama yapan ülke olduğunu belirtmiştir. Bu durumdan en çok etkilenecek değişkenlerden biri ise kuşkusuz öğrencilerdir.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarından bahsederken öğretmenlerin örgütsel adanmışlık durumlarına da değinmek gerekmektedir. Çünkü öğretmenin örgütsel adanmışlığında çalıştığı ortamları kurduğu duygusal bağ büyük önem taşıyor kişinin çalıştığı örgütün amaçlarını içselleştirmesini, belirlenen hedeflerin ötesinde, daha iyiye ulaşmak için hedefler belirlemesini ve bu noktada çaba göstermesiyle örgütte kalmaya devam etmesini sağlamaktadır (Celep, 2014). Örgütsel adanmışlığın bahsi geçen tanımları ile öğrenme çevikliği bir arada düşünüldüğünde, bir örgütte çalışan iş görenlerin örgütün amaçlarına paralel olarak kendince amaçlar belirlemesi, örgütün başarıya ulaşması için beklenilenden daha fazla çaba göstermesi, bu noktada çağın gereklerine ayak uydurarak kendini geliştirmesi ve bu doğrultuda uygulamalar yapması gerekmektedir. Örgütsel adanmışlık tüm örgütleri kapsayan genel bir ifadedir. Ancak öğrenme çevikliği, bilhassa eğitim örgütü olan okullarla ilgilidir. Eğitim örgütlerinin başarısı ve etkililik seviyesinde; yönetici, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin önemi büyüktür (Celep, 2014; Eryılmaz ve Aypay, 2016). Bu sebeple eğitimsel başarıda öğretmenlerin okulda kalma durumları tartışılması gereken bir konudur. Çünkü öğretmenin okulda kalma düzeyinin yüksek olması aidiyetlerinin, motivasyonlarının, okulla bütünleşmelerinin bir yansıması olarak yönetici, diğer öğretmenler, öğrenci, okul çalışanları ve velilerle daha yakın ilişki kurulmasına, paydaşları daha yakından tanıma fırsatı elde edilmesine ve sorunların daha yakından takip edilebilmesine katkı sağlayacaktır.

Belirtilen bilgilerin yanında bir öğretmenin görev yaptığı okulda kalma istek düzeyinin yönetsel uygulamalara bağlı olarak şekillenirken, meslekte kalma istek derecesinin ise mesleğin ekonomik gereksinimleri karşılama derecesi ve mesleğin öğretmen için doyum sağlayıcılık derecesine bağlı olduğu söylenebilir. Mesleğin doyum sağlaması içsel olabildiği gibi dışsal da olabilir. Bir öğretmenin yaptığı işlerde elde ettiği başarılar neticesinde mutlu olması, gurur duyması içsel doyumla; mesleğini ifa etmesi neticesinde elde ettiği ücret gibi ikincil pekiştireçler ise dışsal doyumla açıklanabilir. Öğretmenlerin içsel ve dışsal olarak elde ettikleri doyumlar okulları farklı açılardan etkilemektedir. Okulların sosyal, kültürel ve akademik başarısında öğretmenin kalitesi, öğrencilerin öğrenmeye karşı isteklilikleri, yöneticilerin-öğrencilerin-velilerin ve öğretmenlerin okulu ve verilen eğitimi benimsemesi, okul-aile-yönetici-öğrenci ve

öğretmen arasındaki ilişkiler, okulun ve ailelerin ekonomik durumları ve başarı odaklı olma düzeyleri gibi çeşitli argümanlar gelmektedir. Bunun yanında teknolojinin gelişimine bağlı olarak öğretmen ve aile arasındaki ilişki daha da güçlenmiştir. Bilhassa ilkokullardaki öğretmenler öğrencilerin durumu, ödev paylaşımı, toplantı bildirim, belirli gün ve haftalardaki etkinliklere katılım ve ihtiyaçlar konusunda velileri bilgilendirme amacıyla web tabanlı sosyal uygulamaları kullanmaktadırlar. Veliler öğrencilerin durumlarını hem bu sosyal ortamlardan hem de e-okul sisteminden öğrenebilmektedirler. Bu doğrultuda hem öğrenciler hem veliler hem de öğretmenler eğitim işiyle daha içli dışlı olabilmektedirler. Bu sebeple çağımızda bir bireyin kendini web tabanlı sosyal uygulamalardan uzak tutması, öğrenme ve öğretim işinden geri kalmasına ve zarar görmesine neden olabilir.

Günümüzde öğretmenlerin teknoloji ile iç içe olmaları öğrenme çevikliklerinin bir göstergesi kabul edilebilir. Web tabanlı sosyal ortamlar sayesinde oluşturulan platformlarda öğretmenler yaptıkları çalışmalarını paylaşabilmekte ve diğerlerine fikir sağlayabilmektedir. Web tabanlı sosyal ortamlara duyarlı bir öğretmen, kısa süreli araştırmalarla bir konuyu öğrencilerine en etkili bir şekilde nasıl sunabileceği noktasında daha iyi bilgiler edinebilmektedir. Bu durum ayrıca, öğretmenin kalitesine katkı sağlamada başat rol oynayabilir. Bilindiği gibi davranışçı ekolü savunan Watson; “Bana bir düzine iyi yapılı, sağlıklı çocuk verin sizi temin ederim ki onlardan istediğim herhangi birini doktor, avukat, ressam, tüccar olmaları için eğitirim. Ayrıca yetenekleri, eğilimleri, beceriler ve artalanları ne olursa olsun, dilediğim herhangi birini dilenci ya da hırsız bile yapabilirim (Akt. Schunk, 2009)” demiştir. Her ne kadar ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefe, davranışçı ekolü bireye aşırı müdahale noktasında eleştiriler de Watson ve Pavlov gibi kuramcılarının deneyleri, öğrenmede öğretmenin yüksek etkisi noktasında kanıtlar sunmuşlardır. Bu noktada öğretmenlerin kalitesine de değinmek yerinde olacaktır. Çünkü Watson’ın bakış açısı ile düşünülecek olunursa öğretmen bir öğrenciyi doktor, hâkim, öğretmen de yapabilir, hırsız ya da dilenci de. Kaliteli bir öğretmen kendini geliştiren, öğrenme çevikliği yüksek, idealleri olan, öğretme işine kendini adanmış bir birey olarak ise öğrencilerini insani, vicdani ve akademik noktada en üst seviyelere çıkarmak isteyecektir. Bunun aksi düşünüldüğünde, kendini gelişime kapatan ve öğrenme çeviklik düzeyi düşük olan, yaptığı işten haz almayan, öğrencilere

isteksiz ders anlatan, onların sorunlarıyla ilgilenmeyen bir öğretmenin de öğrencilerin insani, vicdani, ahlaki ve akademik gelişimlerine katkı yapmada eksik kalacağı düşünülebilir. Bu bağlamda denilebilir ki günümüzde okullarda yaşanan bazı eğitim sorunlarının öğretmenin kalitesi ile bağdaştırılması, öğretmenlerin öğrenme isteğinin diğer bir deyişle öğrenme çevikliklerinin sorgulanması ve bu anlamda öğretmenlerin okullardaki hareketliliğinin fazla olduğuna ilişkin eleştirilerin olması, araştırmanın bulgularını anlamlı hale getirmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalmaya ilişkin görüşleri tespit edilerek; görüşlerinin arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı belirlenecek; öğrenme çevikliği ile öğretmen kalitesinin öğretmenin okulda kalma tutumuna etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliğine, öğretmen kalitesine ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerini belirleyerek öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesinin öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına etkisini tespit etmektir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalmaya yönelik görüşleri nelerdir; bu görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt problemler

Bu araştırmada probleme dayalı olarak aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmaya çalışılmıştır:

Öğretmenlerin:

1. Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalmaya ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Kişisel değişkenleri (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti)
 - a) Öğrenme çevikliğine
 - b) Öğretmen kalitesine
 - c) Okulda kalmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
3. a) Öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - b) Öğrenme çevikliği ve okulda kalmaya yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - c) Öğretmen kalitesi ve okulda kalmaya yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve kalite düzeyleri, okulda kalmaya dair görüşlerini yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzdeki küresel değişimlerden okullar da etkilenmişler; hız, uyumluluk, çeviklik, inovasyon, esneklik, hesapverilebilirlik, performans kavramlarına (Mehdibeigi, Dehghani ve Yaghoubi, 2016) önem verip çıktılarını sunmada gittikçe önemli bir noktaya gelmişlerdir. Süreci başarı ile yürütmenin en önemli koşullarından biri, öğretmenin kalitesinden ve öğrenmeye olan istekliliğinden geçmektedir. Okulların öğrenmede etkili olabilmesi için eğitim lideri olması beklenen öğretmenlerin, değişen gereksinimleri dikkate alarak sürekli öğrenmeye açık ve uyumlu olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini her geçen gün artırarak kaliteli öğretmen olabilmeye karşı adanmışlıkları, okullarının başarısını artırmak için kendi yetkinliklerini okul toplumuyla paylaşmaya istekli olmaları, diğer bir deyişle okulda kalmaya karşı olumlu tutumları okulların var olma sebebi olan öğrencilerin

başarısında önemli rol oynayacaktır. Yüksel (2018) de öğretmenlerin kurdukları ağların önemine değinerek bu ağlar yoluyla okuldaki sosyal dinamikleri daha iyi kavrayacaklarını ve kendilerine destek olan kişilerle olduğu kadar karşı düşüncede olan kişilerle de nasıl çalışacaklarını bildiklerini ifade etmiştir. Değişen gereksinimleri dikkate alan öğretmenler, işbirlikçi bir anlayış sergileyerek öğrenci başarısında kilit rol oynayabilmektedir.

Öğretmen kalitesi ve çevikliği yüksek bir okulda öncelik, tam öğrenmeyi sürekli kılarak okulun paydaşlarına katkı sağlamaktır. Bu tür okullarda eğitim sürecinde değişiklik yapmaktan çekinilmediği gibi yapılan değişim, ilgili herkesin yararı gözetilerek yapılmaktadır. Dolayısıyla bu tür okullar, çok yönlü iletişimin temele alındığı bir tutum sergileyerek belirlenen kısa ve uzun vadeli hedeflerle öğretmenlerin okulda kalmasına yönelik stratejiler uygulamaya koymaktadırlar. Kaliteli bir okul, kaliteli öğretmenlerin bir araya geldiği ve sorunları çözmeye odaklanan bir bakış açısına sahip olduğu yerdir. Zira gelişmenin en önemli ölçüsü sürdürülebilir bir öğrenme akışı sağlamaya çalışmak olmalıdır. Bunun en iyi yollarından biri de fikirlerin desteklendiği, geliştirildiği, gerekli hallerde düzeltilindiği bir eğitim ortamı sunmaktan geçmektedir. Nitekim Koşar, Er, Kılınç ve Koşar (2017) öğretmenlerin meslektaşlarını değişime ayak uydurabilmeyle ilgili güdülediklerini ifade etmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde çeşitli eğitimsel sorunlar olduğu herkesin malumudur (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2018; Bakan, 2013; Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı, 2018; Demirel ve Kaya, 2017; Dünya Bankası, 2011; Eren, 2018; ERG, 2017; Kasapoğlu, 2016; Kızılkaya, 2014; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Örucü, 2014; Özdemir ve Kaplan, 2017; Özyılmaz, 2017; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Şişman, 2017; TEDMEM, 2018; Yaşar ve Sözbilir, 2017; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bu sorunların tespiti ve öneriler sunma amacıyla gerçekleştirilen hem yurt içi hem de yurt dışı çalışmaları mevcuttur. Bilindiği gibi değerlendirmede, değerlendirme sonuçlarının kullanımı oldukça önemlidir (Alkin ve Christie, 2013; Demirel, 2015; Fetterman, 1994; Uşun, 2012). Değerlendirme sonucunun kullanılmaması durumunda, değerlendirme işinin bir anlamı kalmamaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) bu

noktada yapılmış akademik çalışmaların sonuç ve önerilerini dikkate alması gerekmektedir. Çünkü Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına, araştırmacılarca çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, öğrenme çevikliği ve öğretmenlerin okulda kalmalarıyla ilgili daha önce yapılmış hiçbir araştırma olmadığı görülmüştür. Eğitim-öğretim ya da öğretmen kalitesi ile ilgili yapılmış araştırmalar olsa da daha önce yapılmış çalışmalar arasında; öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu kavramlarının birlikte tartışıldığı hiçbir araştırmaya ulaşılamamıştır. Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalmasına yönelik yurt dışında yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmasıyla birlikte, Türkiye'deki eğitim örgütleri kapsamında taranan veri tabanları ve ulusal tez merkezi üzerinden yapılan incelemelerde bu konuda yapılmış çalışmalara yönelik yeterli bilgiye ulaşılamamış; en önemlisi bu konuları birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye'de ilk olmasıyla diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenlerin okulda kalma durumları, ilk defa karşılaştırmaya tabi tutulacaktır. Aynı zamanda yapılacak çalışma ile elde edilecek bulgular, okullardaki öğretmen hareketliliğini azaltmaya yönelik önlemler alınması ve öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile öğretmen kalitesini artırmaya ilişkin çalışmalara ışık tutması açısından önemli kabul edilebilir ve bu bağlamda eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- 1) Araştırma kapsamına Sakarya ili Adapazarı merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler alınarak diğer okullarda çalışan öğretmenler kapsam dışı tutulmuştur.
- 2) Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı merkez ilçesinde yer alan 1218 öğretmenin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

- 1) Öğretmenler araştırmaya konu olan kavramları (öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu) değerlendirebilecek özelliklere ve niteliğe sahiptirler.
- 2) Öğretmenlerin ölçek sorularına verdikleri yanıtlar kendi görüşlerini yansıtmakta, samimi ve içten oldukları varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: Resmi okul ile özel okul bünyesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli, öğretmenlik mesleğinin gerektirmiş olduğu yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisine sahip olan bireylerdir.

Öğrenme Çevikliği: Öğrenmeye istekli, açık ve esnek olma, değişime karşı uyum sağlama, belirsiz durumlarla baş edebilme ve bilinmeyeni keşfetmeye yönelik olarak isteklilik duyma halidir.

Öğretmen Kalitesi: Öğretmenin, mesleğin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor birçok yeterliğe sahip olmasıyla birlikte öğretim uygulaması, liderliği, sınıf yönetimi becerisi ve etkililiğinin de olma durumudur.

Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu: Öğretmenlerin okulda kalmaya devam etmelerinde, farklı okullara gitmelerinde veya emeklilikten önce mesleği terk etmelerinde rol oynayabilecek faktörleri (okul iklimi, öğretmenin kişisel özellikleri vb.) ele alan eğitim araştırma alanıdır.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümü, yapılan araştırmaya temel olan kuramsal bilgiler ile araştırma kapsamında olan konular üzerinde yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla ilgili bilgilerini içerecektir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın temelini oluşturan kuramsal bilgiler detaylı bir biçimde irdelenmiş ve açıklanmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğrenme çevikliği kavramını içeren literatüre yer verilmiştir. Ardından öğretmen kalitesi ile öğretmenin okulda kalma tutumunu içeren literatür ele alınmıştır.

2.1.1. Öğrenme çevikliği

Öğrenme çevikliği kavramının pek çok farklı tanımlaması mevcut olsa da kavram akademisyenler tarafından “deneyimden öğrenmek ve daha sonra bu öğrenmeyi yeni veya ilk fırsatta başarıyla uygulama istekliliği ve yeterliliği” olarak tanımlanmaktadır (Lombardo ve Eichinger, 2000). Örgüt araştırmacıları ve bilim insanları arasında yaygın kabul gören bu tanım, belli kuramsal temellere ve dolayısıyla deneysel değerlendirmenin standartlarına uygun düşmektedir. Bu görüşe göre, yüksek öğrenme çevikliğine sahip bireyler "doğru dersleri" deneyimlerinden öğrenmekte ve bu dersleri yeni durumlara uygulamaktadırlar. Ayrıca bireyler sürekli yeni zorluklar

aradıklarında, büyüme ve gelişmek için başkalarından geri bildirim isteme, kendi düşüncelerini yansıtmaya, deneyimlerini değerlendirme ve uygulama sonuçlarından çıkarımlarda bulunma çabası içerisine girmektedirler (Howard, 2017). Zira Turhan, Demirli ve Nazik'e (2012) göre gayret, bir işe zihinsel olarak kendini verebilmeyi, yüksek enerjiyle çalışabilmeyi ve zor durumlar karşısında sebat edebilmeyi içermektedir.

Öğrenme çevikliği kavramı, deneyim yoluyla öğrenmeyle ilgili öğrenmenin bütününe kapsamaktadır. Dolayısıyla, öğrenme yeteneği ile eş anlamlıdır. Bu şekilde kavramsallaştırılan öğrenme çevikliğinin yapısı, yalnızca öğrenme yeteneğinin bir bileşeni haline gelmektedir (Howard, 2017). Öğrenme çevikliğinin kavramsallaştırılması sürecinde, öğrenme çevikliğinin geleneksel öğrenme yeterliğinden farklı olduğu görünüşünden hareketle, deneyim yoluyla öğrenme ile bireysel öğrenme biçimleri arasındaki farkı öncelikle vurgulamak gerekmektedir.

Alanyazında, Kolb'un (1984) *öğrenme döngüsü modeli*, Bal ve Mumford'un (1992) *öğrenme stili*, Mumford'un (1996) *öğrenme yaklaşımı*, Flavell'in (1979) *üst bilişsel kuramı* gibi bireysel öğrenmeyi açıklayan veya modelleyen birçok öğrenme kuramı bulunmaktadır. Öğrenme modelinin geliştirilmesi, örgütlerin programları tasarlama ve bir kişinin öğrenmesini kolaylaştırma biçimini etkilemektedir. Bu fark örgütlerde öğrenme yeteneği yerine, öğrenme çevikliğini kullanma nedenini açıklamaktadır. Öğrenme yeteneği geleneksel olarak zihinsel öğrenme sürecini açıklamak için bilişsel yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır (Howard, 2017). Örneğin, Derry ve Murphy (1986) öğrenme yeteneğini gözden geçirdiğinde, öğrenme stratejisine odaklanmıştır. Bu görüşe göre öğrenme yeteneği, bilgi veya becerilerin edinilmesini kolaylaştırmak için belirli bir öğrenme durumundaki bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin toplamıdır (Akt. Howard, 2017).

Genel olarak öğrenme farklı bilinç düzeylerinde gerçekleşebilmektedir. Bazen bireylerde öğrenme, öğrenme sürecini dikkate almadan, yalnızca problem çözmenin doğal bir sonucu olarak gerçekleşir. Kuramcılar, kendi kuramlarının prensiplerini dikkate alarak öğrenmeyi tanımlamıştır. Öğrenmeyi davranışçılar, davranıştaki değişim

olarak tanımlarken, bilişselciler dış dünyadan gelen bilgilerin beyinde yeni şema olarak kaydedilmesi ya da şemalarda meydana gelen değişim olarak tanımlamışlardır. Yapılandırmacı ekolde ise öğrenme, yapılarla açıklanmaya çalışılmıştır (Senemoğlu, 2011). Bu yönüyle aslında bilişselci ve yapılandırmacıların birbirine kenetli tanımlama yaptıkları düşünülebilir. Bütün kuramlarda birey, öğrenen varlık olarak görülmektedir. Ancak bunun yanında, bireyleri öğrenen varlıklar olarak tanımlamada istenmeyen durumlar da söz konusu olabilmektedir (Boud ve Solomon, 2003). Çünkü öğrenen varlıklar olarak tanımlanan bireylerle örgüt ortamında bireysel öğrenmenin çok sınırlı olabilmesi söz konusudur. Bazen örgütsel düzenlemeler ve işlemler, öğrenme sürecinde örgütsel öğrenmeyi ön plana çıkartabilirken bazen de bireysel öğrenmeyi engelleyebilmektedir. Bu anlamda öğrenmeyi destekleme sürecinde bir liderin etkililiğinin de hem örgütsel hem de bireysel öğrenmede rol oynadığı ileri sürülebilir.

1980'lerin başında araştırmacılar, etkili liderliğin özelliklerine ilişkin bir tablo hazırlamanın olanaklı olmadığını kabul etmişlerdir (Howard, 2017). Çünkü liderlikte, liderlik deneyimi kazanmak önemlidir ve araştırmacılar deneyimin yöneticileri nasıl geliştirdiğine ilişkin sınırlı bir bilgiye sahiptiler. Araştırmalarda insanların deneyimlerinden ders çıkartmalarının, birbirlerinden önemli ölçüde farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Bu farklılıklar açısından öğrenme ve gelişme, bireylerin rahat hissettikleri ortamlardan, alışkanlıklarından ve rutinlerinden uzaklaşmalarını gerektirir. En iyi öğrenme deneyimleri duygusaldır, risk almayı gerektirir ve gerçek hayatta sonuç doğurma eğilimindedir. Öğrencilerin esnek ve savunmasız olmaları gerektiği gibi bireylerin büyüme için güçlü bir gereksinime sahip olmaları da gerekmektedir (Howard, 2017).

Öğrenme çevikliği konusuna örgüt kuramcıları daha çok liderlik kavramı doğrultusunda ilgi göstermişlerdir. Bu süreçte başarılı liderlerin, başarısız liderlerden çok daha hızlı bir şekilde öğrenme eğiliminde oldukları ve hızla değişen yeni ortamlara uyum sağlamada daha fazla çevik liderlik göstermeye başladıkları tespit edilmiştir (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; McCauley, Ruderman, Ohlott ve Morrow, 1994; Spreitzer, McCall ve Mahoney, 1997). Çevik liderler ne yapacaklarını bilmediğinde ne yapacaklarını öğrenmektedirler. Çevik liderler, doğru sorular sorarak sorunlara çözüm

aramakta, üstesinden gelebilecekleri riskleri almakta, alternatif önerilere ve başkalarının görüşlerine karşı öneri geliştirmeye açık olmakta ve değişimin getirdiği bilinmezlik korkusunun üstesinde gelebilme konusunda tutum geliştirmektedirler. Bu nitelikler aynı zamanda öğrenme çevikliğinin ayırt edici özelliklerini de oluşturmaktadır.

Örgütlerde potansiyel bir yöneticinin öğrenme yönelimi ve üst düzey liderlik konumu için seçilip geliştirilmeden önce öğrenme çevikliği kapasitesinin göz önüne alınması, çalışanın niteliği ve örgüt verimliliği açısından önemlidir. Üst düzey yöneticilerin liderlik becerilerinin önemli olduğu konusunda genel bir görüş birliği mevcut olmasına rağmen (Day ve Lord, 1988), çoğu yönetici tipik olarak yalnızca önceki çalışmalarında kazandığı becerileri veya siyasi nedenlerden dolayı seçilmekte ve diğer değişkenlere daha az önem verilmektedir (Curphy ve Hogan, 1994). Oysa karmaşık, hızla değişen görevler ve yöneticilerin çoğu zaman dinamik liderlik rollerinde karşılaştıkları üst düzey beceri gerektiren zor/sorunlu durumlar, teknik becerilerden ve mevcut yeterlilikten daha fazlasını gerektirmektedir. Belki de en üst düzeyde performans sunmanın ötesinde, üst liderlik konusunda, bireylerin bakış açıları ve öğrenme şemalarında esnek olma gibi kişisel özelliklere gereksinim duyulmaktadır. Bu durum kişisel gelişim ve büyüme odaklı bir yönelimi gerektirmektedir. Bahse konu olan bireyler yenilikçi düşünmeyi gerektiren ve risk alma olasılığını hesaplayan bireylerdir ve bu kişilerin öncül inançları, kişisel seçenekleri veya görüşleri ile uyum sağlamsa dahi, bu bireyler etkin ve hatta rutin olarak başkalarından yeni bilgi ararlar (Kaiser ve Craig, 2004; Spreitzer, McCall ve Mahoney, 1997).

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda örgütlerin gelecekteki başarıları için gerekli potansiyele sahip bireyleri bünyelerinde barındırmaları amacıyla öğrenme çevikliğini değerlendirmelerinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım, geleneksel uygulamaların çoğundan farklıdır. Çoğu örgüt, bir konumdaki başarının başka bir konuma geçildiğinde, bu başarının devam edeceği anlamına gelmediğini fark ettiğinden, çalışanların farklı bir konumda da başarılı olabilmelerine yönelik üst düzey başarı ölçütleri geliştirmeye başlamışlardır. Örgütlerde mevcut yüksek performanslı çalışanların %30'dan azının, daha üst düzey kritik konumlara yükseldikleri ve bunları başarıya potansiyeline sahip oldukları saptanmıştır. Bu doğrultuda örgütler, çalışanın

öğrenme çevikliğini ortaya çıkarıcı bir değerlendirmeyle, yüksek potansiyele sahip çalışanların oranının artırılabilmesini sağlayabileceklerdir (Howard, 2017). Başka bir deyişle çalışanların daha yüksek potansiyel gösterebilmelerinde, onların öğrenme çevikliklerini belirgin bir şekilde açığa çıkaracak düzenlemeler yapılmasının örgütün lehine bir durum olduğu söylenebilir.

2.1.1.1. Öğrenme çevikliğinin boyutları

Öğrenme çevikliği ile ilgili yaygın olarak kabul gören 4 boyut vardır (Allen, 2016; Beck ve Lengnick-Hall, 2016; Catenacci-Francois, 2018; DeMeuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; DeRue, Ashford ve Myers, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Howard, 2017; Lombardo ve Eichinger, 2000; Prange, 2016; Sims ve Tao, 2017; Yockey, 2015). Bunlar zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğidir. Bu boyutlar aşağıda daha detaylı bir biçimde irdelenmiştir:

2.1.1.1.1. Zihinsel çeviklik

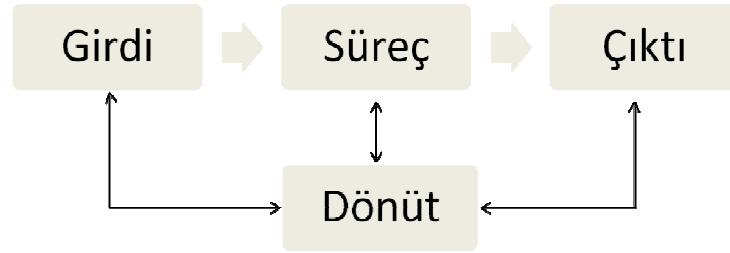
Dünya’da iş gücü değişmektedir. Amerika’da yapılan bir araştırmaya göre 18-24 yaş arasındaki çalışanlar şirketlerinde ortalama 18 ay kalmaktadır (Gravett ve Throckmorton, 2007). Bu istatistikler, örgütleri hızlı bir şekilde öğrenebilen, çok miktarda bilgi arasında bağlantı kurabilen ve karmaşık durumlarda rahat kalabilen kişileri işe almaya ve muhafaza etmeye zorlayan yüksek bir hareketlilik oranını işaret etmektedir. Dolayısıyla bireyler, bir örgütün değişen koşullarına yanıt verebilmek için bazı becerilere sahip olmalıdır. Geçtiğimiz yüzyılda ayakta kalabilen örgütler bazı özelliklere sahiptiler. Bu özellikler; yeni kavramları öğrenme yeteneği, örgüt içinde bir öğrenme topluluğu oluşturma yeteneği ve bilgiyi yönetebilme yeteneğidir (Kucia ve Gravett, 2014). Bu özellikleri kullanabilen örgütler, gücünü koruyarak ayakta kalabilmeyi başarabilmesinin yanında çalışanlarını da güçlendirerek öğrenmeye karşı etkili bir güdü oluşturabilirler. Başkalarını öğrenme ve büyütme konusunda

güçlendirmek, şimdi ile gelecek arasında bağlantı kurarak kişisel ve profesyonel gelişmeyi motive eden bir sinerji yaratır (Joiner ve Josephs, 2007).

Öğrenme sürecinde bağlamsal bağlantılar yapmak esastır. Jenson'a (2005) göre beyin içinde sinapslar arasında bağlantı kurmak için öğrenmenin ambalajlanması şarttır. İçerik daha duygusal, özgün ve yeni olduğunda bu sinaps bağlantıları güçlendirilir. Önceden bilinene bağlantı yapılırsa, içeriğin anlamlı ve değerli olması daha olasıdır. Çünkü bu durumda içerik, benzer durumlarla bağlantılı olur. Öğrenenler de daha aktif, içeriği daha çok yansıtıcı olabilirler. Böylece içerik kendi bağlamında öğrenilebilir (Howard, 2017). Eğitimcilerle düşen görev ise, öğrenenlerin öğrenmesini teşvik eden ortamlar yaratmak için bu bağlantıları tanıyıp kullanmaktır. Önceki bilgilerle bağlantı kurmak ve bilgiyi bilinen durumlarla ilişkilendirmek, eğitimcilerin öğrenenlerin geçmişlerini ve deneyimlerini öğrenmelerini gerektirecektir. Eğitimciler, bireylerin geçmişlerini ve deneyimlerini öğrenmek için çalışmalı ve konuyla ilgili konuları ve deneyimlerini nasıl ilişkilendireceklerini öğrenmelidir. İçeriğin ve konuların öğrenenlerin ön bilgisiyle ilişkilendirilmesi, bu bilgiyi onların kendi yaşam deneyimlerine dayandırmalarını, yeni kavramları uygulamalarını, gerçek dünya durumlarına uyarlamalarını sağlayacaktır. Bu bilgiden yararlanarak, eğitimcilerin konuyu öğrenen geçmişlerine ve deneyimlerine bağlamaları daha mümkün olacaktır. İçeriği ve önceki bilgileri ilişkilendirmek, yaşam deneyimlerini gerçek dünya durumlarına aktarabilir hale getirecektir. Eğitimciler geçmiş deneyimleri alma ve onları bugünün sorunlarına uygulama sorumluluğuna sahiptir. Ayrıca öğrenenlerin eğitim alanında ve kapasitesinde kalmalı, öğrenenlerin gelecekteki uygulamalar için bir yolculuğa çıkmalarında onları zorlamalıdır (Howard, 2017). Tekrarlamanın beyindeki bağlantıları güçlendirmesi basit bir doğrudur (Jenson, 2005). Piaget'nin yıllar önce bahsettiği bilişsel gelişim kuramı tam da eğitimcilerin yapmaları gerekenleri sistematik bir şekilde anlatmaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre insan; kalıtsal olarak bazı yeti, refleks ya da bilgilere önceden haizdir. Birey çevresi ile iletişime geçtikçe yaşantı kazanır ve bu bilgilerde değişimler meydana gelir. Bu noktada şema kavramına değinen Piaget, bireyin dış dünyadan gelen yeni bilgilerle, beyinde var olan şemaları karşılaştırdığı ve bu şemalar çerçevesinde uyumsama yaptığını ileri sürer. Birey beyinde daha önce var olmayan bir şemayı oluşturabilir ya da beyinde daha

önce var olan şemayı güncelleyebilir. Yaşantı sonrasında yeniden oluşmuş ya da güncellenmiş şemalarla yeni yaşantılar gerçekleştirilir (Senemoğlu, 2011). Bu noktada bireyin önceki bilgileri için deneyim demek de mümkündür. Bir yapılandırma kuramcısı olan Dewey (2011) de deneyimin eğitimdeki önemine vurgu yaparken hem öğrenenlerin hem de öğreticilerin deneyimleri sayesinde kendilerini ileriye taşıyabileceklerini savunmuştur.

Öğrenenlerin içerikleri keşfetmelerinde gerekli olan bağlamsal durumları yapabilmeleri için, öğretmenlerin sistem öğrenimi anlayışına sahip olmaları önemlidir. Sistem öğrenimi, sistem düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Senge'e (1990) göre sistem düşüncesi, mevcut gerçekliği anlama, gerçek olguları keşfetme ve tüm çalışma parçaları arasında var olan bağlantıları ortaya çıkarma konusunda evrim geçirmektedir. Sistem, birbiriyle bağlantılı öğelerin birlikte çalışma durumunu ifade eder (Şişman ve Taşdemir, 2008). Sistem yaklaşımında, dört ana unsur vardır. Bu dört unsur aslında açık sistemi tanımlamaktadır. Bunlar girdi, süreç, çıktı ve dönüştür (geri bildirim). Katz ve Kahn'a (1977) göre açık sistemde bu dört unsura ek olarak çevre, denge, güç kaybı gibi öğeler de mevcuttur. Açık sistem yaklaşımı aşağıdaki şekilde ayrıntılı olarak sunulmuştur:



Şekil 2.1. Açık sistem yaklaşımı

Eğitim sistemi ise toplumsal ihtiyaçları karşılamak için oluşturulan bir sistemdir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Girdi; öğretmen, öğrenci, materyal, çevre, okul, program gibi unsurları kapsarken süreç; sistemde giren unsurların hareketliliğidir denilebilir. Eğitim, sistemde aslında süreç aşamasında gerçekleşir ancak eğitimin bütünüyle bu aşamada gerçekleştiği söylenemez. Çıktı ise sürece girdi yapan unsurların süreçten çıkma durumudur. Çıktı, ürün olarak da tanımlanabilir. Dönüt, diğer bir deyişle geri

bildirim, sistemin her aşamasında aktif olması gereken bir ögedir. Kapalı sistem dönüt unsurunu kapsamadığı dolayısıyla açık sistemden farklı ya da eksiktir denilebilir. Çünkü başarıda dönüt ve düzeltme vazgeçilmez öğelerdendir (Tan, 2017).

Her sistemin birbiriyle bir ilişkisi vardır. Her ne kadar farklı sistemler birbirlerinden farklı görünseler de birbirleriyle bağlantılıdır, birbirleri üzerinde etkileri vardır ve örgütün genel işleyiş sürecini etkilerler. İkinci olarak bir sistemin bütün örgütün sonuçları üzerinde bağımsız bir etkisi yoktur. Yine birbirleriyle bağlantılıdır ve örgüt içindeki her sistemin genel sonuçlara etkisi vardır. Üçüncü olarak her sistem veya alt sistem ilk iki ögeye sahiptir. Her alt sistem diğerlerine bağımlıdır ve her birinin bütün örgüt üzerinde bağımsız olmayan bir etkisi vardır. Vaill'e (1996) göre düşünme sistemleri, düşüneni devam eden sorgulama sistemine sürükler. Bu nedenle düşünme sistemleri sürekli öğrenmedir. Sistemlerin doğası gereği başka bir şey olamaz. Sistemleri daha iyi anlamak için öğrenenlerin ihtiyacı olan şey öğrenme felsefesini ve yöntemlerini sürekli olarak geliştirmelerine izin vermektir. Bununla birlikte sistemlerin arasındaki geçişi sağlayan ve anahtar kelime niteliğinde olan bağlantılılık kavramına da odaklanmak yerinde olacaktır.

Bağlantılılık; liderin neyi, nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleştirebileceğini bilmesini sağlayacaktır. Bağlantılılığın çeşitli yönleri vardır. Açık ve dürüst iletişime izin veren ilişkiler kurarak örgüt içinde ve dışında başkalarına bağlı olmak bir başlangıç noktasıdır. Başkalarıyla iş birliği yapmak, eyleme geçmeyi kolaylaştıracaktır. Bu sebeple paydaşların niçin ve neyin meydana geldiğini anlamaları gerekir. Örgütün iklim ve kültürüne bağlı olmak, iletişim kurmaya ve değişimi başlatmaya nasıl yönelmesi gerektiğini belirleyecektir (Howard, 2017). Kouzes ve Posner'a (2012) göre bazı standart uygulamalar, politikalar ve prosedürler verimlilik ve kalite güvencesi için kritik öneme sahiptir. Ancak çoğu sadece gelenek meselesidir. Pek çok örgüt, özenle ve başkalarının desteğiyle ele alınması gereken çok kutsal geleneklere ve süreçlere sahiptir. Paydaşlar nelerin değiştiğini ve niçin değişmesi gerektiğini anladıktan sonra inisiyatif yardımcı olmak için yetkilendirilebilirler. Bu durumda birçok inisiyatif ortaya çıkabilir. Çünkü lider, diğerlerini yenilikçiliğe, yaratmaya ve düşünmeye teşvik eden bir iklim oluşturur. Bu iklim içerisinde yetkilendirilen paydaşların çeşitli fikirlerinin olması ve bu

fikirlerini örgüt ikliminde farklı alanlarda kullanmaları muhtemeldir. Dolayısıyla örgütlerin bütün fikirleri bir araya getirirken bulunduğu koşulları gözetmesi ve karmaşık olan durumları da yönetmesi gerekebilir. Bunun dışında da örgütlerin karmaşık durumlarla karşı karşıya kaldığı durumlar olabilmektedir. Teknolojinin sürekli gelişmesi, kriz durumlarının ortaya çıkması, farklılık yaratacak yeterli işgücünün olmaması gibi durumlar bunlardan sadece bazılarıdır. Bu durumların üstesinden gelmek, örgüt için pek de kolay değildir. Bu karmaşık durumlarda rahat olmak, akıllı ve zeki olmaktan çok daha fazlasını gerektirir (Howard, 2017). Weller'e (2013) göre, zihinsel çevikliği yüksek olan bireyler daima meraklıdırlar ve bağlantılar ararlar. Bu bireyler, sürekli yeni bilgiler öğrenirler, öğrenmelerini her zaman aktarırlar ve uygularlar. Öğrenme adeta onların varlıklarının bir parçasıdır. Öğrenme, yapılması gereken bir etkinlik olarak düşünülebilir. Bu sebeple eğitim, okul sistemlerini, bugün ortaya çıkan durgun statüko ortamından, değişimi benimsemeye ve geleceğe doğru ilerlemeye hazırlanan bir zihniyete doğru hareket ettirme kavramına odaklanmalıdır (Schlechty, 2001). Bu noktada eğitimciler, farklı öğrenenlerin öğrenme stillerini iyi anlamalı ve yorumlamalıdır. Bu öğrenme stilleri arasında kinestetik, işitsel, görsel ve kişilerarası öğrenme stilleri yer alır (Gardner, 1993) ve öğrenme stilleri, dilsel ve mantıksal zekalardan farklıdır ve günümüzün küresel, teknolojik ortamında daha önemli hale gelmektedir.

Tam da bu sebeple bireyler mevcut koşulların ötesinde düşünerek zihinsel çevikliklerini her geçen gün yenilemek, diri tutmak ve güncellemek durumundadır (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Çünkü geleceğin eğitim dünyasında her geçen gün yeni bilgileri öğrenmeye açık olmak ve bu bilgileri hayata geçirebilmek için eğitimcilerin öğrenenlerin öğrenme stillerine uygun bir yapılanmaya girmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine uygun bir eğitim modeli ile küreselleşen dünyanın teknolojik donanımına sahip bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu da zihinsel çevikliği yüksek olması beklenen eğitimciler ile mümkün olabilir. Problemlere yeni bir bakış açısıyla çözüm üretebilmek, belirsiz ve karmaşık durumlarla rahatlıkla başa çıkabilmek ile diğerlerine düşüncelerini açıklayabilmek gibi özellikler zihinsel çevikliği yüksek bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenleri

anlamasında kolaylaştırıcılık sağlayan etkenler olabilir. Bu özellikleri etkin kullanarak öğrenenleri geleceğe hazırlamanın mümkün olduğu söylenebilir.

2.1.1.1.2. İnsan ilişkileri çevikliği

Gravett ve Caldwell (2016) Amerika genelinde farklı sektörlerden araştırmalar yürütmüştür. Araştırmaları, insan ilişkileri çevikliğinin kendini tanıma ve ilişki kurma yeteneği açısından günümüzde örgütlerde yaşamsal öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gravett ve Caldwell'e (2016) göre, bugünün çalışma ortamındaki çoğu etkileşim; güvene dayalı ilişkiler kurmak, zorlayıcı bir vizyon oluşturmak, zor kararlar vermek ve duyurmak, zor ve hoş olmayan görevleri devretmek, değişimi etkilemek, kötü performans veya davranışla yüzleşmek, işlevsel olmayan takımlarda birlik duygusunu, fikir birliğini ve iş birliğini geliştirmek ve çatışmayı iş birliğine dönüştürmek için yüksek bir çevikliği gerektirmektedir.

Kendini tanıma (Self-awareness), kişinin duyguları ve heyecanlarını tanıma yeteneğinin yanı sıra, değişimle karşı karşıya kaldığında duyguları birbirinden ayırt etme yeteneğini ifade eder (Gravett ve Caldwell, 2016). Joiner ve Josephs (2007) kendini tanımayı; kişisel düşünce, duygu ve davranışları bir araya getiren dikkat ve düşüncenin niteliği olarak ifade etmektedir. Joiner ve Josephs (2007), mesleki benlik saygısı, liderlik idealleri ve duygusal ilerlemeyi değerlendirmek için kullanılan duygusal tonun, birincil kaynakları olması nedeniyle öz-farkındalık kalitesinin geliştiğine ve genişlediğine dikkat çekmektedir. Kendine duyarlı bireyler (Self-aware), kendilerine kural koymaksızın duygularına dikkat ederler. Başkalarının tepkilerini gözlemlerler ve etkileşimlerini daha etkili hale getirmek için davranışlarını düzenleyebilirler. Güçlü yönlerini nasıl geliştirecekleri ve sınırlarını nasıl izleyebileceklerinin farkındadırlar. Geribildirimi bir düzeltme mekanizması olarak kullanırlar (Irwin, 2010). Kidder (1995) ise, bireylerin farkındalık duygusunu sürdürmenin, veri odaklı yöntemler kullanmanın önemini ve bireylerin inançlarını yüksek bir başarı ortamı yaratmada en büyük etkiyi yaratacak şekilde kullanmaları için etik karar verme sürecini takip etme ve etik ikilemlerin üstesinden gelmenin önemine

vurgu yapmaktadır. Çoğu kişi, kısa vadede hemen harekete geçme veya uzun vadeli etkilerini tartma arasındaki sonuçları dikkate alan kişisel ikilemlerle karşı karşıyadır. Uzun vadeli etkileri görmezden gelmek, anın gereksinimlerini dikkate almaksızın eninde sonunda intihar etmek anlamına gelmektedir. Kişisel içsel mücadele, birçok kez bireyin kişisel inançlarına dayanır. Çoğu zaman kendini inkâr etme kavramı (self-denial), gelecekte bir lütuf vaadiyle bağlantılıdır; fakat aynı zamanda, kendiliğinden bir özveri eyleminde de lütuf vardır. Yüksek bir başarı ortamının yaratılması kolay değildir; ancak bunu başarmanın yolu, ahlaki ve etik konularda ortak düşünceyi, hedefleri belirlemenin ve akılda kalıcı olarak çalışmayı kolaylaştıran ve anlayabilen belirli stratejilerle çizilmelidir. (Covey, 1989). Durumları akılda tutularak düşünme kabiliyetini elde etmek için, insan önce kendini iyi bir şekilde tanımalıdır. Bireyler farkındalık geliştirmeli ve hedeflerine ulaşmak için kullanacakları yöntemleri seçmelidir. Bireyler değerleri, öncelikleri ve merkezi amacı belirlemelidir.

Yapı ilişkileri, insan ilişkileri çevikliğinin bir diğer yönüdür. İlişkiler canlıdır, zamanla değişir, uyum sağlar ve büyürler. Schlechty'e (1990) göre, insanlar eğitim kurumunun en önemli kaynağı olduğu için okul içinde ve insanlar arasında olup biten eğitim öğretimi önemli ölçüde etkilemektedir. İlişkiler bir gecede inşa edilmez. İlişkileri korumak önemli bir zamanı ve sıkı çalışmayı gerektirir. Bu çalışma ve zaman, performansta daha yüksek katılım, başarı ve istikrar üretecektir. Bununla birlikte okullarda esnekliği veya çevikliği engelleyen unsurlar vardır (Schlechty, 1990). Bu sorun etmenlerinin üstesinden, güçlü ve işlenebilir ilişkiler yaratarak gelinebilir. Çünkü güçlü ve işlenebilir ilişkiler, güvenin gelişmesine, açık iş birliğine ve geri bildirimle olanak tanıyacaktır. Bu noktada Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" kuramından bahsetmek de gerekebilir. Vygotsky'e göre bireylerin kendi çabaları ile gelebilecekleri belirli bir nokta vardır. Kişi tüm enerjisini vererek belirli bir noktaya gelebilir. Bu nokta kişiden kişiye farklılık gösterir. Ancak kişi başkasının yardımı ile bu noktayı aşabilir. Sosyal öğrenme ya da işbirlikçi öğrenme yoluyla kişi kendi noktasının ötesinde, daha yükseğe tırmanabilir. Bireyin kendi çabası ile geldiği nokta ile başkaları yardımı ile gelebildiği nokta arasında kalan mesafeye *yakınsak gelişim alanı* denilmektedir (Vygotsky, 1978). Bu alanın genişliği, daha önce de bahsedildiği gibi bireylerin örgüt

ortamındaki ilişkilerinin kuvvetine, diğer örgüt üyelerinin geri bildirimlerine ve onlara duyduğu güvene bağlı olarak değişebilir.

Herkesin farklı görüşleri olduğu kadar farklı yetenekleri de vardır. Farklı yetenekleri olan insanları bir araya getirerek bir güven ortamı yaratmak, bireylerin yaratıcılıklarını ortaya koyma ve birbirleriyle iş birliği yapma özgürlüğünün yanı sıra yapıcı eleştiriler sağlayabilecekleri uyumlu bir ortamı da beraberinde getirecektir. DuFour ve Eaker (1998) yapı ekiplerinin, iş birliğinin anahtarı olduğunu iddia etmektedir. Ortak çalışma ekipleri oluşturmak, birlikte çalışanlar arasında bir iş birliği kültürü oluşturacaktır. Bir ilişki içerisinde iyi geribildirim alabilmek için ilişkinin anlaşılması gerekir. İlişki anlaşıldığında, ilişkiyi oluşturan dinamikler de anlaşılacaktır. Bir sorun olduğunda geri bildirim verilir. Geri bildirim sorunu çözme amaçlıdır. Çünkü bir şeyler ters gittiğinde, bunu bireyin anlayabilmesi ve düzeltebilmesi için bunun hakkında konuşabilmesi gerekmektedir (Stone ve Heen, 2014). Dolayısıyla geri bildirim, bir sistemin işleyişinde oldukça önem arz etmektedir.

Bir sistem içerisinde, sürekli hareket eden birbirine bağlı birçok parçadan biri olan geri bildirim diğer açılardan da iyi anlamak önemlidir. Sistemin verimli çalışması için vermek ve almak gereklidir. İlgili tüm bireyler geri bildirim vermek ve almak için açık olmalıdır. Çoğu zaman, bir kişi geri bildirim sadece alındığını veya sadece verildiğini hisseder. Etkileşimleri anlayabilmek için, üç mercekle aracılığıyla geribildirim ilişkilerine bakmak gerekir (Stone ve Heen, 2014). Birinci mercek “Sen + Ben Kesişimleri”dir (Stone ve Heen, 2014). Bu mercek, başkalarını kendisiyle kıyaslama olarak görülmektedir. Geri bildirim verirken, insanlar genellikle diğer kişisel beğenilerini, hoşlanmadıklarını, beklentilerini ve çalışma alışkanlıklarını karşılaştırır. Bir bireyi görmekten çok, kendi kendilerini görürler. İkinci mercek, “Rol Çatışmaları ve Kaza Sonucu Düşmanları”dır (Stone ve Heen, 2014). Roller genellikle ilişkiler içinde tanımlanır; ancak roller de başkaları tarafından kazanılır ve verilir. Bazen roller rastgele diğerleri ile ilişkilendirilebilir. Eğer bir kişi sürekli üzülüyorsa, bu kişinin üzerine düşman rolü atfedilebilir. Bu duygular ortaya çıktığında, bu ilişki aracılığıyla geri bildirim değiştirilir. Üçüncü mercek “Büyük Resim”dir (Stone ve Heen, 2014). Büyük resme bakarak, bireylerin ötesindeki faktörler göz önünde bulundurulur. Bu mercek

çevreyi, iklimi, kültürü ve dış paydaşların etkisini ele alır. Geriye doğru adım atmak ve üç merceğe bakmak, ilişki sistemlerinin karmaşıklığının daha iyi anlaşılmasını ve geri bildirim alma ile vermede daha iyi hizmet vermeyi sağlayacaktır.

Joiner ve Josephs (2007) çalışabilir ilişkiler kurma yeteneğinin; güven, iş birliği oluşturma ve bu niteliklerin paydaş çevikliğini artırdığı sürece, yapıcı geri bildirim sağladığını açıklamaktadır. Paydaş çevikliği (Stakeholder agility), paydaş anlayışından ve güç stilinden oluşmaktadır. Paydaş anlayışı, zaman içerisinde insan gözlemlerinin sonucu olarak geliştirilmiştir. Başkalarının eylemlerini gözlemleyerek kişi; özelliklerini, yeteneklerini, başkalarının duygusal durumlarını çıkartabilir. Paydaşları anlama yeteneği, farklı geçmişlere ve deneyimlere sahip insanlar için ilk tolerans düzeyinin gelişmesine olanak sağlar. Güç tarzı, sahip olunan yetki ve liderlik varsayımları ile şekillenir. Güven, iş birliği ve yapıcı geri bildirimler, başkalarının kendi gereksinimlerini dikkate aldığını hissettirmeyi amaçlayan çalışma ortamı ilişkilerine odaklanan bir güç tarzıyla değerli olarak algılanır. Yüksek bir paydaş çevikliğine sahip olan kişi, başkalarının beklentilerini ve bu beklentileri bugünün ve geleceğin yüksek istemlerini karşılamak için nasıl şekillendireceğini anlar. Eğitim kurumları açısından yüksek beklentiler, öğretmenler ve yönetimin okul ve her öğrenci yararına bir vizyon üzerinde iş birliği yaptığında, eğitimde daha iyi bir performansa yol açabilecektir (Hoy ve Miskel, 2010). Sürekli iletişim, birlikte çalışarak karşılaştıkları sorunları karşılamalarını sağlayacak bir konfor seviyesi sağlar. Yönetim ile öğretmenler arasındaki iletişim kanalları sürekli olarak açık kaldığı zaman, korku sergilenmeyen bir ortam yaratılacaktır (Bowman ve Deal, 2013). Her okul lideri; öğrenciler, veliler, öğretmenler, toplum üyeleri ve diğer okul liderleri ile uygulanabilir ilişkiler kurmaktan sorumludur. Bu alışkanlıkların işbirlikçi bir ortam yaratıp yaratmadığını ve başkalarının başarıya ulaşmasına yardımcı olup olmadığını belirlemek için üç farklı alan araştırılmalıdır. Fullan'a (2003a) göre bu alanlar; grup çabaları ve bir grup içinde gerçekleşen değişim ile sağlanan karşılıklı bağımlılık; başkalarına bağımlılık ve onlarla meydana gelen değişimlerdir. Her bir alan bağımsızlığı ifade eder ve bu da kendine odaklama ile değişimlerin kendi kendine gerçekleşmesini sağlar. Başkaları ile farklı seviyelerde ilişkiler kurmak, bir liderin bir bireyi çevreleyen koşulları daha iyi anlamasına ve liderin başkalarını etkileyen bilinçli kararlar almasına izin verir.

Çalışılabilir ilişkiler, toplumda başarılı olmak için gerekli olan ahlaki değerleri aşılacak ve değişim yoluyla çalışacaktır. Ahlaki değerler, değerler ve kalite öğretimi tamamen birbirine bağlı olmasa da yakından ilişkilidir (Lovat ve Clement, 2008). İyi düzenlenmiş bir okulda, temel denetim güveni, bu etkinliklerin sürdürüldüğü durumlara ve bu etkinliklerin sürdürülmesine bağlıdır. Öğretmen, kişisel olarak otoriteyi uygulamak zorunda olduğu durumları en aza indirir (Dewey, 1938). Öğrencileri öğrenim süreci boyunca meşgul eden ve etkileşimde tutan işbirlikçi etkinlikler gerçekleştirerek, etkinliği öğrenci davranışını kontrol eden etmen haline gelir. Öğretmenin öğrenci davranışlarını değiştirmede etkin bir rol alması gerekli hale gelirse, bu durumu güç göstermek ya da sergilemek için değil, adil ve grubun çıkarına en uygun şekilde gerçekleştirmeye çalışır. Çünkü sosyal kontrolün birincil kaynağı, tüm bireylerin katkıda bulunma ve hepsinin sorumluluk hissettiği bir sosyal girişim olarak yapılan işin doğasıyla ilgilidir (Dewey, 1938).

Tüm paydaşların sorumluluk bilincine sahip oldukları bir ortam yaratarak, bireylere sorumlulukları yerine getirme yeteneklerine bağlı olarak, bireyden bireye farklılık gösteren özgürlükler verilebilir. Bireyler olgunlaştıkça ve entelektüel olarak büyüdükçe, öğrencilerin çalıştıkları bağlam ve sınırlar, geribildirim yoluyla genişlemeye başlar. İşlemler ve talep edilen eylemler, işbirlikçi öğrenme deneyimlerine dönüşmeye başlayacak ve sonuçta, yüksek beklentilerle birlikte özgürlükler, öz-değerlendirme ve kontrolün gücüne yol açacaktır.

2.1.1.1.3. Değişim çevikliği

Cashman (2013) değişim çevikliğini; denemekten keyif alma ve değişimin rahatsızlığı ile etkin bir şekilde ilgilenme olarak tanımlamıştır. Weller'e (2013) göre, değişimdeki yüksek yetkinliğe sahip olanlar ilk önce durumları araştırmaktadır. İlk kez ortaya çıkan durumları araştırarak, bu bireyler yeni bakış açıları kazanmakta ve örgütsel değişimin sıcaklığını yakalayabilmektedirler. Değişim çevikliğindeki yüksek yetkinlik sahibi bireyler oldukça başarılıdır ve karmaşık ortamlarda gelişebilirler (Yockey, 2015).

Diğer bir deyişle her türlü ortamda değişime karşı kendilerini hazırlayabilirler. Bu ortamlardan biri de eğitim sistemidir.

Eğitim sistemi gittikçe değişmekte ve değişimle birlikte bireyler üzerindeki baskılar da aynı oranda artış göstermektedir. Son yıllarda okyanusları köprülendiren, mesafeleri kısaltan, dünyayı ve insanların parmak uçlarını birbirinden ayıran dünya, birçok değişim görmüştür. İlk iPhone 9 Ocak 2007'de piyasaya sürülmüştür (Staff, 2012). Bu dünya değişiklikleri, teknolojiye yeni yenilikler sayesinde mümkün hale gelmiş ve bu yenilikler küreselleşmek için kullanılmıştır. Uzaklık artık dünyada veya eğitimde önemli bir faktör değildir. Dünyanın diğer tarafında biriyle iletişim kurmak için telefonu almak veya bir web sitesinde bir iş konferansına gitmek yeterlidir. İnsanlar bir uçağa binebilir ve bir gün içinde dünyanın diğer tarafında olabilirler. Bir paket postalanabilir ve birkaç gün içinde binlerce kilometre yol alabilir. Dolayısıyla dünyanın ekonomisi değişmiştir ve çevik bireyler hızlı değişimlerle başa çıkabilmekte, verimliliği koruyabilmektedir.

Örgütler, tasarruf sağlamak için birçok etkinliği daha ucuz bir pazara aktararak ekonominin küreselleşmesinden yarar sağlamaktadır. Kültürel farklılıklar, yeni küreselleşmiş piyasa ile mücadele etmektedir. Eğitimciler, bir taraftan öğrencileri sadece kendilerini çevreleyen iklim ve kültürde çalışmaya hazırlarken aynı zamanda da dünyadaki farklı kültür ve değerleri anlama ve bunlarla ilişki kurma zorlukları ile karşı karşıyadırlar. Bu düşüncelerden hareketle eğitimin kültürel değerlere duyarlı olması gerektiği tartışılmış ve bilhassa Amerika Birleşik Devletleri'nde var olan ırkçılık savaşına eğitimsel bir çözüm getirmek amacıyla, çok kültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü eğitim insanların din, dil, ırk, renk, cinsiyet, etnisiteleri gibi artalanları ne olursa olsun, onlara eşit eğitim fırsatı sunmaktır (Banks, 1999). Çok kültürlü eğitim özde demokrasi ve empati eğitimidir. Öğrencilere demokratik yaklaşan öğretmen, onların kültürel farklılıklarına bağlı olarak yaşadıkları zorlukları minimize etmeye çalışır. Bunun yanı sıra çok kültürlü eğitimle öğretmen, öğrencileri arasındaki empatiyi güçlendirir. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklara bağlı olarak yaşanabilecek sorunlar önceden çözülmüş olur (Banks, 1999). Çok kültürlü eğitimin tüm bunların yanı sıra başarıyı artırma gibi büyük bir hedefi

vardır ve kültürel çatışmaların olmadığı, öğrencilerin birbirlerine empatiyle yaklaştıkları, kendi kültürlerinin özelliklerini rahatlıkla paylaştıkları ortamlarda, başarının arttığı görülmüştür (Gay, 2011). Kültürel çatışmaların olduğu ortamlarda öğrenciler gergin ve içe kapanık özellikler gösterebilmektedir. Bilhassa baskın kültürden farklı kültüre sahip olan çocukların, eğer eğitim dilinde aksan problemi yaşıyorlarsa, sınıf içi etkinliklerine katılımdan kendilerini geri çektikleri ve başarısız oldukları gözlemlenmiştir (Banks, 1999). Çok kültürlü eğitim, eğitim programlarında 1980’li yıllarda yer almaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar, çok kültürlü eğitim sayesinde okullardaki çatışmaların çözüldüğü, öğrencilerin daha demokratik ve empati kurma yetenekleri yüksek bireyler olarak yetiştiği ve akademik anlamda başarılı olduklarını göstermektedir (Kymlicka, 2015). Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim araştırmaları ülkemizde de son yıllarda popüler olan bir araştırma konusu olmaya başlamıştır. Çünkü çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim küreselleşen dünyanın bir gereği haline gelmiştir.

“Bugün hepimiz küresel olarak birbirine bağlı ve birbirine bağımlı bir toplumda yaşıyoruz. Çocuklarımızın daha da küreselleşmiş bir dünyada yaşayacaklarından emin olabiliriz” şeklinde açıklama yapan Zhao (2009), dünyadaki insanlar arasındaki kültürel farklılıkları anlamanın gelecek neslin şimdiki küresel ekonomiyi sürdürmek için başkalarıyla birlikte yaşamak, çalışmak ve diğerleriyle etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlamak için eğitimcilerin karşı karşıya kaldıkları bir zorluk olduğunu göstermektedir. Reimers (2009) ise küresel yeterliliği, insanların içinde yaşadıkları düz dünyayı anlamalarına yardımcı olan, küresel olayları ve olayları anlayabilmek için disiplin alanlarına uyum sağlayabilme becerilerini kazanma ve bunları ele alma olasılıkları yaratan bilgi ve beceriler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, tutum ve etik eğilimlerin bilgisi, farklı coğrafyalardan insanlarla barışçıl, saygılı ve verimli bir şekilde etkileşim kurmayı mümkün kılmaktadır.

Yeni bir girişim başladığında, sık yapılan değerlendirmeler önemlidir. Çünkü yeni bir şey olduğunda risk de söz konusudur. Risk olduğunda, işler her zaman planlandığı gibi gitmeyebilir; ancak önemli olan şey başarısızlıkla öğrenilendir. Schlechty (1990) tarafından yapılan araştırmaya göre, örgütsel liderlere okullardan ne

istedikleri sorulduğunda, nasıl öğreneceklerini bilen insanlara gereksinim duyduklarını söylemişlerdir. Nasıl öğreneceğinin farkında olan bireyler, denemekten ve hata yapmaktan çekinmezler. Tarih boyunca, ampul gibi büyük icatlar, deney yapılmadan var olamazdı. En iyi çözümler belirlenmeden önce birçok deneysel hata oluşmuştur. Risk almadan ve başarıya ulaşmak için azimler ödüllendirilmemiştir. Risk alarak, güvenli veya kontrollü olarak, deneyler öğrenme deneyimlerine dönüşmektedir. Deneyim yoluyla öğrenmenin nasıl uygulanacağını bilmek, küreselleşmiş bir dünyada başarı için kritik öneme sahiptir. Dewey'e (2011) göre geleneksel eğitimde de deneyim kazanılır. Ancak geleneksel eğitimde deneyim, çağdaş eğitimde (ilerlemeci, yeniden kurmacı, yapılandırmacı, demokratik eğitim vb.) olduğu gibi, eğitimin bel kemiği değildir. Geleneksel eğitimde bireyler, sorunun deneyim eksikliğinden kaynaklı olduğunu anlamamaktadır; fakat sorun temelde deneyim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Dewey (2011), eğitimde başarıya ulaşmak için bireylerin günlük hayatlarında işlerine yarayacak bilgilerin okullarda öğretilmesi, okul ortamının dış dünyadan bağımsız olmak yerine dış dünya ile bütünleşik ve benzer olması, bireylerin bilgiyi almak zorunda olan pasif alıcılar olma yerine öğrenme ortamındaki aktivitelerin direkt uygulayıcısı olmaları, bireysel özgürlük ilkesi çerçevesinde eğitimin şekillenmesi gerektiğini savunur. Bu anlamda okul ortamları, güven ve açıklık ilkeleriyle bütünleşik olmalıdır (Celep ve Kaya, 2016). Ancak son yıllarda Türkiye'de siyasi anlamda batı olarak tabir edilen Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinde Dewey'in sözüne ettiği eğitim türünden hızla uzaklaşma söz konusudur (Nussbaum, 2009). Bunun nedeni bu tür eğitimin her ne kadar üretimde faydası olsa da büyük zaman ve para gerektirmesidir. Batının bu tür bir eğitimden uzaklaşırken, Asya ülkelerinin deneyime bağlı eğitime yaklaşımları uluslararası (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] vb.) sınavlardaki başarı sıralamalarından da anlaşılabilir. Deneyim yoluyla öğrenme, eğitimin kilidi ise öğrenmeyi öğrenme de bu kilidin anahtarıdır denilebilir. Öğrenmeyi öğrenmek hem öğrenciler hem de öğretmenler için geçerli olan bir kavramdır. Okulların, gereksinim duydukları örgütlenme türleri haline gelmesi için öncelikle, eğitim liderlerinin kendilerini bilgi-iş örgütlerinde lider ve çalışan olarak düşünmeleri gerekmektedir. Kendilerini, öğrenciler için bilgi icat etmeyi amaçlayan öncü örgütler olarak görmelidirler. Böylece bilgi-iş dünyasında ve bilgi temelli bir toplumda çalışmak için bilmeleri gerekenleri öğreneceklerdir (Schlechty, 1990).

Mitchinson ve Morris'e (2014) göre, bir sonraki mücadeleye odaklanmak için, geçmişteki başarısızlıkların daha hızlı ilerlemesini sağlamak için bir görevden diğerine hızlı bir şekilde geçmek yerine, deneyimleri eleştirel bir şekilde ele almak ve geçmiş başarısızlıklarından ders çıkarmak için zaman ayırmak gerekmektedir. Bu sürecin bilgi-iş dünyasında nasıl öğrenileceğinin daha iyi anlaşılması için çevikliğin öğrenilmesi katkı sağlayacaktır. Çünkü değişime kolaylıkla uyum gösteren değişim çevikliği yüksek olan bireyler, zaten yaşanan öğrenme sürecinin doğal bir parçası gibidir. Bu bireyler, merak duygularını da işe koşarak, işe yaramayan bir durumla karşılaştıklarında kolaylıkla yeni yaklaşımlara uyum gösterebilmektedirler. Olayları kişiselleştirmeden kendi bağlamında ele alıp yeni bir bakış açısı geliştirebilirler. Bu da onların eleştirel düşüncelerine yardımcı olan bir yoldur. Bu nedenle bilgi-iş dünyasının değişim çevikliği yüksek olan bireylere ihtiyacı olduğu ve giderek arttığı söylenebilir.

2.1.1.1.4. Sonuçlara odaklanma çevikliği

Sorun çözebilme, bireylerin yeni sınırların üstesinden gelmelerine izin veren ve bireylerin gereksinim duyduğu bir özelliktir. Gravett ve Caldwell'e göre (2016) problem çözme, tek tek veya başkalarıyla birlikte uygun çözümler üretmek ve uygulamak için problemleri tanımlamak anlamına gelmektedir. Mevcut durumun bilincine sahip olmak, bireyin hedef koymasını sağlar. Bu durumsal farkındalık, okulun işleyişine dair ayrıntıların ve azınlıkların farkında olma ve bu bilgiyi mevcut ve potansiyel problemleri ele almak için kullanma becerisidir (Bernstein, 1999). Karar vermek için mevcut bilgileri kullanmak, ilerlemenin anahtarıdır. Veri toplama yoluyla elde edilen sonuçlar bireylere ve örgütlere yön vermektedir. Eğitimde, standartlaştırılmış testler veri toplama sürecinde bir temel haline gelmiştir. Sonuçlara odaklanma çevikliği, birden fazla uygulanabilir çözüm üretme ile değişkenler ve parametreler içinden en iyi seçeneği seçme yeteneğidir (Gravett ve Caldwell, 2016). Standartlaştırılmış testler ise eğitimcinin karar verme sürecine rehberlik etmek için kullanılan tek bilgi noktasıdır. Oysa Amerikan eğitiminin ardındaki güç, öğrencileri eğitmek için alınan bütünsel yaklaşımdır (Zhao, 2009). Spor yarışmaları, yetenek gösterileri, sosyal etkinlikler ve diğer ders dışı ve ortak müfredat etkinlikleri bütünsel yaklaşımı destekleyen

deneyimlerdir. Bütünsel yaklaşımdan kasıt nitel yaklaşımdır denilebilir. Bilimde önceleri pozitivism başat rol oynarken, pozitivism'e yoğun eleştirilerle anti pozitivismi ortaya çıkarmış ve bilimsel araştırmalarda yorum önem kazanmıştır (Balci, 2015). Sosyal alanlarda bireylerin özellik ya da tutumlarını nicel olarak değerlendirmek yerine, onların duygularını ve düşüncelerini daha net bir şekilde anlayabilmek için, nitel araştırmalar son dönemlerde daha çok popülerlik kazanmıştır. Eline anket verilen bir birey, o andaki ruh haline bağlı olarak, anket maddelerini okumadan işaretleme yapabilir ve bu durum bir kısıtlama oluşturmaktadır. Ancak röportaj gibi nitel çalışma yöntemlerinde, eğer katılanın kendini rahat hissettiği bir zamanda uygulama yapılıyorsa ve araştırmacı katılımcı gözünde güven sağlamışsa, bireyin duygu, düşünce ve tutumları daha gerçekçi bir şekilde ortaya konulabilmektedir. Yine sorulan sorulara sözel olarak verdiği cevaplar yanında, katılımcının tepkileri ve mimikleri de katılımcının durumu hakkında araştırmacıyı fikir sahibi yapmaktadır. Bu bağlamda her iki sistemde de hem pozitif hem negatif yönden değerlendirilebilecek nitelikler bulunmaktadır. Bu noktada önemli olan, her iki durumu da iyi analiz edebilmektir.

Olumlu ya da olumsuz hiçbir sistemin, tek başına güçlü ve zayıf yönleri yoktur. Yaratıcılığı sürdürmek ve küreselleşmiş bir eğitim piyasasında rekabet edebilmek için, bireylerin problem çözme kapasitesine gereksinim duyulmaktadır. Gravett ve Caldwell'e (2016) göre sonuçlara odaklanma çevikliği, kişinin kendi kendine disiplini ve problemleri çözmek için sistematik bir yaklaşım kullanarak gündelik durumları ele alan bir problem çözme kapasitesine sahip olmasını sağlamaktadır. Sistematik bir yaklaşım kullanarak problem çözme becerisine sahip olmak, eğitimde ihtiyaç duyulan bir yetenektir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve öğrenci bilgisini değerlendirmek için sistematik bir yaklaşım benimsemek ve problem çözme yeteneklerini kullanmak, öğretmenlerin kavramları anlama, uygulama ve elde tutma anlayışlarına anlam katmalarını sağlayacaktır.

Değerlendirme çeşitli biçimlerde olabilir: gözlem, sorgulama, çalışma sayfaları ve yazılı sınavlar gibi resmi değerlendirmeler bunlardan bazılarıdır. Ancak öğretimin içindeki hedeflerle uyumlu olmadığı sürece, hiçbir değerlendirme etkili olmayacaktır (Taylor ve Smith, 2009). Değerlendirmeler oluşturmak ve değerlendirme verilerini

analiz etmek için araştırılmış ilkeleri kullanmak, öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini etkili ve hassas bir şekilde değerlendirmesine ve bu ilerlemeyi öğrenciye, velilere ve diğer eğitimcilere iletmesine olanak sağlayacaktır. Marzano ve Heflebower'ın (2011) belirttiği gibi, veriler öğrenenlere ve öğrenmeden sorumlu olan öğrencilere karşı sorumluluğu ortaya koyarken, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için bir güdülenme işlevi görebilir. Bu cümleden hareketle denilebilir ki, değerlendirme işinde paydaş katılımı ve sonuçlardan paydaşların memnuniyeti çok önemlidir. Stake (1975) değerlendirmede paydaşların önemini vurgulamak için değerlendirme modeline *yanıtlayıcı değerlendirme (responsive evaluation)* ismini vermiştir. Ona göre değerlendirmenin çevre, çalışma alanı, çıktı ve destek olmak üzere dört önemli unsuru vardır. Değerlendirme işinde paydaşların da yer almasının sebebi, paydaşların kaygılarını en aza indirmektir. Bu noktada Stake'in yanıtlayıcı değerlendirmesinin her aşamasında paydaşlar da yer aldığı ve onlardan dönütler beklenildiği gibi onlara bilgilendirmeler de yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Okul bazında düşünüldüğünde, elbette ki değerlendirmenin en büyük amacı; eğitimde yapılan hatalar saptanarak, eğitimsel başarıyı artırmaya çalışmaktır. Okulun çıktısı olan öğrenci başarısını artırmak birincil hedefken, bu hedefe ulaşmak için hiç şüphesiz, okul liderlerinin ve öğretmenlerinin kalitesinin de artırılması amaçlanmalıdır. Nitekim bu amaç okulu birinci hedefine götürmeye yardımcı olacaktır. Büyük gereksinimlerin bulunduğunu anlayarak, eğitimciler, liderler, okul çalışanları ve aileler, çabalarını; öğrenci başarısı üzerinde en büyük etkiyi yapmaya odaklayabilmelidirler. Eğitimde veri analizi ve değerlendirmenin amacı da her öğrenciyi ileriye taşımak, her bireye gereksinim ve belli öğrenme stilleri temelinde değer katmaktır.

Etkili değerlendirmeler yazmak, öğrenci anlayışını ortaya çıkaran verilerin zor bir görev olduğunu; ancak azami dikkat ve düşünce ile tamamlanması gereken bir görev olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değerlendirmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin değişime eşlik eden kaygıyı kolaylaştıracak veri odaklı kararlar vermelerine yardımcı olabilir. Kotter'e (1996) göre hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi, değişim yoluyla küçük kazançlar doğuracaktır. Bu, insanları cesaretlendirecek ve görevleri bunaltıcı olmaktan çıkartacaktır. Küçük hedeflere ulaşıldığında, onları kutlamak gerekmektedir. Hedefler

elde edilemedikleri zaman iş birliği yapmak, bunları başarmak için birlikte çalışmak ve hedefin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek gerekmektedir. Başarısızlıklar bir son değildir; başarıya giden yollardır. Değerlendirilir ve analiz edilirse başarısızlıklar bir örgütü güçlendirecek ve başarıya ulaşmak için esneklik oluşturacaktır. Aslında değerlendirmenin de en büyük amacı başarısızlıkların nedenini tespit etmek ve bu nedeni ortadan kaldırmaktır. Tüm değerlendirme modelleri birlikte düşünülüp tartışılırsa ortaya çıkan amacın, başarısızlıktan başarıya ulaşma olduğu görülebilir. Çok çeşitli değerlendirme yöntemleri olsa da bu durumu en doğal haliyle Pragmatik Değerlendirme Yaklaşımı açıklamaktadır. Pragmatik değerlendirme yaklaşımında nicel ve nitel araştırma çalışmaları, başarı başarısızlık durumları gibi zıtlıkları ele alan tartışmaların olumlu yanları ortaya konulur. Daha net bir ifadeyle açıklamak gerekirse, bu yaklaşım, faydacıdır ve ikili tartışmalara girilmeden zıt yaklaşımları uzlaştırmak gerektiğine inanır (Uşun, 2012).

Kimi değerlendirmeci, değerlendirmede sonuçlara odaklanırken, Stake gibi bazı değerlendirmeciler de sonuçlardan ziyade sürece odaklanmaktadır. Cashman'a (2013) göre sonuçlara odaklanma çevikliği, durumlara, takımlara ilham vererek, kendilerine ve başkalarına güven veren bir varlık sergileyerek sonuçların teslim edilebilmesidir. Weller (2013), yeni ve zorlu durumlarda tekrar tekrar en iyi sonuçları verenler gibi, sonuçlarda daha fazla ya da daha rahat durumlarda sonuç vermekten çok, sonuçlara odaklanma çevikliği yüksek yetkinliğe sahip bireyleri tanımlamıştır. Yüksek düzeyde sonuç odaklı çevikliğe sahip bireyler, ilk kez karşılaştığı durumlarda dahi başkalarına ilham verir ve önemli bir etkiye sahiptirler (Korn Ferry, 2016). Dünyadaki her örgütlenme, farklı düzeylerde karmaşıklık ve öngörülemezlik içeren çeşitli sistemlerden oluşmaktadır. Çoğu zaman, bu sistemlerin karmaşıklığı ve bağımlılıkları göz ardı edilmektedir. Vaill'e (1996) göre; "Modern dünyanın karmaşık ihtimalleri ve karşılıklı bağımlılıkları, onlara verdiğimizden çok daha yakın bir bakış gerektirmektedir". Bu sistemlere daha yakından bakıldığında, hiçbir zaman tam dinlenme ve durgunluk yoktur. Beyaz bir nehir akarken, örgütler her zaman değiştiği için su daha hızlı, daha yavaş, daha şiddetli ve daha az şiddetli hareket edebilmektedir. Vaill (1996), örgütün faaliyet gösterdiği sürekli değişen, karmaşık, çalkantılı çevreye "kalıcı beyaz su" demektedir. Bu kalıcı değişim durumu, ilk kez karşılaşılan durumların sabit olduğunu göstermektedir. Sürprizler,

sorunlar, kötü yapılandırılmış olaylar, pahalıya mal olan çabalar ve aynı sorunların tekrarlanması, kalıcı beyaz suyun sert koşullarında çalışmanın olumsuz sonuçlarının örnekleridir. Bu koşullarda çalışanların tepkileri, yeni, ilk kez karşılaşılan durumlarda etkili olma yetenekleri, başarı ve başarısızlık farkını yaratacaktır. Liderler, diğerleri için kalıcı beyaz su yaratırlar; ancak diğerlerinin tepkisi, bu farkı yaratan değişikliklerin tepkileridir. Liderler örgütü ve örgütü oluşturan bireyleri hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden bir ortamda kurduklarında, örgütler, iş performansında yeterli bir yeterlilik ve güven düzeyini koruyarak çalkantılı suların üstesinden gelebilmektedir. “Sürekli beyaz suyun varlığı, yaşam boyu öğrenmenin, neyi içerdiğini, engellerin ne olduğunu ve onu pratik yapmak için yeterince iyi anlayabilmemizin zorluğuna yeniden bakmamızı gerektirmektedir” (Vaill, 1996). Hayatta kalmak için, örgütler ve bireyler, sürekli öğrenerek; ne biliyoruz, nasıl biliyoruz ve niçin biliyoruz değiştirmelidir.

Sonuçlara odaklanma çevikliği, insanların zorlu ya da yeni koşullara rağmen sonuç alma ve başkalarına ilham verme kabiliyeti ile başkalarına güven oluşturan bir varlığı tanımlar. Bu bireyler, diğerlerinin de performanslarının artması için mücadele ederler. Çünkü takımın motivasyonunun ne denli önemli olduğunu bilirler. Ayrıca kişisel olarak da ulaşmak istedikleri hedefe doğru kitlenirler ve istedikleri şeyi elde etmenin kendilerine bağlı olduğunun farkındadırlar. Bu durumda başarısızlıkla sonuçlanan bir eylemin sorumluluğunu üstlenerek yılmadan yeni bir çıkış yolu ararlar. Çünkü iddialı yapıları sayesinde bir takımda olduklarında herkesin daha çok çalışması için ellerinden geleni yapacaklarını bilirler.

2.1.1.2. Öğrenme çevikliğinin önemi

Son dönemde yapılan araştırmalar (Charan, 2005; De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang, 2008; Eichinger ve Lombardo, 2004; Gravett ve Caldwell, 2016; Hewitt, 2005; Howard, 2017; Korn Ferry, 2016; Parsons ve MacCallum, 2019) öğrenme çevikliğinin, yüksek potansiyelliğin bir göstergesi olduğunu göstermektedir. Öğrenme çevikliği insanın bulunduğu konumdan bir üst kademeye çıktığında kritik bir hal almaya başlayabilmektedir. Zira McCall, Lombardo ve Morrison (1988) bir örgütte belli bir

seviyede çalışırken öğrenme çevikliğini üst düzeyde yaşayıp kıdem atlayarak yönetici seviyesine gelen bireylerin büyük bir çoğunluğunun, yöneticiliklerinde alt kademede oldukları gibi başarı gösteremediklerini ortaya koymuştur. Bunun nedeni ise bireylerin alt kıdemdeyken kazandıkları kazanımlara fazlasıyla güvenmeleri ve artık yeni bir şeyler öğrenmeye kendilerini kapatmaya başlamalarıdır. Bu sebeplerden ötürü öğrenme çevikliği, bireyin potansiyelinin en kilit göstergesidir denilebilir. Ayrıca küreselleşen dünyada bilgi çağından iletişim çağına hızlı bir geçiş yaşanmış ve insanlar artık çağın gereklerine ayak uydurmakta geç kalır pozisyona düşmüşlerdir. Bilginin bu denli hızlı yayıldığı bir ortamda bilgedeki hızlı değişim de kaçınılmaz olmuştur. Nasıl ki bir maddenin çevikliği dış darbelerle gösterdiği mukavemet olarak tanımlanırsa, aynı şekilde bir bireyin dış dünyada meydana gelen değişimlere mukavemeti de öğrenme çevikliğindeki yüksek potansiyelle gerçekleşebilmektedir. Bu noktada Charan (2005) ölçme ve değerlendirmenin önemine vurgu yapar. Bilhassa liderlik konumuna gelmek isteyen bireyler potansiyelleri, öğrenme çeviklikleri noktasında değerlendirilmelidir. Bu süreç profesyonel bir iştir ve ölçme ve değerlendirme işi gerçekleşikten sonra hiç umulmadık sonuçlar elde edilebilir. Daha önce de bahsedildiği gibi performansı ve potansiyeli yüksek olarak görünen bir kişinin, lider konumuna geldikten sonraki durumu şaşırtıcı olabilir. Burada bireylerin kıdemler arası geçişlerdeki öğrenme çeviklik farkları söz konusu olmaktadır.

Her ne kadar öğrenme çevikliği kavramı her birey için aynı anlama yönelik kullanılsa da önemi, dünyanın çeşitli bölgelerinde farklılık göstermektedir. Çünkü öğrenenin yaşadığı ortam, ailesel ya da kültürel yapısı, ekonomik durumu, iş ortamı, lideri ile kurduğu ilişki, öğrencilerinden ve liderinden beklentisi, yaptığı iş karşılığında aldığı ücret gibi argümanlar bireyin öğrenme çevikliğinde etkili olabilmektedir (De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang, 2008). Buradan öğrenme çevikliğinin öneminin bireyin kendine has değişkenleri ile bağlantılı olabileceği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Her ülkenin kendine has bir sistemi vardır ve bu sisteme ayak uydurmak zorunda olan vatandaşların bireysel değişkenleri, toplumsal bir hal alabilmektedir. Bu sebeple de öğrenme çevikliği için her bölgede yaşayan insanların o bölgenin vermiş olduğu şartlarla birbirine benzer özellikler de gösterebileceği söylenebilir.

Öğrenme çevikliği kavramına, yalnızca iş ortamındaki potansiyele bakarak karar vermek de yanlış olabilir (De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang, 2008). Çünkü bireyin öğrenme çevikliği, standart ölçeklerle ile ölçülebileceği gibi, yaptığı işlerin, uygulamaların, iş ortamındaki davranışlarının gözlemlenmesi ve de bu işler neticesinde ortaya çıkan ürün değerlendirilmesiyle de derecelendirilmelidir. Bilginin sıklıkla değiştiği küresel dünyada ortaya çıkan çıktı kalitesinde, elbette ki bireyin öğrenme çevikliğinin önemi büyüktür. Bu aslında bir kısır döngüdür. Öğrenme çevikliği yüksekse, yüksek kalite ve dolayısıyla elverişli çıktı, yine ortada elverişli çıktı ve bilinen bir kalite söz konusuysa, öğrenme çevikliği kalitesi ve geniş bakış açısına sahip bireyler söz konusudur denilebilir.

2.1.1.3. Türk eğitim sisteminde öğrenme çevikliği

Bu araştırmanın da önemini ortaya koyan Türkiye’de öğrenme çevikliğine dair çalışmaların yapılmamış olması, Türkiye’nin kavrama verdiği değeri bir nebze de olsa ortaya koymaktadır. 2018 yılında göreve gelen Milli Eğitim Bakanımız sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, göreve gelir gelmez yapmış olduğu açıklamalarında, Türk Eğitim Sistemi’ndeki problemlerin farkında olduğunu ve kendisinin, öğretmenleri, bakanlık makamında temsil eden bir birey olarak çalışacağını söylemiştir (Hürriyet, 2018). Selçuk (2018) konuşmasında ayrıca, öğrencilerin diploma odaklı eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmak istediğini, ancak bunun yanlış olduğunu ve onların angarya, hamallık olarak tanımladığı üniversite döneminde çeşitli sosyal faaliyetlerde bulunma ve ücretsiz olarak şirketlerde çalışmalarının, kendilerine deneyim kazandıracağını ve bu deneyimlerin diplomadan daha kıymetli olduğu vurgusunu yapmıştır. Selçuk’un (2018) da değindiği gibi, bireyin deneyim kazanması, sonraki hayatını daha kolay idame ettirebilmesi noktasında büyük öneme sahiptir. Çünkü iyi ya da kötü deneyim yaşayan kişi, bir sonraki problem durumunda ne yapacağını bilmese dahi, öğrenme çevikliği sayesinde yılmayacak ve problemlerine çözüm aramaya çalışacaktır. Türk Eğitim Derneği genel müdürü Atabay’ın (2017) da ifade ettiği gibi, deneyim kazanmış bir insan, deneyim sahibi olmadığı konuda da problem çözme yeteneğini konuşturur ve çözüme çabuk ulaşır.

Türk Eğitim Sistemi'nin en temel problemlerinden biri; sistemde sıklıkla değişiklik yapılması ve bu değişimlerin bilimsel bir alt yapıya sahip olmamasıdır. Bilimsel alt yapı olmaksızın eğitimde gerçekleşen değişimlerin başarısızlığa uğraması kaçınılmazdır. Bu başarısızlık neticesinde de her seferinde yeni sistemler denenmekte ve bu durum bir kısır döngüye dönüşmektedir. Türkiye'nin uluslararası sınavlardan elde etmiş olduğu başarı sıralaması da bu durumun bir kanıtıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, PISA'da 15 yaş grubu öğrencilerin okuma, bilim ve matematik alanlarındaki başarılarını ölçmek için sorular yer almasının yanı sıra, öğrencilerin okul-aile-öğretmen kavramları çerçevesinde değerlendirmeleri yapılmaktadır (OECD, 2018). OECD tarafından yayımlanan PISA 2015 raporunda Türkiye'deki öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin düşük olduğu bilgisi yer almaktadır. Oysaki aynı rapora göre öğrencilerin başarısında öğretmenlerin öğrencileri motive etmesinin, başarıda büyük bir faktör olduğu da belirtilmektedir. Bunun yanı sıra yöneticilerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zayıf olduğunu düşündüğü yazmaktadır. Tüm bu bilgiler ilgili raporda istatistiksel olarak grafikize edilmiştir. Bu rapora benzer sonuçlar elden edilen 2003 PISA raporunu tartışan Berberoglu (2004) öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda da başarısız olduklarını ve bu noktada yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Berberoglu (2004) sınıf yönetimi zayıf olan sınıflarda başarısızlığın kaçınılmaz olduğu, vurgusunu yapmıştır. Benzer şekilde Sünbül (1996) de yeni öğretmenlerdeki başarısızlığa neden olarak öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yetersizliklerini göstermiştir. Tüm bu ifadeler birlikte değerlendirildiğinde, Türk eğitim sistemine bağlı olarak çalışan öğretmenlerin öğrencilere ilgisinin genel olarak düşük olduğu, sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadıkları ve bunun bir sonucu olarak öğrenci başarısızlığında paylarının olduğu söylenebilir. Öğrenme çevikliği noktasında çıkarım yapmak gerekirse, öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenlerin, kendilerini güncellemeleri, öğrencilerini iyi tanımaları, onları başarı noktasında yüreklendirmeleri ve sınıf yönetimi konusunda başarılı olmaları beklenmektedir. Uluslararası bir sınav olan PISA'nın sonuçlarının yer aldığı raporlarda da Türkiye'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bahsi geçen görevleri tam manasıyla ya da kaliteli bir şekilde ifa etmemeleri neticesinde, öğrencilerde başarısızlık söz konusu olmuştur (OECD, 2016).

Seferoğlu'na (2004a) göre, nitelikli öğrencilerin artabilmesi için iyi yetişmiş ve kendini güncelleyebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler bilgilerini ve becerilerini sürekli yenilemeli, öğrenmeye ve gelişime açık olmalıdır (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Çünkü öğretmenin görev alanına giren bilgi ve beceriler fevkalade bir hızla gelişmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Bunun için de bilim ve teknoloji öğretmene yol gösterici niteliği taşımaktadır. Bu sayede hızla değişen toplum dinamiklerinde ancak kendini mesleki donanımla geliştirebilecek fark yaratan öğretmenler ayakta kalacaktır. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl, bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğine de meydan okuyarak ve değişimi zorunlu kılmaktadır (Özdemir, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı'nca (2002) hazırlanan Öğretmen Yeterlilikleri kitabında öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden biri de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleridir. Ayrıca bu kitapta; her öğretmenin rehberlik yapması, özel eğitim gerektiren durumlarda öğrencilere yardımcı olması, okulu-kendini-okul aile ilişkilerini geliştirmeye çabalaması, ders dışı etkinliklerde bulunması, sınıfı etkili bir şekilde yönetmesi gerektiği gibi özelliklere haiz olmaları gerektiğinden söz edilmiştir. Tüm bu özellikler birlikte düşünüldüğünde öğretmenin öğrenme çevikliğinin yüksek olması, MEB tarafından beklenen bir durumdur. Ancak Seferoğlu (2004a), öğretmenlerin bu tür özelliklere sahip olmaları için onlara kendilerini geliştirme fırsatı sunulması gerektiğini savunmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde sürekli değişim meydana gelmesi, sistemin sınav odaklı olması, öğrencilerin-öğretmenlerin-velilerin ve okulun merkezi sınavlara karşı stres içerisinde olması, öğretmenlere gelişim fırsatı vermemekte, aksine motivasyonlarını düşürmektedir. Motivasyon ise öğretim başarısında büyük öneme sahiptir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Bilhassa yöneticiler tarafından motive edilen öğretmenler, kendilerini geliştirebilecek, deneyimleri olmadığı alanlara dahi kendilerini kolaylıkla kanalize edecek ve başarının artmasına katkıda bulunabileceklerdir. Bu sebeple, Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin öğrenme çevikliğini artırma amacıyla, çeşitli değişkenler açısından motive edilmeleri gerekmektedir.

2.1.2. Kalite kavramı ve tarihçesi

Kalite, günümüz dünyasında yaşamın her alanında kullanılan ve istenilen bir kavram olmuştur. TDK (Türk Dil Kurumu, 2018) sözlüğünde kalite, “Bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumu” ya da “nitelik” biçiminde tanımlanmaktadır. Karşlı (1997) ise kaliteyi, amaçlara uygunluk olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra kalite kavramının kullanıma uygunluk olarak daraltıldığını, bundan sonra ise kalite tanımlamasında, daha çok, mal veya hizmeti eksiksiz üretme anlamına yönelindiğini savunmuştur (Karşlı, 1997). Burada hiç kuşkusuz zamanın ve ihtiyaçların değişmesiyle, kavramların anlamlarının da özelleştiği söylenebilir. Aksu (1995) da kalitenin üretime dayalı bir kavram olduğunu savunmuştur. Ayrıca kalitenin örgütsel bir yapı içerisinde gerçekleşmesi gerekir ve bu örgütsel yapıyı yönetecek kaliteli yöneticilere ihtiyaç vardır. Yöneticiler kalite doğrultusunda hareket etmeli ve örgütü her daim bir üst kademeye çıkarma amacı gütmelidirler. Kaliteli iş yapmanın önemi arttıkça, kalitenin nasıl gerçekleşeceği arayışı da başlamıştır.

Kalite daha çok iş dünyasında popüler olan bir kavramdır. Bu nedenle kalite tanımı daha çok iş odaklı yapılmaktadır. Juran’a (1998) göre kalite ve kalite yönetimi kavramlarını kritik iki noktada tanımlamak mümkündür. Kalite müşterilerin ihtiyaçlarını karşılayan ve onların memnuniyetini sağlayan ürünlerin özellikleridir. Bu noktada aslında elde edilmekte istenen şey, yüksek gelirdir. Ancak yüksek gelir elde edilmek istenildiğinde kaliteli bir ürün ortaya koymak gerekir ve bu da yüksek maliyet gerektirmektedir. Eğitim açısından düşünüldüğünde, yüksek başarı getirisi olan bir eğitim sistemi kaliteli olmak zorundadır ve kaliteli eğitim yüksek maliyet, zaman ve çaba gerektirmektedir. Juran’a (1998) göre bir diğer kritik nokta ise kaliteye zarar verecek durumları yok etme ya da minimize etmektir. Bunlar müşteri memnuniyetsizliği, arıza durumları vb. olabilir. Önemli olan kaliteyi düşüren etkenlerden kurtulmaktır. Eğitim sistemi açısından ikinci kritik nokta düşünülecek olursa, öğretmen-öğrenci-yönetim ve ailelerin başarıdan ya da okul şartlarından memnuniyetsizliği kalitenin düşüşünün göstergesidir. Bu durumlardan kurtulmak için ise durum araştırmaları ya da süreç-sonuç değerlendirmeleri yapılmalı ve çıkan sonuçlar paydaşlarla paylaşılarak kullanılmalıdır. Zira Fetterman’ın (1994) yetkilendirme

değerlendirmesi modeli, tam da bu noktada fonksiyoneldir denilebilir. Fetterman (1994), değerlendirme işine tüm paydaşları katıp süreç ve sonuç değerlendirmesini paydaşlarla birlikte aktif olarak gerçekleştirmekte ve ortaya çıkan sonuçlar, değerlendirme sürecinde ve sonunda paydaşlarla paylaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yetkilendirme, değerlendirmesinin en önemli özelliklerinden biri de sonuçların etkin olarak kullanımınıdır.

Eğitimde kalitenin önemini tartışmanın yanı sıra kalitede eğitimin önemini de tartışmak gerekir. Çünkü, eğitimin başarılı olması için kaliteye, kalite olması için de eğitime ihtiyaç bulunmaktadır. Bakan'a (2013) göre kaliteli bir eğitimle nitelikli iş gücünün oluşması; toplum açısından da kaliteli bireylerin yetişmesi sağlanır. Nitekim Konfüçyüs de kaliteli insanların kendisiyle birlikte toplumu da yukarıya çıkarttığını, geliştirdiğini ifade etmiştir. İş dünyası boyutunda düşünüldüğünde ise kaliteli şirketlerin eğitim departmanları vardır ve bu departmanların görevi, iş görenlerin performanslarını ya da farklı bir ifadeyle kalitelerini eğitim vererek artırmaktır. Kalite için bir konsey kurulmalı ve bu konsey kalite hedeflerine ulaşma adına yeni teknikler geliştirmeli kalite sürecini yönetmelidir (Juran, 1998). Juran'a (1998) göre kalite konseyinin iş yerlerine verebileceği en büyük destek hiç şüphesiz, kalite planlama ve uygulamada eğitim ve öğretimi sağlamaktır.

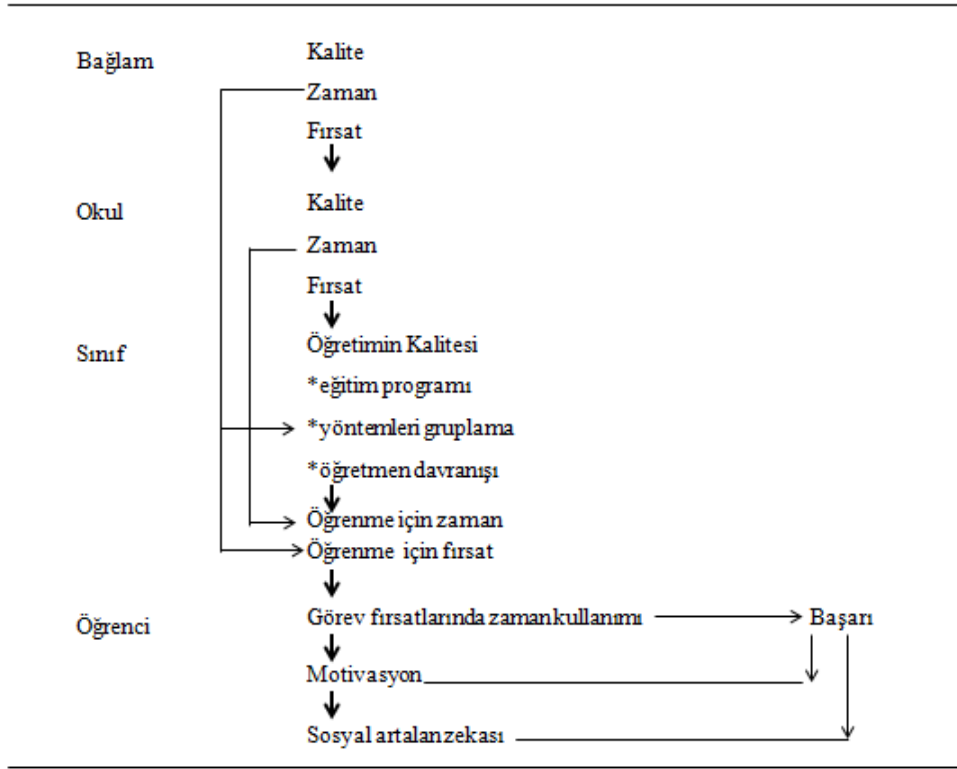
Kalitenin tarihi, 13. yy. da esnaf ve zanaatkârların lonca adını verdikleri örgütlere dayanmaktadır (ASQ, 2018). Ortaçağ Avrupa'sında loncalar katı kurallara sahipti. Bu loncalarda denetim kurulları mevcuttu ve esnafların ürünleri bu kurullar tarafından denetlenerek kalitesine göre sembolleştiriliyorlardı. Hatalı ürünler için farklı, kaliteli, orta kaliteli ya da düşük kaliteli ürünler için farklı semboller kullanılırdı. Bu yaklaşım 19. yüzyılda meydana gelen Sanayi Devrimi'ne kadar devam etmiştir. Sanayi Devrimi ile birlikte küçük esnafların toplumdaki konumu giderek yok olmaya, onların yerini büyük fabrikalar almaya başlamıştır. Ancak bu durumun herhangi bir alanda yetişmiş usta sayısını azaltma gibi olumsuz yanları da olmuştur. Çünkü fabrikalarda ürün, parça parça üretilmeye başlanmıştır. 19. yüzyıl sonlarına doğru Amerika'da, Taylor modeli kullanımı başlamasıyla birlikte, usta sayısını artırmadan kaliteyi artırma amaçlanmıştır. Bu noktada verimlilik artarken kalite düşüş göstermeye başlamıştır. 2.

Dünya Savaşı döneminde ise kalite daha çok askeri alanda, güvenlik sağlamak için üretim yapma amacıyla kullanılan bir kavram olmuştur. 2. Dünya Savaşı'nda iki büyük devlet olan ABD ve Japonya arasındaki anlaşmazlık ve rekabet ise kalite ve toplam kalitenin gelişimine katkıda bulunmuştur. 21. yüzyılın başlarında kalite kavramı daha da önem kazanmaya başlamış; bu durum kalite gelişiminde kalite standartlarının ortaya çıkmasında yüksek oranda etkili olmuştur. Kalite bu yüzyılda ayrıca, fabrikalardaki üretim ve askeri teçhizat alanlarını aşmış ve eğitimden sağlığa, her türlü alanda aranır olmuştur (ASQ, 2018).

Bu bağlamda kalitenin tarihsel süreç boyunca geçmişten günümüze pek çok alanda önemini koruduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin de bu alanlardan biri olarak geldiği nokta da bu yüzyılın kalite arayışlarında yerini bulmaya çalıştığı düşünülebilir. Nitelikli iş gücünün yetiştirilmesiyle bağlantılı olarak kaliteli eğitim sistemlerinin yapılandırılmasının da kaçınılmaz hale geldiğini söylemek yerinde olacaktır.

2.1.2.1. Türk eğitim sisteminde kalite kavramı

Eğitimde kaliteden bahsederken okulların etkililiğinin ne anlama geldiğine değinmek gerekmektedir. Eğitimin etkililiğinin en temel modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.2. Eğitim etkililiğinin temel modeli (Creemers, 1994).

Şekil 2.2 yorumlandığında, eğitimin etkililiğinin en başında kalitenin geldiğini ve kaliteden sonra da zaman ve fırsatın yer aldığı görülebilir. Yine Şekil 2’den hareketle denilebilir ki; eğitim etkinliğinin vazgeçilmezleri bağlam, okul, sınıf ve öğrenci gibi temel unsurlar olup bu unsurların eğitimde başarıya ulaşmak için sahip olması gereken bir takım özellikler mevcuttur. Kalite ile başlayan bu özelliklerde, zaman ve her boyuta, kendini ifade edebileceği fırsatların sunulması gerekir. Başarı, temelde öğrenciden beklenen bir çıktı olsa da bu çıktının gerçekleşmesinde, öğrenciyi diğer unsurların motive etmesi ve destek vermesi gerekmektedir. Eğitimde kalite, ancak ve ancak bu sayede sağlanabilir.

Türk Eğitim Sistemi’nin kalitesini yukarıdaki şekil çerçevesinde yorumlamak gerekirse, daha önce de bahsedildiği gibi OECD (2016) raporlarına göre, öğrencilerde motivasyon eksikliği mevcuttur. Bunun yanı sıra, eğitim programları, kazanımlar açısından güçlü olsa da uygulanması yönünden büyük oranda zayıftır. Ayrıca eğitime ayrılan fırsatların ekonomik açıdan yetersiz olduğu da söylenebilir. Bu durumu

iyileştirmek için MEB ve çeşitli eğitim kurumları tarafından çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "2023 Eğitim Vizyonu" raporu, hedeflerin uygunluğu açısından başarılıdır. Ancak raporda belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmayacağı uygulamalardan anlaşılacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 yılında yayınladığı "2023 Eğitim Vizyonu" adlı raporunda, Türk Eğitim Sistemi için 2023 hedeflerinden bahsetmiş ve bu hedefleri başlıklar altında sunmuştur. Rapor incelendiğinde, 2023 hedeflerinin eğitimde kalite odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme ve Değerlendirme başlığı altında 1. Hedef "Eğitim Kalitesinin Artırılması İçin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Etkinleştirilecek" şeklindedir. Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm adlı başlığın altında erken çocukluk eğitiminin niteliğini artırmak için ortak kalite standartlarının geliştirileceğinden bahsedilmiştir. Ayrıca Türkiye'de devlet ve özel okulların kaliteleri arasında büyük farklar olduğuna değinilen raporda, bu farkın en aza indirgenebilmesi için kaliteyi iyileştirici adımlar atılacağını vurgulanmıştır. Yine, örgün eğitimin yanı sıra, yaygın eğitim konusunda da vizyon açıklaması yapılan raporda, meslek edindirme ve yetenek kurslarında da alınan meslek edinme belgelerinin kalite güvencesi altına alınacağı ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu hale getirileceğinden söz edilmiştir. Yaygın eğitimin yanı sıra, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin de etkin izleme denetim mekanizması sayesinde kalitelerinin artırılacağını söylenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Özoğlu (2011) eğitim kalitesi ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişkiden dolayı öğretmenlerin kalitelerini yükseltmek için bazı düzenlemeler yapılmaya başladığını ifade etmektedir. Türkiye de bu hususta birtakım düzenlemelere ve değişikliklere doğru planlamalar yapmıştır. 2003 yılında kurulan ve eğitimde reformu amaçlayan ERG (Eğitim Reformu Girişimi) topluluğu, 2003 yılından bu yana eğitimde reformu desteklemek ve eğitimde iyileşmenin parçası olmak amacıyla, çeşitli raporlar hazırlamakta ve destekçileri aracılığıyla eğitimsel eleştiriler sunmaktadır. ERG (2017) raporunda, Türk Eğitim Sistemi'nin kalitesinin hala yetersiz olduğu, bunda hedeflerle uygulamaların uyumsuz olduğu görüşü yer almaktadır. Zira Bakan (2013) da Türkiye'de öğretmen-öğrenci-okul kavramlarında Cumhuriyet'in ilanından beri sayısal

olarak artış olmasına karşın benzer artışın nitelik yönünden süreklilik göstermediğini belirtmiştir. Bu bağlamda ERG, dönüşüm süreçlerinde eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik olarak tüm paydaşların katılımının olması ve her bir çocuğun kaliteli eğitime erişimini güvence altına alınması için veriye dayalı bir model önermektedir. Bu sayede ortak akıl yolu ile eğitim sistemindeki kalite arayışlarının daha sağlıklı bir ortamda gerçekleştirileceğine inanmaktadır.

Bütün bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde Türk eğitim sisteminde kalite kavramının daha da önemli olduğu görülmektedir. Dünyadaki hızlı değişim ve gelişmeler eğitim sisteminde kalite arayışlarını da hızlandırmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kalitesini artırmaya yönelik politikaların ivedilikle çözüme ulaştırılması tüm paydaşların yararına olacaktır.

2.1.2.2. Bir meslek olarak öğretmenlik ve öğretmen kalitesi

TDK'da (2019) meslek, “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” biçiminde tanımlanmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundaki 43. madde “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” biçimindedir (Resmî Gazete, 1973). Öğretmenlik mesleği, insanın eğitim ve öğretiminin boyamsal bir ilişki içerisinde olması ve mesleğe verilen değer nedenleriyle, bazılarınca bir meslek olarak dahi görülmemektedir (Celep, 2005). Celep'e (2005) göre bir mesleğin; mesleğe girişte seçmeye tabi olması, mesleğin kendine özgü bir ahlakının olması, meslekle alakalı örgütlerin bulunması ve mesleğin toplumca kabul görmesi gibi özellikleri düşünüldüğünde bu düşünce yersiz değildir. Günümüzde halen öğretmenlik yapan bireylerden kendi alanı dışında derslere giren olduğu gibi, kendi alanları dışında farklı branşlara atanan öğretmenlerin de olması bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyebilen bu durum, Özoğlu'na (2011) göre öğretmenlikle ilgili olmayan bölüm ve fakültelerden mezun olan kişilerin öğretmen olarak atanması, halkın gözünde öğretmenliği herkesin kolaylıkla yapabileceği bir meslek olarak adlandırmasına yol açabildiği şeklinde belirtilmiştir. Nasıl ki bir

öğretmenin avukat, mühendis, doktor statüsündeki meslekleri yapması beklenemezse, aynı şekilde farklı meslek gruplarının da öğretmenlik yapması beklenmemelidir. Ancak görülen o dur ki eğitim fakültesi dışında başka bir alanda lisans eğitimi almış olan kişiler de zaman zaman öğretmenlik yapabilmektedir. Bu da öğretmenlik mesleğinin tam olarak meslekleşmesine engel teşkil etmektedir (Ayas, 2009). Yaşanılan bu sürecin öğretmen kalitesi noktasında da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin yeterlilik alanları, öğretmen kalitesi bağlamında üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Celep'e (2005) göre, öğretmenler; alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinden oluşan üç boyutta eğitim almalı ve bu eğitimler neticesinde atanmalıdır. Milli Eğitim Geliştirme Projesi'ne göre öğretmenlerin planlama, öğretim sürecine hakimiyet, sınıf yönetimi, iletişim ile ölçme ve değerlendirme özelliklerini taşıması beklenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" başlıkları altında 3 yeterlik alanı ve bunların kapsamında bulunan 11 yeterlik ile bu yeterliklerle ilgili 65 gösterge ile güncellenmiştir (Yetiştirme ve Müdürlüğü, 2017). Çünkü öğretmenlik bilgiden yönetime; iletişimden kişilik özelliklerine; değerlerden tutumlara birçok açıdan farklı yeterlik alanlarını kapsamayı gerektiren bir meslektir (Bakan, 2013).

Bunların yanında öğretmenlik mesleği, çıktısı insan ve insan davranışları olması sebebiyle, çok önemli bir konuma sahiptir. En geniş tanımıyla öğretmenlik öncelikle insan yetiştirme sanatıdır (Bakan, 2013). Ayrıca Türkiye'de öğretmenlik denilince akla, kutsal bir meslek olduğu düşüncesi gelmektedir (Gündüz, 2000). Türkiye coğrafyasındaki kültürel değerler doğru okunabilirse, öğretmenlik mesleğinin değeri, daha da net anlaşılabilir. Aslında, Türkiye kültüründe öğretmenlere büyük bir güven söz konusudur. Şöyle ki; herkesin malumu olan "Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum (Hz. Ali)" ya da "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır (M. Kemal Atatürk)" gibi ünlü sözler, öğretmenlere duyulan güvenin ve saygının bir göstergesidir. Öğretmenlere duyulan saygının yanı sıra, öğretmenlerin de kendilerine ve mesleklerine duydukları saygı, çıktısı insan olan bu mesleğin tercih edilmesi ve devamlılığı konusuna yardımcı olabilir. Barber ve Mourshed'e (2007) göre eğitim verileri incelendiğinde, uluslararası düzeyde başarı gösteren Güney Kore, Singapur ve Finlandiya gibi

ülkelerde, öğretmenlik mesleği saygın bir meslek olarak görülmekte ve başarılı olan öğrencilerin bu mesleği tercih ettiği bilinmektedir. Özoğlu'na (2011) göre bu ülkelerde öğrencilerin öğretmenlik programlarına kabul edilmesinde birtakım ölçütler mevcuttur. Politika yapıcılar öğretmen ihtiyacını tespit ederek bu doğrultuda öğrenci seçimi yoluna gitmektedirler (Bakan, 2013). Ayrıca öğrencilerin akademik bilgilerinin yanında mesleğe olan yatkınlıkları ile iletişim becerilerini kullanma düzeyleri de dikkate alınarak ders anlatımları, mülakat ve sınav yoluyla çeşitli değerlendirme yolları işe koşulmaktadır. Başarılı öğrencilerin öğretmenliği tercih etme nedenlerinden biri olarak mezun olduktan sonra istihdam edilmeleri ve maaşlarının yüksek düzeyde olması gösterilebilir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, bireysel ve toplumsal açıdan kritik bir öneme sahip olmakla birlikte (Tan, 1996); toplumdaki yapıların değişimine bağlı olarak mesleğin statüsü de gündem günden güne düşmektedir. Bu problemin kolaylıkla ortadan kaldırılabilmesi için yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırma ve mesleklerine olan sevgi ve saygılarında artış sağlama, karar alma mekanizmaları içerisinde yer almalarına katkıda bulunma ve yine onların özgüvenlerini artırıcı faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir (Bek ve Yiğit, 2007; Göksoy, 2014a; TEDMEM, 2014).

Balcı'ya (1991) göre öğretmen; öğrenci, sınıfın disiplinini sağlayan, öğrencilerin problemlerini anlayan ve çözüme ulaştırmaya çalışan, ailelerle sıkı ilişkiler kurarak öğrencilerini tanımaya çalışan ve öğrencilere rehberlik eden bir toplumsal katılımcıdır. Bu tanımdan öğretmenin, toplumdaki yeri net bir şekilde anlaşılabilir. Türk Eğitim Sistemi'nde ilk ve ortaokul öğrencileri, günlerinin neredeyse dörtte birini okulda, lise öğrencileri ise günlerinin neredeyse yarısını okul ve kurslarda geçirmektedir. Ailelerinden daha çok öğretmenlerini gören öğrencilerin, akademik ve ahlaki gelişimlerinde, öğretmenlerinin tutum ve davranışları, akademik alt yapıları ve insani yönleri etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine nasıl girdikleri de tartışılması gereken bir konudur. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının sayısındaki fazlalık

ve bu sayıya karşılık, atama kadrolarındaki azlık, öğretmenlik mesleğine, nitelikli öğretmenlerden ziyade, sınavda dikkatli soru çözen öğretmenlerin atanmasını kolaylaştırmıştır. Bu durum da öğretmen kalitesini düşürebilmektedir. Nitekim TEDMEM'in (2018) yayınlamış olduğu raporda öğretmenlerin eğitim fakültelerine yalnızca çoktan seçmeli sınavla alınması, çalışma sisteminde ek ders ücreti gibi öğretmenlerin onurunu zedeleyebilecek bir uygulamanın olması, öğretmenliğin devlet memurları kanunu kapsamında memuriyet olarak görülmesi hem öğretmenlik mesleğinin itibarı açısından hem de öğrencilerin geleceği bakımından sürdürülebilir bir yaklaşım olmadığı ileri sürülmüştür.

Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerde bulunması gereken belli başlı ortak özellikler vardır ve bu özellikler;

1. Öğrencilere karşı objektif ve açık görüşlü olabilmek,
2. Öğrencilerin beklentilerine ve gereksinmelerine cevap verebilmek,
3. Eğitimsel sorunları bilimsel tekniklerle araştırabilmek,
4. Bireysel farklılıkları dikkate alabilmek,
5. Kendini sürekli yenileyerek yeniliklere ve gelişmelere açık olabilmek,
6. Toplumdaki değişimleri anlayarak yorumlayabilmek,
7. Eğitim teknolojisinde olan gelişmeleri yakinen takip edebilmek,
8. Araştırma yapabilmek özelliğine sahip olabilmek,
9. Başarıya dönük yüksek beklentiler içinde olabilmek,

şeklinde belirtilmiştir. Bu maddeler toplu olarak yorumlandığında ortaya, öğretmen kalitesi kavramı çıkmaktadır. Öğrenciler arasında ayırım yapmayan, öğrencilerin beklentilerini dikkate alarak eğitim ortamını düzenleyen, bilime ilgisi yüksek olan ve bilimsel yöntemleri sınıf ortamında kullanan, öğrencilerin kişisel farklılıklarını göz önüne alarak öğrenme süreçlerini çeşitlendirebilen, yeniliğe ve teknolojiye kolaylıkla ayak uydurabilen, bilgiyi olduğu gibi almadan önce düşünen ve araştıran, öğrencilerden yüksek başarı beklentisi olan ve bu noktada onları yüreklendiren öğretmen, kaliteli öğretmendir, denilebilir (Adams, 1998; Balyer, 2013; Karaca 2008; Özdemir, 2016).

Öğretmenlerin kalitesi yanında, eğitimde kalite kavramı da üzerinde durulması gereken bir konudur. Eğitimde kalite denilince her ne kadar akla ilk önce ekonomik alt

yapı gelse de durum, bununla sınırlı değildir. Eğitim kurumlarının ekonomik alt yapılarının kalitesi, elbette ki kalitede önemli bir unsurdur. Ancak eğitim sistemi içerisindeki tüm kurum ve paydaşların kalitesi ya da kaliteli davranışları, eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir (Ensari, 1999). Nitekim Eroğlu (1998) da eğitim kalitesini bu kapsamda tanımlamış ve eğitim kurumlarının ellerindeki imkân ne olursa olsun onları, verimli bir şekilde kullanmalarının, öğrencilerin çağın gereklerine ayak uydurarak bilgiye kendilerinin ulaşmalarının sağlanmasının ve eleştiren, düşünen, iş birliği içerisinde zorlukların üstesinden gelen, yaratıcı düşünen bireyler olarak yetiştirilmesine destek olunmasının, kaliteli eğitimle açıklanabileceğini savunmuştur. Göksoy (2014b) eğitimde kaliteyi, eğitimin amaçlarının ve işlevlerinin yerine getirilmesi olarak açıklamıştır. Dağ ve Göktürk (2014) de benzer biçimde öğretmenin liderlik rolünde olan gelişmelerin oldukça önemli olduğunu ve eğitimin kalitesinin bu yolla artabileceğini vurgulamıştır.

Pek çok eğitimci, öğretmen kalitesi kavramının açık bir anlam ifade etmediğini ve öğretmen kalitesinin tanımlarının geniş ölçüde değiştiğini düşünmektedir. Örneğin, ABD’de kaliteli öğretmen kavramı, öğretmen olarak tam devlet sertifikasyonu (öğretmenlik formasyonu) almış veya devlet öğretmenliği lisans sınavını geçmiş ve eğitim verme yeterlik lisansına sahip öğretmen olarak nitelendirilirken (NCLB, 2008); Ulusal Personel Geliştirme Konseyi (2009) kaliteli öğretmenleri, konu alanı hakkında bilgi sahibi olan, çeşitli değerlendirme stratejilerini uygulayabilen ve ilgili öğretim yöntemlerini kullanabilen kişiler olarak tanımlamıştır. Türkiye’de ise öğretmenin yeterlik alanları dikkate alındığında kaliteli öğretmen “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, milli eğitimin ve alanıyla ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen, bireyleri her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak yetiştiren” ifadesiyle tanımlanmıştır (MEB, 2017). Tanımda da görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinin kalitesini yükseltmek için ilk olarak, öğretmenlerde bulunması beklenen genel ile özel alan yeterliklerini bilmek gerekmektedir. Devamında ise bu yeterliklerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitim programlarında gerek adaylara gerekse görevde olan öğretmenlere kazandırılması temel amaç olmalıdır.

Uluslararası platformlar incelendiğinde, Türkiye’de öğretmen kalitesine yönelik olumsuz algıların göze çarptığı görülmektedir. Örneğin, UNESCO’nun raporu bu konuda bazı gerçekleri net ortaya koymaktadır. Rapora göre; Türkiye’de, öğretmenlere duyulan güvenin 10 puan üzerinden hemen hemen 6,5; eğitim sistemine duyulan güvenin ise yaklaşık 4,5 olduğu belirtilmiştir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2017). Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) raporunda ise ‘eğitimde refah’ sıralamasında Türkiye 10 üzerinden 0 puanla, Meksika’yla beraber son sırada yer almaktadır (ERG, 2018). Varkey GEMS Vakfı’nın (2013) araştırmasına göre de Türkiye’de eğitim sistemine verilen puan 10 üzerinden 4,7’dir. Bu veriler Türkiye’de öğretmen kalitesini irdelemek bağlamında oldukça çarpıcıdır. Her üç yılda bir OECD ülkeleri arasında gerçekleştirilen PISA’nın sonuçları, Türkiye’nin öğrenci, öğretmen, idareci ve okul konumunu dünya genelinde ortaya koymaktadır. Bilindiği gibi OECD ekonomik anlamda iş birliği içerisinde olmayı destekleyen ülkelerden oluşmaktadır. Türkiye de bu ülkeler arasındadır. OECD ülkeleri arasında yapılan PISA, üç yıl arayla gerçekleşir ve 15 yaşında olan öğrencilerin okuma, bilim ve matematik alanlarındaki başarılarını ölçme amacını güder. 2000 yılından bu yana yedi sınav gerçekleşmiştir ve Türkiye bu sınavların altısına katılım göstermiştir. Bu altı sınavda Türkiye’nin yer aldığı sıralamalar değerlendirilecek olursa, her sınavda bir düşüş söz konusu olduğu görülebilir. PISA’nın akademik başarıyı ölçmesinin yanı sıra, öğrencilerin okul ve ilişkileri ile yaşamdan memnuniyetleri de ölçülmektedir. Öğrencileri sadece okuma, bilim ve matematik sıralamaları noktasında değerlendirmek elbette ki yanlış olacaktır. Çünkü öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı sadece ders çalışmaları ya da konuların anlatımıyla değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri, yaşadıkları ev ve bölgeden memnuniyetleri, hayattan beklentileri gibi argümanlarla da ilintilidir (OECD, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin kendi kalitelerini de artırma amacıyla, öğrencilerini ve aileleri çok iyi tanınması gerekmektedir.

Kaliteli bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik ve özelliklere yönelik pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan Kennedy (2008), kaliteli bir öğretmenin kaliteli bir öğretim uyguladığını ileri sürerek, bu kavramı üç geniş grupta tanımlamıştır. Bunlar; kişisel kaynaklar, performans ve etkililik şeklindedir. Kişisel kaynaklar; öğretmenlerin işe başlamadan önce sahip oldukları niteliklerdir. Belirtilen nitelikleri ise

inançlar, tutumlar ve değerler, kişisel özellikler, bilgi, beceri ve uzmanlık ve kimlik bilgileri oluşturmaktadır. Performans; sınıf ve sınıf içi uygulamalar ile öğrenme etkinliklerinden oluşmaktadır. Son olarak etkililik ise hem öğrenci öğrenimini hem de kişisel sorumluluğu teşvik etmektedir.

Goe'ye (2007) göre ise kaliteli öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir:

- Özellikle başarısız ve risk altındaki öğrenciler için yüksek beklenti sahibi olmak,
- Tüm öğrencileri değerli görüp öğrenme etkinliklerine katılmaya teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturmak,
- Öğrencilerin yüksek düzeyde başarılar göstermelerine yardımcı olmak,
- Başarı puanları önemli kazançlar göstermese bile, risk altındaki öğrencileri okula gelmeye ve sınıfa katılmaya motive etme becerisi sahibi olmak,
- Yeni öğretmenlere danışmanlık yapmak ve yükseköğretim okullarında istikrara kavuşan kuvvetler olarak mükemmel becerilere sahip olmak ve
- Özel ihtiyaçları olan öğrencilerle çalışmayı istemek.

Yukarıdaki özellikler birlikte değerlendirildiğinde, kaliteli öğretmenin çok yönlü düşünebilen, öğrenciler arasında ayırım yapmayan, ders durumu zayıf olan öğrenciler için ekstra çaba harcayan, disiplinler arası çalışan, kendini güncelleyen, öğrencilerle ders dışı etkinlikler yapan ve onlara ekstra vakit ayıran kişi olduğu görülebilir.

Yapılan diğer araştırmalarda öğretmen kalitesinin temel özelliklerinden bazıları şu şekilde belirtilmiştir (Bond, Jaeger, Smith ve Hattie, 2000; Goe, Bell ve Little, 2008; Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman, 2012; Hopkins, 2004; Hudson, 2010; NBPTS, 2004):

- Öğrenci öğrenmesi konusunda yüksek beklentiye sahip olmak,
- Öğrenciler için olumlu bilimsel tutuma sahip olmak ve sosyal gelişmeyi sağlamaya özendirme,
- Farklılığı ve çeşitliliği değerlendirecek sınıf ve okulların geliştirilmesine katkıda bulunmak,

- Öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak için diğer eğitim uzmanlarıyla iş birliği yapmak,
- Formasyon bilgisini öğretim planlamasında daha iyi kullanmak,
- Etkili problem çözme stratejileri geliştirmek,
- Hedefleri öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun hale getirmek,
- Etkili karar vermek,
- Daha zorlu hedefler saptamak,
- Daha iyi sınıf iklimi,
- Öğrencilerin ipuçlarını okuma becerisi de dahil olmak üzere sınıf olaylarının daha iyi algılamak,
- Bağlama duyarlılık,
- Öğrenmeyi daha iyi izlemek ve öğrencilere geri bildirim sağlamak,
- Hipotezleri daha sık test etmek,
- Öğrencilere daha fazla saygı duymak,
- Öğretim için daha fazla tutku sergilemek,
- Öğrencilere ve öğrenmelerine karşı kararlı olmak,
- Öğrettikleri konuları ve bu konuları nasıl öğretebileceklerini bilmek,
- Öğrencinin öğrenmesini yönetmek ve izlemek,
- Öğrenme toplulukları içerisinde yer almak.

Bu özellikler genel olarak incelendiğinde kaliteli bir öğretmenin, farklılıklara saygı duyarak öğrenenlerin öğrenme çeşitliliğini anlayabilen, verdiği kararlarda etkili olan ve diğerlerini de etkileyebilen, tutkuyla ve şevkle öğrenme ortamları yaratan, problemleri çözmeye yönelik yeni bakış açıları geliştirebilen, kendini geliştirerek meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde performans gösteren, sağlıklı bir sınıf iklimi oluşturarak etkili hedefler koyabilen bu hedeflere ulaşmak için yerinde ve zamanında geri bildirim veren kişi olduğu söylenebilir.

Yapılan bir araştırma (Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman, 2012), öğretmen kalitesinin dört ayrı (öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği) ilişkisini tek tek ve tematik bir çalışmanın parçası olarak değerlendirmiştir. Buna göre öğretmen kalitesinde belirleyici olan bu dört değişkenlerin

birbiriyle ilişkisinde alanlarının birbiriyle bağlantısız, öğretmen kalitesinin yalıtılmış alanları olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu anlamda bu değişkenler tematik çalışmayı temsil etmektedir (Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman, 2012).

Genel olarak öğretmenlerin kalitesi ile eğitim sisteminin kalitesi arasında bir ilişki bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Küreselleşen dünyanın yeni paradigmalara doğru açılması nedeniyle dünyanın pek çok ülkesinde önemli bir konu haline gelen öğretmen kalitesini artırmak için çeşitli reformlar uygulanmaktadır. Türkiye de özellikle son yıllarda dünyadaki eğitim sisteminin bakış açısına paralel gidebilmek için bu konu üzerine eğilmiştir. Ancak halen yeterli düzeyde bir öğretmen kalitesinden söz etmek pek mümkün değildir. Bu konuya hassasiyetle yaklaşılması, kendi koşulları bağlamında ele alınması ve sistematik bir bakış açısı geliştirilmesi önemlidir. Bu anlamda öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesi, hizmet öncesi eğitimden başlayarak hatta daha lisans aşamasına gelmeden öğrenci seçimlerinin yapılması, lisansta staj derslerine daha fazla ağırlık verilmesi, lisans sonrası öğretmenlerin atanmasına yönelik uygulamalar, hizmetteyken eğitim uygulamalarının yapılandırılması ile öğretmen performanslarını ölçen sistemler geliştirilmesi öğretmen kalitesini artırmaya yönelik uygulamalar olarak düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin toplumdaki statülerinin ve saygınlıklarının da öğretmenlerin kalitesinde değerlendirilmesi gereken noktalardan biri olması toplumsal yapıda öğretmenin konumlandırılması bağlamında önemli sayılabilir.

2.1.2.3. Öğretmen kalitesinin boyutları

Bu araştırmanın kapsamı Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman'ın (2012) öğretmen kalitesine yönelik çalışmaları dikkate alınarak yapılandırıldığı için öğretmen etkililiği, sınıf yönetimi, öğretim uygulamaları ile öğretmen liderliği boyutları ele alınmış ve aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

2.1.2.3.1. Öğretmen etkililiği

Cantrell ve Callaway (2008), öğretmen etkililik göstergelerine dayanan yenilikçi çalışmaların uygulanmasında önemli bir fark bulmuştur. Buna göre eğitimsel yeniliklerin uygulanması konusunda yüksek düzeyde etkili öğretmenler, düşük etkililik düzeyine sahip olanlara kıyasla, daha iyi bir tutum sergilemektedirler. Öğretmen etkililiği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin anlamlı etkinliklere katılmasının, öğretmenler ve öğrenciler hakkındaki mevcut inançlarını sorgulayıcı ortam oluşturarak mesleki gelişim etkinliklerine fırsat sağladığını göstermektedir (Cantrell ve Callaway, 2008; Tschannen-Moran ve McMaster, 2006). Belirtilen yüksek öğretmen etkililik düzeyi, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim pratiği göstergelerinin daha etkin kullanılmasına yol açabilecek yüksek düzeydeki öğretmen etkililiğini desteklediğinden, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim uygulamaları göstergelerine ilişkin algılarını etkilemiş olabilmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Foorman, Schatschneider, Eakin, Fletcher, Moats ve Francis, 2006; Küçükahmet, 2011; Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, Morrow, Tracey, 2001; Şentürk ve Oral, 2008; Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 2000). Gökçe'ye (2002) göre etkili bir öğretmen, sınıfı nasıl örgütleyeceğini planlayarak etkili bir öğrenme ortamı yaratabilir.

Öğretmenlerin öncelikleri sadece öğretmen olmak olmamalı; etkili bir öğretmen olabilme idealini gerçekleştirmek olmalıdır. Etkili bir öğretmen özünde net, tutarlı, kararlı, anlayışlı ve sevecen bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda öğrenme ortamlarını zenginleştirerek merak duygusunu tetikleyici fırsatlar yaratır; öğrencilerin sürece dahil olması için doğal bir akış oluşturur (Erdem, 2017). Gordon (2017) ise etkili öğretmenlik kavramına bilhassa öğretmen-öğrenci ilişkileri noktasında vurgu yapmaktadır. Ona göre, genel anlamda, iletişimde 12 engel mevcuttur ve etkili olmak isteyen öğretmen, öğrencisiyle olan iletişimde bu 12 engele dikkat ederek ilişki kurmalıdır. Etkili olmayan öğretmenin kullandığı dil, kabul etmeme dilidir. Öğretmenin iletişimde haklı olsa bile her daim haklılığını dile getirmemesi, karşı tarafa anlayışlı olduğunu belli eden bir dil kullanması gerekir. Gordon (2017), bu 12 engel durumunu aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Emir vermek, yönlendirmek,

2. *Uyarmak, gözdağı vermek,*
3. *Ahlak dersi vermek,*
4. *Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek,*
5. *Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek,*
6. *Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak,*
7. *İsim takmak, alay etmek,*
8. *Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak,*
9. *Aynı düşüncede olmak, övmek ve olumlu değerlendirme yapmak,*
10. *Desteklemek, güven vermek, duygularını paylaşmak, avutmak,*
11. *Sorguya çekmek, soru sormak, sınamak,*
12. *Oyalamak, konuyu saptırmak, alay etmek.*

Yukarıda yer alan iletişim önündeki 12 engelden en az biri, öğretmenlerin ortalama olarak %90-95'i tarafından kullanılmakta ve bu engeller de öğretmenin etkililiğine ket vurmaktadır (Gordon, 2017). Kabul etmeme dili kapsamındaki bu 12 engele alternatif olan dil; “kabul etme dili”dir. Kabul etme dili, başkalarını oldukları gibi kabul etmeyle ilgilidir. Öğrencilerini olduğu gibi kabul eden öğretmen, onlarla olan ilişkilerini daha da kuvvetlendirebilir. Bu sayede öğretmen-öğrenci ilişkisi büyüyebilir, olumlu yönde gelişebilir, bireylerde psikolojik anlamda düzelme meydana gelebilir, sorunlar çözüme ulaşabilir, ilişki içerisindeki bireylerin daha üretici olmalarına katkıda bulunulabilir. Tüm bunlar öğretmenin etkililiğinin bir göstergesidir. Gordon (2017) bunlara ek olarak mesleğinde etkili olmak isteyen öğretmenlere sessizlik, kabul ettiğine yönelik tepkiler, kapı aralayıcı iletiler ve etkili dinleme önerileri sunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilere sen diliyle değil, ben diliyle hitap etmek ve konuşmak, öğretmenin etkililiğini artıran bir unsurdur. Örneğin öğretmenin sınıfa geç giren öğrencisine “Sen sınıfa geç girdiğin için herkesin konsantrasyonu dağıldı” demesi yerine, “Sınıfa geç girmen benim dikkatimin dağılmasına neden oluyor ve bu yüzden motivasyonum düşüyor. Motivasyonum düşünce ders işlemekte zorlanıyorum” gibi, öğrenciyi suçlama yerine, durumun kendisinde meydana getirdiği olumsuzlukları belirtmesi, iletişimin önündeki engeli kaldırabilir ve öğretmenin etkililiğini artırabilir.

Türkiye’de öğretmen seçiminde öğretmenin sınıftaki etkililiği göz ardı edilerek sadece sınava dayalı olan bir sistemle seçim yapılmakta ve öğretmenin alan bilgisi, genel kültür ve genel yetenek düzeyi teorik ölçümün ötesine geçememektedir (İhtiyaroğlu, 2014). Bu anlamda öğretmen etkililiğinin, öğretmenin kalitesini belirleyen bir faktör olması bağlamında eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Nitekim sistemdeki etkili öğretmenler kalite anlayışına sahiptirler ve bu doğrultuda eğitim kalitesinde gerekliliğinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadırlar (İhtiyaroğlu, 2014). Nitekim Sünbül (1996) de etkili öğretmenlerin, öğrencilerinin ilgilerini toplayabildiğini ve okulda etkililiği sağlayan temel etmenlerin öğrenci ve öğretmen olduğunu ifade etmektedir.

2.1.2.3.2. Sınıf yönetimi

Sınıf yönetimi; eldeki kaynakları iyi kullanabilme, sınıf ve okul ortamını eğitimsel faaliyetler için kullanışlı hale getirebilme, öğrencileri ve yaşadıkları değişimleri çok iyi gözlemleyebilme, sınıfta ya da okulda çıkabilecek sorunları önceden tahmin edebilme ve sorunları çözüme ulaştırabilme yetisidir (İşpir, 2002; Waterhouse, 1990). Bu noktada sınıf yönetiminin odak noktasının öğretmen olduğu söylenebilir. Kendini sürekli güncelleyen, öğrenci ve okulla, kısaca sınıf yönetiminin değişkenleri ile ilgili, kaliteli bir öğretmenin sınıf yönetiminde zorlanmayacağı açıktır (Macrae, 1998).

Sınıf yönetimi becerisi, öğretmenlerin sahip olması beklenen en önemli unsurlardandır ki, bu sayede etkili öğrenme ortamları yaratılmaktadır (Akar, 2007; Charles, 1996; Lewis, 1999; Wang, Haertel ve Walberg, 1993; akt. Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010). Yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, sınıf yönetiminin göstergelerine yüksek düzeyde önem verdikleri saptanmıştır. Bu sonuç, yüksek düzeyde etkili öğretmenlerin, öğrenci özerkliğini teşvik eden sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullandığı bulgusuyla da açıklanabilir. Conroy, Sutherland, Snyder ve Marsh (2008), öğrenci davranışlarını artırmada ve davranışı iyileştirmede, öğrencilerin göreve devam etmelerini sağlayan yönetim stratejilerinin etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2010; Hudson, 2010). Bu sonuçtan hareketle, sınıf ortamına

her manasıyla hakim ancak bu hakimiyeti öğrenci sorumluluklarıyla paylaşan öğretmenin, sınıf yönetiminde etkin olduğu ve öğretimin devamlılığını kolaylıkla sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrenci başarısında da en önemli faktörlerden biri sınıf yönetimidir. Öğrencilerin etkin katılımını en üst düzeye çıkarmak ve sağlıklı öğrenme ortamları yaratmak için sınıf yönetimi becerilerini kullanmak önemlidir (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010). Bunun için de öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanarak öğrenci başarılarını yükseltmeleri beklenmektedir.

Sınıf yönetimini geleneksel ve çağdaş olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Geleneksel modelde, merkezde öğretmen vardır ve sınıf katı kural ve disiplinle yönetilmektedir. Bu kurallar genel olarak öğretmen ve okul yönetimi tarafından belirlenir. Geleneksel modelin en büyük sınırlılığı, öğrencide davranış bozukluğu meydana getirebilmesidir. Çağdaş yaklaşımda ise merkezde öğrenci bulunmaktadır. Otoriter anlayış yerine etkileşim tercih edilmekte, sınıfta kurallar söz konusu olmasına karşın bu kurallar öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile birlikte belirlenmektedir. Bu yaklaşım öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Sınıfta demokrasinin hâkim olduğu bu yaklaşımda ayrıca, öğrencinin kendine güveni artmaktadır (Aydın, 2000; Bakioğlu, 2009; Başar, 2014).

Sınıf yönetimi belirli modellere göre gerçekleştirilmektedir. Bu modeller Tablo 2.1.'de yer almaktadır:

Tablo 2.1. Sınıf yönetimi modelleri (Başar, 2014).

Sınıf Yönetimi	Model	Modelin Amaç ve İşlevi
Geleneksel	Tepkisel	Sınıf içerisinde istenen davranışlara övgü, istenmeyen davranışa tepki söz konusudur. İstenmeyen davranışlara tepki ceza şeklinde olabilir. Ancak daha çok cezaya alternatif yöntemler kullanılır. Bu modelin en büyük sınırlılığı, davranışlara tepkinin yeni olumsuz davranışlar doğurabileceğidir. Bu model gruptan ziyade bireye yöneliktir. Sınıfta bu modeli kullanan öğretmenin, sınıf yönetiminde etkisi düşüktür denilebilir.
	Önleyici (Önlemsel)	Bu model, öğrencinin sınıfta sergileyebileceği düşünülen davranışların öğretmen tarafından önceden kestirilmesi ve önlem alınmasına dayanır. Modelin iyi çalışması durumunda, istenmeyen davranışlar meydana gelmeden önlem alınacağından, davranış meydana gelmeyebilir. Bu model sayesinde ayrıca, öğretmenin tepkisel modele başvurması durumu ortadan kaldırılabılır.
Çağdaş	Gelişimsel	Bu modelde öğrencilerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal alanlardaki gelişimleri dikkate alınarak sınıf yönetilir. Sınıf yönetiminin etkili işleyebilmesi için bu modele göre öğrencilerin sınıfa adaptasyonu sağlanmalı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilmeli ve öğretime hazır hale getirilmeleri gerekmektedir.
	Bütünsel (Sistem)	Bu modelde sınıf yönetimini etkileyen tüm öğeler birlikte düşünülerek hareket edilir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesinin yanı sıra olumsuz davranışlar önceden kestirilerek önlem alınır ve tepki gösterilmesi gereken yerde tepki gösterilir. Bu modelde bireyin yanı sıra gruba yönelme de söz konusudur. Bu sebeple modelde paydaşların dikkate alındığı söylenebilir.

Tablo 2.1 incelendiğinde, her bir modelin öğretmene, öğrenciye ve sınıf ortamına karşı bakış açılarının farklı olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimi modellerinin yanı sıra sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin de tartışılması gerekmektedir. Bunları öğretmen-öğrenci değişkeni, iletişim süreci, eğitim ortamının özellikleri ve istenmeyen davranışlar olarak sıralamak mümkündür. Alanyazında sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin her biri büyük öneme sahipken, bilhassa istenmeyen davranışların önlenmesi adına farklı modeller geliştirilmiştir (Ergün ve Özdaş, 1997). Bu modellerin hepsi istenmeyen davranışların nasıl ortadan kaldırılacağı noktasında pratikler sunmaktadır.

Sınıf yönetimi, sınıfın belli kurallarla yönetilerek öğrenmeye uygun ortam sağlanmasını, zamanı etkili yöneterek öğrencilerin motivasyonlarının artırıldığı sağlıklı bir öğrenme ortamını içerir (Karip, 2017). Bununla birlikte öğrenme ortamının uygun bir şekilde düzenlenmesi ve güvenli bir ortam sağlanması da öğretmenin görevidir. Diğer yandan öğrencilerin sorumluluğunu geliştirmek de sınıf yönetiminde önemlidir. Bu

bağlamda öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı bir sınıf yönetiminin etkili olduğu söylenebilir.

2.1.2.3.3. Öğretim uygulamaları

Mesleki gelişim deneyimleri, öğretmenlerin öğretim becerilerini güçlendirmeye yönelik açık bir girişimde bulunduğu sürece, öğretmen verimliliğinin artmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Cantrell ve Callaway (2008) öğretmen etkililiği ve yeni öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesi arasındaki bağlantıyı açıklamıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin yeni öğretim uygulamalarını başarılı bir şekilde öğrendiklerini, bununla birlikte yeni öğretim uygulamalarını öğretmenlik yeterlik alanına katmak ve gerekli öğretim becerilerini edinmenin zaman aldığını ifade etmektedirler (Hudson, 2010). Belirtilen bu bulgu, öğretmen etkililik göstergeleri ile öğretim uygulama göstergeleri arasındaki bağlantıyı desteklemektedir. Yüksek düzeyde etkili öğretmenler riski göze alarak öğrencilerle öğretimsel yenilikleri başarılı bir şekilde uygulayabileceklerine inanırlar. Son olarak öğretmen etkililiği, sınıf yönetimi ve öğretim pratiği göstergelerindeki değişiklikler, yüksek kaliteli öğretmenler için doğrudan öğretmen liderliği deneyimlerine yol açabilmektedir. Başarılı öğretmen liderleri ise öğretmenlik yeterliliğini, sınıf yönetimini ve öğretim uygulama göstergelerini doğrudan zorlayıcı ve değiştiren okul ortamlarında mesleki gelişim ile yürüttüklerinde sürekli sistemli bir reform modeli yaratırlar (Hudson, 2010). Mesleki öğretim standartlarına dayanan, öğretmen etkililiği uygulamalarını geliştiren mesleki gelişim programları, öğrenci başarısının artmasına yol açan kaliteli sınıf yönetimi ve öğretim uygulamalarını etkileyecektir. Bu üç alanda kaliteli öğretim uygulamalarının göstergelerini oluşturan öğretmenler, devamında öğretmenlerin genel olarak öğretmen kalitelerini artırabilecek öğretmen etkililiğini daha fazla ortaya koymak için öğretmen liderlik rollerini üstlenmeye hazır olacaklardır (Hudson, 2010).

Öğretim uygulamalarını sınıf yönetiminde olduğu gibi geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki kategoride incelemek mümkündür. Geleneksel uygulamalar için davranışçılık ekolüne ait modeller söz konusuysen, çağdaş uygulamalar için ise daha

çok yapılandırmacı ve bilişsel modellerin kullanıldığı söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında yeni eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında daha çok yapılandırmacı modeli benimsemiş ve ders uygulamalarında geleneksellikten sıyrılarak, örnek olay, sonuç çıkarma, slogan bulma, başlık bulma, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca karşılaştırma, problem çözme ve eleştiri yapma gibi çağdaş uygulamaları desteklemiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak öğretim uygulamaları gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu uygulamalardan problem çözme ile ilgili olarak çokça araştırma yapılmış ve problem çözme becerisi sayesinde öğrencilerin hayatlarıyla okullarını bütünleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Problem çözme becerisinin kazanılması içinse karmaşık problemlere ihtiyaç vardır (Karagöz, Tekerek, Kaya, Azer, Alıç, Yılbat, Koyuncu ve Ulusoy, 2008). Öğretmenin sınıfta sunduğu problemler ilgi çekici, hayatla bütünleşik, farklı çözümleri gerektiren, açık uçlu ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar nitelikte olması gerekmektedir. Gerçek hayatla bütünleşik problemleri çözmeye çalışan öğrenci, ezbere dayalı öğrenmeden uzaklaşmaya başlar (Açıkgöz, 2014). Öğretim uygulamalarının nasıl bir ortamda gerçekleştirildiği, öğretmen ve öğrencilere verilen rollerle anlaşılabilir.

Tablo 2.2.'de çağdaş öğretim uygulamalarına bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin rolleri kısaca özetlenmiştir:

Tablo 2.2. Çağdaş öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci rolleri (Sönmez, 2018).

Öğretmenin rolü	Öğrencinin rolü
Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu bilir ve öğretimi buna göre düzenler.	Öğrenci aktif rol üstlenir ve sorumluluk alır.
Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre ders içeriğinde değişikliğe gider. Kendi fikirlerini vermeden önce, öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak için çaba sarf eder.	Grup içerisindeki sorumluluklarını bilir ve kendine verilen görevi kendisi ve grubun diğer üyeleri için en iyi şekilde yerine getirmeye çalışır.
Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle etkili iletişim kurmalarına özen gösterir.	Arkadaşları ve öğretmenleriyle etkili iletişim için çaba gösterir.
Öğrencilerin doğal meraklarını uyandırmaya çalışır ve onları araştırmaya yönlendirir.	Eleştirel ve yapıcı sorular sorar, fikirlerini diğerleriyle paylaşır ve tartışır.
Öğrenmede, öğretmen kendi fikirlerini sunmak yerine, doğruyu öğrencilerin bulmasına ve araştırma yapmalarına onları özendirir.	Öğrenme, kendilerine sunulanı direk almaktan ziyade, öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıklarıyla ilgilidir.
Sürece ve ürüne uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi uygular.	Öğrenci kendini ve grubunu değerlendirebilir.

Tablo 2.2'den anlaşıldığı gibi, öğretim uygulamalarının çağdaş bir şekilde seyretmesi için, öğretmen ve öğrencilerin üstlendikleri rollerin de geleneksellikten sıyrılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretim uygulamalarında, uygulamaların içeriğinde yer alan ancak uygulama sonucunda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme durumlarına da değinmek gerekir. Geleneksel öğretim uygulamalarından çağdaş anlayışa geçişle birlikte, ölçme ve değerlendirmede değişimler meydana gelmiştir. Bu noktada ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, geleneksel anlayışın tamamen terk edilerek çağdaş yaklaşımlara geçildiğini söylemek yanlış olacaktır. Çünkü çağdaş ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, geleneksel uygulamaların yanı sıra, akran değerlendirme, performans değerlendirme ve portfolyo dosyası hazırlama gibi, öğrencilerin değerlendirme işine aktif olarak katıldıkları yöntemler kullanılmaktadır (Akarsu, 2008; Güler, 2017). Bir öğretmen etkili öğretim yöntemlerini bilerek öğrencilere hangi konuyu nasıl öğreteceğini ve zorluk yaşayan öğrencilere nasıl destek olacağını bilmelidir. Bu uygulamalar sayesinde sınıf içinde öğretmen etkililiği ile birlikte öğrenci etkililiği de artarak, öğrencinin öğretim işinde aktif rol alması sağlanmış olacaktır. Öğretimde etkili olan bir öğretmen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve zihinsel becerilerine katkı sağlayacak ve sınıf içinde öğrenme işine dair motivasyonu en üst seviyeye çıkarmaya çalışacaktır.

2.1.2.3.4. Öğretmen liderliği

Okul ortamında liderlik kavramı genel olarak müdürlerle ilgili olarak düşünülmekte ve okulun ilerlemesinde müdürlerin rolleri tartışılmaktadır (Begley, 2001;

Beycioğlu ve Aslan, 2007). Bir lider olarak okul müdürlerinin; okul, öğrenci, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında büyük katkıları söz konusudur ve liderlik kavramının okulun gelişimine katkıda bulunduğu dair ortak bir görüş vardır. Ancak bu görüş daha çok okul müdürleriyle alakalıdır. Harris'e (2005) göre ise, okulun gelişiminde paydaşların ortak bir çaba içerisinde olmaları gerekmektedir. Bilhassa öğretmenlerin liderliğinin de başarıda büyük etkileri olduğundan söz etmek gerekmektedir. Nitekim kaliteli öğretmenlerin özelliklerinden biri de öğretmenlerin liderlik algıları ile ilgilidir. Demokratik okullarda liderliğin geliştirilmesi, paylaşılması ve ölçülüp değerlendirilmesi ne kadar çok ise; bu okullardan o kadar çok lider çıkmakta ve okul geliştirilmektedir (Sergiovanni, 2006). Bu sebeple liderlik, müdürlerin öğretmenlerle paylaşmaları gereken bir süreç ve görev olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaliteli öğretmenler, öğretmen etkililiği, sınıf yönetimi ve öğretim uygulamalarında yüksek katılım göstermektedirler (Roehrig, Turner, Grove, Schneider ve Liu, 2009). Bu bakımdan öğretmenleri lider olarak geliştirmede desteklemek önemlidir; çünkü yetişkin öğrenciler, diğer bir deyişle meslektaşların birbirinden öğrendiği yatay öğrenme yoluyla öğretmenler, daha etkili bir şekilde öğretme bilgisini inşa edebilirler (Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Öğretmenler arasındaki iletişim aynı zamanda öğretmen mesleki gelişimini teşvik eden önemli bir araçtır. Bu yolla öğretmenler uygulamalarını yansıtırlar ve meslektaşları ile kaygılarını veya mesleğin zorluklarını tartışarak farklı perspektiflere açılırlar. Bu nedenle, öğretmenler arasında mesleki iletişimi kolaylaştıran stratejilerin, öğretmen mesleki gelişimine entegre edilmesi gerekmektedir (Park, Oliver, Johnson, Graham ve Oppong, 2007). Okulların öğretmen gruplarını mesleki gelişim için bir araya gelmeye özendirilmesi, öğretmenlerin deneyimlerini, fikirlerini veya müfredat materyallerini paylaşmalarına olanak vermesi oldukça önemlidir. Böylece, öğretmenler arasında işbirlikçi ağlar ve etkileşimler geliştirme fırsatlarını büyütür ve bu durum okulun amaçlarını gerçekleştirme derecesi ile bağlantılıdır (Hudson, 2010). Öğretmenlere alan bilgisi sağlamak, yeni uygulamaları kolaylaştırmak ve desteklemek ise öğretmenlerin teoriyi pratiğe geçirmelerini sağlayacaktır. Yeni bir stratejiyi kullanarak yüksek kaliteli bir öğretmeni gözlemlemek, ardından stratejiyi denemek ve ustalaşmak da öğretmen yeterliliğinin en güçlü kaynağını oluşturmaktadır (Shidler, 2008). Bunun için de öğretmenlerin yetiştirilerek,

okullarında liderlik davranışlarını sergileyebilecek duruma gelmeleri yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Nitekim Can (2010) bağımsız düşünme becerisine sahip, yeni projeleri hayata geçirebilen ve vizyoner bakış açısıyla bakabilen öğretmenlerin, güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple yöneticiler öğretmenleri destekleyerek kendilerini geliştirmeleri yönünde ortamlar yaratmalıdır.

Görüldüğü gibi kaliteli bir öğretmen, öğrenmeyi öğrenen bir birey olmakla birlikte, okulun yararını gözeterek net hedefler koyabilen ve amaç doğrultusunda hareket ederek eyleme geçebilen bir bireydir. Aynı zamanda kaliteli öğretmenler başarı odaklı oldukları için detaylarda sıkışıp kalmadan bütünü görebilme iç görüşüne de sahiptirler. Bununla birlikte öğretmenin kalitesinden söz edebilmek için onun en önemli ürünü olan öğrenci çıktılarını da göz ardı etmemek gerekir. Çünkü kaliteli bir öğretmenden çıkan ürün de kuşkusuz kaliteli olacaktır. Dolayısıyla öğretmenin başarısını gösteren en önemli kanıtlardan biri öğrencilerinin başarısıdır. Bunun için öğretmenler yüksek hedefler koymalı ve öğrencilerinin bu hedefe ulaşmasını beklemelidirler.

Hinchey'e (1997) göre öğretmen liderliğinin okul, öğrenci ve öğretmen düzeyinde etkileri söz konusudur. Okulu iyileştirmek öğretmen liderliği olmadan çok zor görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla ilişkisi, okul kültürüne olumlu katkılar sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğretmen liderliğinin olması gerektiğinin en büyük destekçi gruplarıdır. Çünkü öğretmenler kendi uygulamalarının öğretmen liderliğini etkilediği kanaatindedirler (Harris, 2005). Öğretmen liderliği ile öğrencilerin çıktıları arasında her ne kadar doğrudan bir ilişki ortaya konulmasa da öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak Wilson'ın (2016) araştırmasında öğretmenin liderlik tarzına yönelik öğrencilerin algıları ile başarıları arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Öğretmen liderliği kavramını tartışırken dikkate alınması gereken bir diğer konu da öğretmen davranışlarının doğruluğunun gözden geçirilmesidir. Öğretmenler genel anlamda sistemin kendilerinden istediklerini ona vermeye çalışırken, öğrencilerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmaya çalışmaktadırlar. Bu durum zaman zaman

ikileme sebep olabilmekte ve öğretmenlerin liderlik durumları da zedelenebilmektedir (Harris, 2005). Aslında lider öğretmen, sınıf içinde öğrencilerin düzeylerini iyi bildiğinden, sistemle öğrenci düzeyi arasında adaptasyonu sağlamada zorlanmaz. Bu sebeple öğretmen liderliğinin bir bakıma, öğretmenin öğrencileri ile sistem ve okul arasında kurduğu dengeyle ilgili olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmen, liderliğini de konuşurma amacıyla paydaşlarla iş birliği içerisinde çalışmalı ve kararlı olmalıdır.

Lieberman, Saxl ve Miles (2000) çalışmalarında öğretmen liderliğini anlatırken, öğretmen liderlik becerilerini de tanımlamışlardır. Bu becerileri; güven oluşturarak uyum geliştirmek, örgüte ilişkin durumları belirlemek, süreçle ilgilenmek, işi yönetebilmek ve beceri geliştirmek şeklinde sıralamışlardır. Görüldüğü gibi bahsi geçen beceriler öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye dair liderliği kapsamasının yanı sıra, öğrenme işinde bulunan tüm paydaşları da içermektedir. Çünkü öğretmen lider, sınıf içinde yahut dışında liderlik becerilerini kullanır ama aynı zamanda öğrenen öğretmendir. Gelişen uygulamalarla ilgili meslektaşlarını güdüleyerek sorumluluk almaktadır (Yüksel, 2018). Öğretmenin eğitimle ilgili bütün süreçlerde görev üstlenmeye gönüllü olması, meslektaşlarına karşı da güven oluşturma yeterliliğine sahip olduğu anlamını da taşımaktadır (Can, 2010).

Öğretmen liderliği; öğretmenlerin mevcut rollerinde genişleme ve geliştirme düşüncesine dayalı olarak toplumun ihtiyacı olan donanıma sahip, kendine özgü, hoşgörüyeye sahip, sosyal ilişkileri iyi, profesyonel olarak gelişmeye açık ve yaratıcı olan bireyleri yetiştirme anlayışını vurgulamaktadır (Yılmaz, 2018). Bu noktada öğretmen liderlerin, uzman öğretmenler olduğunu söylemek yerinde olur. Öntaş ve Okut (2017) öğretmen liderlerin okul gelişiminde ve yenileşmesinde uzmanlıklarına ihtiyaç duyulduğunun öneminden söz etmektedir.

Bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde öğretmen liderliğinin okulların gelişiminde önemli rol aldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen liderler, meslektaşlarıyla işbirliği içinde olarak ve bütün paydaşlarını etkileyerek diğer insanları cesaretlendirirler; okulun daha etkili olabilmesi için karar mekanizmalarında rol alırlar. Bu noktada öğretmen liderlerin en önemli rollerinden biri olarak öğrencilerin

öğrenmeye karşı istekliliklerinin artırılmasını ve problemlerle başa çıkma yollarını anlamalarını sağlamak olduğu ifade edilebilir.

2.1.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu kavramı

Federal Amerika’da yapılan bir çalışma, eyalet ve yerel politika yapıcılar ve eğitim liderlerinin, bütün devlet okullarının sınıfında kaliteli öğretmenler sağlamaya ve bunları okulda tutmaya çaba göstermesi gerektiğini belirtmektedir (Johnson, Birkeland, Kardos, Kauffman, Liu ve Peske, 2005). Bununla birlikte, devlet okulları büyük bir öğretmen sıkıntısı yaşamaya devam etmekte ve pek çok ders, öğrettikleri alanda sertifikalı olmayan öğretmenlerle doldurulmaktadır (Russell, 2005). Düşük öğrenci başarısı ile yüksek öğretmen devir hızı oranları arasında doğrudan bir ilişki olduğu için öğretmen yetersizliği sorunu, öğrenci başarısını etkilemektedir (Grier ve Holcombe, 2008; Howard, 2003; Smith ve Smith, 2006). Benzer şekilde ilk ve orta dereceli devlet okulları son yirmi yıldır öğretmen sıkıntısı çekmektedir (Ingersoll, 2001). Yapılan bu çalışmaların sonucu, öğretmen kalitesine ve kaliteli öğretmenlerin varlığına dikkat çekmiştir.

Araştırmacılar, öğretmen yetersizliği sorununun bir çözümü olarak, öğretmenin okulda kalma tutumunu desteklemişlerdir (Carroll ve Fulton, 2004). Bununla birlikte, süreçte etkili bir değişken olarak okul yöneticileri bağlamında pek çok okul lideri, öğretmenin okulda kalması için etkili stratejiler geliştirmede başarısız kalmaktadır. Bu bakımdan çeşitli araştırmacılar öğretmenlerin okulda kalma koşullarını iyileştirmek için yeni stratejiler aramaktadır (Dove, 2004). Öğretmenin okulda kalma oranlarını yüksek tutma eğilimi gösteren okul liderleri, öğretmenleri profesyonel olarak değerli kılan, liderlik rollerini paylaşan, yaratıcılıklarını kullanmalarına ve müfredat, öğretim stratejileri ve disiplinle ilgili kararlar almalarına yardımcı olan kişilerdir (Russell, 2005). Winans (2005) da benzer şekilde müfredat, disipline ve çalışma koşullarını etkileyen diğer konulara ilişkin öğretmenlere profesyonel ses vermenin, onların okulda kalma oranlarını artıracaklarını öne sürmektedir (Joyce, 2010).

Williams (2007), öğretmen kıtlığı krizini çözmek için öğretmenin okulda kalmasının hayati önemde olduğunu ileri sürmüştür; öğretmenlerin okulda kalmasının sadece parasal tasarruf sağlamakla kalmayıp aynı zamanda çocukların eğitimsel geleceğinin korunmasına da katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin okulda kalma durumlarında, kişisel ve mesleki artı ve eksilerini düşünmeleri, birçok araştırmanın ortak konusudur. Bu artı ve eksiler yalnızca maaş ve sosyal haklarla ilgili olmadığı gibi, aynı zamanda eğitim dünyasındaki paydaşlarıyla kurulan ilişkiler, okul ortamından beklenti ve memnuniyet ile paydaşların özellikle de liderin öğretmene karşı tutumuyla ilgilidir (Mancuso, 2010). Mancuso'ya (2010) göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin okulda kalma ve okulu terk etme durumlarında okul liderlerinin büyük ölçüde paylarının olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamda öğretmenleri destekleyen bir eğitim liderliği anlayışı, öğrencilerin eğitimlerindeki kalitenin artması bağlamında önem taşımaktadır. Eğitim liderleri öğretmen eksikliklerini kapatmak için çabalarırken, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen geleneksel liderlik uygulamalarından kaçınmaya da çok dikkat etmelidirler (Dove, 2004; Ingersoll, 2001; Winans, 2005). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine fırsat sunan ortamlar yaratmak, yönetimin sorumluluğundadır. Böyle bir anlayış, öğretmenlerin okulda kalmalarını sağlayan etmenlerden biri olabilir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleklerine saygı gösterip onları okulda karar verme süreçlerine katarak ve uygun şekilde destekleme konusunda yeterli zaman sağlayarak, öğretmenlerin çalışma koşullarını olumlu yönde etkileyebilirler. Çünkü çalışma koşulları olumlu ve iyi olan öğretmenlerin mesleklerinde kalma olasılıkları daha yüksektir (The Learning Point Associates, 2007). Diğer yandan okul yöneticileri, öğretmen kıtlığı krizine çare olarak öğretmenin okulda kalması konusunda güçlü bir destek vermeli, öğretmenleri etkili bir şekilde uygulamaya geçirmeli veya öğretmenleri okulda tutma yolları aramalıdır (Patton, 2006). Okul liderleri, paylaşılan liderlik uygulamasını, öğretmenlerin okulda tutulmasını iyileştirmek için etkili bir strateji olarak düşünmelidirler. Zira paylaşılan liderlik, öğretmenlerin çalışma koşullarına ve öğretim uygulamalarına göre okula dayalı kararlar verebilme yeteneğini güçlendirmektedir (Dove, 2004; Winans, 2005).

Öğretmenlerin okulda kalmaya ya da mesleklerine devam etmeye karar verebilmeleri Türkiye’de çokça karşılaşılan bir durum olmamakla birlikte, özellikle zorunlu hizmet bölgelerinde kalmaya devam etmeye talep olmaması ya da özel okullarda çalışan öğretmenlerin sıklıkla yer değiştirme isteklerinin gündemde olması ülkemiz koşullarında bu konuyu irdelemeye değer hale getirmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleği dışında alternatif bir mesleğe yönelmede yaşanan zorlukların etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle iyi statüde bir iş imkânı bulunması durumunda yeniden öğretmen olmayı tercih etmeyecekleri araştırma bulgusuyla örtüşmektedir (Kaysi ve Gürol, 2016). Zira öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra mesleğin zorlu koşullarına rağmen öğretmenlik yaşamlarını sürdürdükleri söylenebilir.

Özoğlu’na (2011) göre öğretmenlerin okulda kalma tutumları hem pozitif hem de negatif çıktılar doğurmaktadır. Yüksek kaliteye sahip öğretmenlerin okuldan ayrılması sistemdeki kaliteyi düşürebilmekte; öte yandan düşük kalitedeki öğretmenlerin okulda kalmaya devam etmeleri sistemin bütünü olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bu tutumdaki öğretmenlerin okulda kalmaya devam etmemeleri daha olumlu bir durum olabilir. Bununla birlikte öğretmenin okulda kalmaya yönelik tercihinde ne tür okullarda görev yaptığının ve hangi bölgelerde çalıştığının da önemi büyüktür. Öğrenci başarısı düşük olan okullarda öğretmenler, okulda kalmayı tercih etmemektedir. Bu durumda da okullardaki öğretmenler arasında devamlı bir sirkülasyon yaşanmakta ve yaşanan süreç eğitimin kalitesine olumsuz yansımaktadır. Hatta Alliance for Excellent Education’a (2005) göre ABD’de okuldan ya da meslekten ayrılan öğretmenlerin eğitim sistemine yıllık maliyeti 2,2 milyar dolar olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin buldukları okullarında kalmaları için politika yapıcılara da büyük sorumluluklar düşmektedir. Geliştirilen ve üzerinde çalışılan politikalar bilimsel verilere dayalı olarak ortaya konmalı, okulların öğretmen ihtiyaçları bölgesel olarak tespit edilmeli, özellikle zorunlu hizmet bölgelerinde öğretmenlerin okullarında kalarak öğrenci başarısını üst düzeye çıkarmaları için neler yapılması gerektiğine ilişkin çalışmalar planlanmalı ve uygulamaya konmalıdır.

Öğretmenlerin okulda kalma durumlarının yanı sıra öğretmenlerin okuldan neden ayrıldıkları sorusu da araştırmalara konu olmuştur. Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi (2013) bu durumu Tablo 2.3'te belirtildiği şekilde özetlemiştir.

Tablo 2.3. Öğretmenlerin okuldan ayrılma nedenleri yüzdelik tablosu

Nedenler	Yüzde %
Kişisel yaşam sebepleri (gebelik, çocuk bakımı vd.)	38
Farklı bir pozisyonu sürdürmek	28
Okul değerlendirmesi/Politik sorumluluklardan memnuniyetsizlik	25
Yönetimden memnuniyetsizlik	21
Kariyer olarak öğretme işinden memnuniyetsizlik	21
Çok fazla sınıfta derse girme	18
Öğrencilerin disiplin problemleri	17
Öğrenci değerlendirmesi için destekten memnuniyetsizlik	17
Bağımsızlıktan yoksunluk	14
Daha fazla ücret ihtiyacı ya da isteme	13
Okul politikalarının üzerindeki etkisinden yoksunluk	13
Kariyer fırsatlarını geliştirmek için kurslara yazılmak	13
Mesleki görevlendirmelerden memnuniyetsizlik	12
Taşınma ya da coğrafi meseleler	11

Tablo 2.3'e göre öğretmenlerin okuldan ayrılma nedenlerinin başında, kişisel yaşam sebepleri gelmekteyken, bu nedenlerden en az etkili olanı da taşınma ya da coğrafi meselelerdir. Bireylerin her ne kadar buldukları meslekten memnuniyetsizliklerinin işlerini bırakmalarında etkisi olduğu düşünülse de tabloda ilk sırada bireyin özel yaşantısının yer alması, öğretmenlik mesleğinin birçok meslekten çok daha farklı algılanması gerektiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

2.1.3.1. Öğretmenin okulda kalmasına yönelik stratejiler

Öğretmenlerin okulda kalma ya da okuldan ayrılma durumları hem maddi hem de manevi açıdan büyük bir öneme sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti sosyal bir devlettir ve devlet okullarında eğitim ücretsizdir. Bu sebeple devlet, öğrencilerin eğitimleri için fakültelere ödeme yapmakta ya da fakültelerde yapılan projeler sayesinde öğrencilerin ihtiyaçları sağlanmaktadır. Yine öğrencilerin eğitimlerinden sorumlu olan öğretim görevlilerinin maaşları da devlet tarafından ödenmektedir. Bu nedenle, öğretmenin okulu terk edip öğretmenlikle alakası olmayan bir mesleği tercih etmesi durumunda devletin maddi kaybı söz konusu olacaktır. Yine, öğretmenin okulu terk

etmesinin öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları ve yönetiminde manevi kayıplara yol açabileceği düşünülmelidir. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenin okulda kalmasına yönelik stratejileri tartışmak gerekmektedir.

Marcus'a (2001) göre yetenekli çalışanları iş yerinde tutmak için bilgi, beceri ve yetenek kavramlarının üzerine eğilmek gerekir. Bilgi, bilimsel yöntemlerle varlığı kanıtlanan kesin olguyken, beceri de öğrenilmesi mümkün olan davranış olarak tanımlanmaktadır. Yetenek ise bireyin, doğuştan getirdiği özelliklerle bağlantılı olarak, yaşanan duygu, düşünce ve davranışları en verimli şekilde hayatın her anına kanalize etmesidir (Marcus, 2001). Bu noktada, bilgi ve beceriden ziyade, yeteneğin bireyin özüne bağlı olması özelliği düşünülünce, her bireyin yeteneği doğrultusunda mesleğini seçmesinin, bireyin yaptığı işte başarılı olmasında ve işini sevmesinde büyük etkisi olduğu düşünülebilir. Bir örgütte çalışan bireyin işinde yetenekli olması, elbette ki o kişinin, çalıştığı kurumca, diğerlerinden daha çok kalmasının istenilmesi doğaldır. Bireylerin çalıştıkları yerde kalma durumlarında yöneticilerinin de büyük payının olduğu bilinmektedir (Karataş ve Doğan, 2011). Bu sebeple bir örgüt olarak okul ele alındığında, öğretmenleri okulda tutmada çeşitli stratejilerin varlığı ve bu stratejilerin daha çok okul yöneticileriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Bu stratejiler;

1. Doğru kişiyi ele alma,
2. Okulu tercih edilen bir iş yeri haline getirme,
3. Okul kültürünü doğru bir şekilde iletme,
4. Öğretmenlerin moralini yüksek tutma ve demoralize olmalarını engelleme,
5. Öğretmenleri okulda tutma becerilerini güçlendirme,

şeklindedir (Harvard Business School, 2011). Yukarıdaki beş strateji birlikte düşünülüp yorumlandığında, öğretmeni okulda tutmada, yöneticilerin yapıcı davranışlarının etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra diğer öğretmenlerin davranışları, öğretmene destek olma durumları, öğrenmeye açıklık konusundaki örnek davranışları da öğretmeni elde tutmada etkili olabilmektedir.

Bir örgütte çalışan bireyin işini terk etmemesini, iş yerinden memnuniyetine bağlayan Öger (2009); bir bireyin çalıştığı ortamdan memnuniyeti arttıkça, performansının da artacağını, devamsızlık yapmayacağını, diğer çalışanların motivasyonunu düşürücü davranışlarda bulunmayacağını ve yüksek moralle işine devam edeceğini savunmuştur. Öğretmenlerin de bu mesleğe devam etmelerinde, öğretmenlik mesleğini sevmelerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Türkiye’de devlet okullarındaki sınıfların mevcutları oldukça fazladır. Her öğrencinin kendine göre bir dünyası, yapısı, öğrenme stili, ilgi-istek ve ihtiyaçlarının olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere çok büyük görevler düştüğü anlaşılabilir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğini sevmeyen birinin öğrencilerinin farklılıklarına bağlı olarak yıpranma düzeyleri daha da artabilir. Bu yüzden mesleği seven kişilerin, tercih etmesi gerekmektedir (Smith, 2004). Çünkü mesleğinde yıpranmış bir öğretmenin verimli olmasını beklemek doğru olmayacaktır. Oysaki mesleğini seven bir öğretmen, mesleğine sıkı sıkıya bağlanacak, zorlukları aşarken mesleğine bağlı olma durumundan faydalanacaktır.

Zengin (2016) çalışmasında, çalışmanı elde tutmada oryantasyon programı, çıkış mülakatı, iş-özel yaşam dengesi, çalışan memnuniyeti, yan haklar, ücret, ödüllendirme, kariyer imkânı, esnek çalışma saatleri, fiziksel iyileştirme ve iş rotasyonu, iş zenginleştirme, iş genişletme stratejilerinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir çalışan olarak okulda kalmalarını sağlamada aynı stratejilerden bahsedilebilir. Öncelikle öğretmenlerin mesleğe alışabilmeleri için oryantasyon programı şarttır. Milli Eğitim Bakanlığı bu açığı, hizmet içi eğitim uygulamaları ile kapatmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin özel hayatları ile işleri arasındaki dengeyi kurmalarına yardımcı olmak, yaptıkları işten memnuniyetlerini sağlamak, devletin onlara verdiği haklara ek olarak okulda onlara çeşitli haklar sağlamak, elde ettikleri başarılar neticesinde Milli Eğitim Müdürlükleri ile iş birliği yaparak ödüllendirmeler yapmak, çalışma saatlerini onlarla birlikte ayarlamak, fiziksel olarak iş ortamında iyileştirmeler yapmak gibi stratejilerle öğretmeni elde tutma durumu kolaylaştırılabilir.

2.1.3.2. Öğretmenin okulda kalmasının eğitim sistemi açısından incelenmesi

Öğretmenlerin okulda kalma durumları ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Modern bir eğitim anlayışına sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen açığı söz konusudur. Öyle ki zaman zaman kısa süreli eğitimler neticesinde niteliksiz öğretmen alımı dahi yapılabilmektedir (Smith, 2004). Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin okulda kalma süreleri, kültürel alt yapıları, sahip oldukları sosyal haklar, öğrenci ve yönetici profilleri, ekonomik durum ve kent ya da kırsal bölgelerde çalışmaları gibi etkenlerle açıklanabilir (Pittman, 2015). Türkiye'de ise öğretmenlerin alımları, KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) adlı bir sınav aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Önceleri bu sınav iki aşamadan oluşmaktaydı ve öğretmen adayları bu iki aşamalı sınavlardan aldıkları skorlarla alanlarındaki boş olan kadrolara yerleşebilmekteydiler. Ancak eğitim fakültesi mezunlarının çok fazla, öğretmen atama kadrolarının da çok sınırlı olması neticesinde, bu sınavda çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Sınav, bazı bölümler için üç aşamalı olmuştur ve aynı zamanda atama için sözlü sınav zorunluluğu getirilmiştir. Türkiye'deki kamu personeli, 657 sayılı devlet memurları kanununa tabidirler ve bu kanunla birçok hakları güvence altına alınmıştır. Atama bekleyen öğretmen adaylarının sayısındaki fazlalık, atama kadrolarındaki ve özel okul ya da kurs sayısındaki azlık, devlet okullarında özel okullara nispeten daha fazla maaşın verilmesi, devlet okullarında haftalık otuz saatin üzerinde çalışılmaması gibi etmenler, Türkiye'de devlet okulunda öğretmenlik yapma talebini artırdığı gibi kazanılmış bir kadronun terk edilmesini de zorlaştırmaktadır. Buna karşın yapılan düzenlemeler neticesinde bazı yeni uygulamalar da dikkat çekicidir. Bunlardan biri MEB'in Resmî Gazete'de yayınladığı 17.04.2015 tarihli 29329 sayılı "Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" taslağında 35. bölümde yer alan "Öğretmenlerin aynı yerde 8 yıldan fazla görev yapamayacaklarına" ilişkin maddedir (MEB, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin okulda kalma durumlarına yönelik olarak düzenlemeler yapma yoluna gidilmektedir. TEDMEM (2018) raporuna göre; öğretmenlerin yetiştirilme, geliştirilme, istihdamını sağlama, atanmaları ve yer değiştirmelerindeki düzenleme, çalışma şartlarını iyileştirme, mali ve sosyal haklarını koruyarak özlük işleriyle ilgili iyileştirmeler yapma noktasında 2018 Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili seçimleri bildirgelerinde tüm partilerin "Öğretmenlik Meslek Kanunu"

çıkarılması yönünde girişimde buldukları görülmektedir. Ayrıca 23.10.2018 tarihinde kamuoyuyla paylaşılan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması yönünde çalışmalar olacağı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını etkileyen pek çok faktör olduğu bilinmektedir. Pittman (2015), öğretmenleri okulda tutmayı çeşitli faktörlerin etkilediğini savunan araştırmasında yaptığı anketle, bu faktörleri aşağıdaki gibi belirlemiştir.

Tablo 2.4. Öğretmenlerin okulda kalmasını etkileyen faktörler (Pittman, 2015).

Faktörler	Ortalama	Standart Sapma
Maaş/faydalar	3.91	1.40
Eğitimsel kaynaklar	3.52	1.22
Coğrafi konum	3.43	1.29
İş yükü/sınıf mevcudu	3.30	1.40
Yönetimsel destek	3.15	1.26
Profesyonel gelişim	3.07	1.11
Toplumsal faktörler	2.80	1.34
İş çevresi	2.39	1.25

Öğretmenlerin okulda kalma durumlarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılan ölçek 5’li likert tipindedir ve öğretmenlerden ölçeği şiddetle katılıyorum (5) dan şiddetle katılmıyorum (1) derecelendirmesine doğru puanlamaları istenilmiştir. Tablo 2.4’e bakıldığında, öğretmenlerin okulda kalmalarını etkileyen faktörlerin, ölçeğe verilen cevaplar doğrultusunda sıralandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin okulda kalma durumlarını sırasıyla maaş doyumunu, eğitimsel kaynaklar, okulun bulunduğu bölgenin şartları, öğretmenin iş yükü ya da sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenin okul yönetiminden gördüğü destek, öğretmenin profesyonel gelişimi, yaşanan toplumun özellikleri ve iş çevresi faktörleri etkilemektedir. Görüldüğü gibi öğretmenler en çok işten aldıkları ücrete bağlı olarak okulda mesleklerini icra etmeye devam edip etmeyeceklerine karar verirken, bu kararlarına en az iş ortamlarının etki ettiği görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin maddi anlamda doyurulmalarının meslekte kalma sürelerini uzatacağı söylenebilir. Sistem açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitimsel kaynakları önemsedikleri, bu faktörün 2. sırada yer alması nedeniyle aşikârdır. Yine eğitimsel destek de 5 üzerinden 3.15 gibi bir

ortalamaya sahiptir. Bu sebeple eğitim sistemindeki iyileştirmelerin de öğretmenlerin okulda kalma sürelerini artırabileceği söylenebilir.

Pittman'ın (2015) öğretmenlerin okulda kalma durumları araştırmasından farklı olarak, Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi'nin (2013) öğretmenlerin okuldan ayrılma nedenlerine dair yayımladıkları verilere göre, öğretmenlerin okuldan ayrılmasında en çok kişisel nedenlerin (%38) yer aldığı görülmüştür. Maaş beklentisi ise %13 gibi bir ortalama sahiptir. Pittman'ın (2015) araştırması ile arasındaki bu büyük fark, daha önce de bahsedildiği gibi bölgelerin ve kurumların farklılığına bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

Bu durumda öğretmenlerin okulda kalma tutumları her ülkenin, her bölgenin ve her okulun kendi bağlamında ele alınması gereken geniş kapsamlı bir araştırma konusudur. Eğitim örgütlerinin başında gelen okullarda öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını etkileyen faktörler veriye dayalı olarak incelenmeli ve çıkan sonuçlar öğretmenlerin sistemdeki varlıklarını nitelikli bir biçimde sürdürebilmeleri için kullanılmalıdır. Zira öğretmenin okulda kalmasına etki eden faktörlerin iyileştirilmesi daha nitelikli bir eğitim ortamının oluşturulmasına zemin oluşturacaktır.

2.1.4. Türk eğitim sisteminde öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu arasındaki ilişki

Okullar, toplumu etkileyen ve aynı zamanda da toplumdan etkilenen açık sistemlerdir. Toplumun ihtiyaçları yönünde bir yapılanma içine girerek eğitim verip toplumdan etkilenen okullar, eğitim süreçlerini tamamlayan bireylerle topluma doğrudan etki yapmaktadırlar. Bu durum toplumdaki sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak isteyen bireylerin, kaliteli bir eğitimden geçmesiyle bireysel ve toplumsal amaçlarına hizmet edebilir. Kaliteli bir eğitimi sağlayacak ve sürdürebilecek olan en önemli yapı taşı da kuşkusuz öğretmenlerdir. Çünkü kaliteli bir okul, ancak kaliteli öğretmenler topluluğunun oluşturduğu bir yapıyla sağlanabilir. Kaliteli bir

öğretmen, bilimsel veriye dayalı bir eğitim modelini benimseyerek, eğitim planlamasını ekip çalışmasıyla yapılandıran öğretmenlerdir.

Can'a (2017) göre kaliteli bir öğretmen; dinamik yapısıyla yeniliklere açık, kendisini sürekli güncelleyen, kaynakları etkin kullanan, problem çözme becerisine sahip ve eleştirel düşünme becerisini kullanan bireylerdir. Bunun içinde öğretmenlerin modern standartlar ışığında yetiştirilmesi şarttır. Zira kaliteli bir biçimde yetiştirilen öğretmenlerin çalıştıkları ortamların da aynı standartları karşılıyor olması onların verimini artıracaktır. Aydın, Şahin ve Topal'a (2008) göre öğretmenlerin kalitesi, eğitim sistemindeki işleyiş ve başarı bağlamında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk da 2018-2019 eğitim öğretim yılının başlangıcında yaptığı konuşmasında, meselenin bir öğretmen meselesi olduğunu, toplumu inşa eden kişilerin öğretmenlerden meydana geldiğini, ülkeyi aydınlık geleceğe öğretmenlerin götüreceğini, çocukların gelişiminde öğretmenlerin gelişiminin kilit konumda olduğunu, bu nedenle de öğretmen eğitimi projeleri gerçekleştireceklerini söylemiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın paradigmatik bir değişime girdiği açıklanmıştır. Ancak Türk Eğitim Sistemi'nin herkesçe malum sorunlarının yeni olmadığına, 1970'lerden gelen bir değişim ve kayıp olduğuna vurgu yapmıştır. Bu kaybın son dönemlerde daha da şiddetlendiğini söylemiştir. Çünkü dünyada topyekûn bir dönüşüm söz konusudur. Türkiye'nin de bu değişime, öğretmenlerle ayak uydurması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, Türkiye'nin dünyaya bakış açısı ve faydasının ilim eksenli olacağının önemine vurgu yapmıştır. Yine demokratik, değişime açık, kendini güncelleyen öğretmenler sayesinde muvaffak olunabileceğini söylemiştir. Başarı kavramına gelip geçici bir anlam yüklendiğinden dem vurmüş ve sınavlarla değil, laboratuvarla başarının geleceğine olan inancını tekrarlamıştır. Dolayısıyla bu devasa sistemde dönüşümün hiç kolay olmayacağını anlatmaya çalışmıştır. Türkiye'nin zamana ihtiyacının olduğunu söylerken, öğrenci ve öğretmen sayısına vurgu yapmış, bu büyüklüğün hakkının verildiği zaman külfet değil, fırsat olacağının altını çizmiştir. Önümüzdeki yıllarda öğretmen eğitiminden ve gelişiminden kastın ne olacağına, tüm vatandaşların tanık olacağının da teminatını vermiştir. Ancak burada birbirimizden öğreneceğimiz çok şey olduğunu, öğretmenlerin MEB ile bütünleşik bir aile olduğunu ve bu zihniyetle çalışılması gerektiğini anlatmıştır. Öğretmenlerin tekliflerine,

kararlarına, düşüncelerine ihtiyaç duyulduğunun da altını çizmiştir. Öğretmenlerin üstün gayret ve çabalarıyla sanat ve bilime katkı sağlanacağını söylerken, yine, öğretmenliğin çocuklara bir şeyler öğretme sanatı olmadığını, öğretmenliğin öncelikle öğretmenin kendi olgunlaşma yolcuğu olduğunu ve burada yolcunun öğrenci değil öğretmenin olduğunu vurgulamıştır (Selçuk, 2018).

Öğretmenin kaliteli olması aynı zamanda küresel dünyada değişen yaşam şartlarına ayak uydurabilen bireyler olması anlamını da taşımaktadır. Nitekim öğretmen kalitesine ilişkin yaklaşımlardaki temel bakış açısı, dünyada hızlı değişimlerin yaşanması ve bu değişimlere uyum sağlama zorunluluğunun beraberinde gelmesidir (Yaylacı, 2013). Bu değişen dünya perspektifinde kaliteli öğretmenler, hizmet öncesi aldıkları sağlam temelli eğitime de dayanarak bilgi, beceri ve donanımlarını hizmet sırasında, okul yaşamlarında sergileyecekler ve okullarında fark yaratacaklardır. Bunun için de öğretmenlerin sürekli öğrenmeyi, değişen koşullara karşı esnek olabilmeyi, belirsizliklerle mücadele edebilmeyi diğer bir deyişle öğrenme çevikliğini benimsemiş olmaları beklenmektedir. Öğrenme çevikliği yüksek bir öğretmenin ise yüksek performans göstermesi kaçınılmaz bir sonuç olacaktır.

İlk kez 2010’lu yıllarda eğitim koçu olan Steve Peha tarafından kullanılan eğitimde çeviklik kavramına yönelik, Peha tarafından eğitimler verilmiş, eğitim camiasındaki temel problemlerin değişim, insanlar ve öğrenme ile bağlantılı konular olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çeviklik kavramının sürece katkı sağladığı ifade edilmiştir. Peha (2012), yaptığı diğer bir çalışmada “*Okullarda bir öğrenme kültürü yaygınlaştırmaya çalışıyoruz; ama bu konuda şu ana kadar çok da başarılı olamadık. Eğitimde çeviklik anlayışı ile bu kültürü yaratmada güvenilir yolları bulacağımıza inanıyorum*” diyerek, okullarda çevikliğin önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğini destekleyen bir okul, aynı zamanda öğrencilerinin de düşünme ve eyleme geçme biçimlerini etkileyecektir. Sürekli yenilenme, değişme, uyum sağlama ve şeffaflık gibi kavramlar bu okulların daha canlı topluluklar olmasını ve çalışanların daha adaletli bir ortamda çalışmalarını destekleyecektir. Çocukları yaşama hazırlayan okulların kuşkusuz bu özelliklere sahip olması gerekmektedir. Görüldüğü gibi bunun yollarından biri öğrenme çevikliği yüksek öğretmenler topluluğunun bir araya gelerek,

okulların amaçlarını gerçekleştirme düzeylerini üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktan geçmektedir.

Türkiye’de nitelikli öğretmene duyulan ihtiyaç, her geçen gün artmaktadır. Ülkenin eğitim sisteminin sürekliliği için kaliteli, öğrenmeye açık öğretmenlerin yetiştirilmesine ve okulda kalma tutumlarının iyileştirilmesine olan çaba devam etmektedir. Nicelik bakımından, ülke genelinde öğrenciye düşen öğretmenlerin oranları ile ilgili farklar olması, özellikle ülkedeki en yoksul bölgelerde eğitime erişimi eşitleyerek öğretmen istihdamının ivedilikle artırılmasını gerektirmektedir. Nitelik bakımından ise öğretmenlere duyulan talebin artmasıyla, görece olarak kaliteli olarak nitelendirilemeyecek öğretmenlerin istihdam edilmesine yol açmıştır (Dünya Bankası, 2011).

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda öğretmenlerin kalitesi ve çevikliği arasındaki bağlantının, öğretmenlerin okullarında kalma tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin okulda kalmasında kuşkusuz yönetsel desteğin önemi yadsınamaz. Çünkü yetenekleri fark edilen, okul iklimine olan katkılarıyla, öğrenme hevesiyle, değişime gösterdiği uyumla fark yaratan bir öğretmen yeterli yönetsel desteği gördüğünde ve teşvik edildiğinde, okulda kalma olasılığını artıracaktır. Çünkü bu sayede, okul kültürünün bir parçası olarak kendini okula daha fazla ait hissedecek ve okula olan adanmışlığı üst düzeye çıkacaktır. Bu da öğretmenin okulda kalarak daha kaliteli bir eğitim ortamı sağlaması için yeni fırsatların doğacağı anlamını taşımaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi okullarda yönetsel ve eğitsel süreçlerin daha sağlıklı yapılandırılması için önem arz etmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleklerini yaparken karşılaştıkları eğitimsel sorunların çözülmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, çevresel ve sosyal imkanlarının gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması ile kaliteli ve değişime ayak uydurabilen başka bir ifadeyle öğrenme çevikliği ön planda olan öğretmenlerin, buldukları okulda kalma olasılıklarının artması kolaylaşacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Aşağıda, araştırmada yer alan konulara ilişkin olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar sunulmuştur. Bu amaçla ulaşılabilen ilgili veri tabanlarından tarama yapılmıştır. Güncel kaynaklara yer verilmesine önem gösterilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Aşağıda araştırmada yer alan konularla ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar sunulmuştur. Bu amaçla ilk olarak öğrenme çevikliği kavramı ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır. Sırasıyla öğretmen kalitesi ile öğretmenin okulda kalma tutumu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Öğrenme çevikliği ile ilgili araştırmalar

Yapılan araştırmalarda, Türkiye’de öğrenme çevikliği tamlamasının yer aldığı tek bir çalışmaya (Çakal ve Nartgün, 2018) rastlanılmıştır. Ancak diğer araştırmalarda yoğunlukla çevikliğin örgütsel çeviklik olarak ele alındığı ve eğitim örgütleri dışında çokça çalışma olduğu görülmüştür. Öğrenme çevikliğine yönelik doğrudan araştırma olmamakla birlikte örgütsel çeviklik içerisinde zaman zaman öğrenme çevikliğine yer verildiği için bu araştırmada örgütsel çeviklikle ilgili ulaşılan araştırmalara da yer verilmiştir.

Akkaya ve Tabak (2018) tarafından hazırlanmış olan “Örgütsel Çeviklik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” adlı çalışma, çeviklik ile ilgili yapılmış ve sonraki araştırmalara ışık tutabilecek mahiyette bir çalışmadır ve eğitim kurumlarının da örgüt olması nedeniyle üzerinde durulmalıdır. Araştırmada Sharifi ve Zhang’ın (1999) geliştirdiği ölçek Türkçe’ye uyarlanmıştır. Çeviklik; daha önce de bahsedildiği gibi tahmin edilmeyen durumlara kişi ya da kurumların adaptasyonudur (Kettunen, 2009). Burada çeviklikte hızlı öğrenme, kendine

yüklenen görevi en kısa sürede ve etkili bir şekilde gerçekleştirme, öğrenme ve işe gerekli zamanı ayarlama otokontrolün yüksek olması, değişime hızla ayak uydurma gibi durumlar, ortaya çıkacak işin mahiyetini, kalitesini ve bitme hızını artıracaktır. Eğitim dünyası açısından düşünüldüğünde, bir örgüt olan eğitim kurumlarının çıktısı olan nitelikli insan ve başarı için de örgütsel çeviklik şarttır.

Bozgül'ün (2018) "Stratejik Çeviklik, İş Özerkliği, Örgütsel İletişim, Örgüt Güvenlik İklimi, Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler ve Sağlık Sektöründe Bir Araştırma" adlı araştırması çeviklik kavramını içermesi açısından incelenmesi gereken bir araştırmadır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, sağlık örgütlerinde örgütsel iletişim ve örgütsel güvenlik artarsa stratejik çeviklik de artacaktır. Çalışanların hem kendi hem de yöneticileriyle aralarında düzgün iletişim olması ve kendilerini güvende hissetmeleri stratejik çevikliği de artıracaktır. Bu sayede sorunları öngörebilen, hızlı ve esnek düşünebilen, gelişmelere uyum gösteren örgütler ortaya çıkacaktır. Örgütsel bağlılık ise stratejik çevikliği negatif etkilemektedir.

Çakal ve Nartgün'ün (2018) "Öğretmenlerin Örgütsel Çeviklik ile Öğrenme Çevikliğine İlişkin Algıları" isimli araştırma konuyu eğitim kurumları açısından irdelemeye çalışan alanda rastlanan az çalışmadan biri niteliğindedir. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okullarının örgütsel çeviklik düzeyleri ve okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği düzeyleri incelenmiş; veriler araştırmacı tarafından alanyazın taranarak oluşturulan yapılandırılmış grid formuyla toplanmıştır. Araştırmada çıkan sonuçlara göre, katılımcıların büyük bir kısmı okullarını örgütsel çeviklik kapasitesi açısından olumlu olarak algılamışlardır. Bu nedenle okullarını çevik örgüt olarak nitelendirmişlerdir. Benzer şekilde katılımcıların yine büyük bir çoğunluğu okul yöneticilerini de çevik lider olarak tanımlamışlardır. Okul yöneticilerinin öğrenme potansiyellerine sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, okulun örgütsel Çevikliğine yönelik öncelik düzeyi ile okul yöneticilerinin öğrenme Çevikliğine yönelik öncelik düzeylerini belirlemede kararsızlık yaşamışlardır. Buna neden olarak belirlenen kriterlerin birbirine çok yakın bulunması gösterilmiştir.

Doğan ve Baloğlu'nun (2018) “Örgütsel Çeviklik ve Bazı Eğitim Kurumlarındaki Yansımaları” adlı çalışması çevikliği eğitim kurumları açısından irdelemeye çalışan veri tabanlarında ulaşılmış az sayıda kaynaktan biridir. Araştırmacılar, örgütsel çevikliğin eğitim örgütlerindeki yansımalarını literatür tarama ile bütünleştirme yöntemlerine dayalı olarak incelemişlerdir. Bu anlamda örgütsel çevikliğin eğitim örgütlerinde önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Eğitim örgütlerinde özellikle değişimi zamanında görebilmeyi ve cevap verebilmeyi etkileyen birçok zorluğun olduğundan söz edilmiştir. Bu zorluklardan bazılarını (sorunları teşhis edebilme, bürokratik yapının ağır olması, benimsenen istihdam politikaları, yönetim süreçlerini etkileyen politik yapılar, örgüt kültürünün olumsuz olması, risk almaktan kaçınma ve yönetim kadrolarının profesyonel olmaması gibi) açıklayarak kavramın literatürdeki yerine değinmişlerdir. Ayrıca eğitim örgütlerinin çevikliklerini devam ettirebilmeleri için hem esnek hem de sürdürülebilir stratejilerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada eğitim örgütlerinden daha çok yükseköğretim ile ilgili görüşler ortaya koymuşlardır. Özellikle de yükseköğretimde lider pozisyonda olan yöneticilerin olası problemleri daha önceden fark edebilmeleri ve bununla ilgili önlemler alabilmeleri için daha esnek yapıda olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla üniversitelerin perspektifinin çeviklik bakış açısıyla yeniden düzenlenmesini, dünyada yaşanan hızlı değişimler karşısında tepkilerinin de hızlı olması gerektiğini söylemişlerdir. Bunun için de üniversitelerin işleyişlerinde de bir hızlanma olmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Bunu sağlamanın yollarından biri olarak da örgütsel çevikliğin gündemde olacağı bir iklimin ve çalışma koşullarının olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Keçecioğlu ve Yılmaz (2018) “İşe Adanmışlık: Mevcut Düşüncesinin Gözden Geçirilmesi” adlı çalışmasında öğrenme çevikliğini geliştiren bireylere örgütlerde ihtiyaç duyulmasının yanı sıra adanmışlık kavramının önemine vurgu yapmışlardır. Örgütü ile derinlemesine bağ kuran kişiler adanmış kişilerdir. Adanmış çalışma çevresi, coşku geçişi sayesinde bireylerdeki adanmışlığı artıracak, daha çevik bir çalışma kültürü sayesinde ise çalışanın rolü genişleyecek ve örgütün bu sayede ayakta kalması sağlanacaktır. Ancak adanmışlığın önünde işbirlikçi çalışma ortamlarında, yetenekli olan çalışanların diğerlerinin görevlerini de yerine getirmesi, kendisi ile alakası olmayan

toplantı -eğitim gibi topluluklarda bulunması, takım çalışmalarının boş geçmesi, yöneticilerin süreci iyi yönetememesi verimsiz olmaları, karar vermede sıkıntılarının oluşması, önceliklerin tam anlamıyla ortaya konulamaması gibi engeller söz konusudur. Eğitim rgtlerinde yönetici ve öğretmenler açısından benzer engeller ortaya çıkabilmektedirler. Kurumlarda ğretmenler üzerlerine düşmeyen işleri yapmak zorunda bırakılabilmekte, yöneticilerinin yeteneksiz ve ilgisiz olmaları yüzünden okula adanmışlık düzeyleri düşebilmekte ve öğrenme çeviklikleri azalabilmektedir.

Yıldız (2018) “alışmaya Tutkunluk, İş zellikleri, Kişilik Tipleri, İşkoliklik, Stratejik eviklik ve Başarı Hedef Yöneliminin rgtsel Bağlılığa Etkisi zerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında belirtilen kavramların örgütsel bağlılığa olan etkisini araştırmıştır. Bütün bu kavramlar ile örgütsel bağlılık arasında çeşitli bulgular ortaya çıkmasının yanında stratejik çeviklik kavramına değinmek yerinde olacaktır. Bu çalışmada, stratejik çevikliğin literatürü ele alınmıştır. Çevik örgütlerin hızlı ve esnek olmalarına değinilmiş; evik örgütlerin yapılanmaları detaylandırılmıştır. Günümüzde artan rekabet ortamının evikliği de beraberinde getirdiği vurgusu yapılmıştır. Türkiye’de evik olan örgütler kısaca açıklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından biri, stratejik çevikliğin örgütsel bağlılık ile iş özelliklerini pozitif yönde etkilediğidir.

Akkaya (2017) tarafından benzer bir şekilde hazırlanmış olan diğer bir çalışma da “Teknogirişim Firmalarındaki Yöneticilerin Liderlik Tiplerinin Firmaların rgtsel evikliğine Etkisi: Teknopark Firmaların zerine Bir Araştırma” adlı araştırmadır. Bu araştırma ile yöneticilerin çoklu liderlik tiplerinin örgütsel çeviklik üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, dönüştürücü ve etkileşimci (ie dönük) liderliğin örgütsel çeviklik üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu; öte yandan serbestlik bırakan (laissez-faire) liderliğin ise etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bakan, Sezer ve Kara (2017) tarafından yapılan “Bilgi Yönetiminin rgtsel çeviklik ve rgtsel Atalet zerindeki Etkisi: Bir Alan Araştırması” adlı çalışmada bilgi yönetimi kavramının örgütsel atalet ve örgütsel çeviklik üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya çeşitli illerde turizmde, tekstilde, otomotivde,

metalde, enerjide ve hizmet sektörlerinde yer alan şirket yöneticileri ile çalışanları katılmıştır. Verilerin analizi korelasyon ve regresyon ile incelenmiştir. Araştırmada bilgi yönetiminin, örgütsel Çeviklik ile örgütsel ataletin üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Candan, Çankır ve Şeker (2017) “Organizasyonlarda Çeviklik” adlı çalışmalarında, çevikliği belirsizliğe cevap olarak tanımlamışlardır. Eğitim açısından düşünüldüğünde, bilgi sürekli bir değişim içerisindedir. Sadece öğretmen, öğrenci, yönetici, çalışan ya da işverenlerin değil, tüm bireylerin değişen bilgi içerisinde kaybolmamaları, kendilerini koruma altına alabilmeleri ve değişime ayak uydurabilmeleri için atik, diğer bir değişle çevik olmaları gerekmektedir. Çalışmada, çeviklik kavramının ilk olarak yaklaşık 20 yıl önce değişime bir cevap niteliğinde ortaya çıktığı, israfı azaltmak, esnek olmak ve kaliteyi ön planda tutmak amacıyla çevikliğe başvurulması gerektiğinin anlaşıldığının altı çizilmiştir.

Keçecioglu, Yılmaz, Erkal ve Başar 2017 yılında yapmış oldukları “Örgüt Çalışanlarının Sahip Olduğu Yeteneklerin Kalitesi ve Derinliği” adlı çalışmada, örgüt çalışanlarının kalitesinde, potansiyelli çalışan olarak bireylerin, yeni yetenekleri öğrenmelerinin önemine vurgu yapılmıştır. Burada bireyin öğrenme çevikliğinin; insani, sonuçsal, zekâsal ve değişim çevikliği gibi unsurlarla ele alınması gerektiği savunulmuştur.

Yıldız’ın (2017) “Information Systems Success and Organizational Agility: A Correlational Study on Insurance Companies (Bilgi Sistemlerinin Başarısı ve Örgütsel Çeviklik: Sigorta Şirketleri Üzerine İlişkisel Bir Çalışma” adlı İngilizce yazılmış çalışmasında, örgütsel atiklikle bilişim sistemlerini, mükemmeliyet ve rekabet açısından çağdaş iki unsur olarak görmüşlerdir. Bu çalışmada da örgütsel atiklik, çeviklikle eşdeğer olarak, değişimlere etkili uyum ve cevap verme gücü olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada ayrıca, bilişim sistemlerinin başarısının örgütsel atiklikle ilişkisi olduğu bulunmuş ve bu durumu destekleyen literatür örneklerine yer verilmiştir.

İleri ve Soylu’nun (2010) “Bir Rekabet Üstünlüğü Aracı Olarak Çeviklik Kavramı ve Örgüt Yapısına Olası Etkileri” adlı çalışmalarında çevikliğin belirsizliğe

cevap olduğu savunulmuştur. Çeviklik kavramının ne olduğunun ayrıntılarıyla tartışıldığı bu çalışmada, örgütlerin hızla değişen şartlara kolaylıkla adapte olabilmelerinin, çalışanların öğrenme yetenekleriyle paralellik gösterdiğini söylemişlerdir.

Ustasüleyman (2008) yaptığı “Çevikliğin İşletme Performansına Etkisine Yönelik Yapısal Bir Model Önerisi” adlı araştırmasında, bilhassa kalite kavramına vurgu yapılmış, küresel rekabete çeviklik sayesinde katılınabileceğini savunulmuştur.

İncelenen bazı çalışmalarda atiklik kelimesinin çeviklik kelimesi ile eşdeğer anlamda kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin Hüseyinov (2010) “İnsan Kaynaklarının Stratejik Yönetiminde Örgütsel Atikliğin Rolü” adlı çalışmasında, atiklik, çevredeki değişime kolaylıkla uyum sağlama olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada öğrenme yeteneğinden sıklıkla bahsedilmiş ve örgütlerin öğrenme yeteneklerini geliştirmenin, pazar paylarını artırmaya yönelik hedefleri kadar önemsemeleri gerektiği söylenmiştir. Bilgi teknolojilerinin geliştirilmesinde yönetim, yenilik ve öğrenme unsurlarına dikkat çekilmiştir. Kurumların çalışanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiğini söylerken, atik örgütlerin öğrenmeye açık kurumlar olarak nitelendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu çalışmada değerlendirmenin öneminden de bahsedilmiş, çıktı üzerinden sonuç değerlendirmesinin yapılması ve olumsuz sonuçlardan ders alınarak öğrenme üzerinde daha fazla durulması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışanların öğrenmeye açık olması ve öğrenme yeteneklerini geliştirmelerinin yanı sıra, öğrenme ve paylaşma yoluyla çalışanlar arasında bilgi oluşumunun da desteklenmesi önemlidir. Bu noktada insan kaynaklarına önemli roller düşmektedir. Okullarda ise bu rolü okul yöneticileri üstlenmişlerdir.

İşcan ve Karabey’in (2006) “Bilgi Teknolojilerinin Benimsenmesi ile Örgütsel Atiklik Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırması da atiklik üzerine yapılan araştırmalardan biridir. Bu çalışmada örgütsel atiklik kavramı açıklanmış ve bilgi teknolojilerinin benimsenmesiyle arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, bilgi teknolojilerinin benimsenmesi ile örgütsel atiklik arasında

olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaş, kullanıcı deneyimi, örgüt kıdemi ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin de örgütsel atikliği etkilediği bulunmuştur.

Sonuç olarak Türkiye’de öğrenme çevikliği kavramına, çeviklik, adanmışlık ve atiklikle ilgili yapılan birçok araştırma içerisinde değinilmiştir. Ancak öğrenme çevikliği kavramı ile ilgili iş dünyasında yapılmış çokça çalışma söz konusuysen, eğitim alanıyla ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanılmıştır. Bu yüzden bu araştırmanın, Türkiye’de öğrenme çevikliği ile ilgili yapılmış ilk tez çalışması olması nedeniyle, bundan sonra Türkiye’de öğrenme çevikliği ile ilgili yapılacak çalışmalara öncülük edeceği ve ışık tutacağı düşünülmektedir.

2.2.1.2. Öğretmen kalitesi ile ilgili araştırmalar

Türkiye’de kalite ve eğitim kalitesi konularında yapılmış çokça araştırma mevcut olmakla birlikte; öğretmen kalitesi konusunda yapılmış çok fazla araştırmaya ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye’deki eğitim kalitesinin, eğitimde kaliteye önem veren, bu noktada ilerlemiş olan ülkeler tarafından değerlendirildiği çalışmalar da söz konusudur.

Büyükşahin ve Şahin (2017) “Öğretmenlerin Gözünden Eğitimde Kalite Sorunsalı” adlı araştırmalarında nitel araştırmalardan görüşme tekniğini kullanarak 14 öğretmen ile derinlemesine görüşme yapmışlardır. Çıkan sonuçlara göre, öğretmen seçiminde yeterli ayırt ediciliğe sahip olunamadığı ve öğretmenlerin eğitiminde gerekli deneyimin öğretmen adaylarına kazandırılmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenin mesleği ve öğrencileri sevmesi ile sabırlı bir rehber olmasının eğitimde kalitede önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu ülkemizdeki toplam kalite yönetimi ile ilgili uygulamaların sözde kaldığını ve bunun bir yararı olmayacağını belirtmişlerdir. Araştırmada sunulan öneriler; okullardaki gerçekçi uygulamaların tanıtılması, bu uygulamaların sahada uygulatılması ve iyi örneklerin yaygınlaştırılarak paydaşların teşvik edilmesi biçimindedir.

Balyer (2013) “Okul Müdürlerinin Öğretim Kalitesi Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasında, öğrenci başarısında, okul yöneticilerinin bazı davranışlarının etkili olduğunu savunmuştur. Bu sebeple, okul müdürlerinin geri bildirimde bulunma, öğretmenlere örnek olma, öğretmenleri çevikliğe teşvik etme gibi konularda kaliteyi artırma noktasında etkili olduklarını göstermeyi amaçlamıştır.

Dünya Bankası tarafından yayımlanan “Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler” adlı çalışmanın Türk Eğitim Sistemi’nin kalitesi ve eksiklerini anlama noktasında etkili tespitleri söz konusudur. Bu rapora göre; öğrenci başarısında etkili olan en önemli faktör öğretmen kalitesidir (Dünya Bankası, 2011). Bunun sebebi kaliteli öğretmenler sayesinde, ekonomik açıdan farklı öğrenciler arasındaki başarı farkı en aza indirgenebilir (Ripley, 2010). Raporda Türkiye’deki öğretmen ve öğretimin kalitesi kalite standartlarına göre düşüktür. Bunda hiç kuşkusuz Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçenin diğer birçok bakanlığa ayrılan bütçeden çok daha düşük olması etkilidir. Sosyal bir devlet olan Türkiye’de okullardaki eğitimin tek bir noktadan finanse edilmesi nedeniyle, eşitsizlik söz konusu olabilmektedir. Türkiye’nin bilhassa doğusu ile batısı arasında büyük bir gelir farkı söz konusudur. Rapora göre milli eğitime ayrılan bütçenin az olması ve tek bir noktadan yönetim, eğitimde fırsat eşitsizliğini doğurmaktadır. Dünya Bankası (2011) Türkiye’de eğitimin kalitesini tartışırken, eğitimin daha kaliteli hale getirilebilmesi için çeşitli öneriler de sunmuştur. Bu noktada paydaşların önemine vurgu yapılmış, eğitim paydaşlarına kulak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sistemde işe yarayan ve yaramayan ne varsa bunu en iyi paydaşların bileceği gerçeğinden yola çıkarak bakanlığın bu saptamalara kulak vermesi ve bu sayede eğitimde kalite ve fırsat eşitliğini sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Örneğin; eğitim ve eğitim programları değerlendirmesinde paydaşlar da bulunmalı, onların fikirlerine değer verilmeli ve değerlendirme işinin sonunda çıkan sonucun kullanımının yanı sıra, sonuçlar paydaşlarla paylaşılmalıdır. Rapor, eğitimde kalitenin artımı için etkili yolları da paylaşmıştır. Yüksek kaliteli eğitimin elde edilmesinde üç önemli başlık söz konusudur. Bunlar; girdi ve süreçler açısından okulöncesi eğitimini, öğretmenleri, okulun yönetimini, eğitim programını, öğretim malzemelerini ve okul binalarını kapsar. Teşvikler açısından, maddi (parasal) destek ya da yatırımları kapsar. Yükümlülük

açısından ise eğitim paydaşlarının söylemleri ile ulusal seviyede politikacılar ve halkın söylemlerini kapsar.

Tablo 2.5'te rapora göre, eğitim politikalarının kalite ve eşitlik üzerindeki etkileri özetlenmiştir

Tablo 2.5. Politika seçenekleri ile bu seçeneklerin kalite ve eşitlik üzerinde beklenen etkileri (Dünya Bankası, 2011).

Politika Alanı	Politika Seçenekleri	Beklenen Etki
Okul Öncesi Eğitim	2014/15'e kadar Millî Eğitim Bakanlığı'nın erken çocukluk eğitimini genişletmesi ile Türkiye'de okulöncesine kayıt oranlarının yüzde yüze ulaşması	En yoksul illerde 5 yaşında olan çocukların kayıt oranlarında artış sağlanması
	Kalite güvence çerçevesinin oluşturulması	Erken çocukluk döneminde çalışan eğitimcilerle yönelik farklı ihtiyaçların doğması ile yeni bir kalite derecelendirme sistemi oluşturma, öğretmen-öğrenci oranlarında daha net hedefler
	Bilgilendirme kampanyalarında yaygınlaştırma (Okulöncesi eğitimin önemi)	Çocukların okula daha erken başlamasında ebeveynlerin istekliliğinin artması
Öğretmenler	Yeni öğretmenlerin desteklenmesi	Öğretmenlik için daha güzel ortam
	Kaliteli öğretmenlerin çekilmesi ve işte kalabilmelerini sağlamada maddi ya da maddi olmayan yeni teşviklerin yaratılması	Öğretmenlerin yüksek maaş alması, motivasyonlarının yüksek olması ve becerikli olmaları
	Öğretmen eğitimlerinin iyileştirilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin uyumlandırılması	Daha nitelikli eğitilmiş öğretmenler, artırılmış iş birliği ve öğretmenlerin arasında yüksek etkileşim olması
Finansman	Kişi başı ilkesine dayalı düzenlemeler ile halk eğitiminin finanse edildiği yeni sistemler oluşturmak	Dezavantajlı okullarda kaliteyi artırmak için yüksek düzeyde girdi
	En çok gereksinim duyan ve en yüksek getirisi olan gruplara ilişkin kamu kaynaklarının artırılması	Bu gruplara yapılan yatırımlardan eğitime dönüş oranlarının yüksek olması (Dezavantajlı bölgeler, düşük düzeyde eğitim)
	Yüksek ve orta eğitime girişte sınavların tekrar gözden geçirilmesi	Kalite artırmak için özel derslerin finansmanındaki fonları kamu sistemine yeniden yatırma
Bilgi	Türkiye'deki temel eğitim ile ilgili durum değerlendirilmesi yapılarak yıllık rapor hazırlığı	Eğitim reformuna daha çok destek ile eğitim sistemindeki performansın daha net anlaşılması
	Topluma geniş ölçüde bilgi sunulması için her okul bağlamında girdi ve sonuçlardan oluşan okul karnelerinin oluşturulması	Okullarda şeffaflık ve sorumluluk artışı; daha çok yetki ile donanmış ebeveynler ve öğrenciler
	E-Okul veri tabanında yapılacak iyileştirmelerle, eğitim verilerinin kapsamında, kalitesinde ve elde edilebilirliğinde geliştirilme sağlanması	Aileler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler açısından karar vermelerini sağlamada veri; eğitim sisteminin politika oluşturması

Tablo 2.5'e bakıldığında 2011 yılında yazılmış olan raporun 3-4 yıl sonrasındaki eğitim hedeflerine ulaşılmasındaki politikaların da var olduğu görülebilir. 2014-2015 yıllarından günümüze yaklaşık 5 yıl geçmiş olsa da Türkiye'nin bu hedeflerden büyük bir çoğunluğunu henüz gerçekleştiremediği anlaşılmaktadır.

Türkiye'deki eğitim sistemi kalitesinin gelişmiş ülkeler gözünden değerlendirilmesinin yanı sıra, sistem kalitesi birçok eğitimci tarafından da araştırılmış ve çıkan sonuçlara göre çeşitli öneriler sunulmuştur.

Yüksel (2011) "Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramlarına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Algıları" isimli araştırmasında, kalite ve kaliteli üniversite kavramına ilişkin eğitim fakültesindeki öğrencilerle bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada öğrencilere çeşitli sorular sorulmuş ve onların cevapları ışığında kaliteli üniversite kavramından öğrencilerin ne anladığı saptanmıştır. Örneğin; "*Kaliteli bir üniversitede bulunması gereken beş özelliği, en önemli özellikten başlayarak sırasıyla belirtiniz*" sorusuna öğrenciler; kaliteli eğitim, öğrenci ihtiyaçları, kullanılan araç-gereçler ve gelişen teknolojiyi takip etme, ihtiyaçlara uygun sınıflar, donanımlı kütüphane, kaliteli öğretim elemanları, nitelikli öğrenciler, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki olumlu iletişim, yeterli kampüs yaşamı ve çevre olanakları, özgürlük, sosyal çevre ve aktivite imkânları' gibi cevaplarına en fazladan en aza olacak şekilde yanıtlar vermişlerdir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin kaliteden anladıklarının amaca uygunluk olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler ayrıca kaliteli üniversitelerde bulunması gereken özelliklerin başında, eğitim ve öğretim alanında gerçekleştirilecek kaliteli eylemlerin olduğu görülmüştür.

Karaca (2008) "Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" adlı çalışmasında, eğitimde kalitenin neden arandığını ve eğitim fakültelerinin yeniden neden yapılandırılması gerektiğini tartışmıştır. Bu noktada öğretmen yetiştirmede problemler yaşandığını ve bilhassa kalite kavramı üzerine eğilmek gerektiğini savunmuştur.

Göküş (2007) “Kaliteli Okul Kavramının Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Algılanması (Mersin İli Erdemli İlçesi Örneği)” isimli araştırmasında kaliteli okul kavramının, öğretmen ve yöneticilerce nasıl algılandığı araştırılmış; öğretmen ve yöneticilerin algılarında benzerlik görüldüğü, ancak çeşitli maddelere yöneticilerin öğretmenlerden daha çok puan verdikleri anlaşılmıştır. Bu maddeler aşağıdaki gibidir;

1. *“Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmiştir,*
2. *Kaliteyi sağlamak için eğitim programları öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır,*
3. *Kaliteli bir okulda uygulanan müfredat, öğrencilerin bilgileri kendi hız ve tempolarında öğrenmelerine olanak sağlar ve*
4. *Kaliteli bir okulda eğitim-öğretim programları tek bir doğru yanıtın olduğunu kabul edenlerin aksine birçok doğru yanıtın var olabileceğini öngören bir sistem üzerine kurulmuştur.”*

Görüldüğü gibi bu maddeler daha çok eğitim programı ile ilgilidir ve bilindiği gibi eğitim programlarının asıl uygulayıcıları da yöneticiler değil öğretmenlerdir. Bu nedenle programlardaki açıklıkları öğretmenlerin yöneticilerden daha çok anlayabileceği ve bu sebeple eğitim programının kalitesi ile ilgili sorulara öğretmenlerin yöneticilerden daha düşük puanlar verdikleri düşünülebilir.

2.2.1.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ile ilgili araştırmalar

Öğretmenin okulda kalma (teacher retention) durumu ve tutumu ile ilgili Türkiye’de şu ana kadar yapılmış hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak çeşitli örgütlerin çalışanlarını iş yerlerinde tutmaları üzerine yapılmış sınırlı sayıda araştırmalar mevcuttur.

Zengin’in (2016) “Kişiyi Özgü (İdiosinkratik) Anlaşmaların Çalışanı Elde Tutmaya Etkisi ve Bir Araştırma” adlı çalışması, çalışmanı elde tutma konusunda fikir edinmek için üzerinde durulması gereken bir çalışmadır. Bu çalışmada çalışmanı elde

tutmak için neler yapılacağını tartışılırken, konuyla ilgili bir araştırma örneği sunulmuştur. Çalışmada kullanılan ölçekler öğretmenlerin okulda kalma durumlarını açıklamada yardımcı olabileceği gibi, yeni araştırmalara da destek sağlayabilecek niteliktedir.

Akbaş (2013) “Yetenek Yönetimi ve Çalışanların Elde Tutulması Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektörü Üzerine Bir Vaka Çalışması” adlı çalışmasında, gelişimine yatırım yapılan yetenekli işçilerin örgütten ayrılma olasılığının, diğerlerinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarının bilhassa örgüt liderleri için aydınlatıcı olabileceğini söyleyen araştırmacı, yetenek yönetimi noktasına liderlerin eğilmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Okulun bir eğitim örgütü olduğu düşünülecek olursa, Akbaş’ın (2013) çalışmasının amaç ve sonuçları bakımından dikkate alınması gerekir denilebilir.

Türkiye’de elde tutma, çalışanı elde tutma, çalışanın meslekte kalmasını sağlama, çalışanı kurumda tutma (retention) ile ilgili araştırmalar genel manada, özel sektörle ve çalışanın dışında müşteriyi elde tutmayla ilgilidir. Türkiye’de öğretmenlerin okulda kalma durumlarıyla ilgili araştırmanın olmaması da bu çalışmanın etkin değerini yüksek kılmaktadır.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Aşağıda öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.2.2.1. Öğrenme çevikliği ile ilgili araştırmalar

Yurt dışında öğrenme çevikliği ile ilgili yapılmış çokça çalışma mevcuttur.

Altalhi (2018) “The Study of Measuring the Level of Organizational Agility at Yanbu Colleges and Institutes in Saudi Arabia” (Suudi Arabistan’daki Yanbu Kolejlerinde ve Enstitülerinde Örgütsel Çeviklik Düzeyini Ölçme Çalışması) adlı çalışmasında, örgütsel çeviklik ile ilgili üniversitelerde bir araştırma yapmış ve örgütlerin küreselleşme nedeniyle hızlı değişimlerle başa çıkmak zorunda olduklarını görmüştür. Rekabetin getirmiş olduğu güçlüklerle birlikte amaçlara ulaşabilmek için özellikle yükseköğretim kurumlarının öğrenciler, yatırımcılar noktasında ilgi çekmeleri için, olumlu bir ortam oluşturarak çevik olmaları gerektiğini belirtmiştir. Üniversite yöneticileri de kurumlarını ileriye taşımak ve mümkün olduğunca en iyi biçimde konumlandırmak için örgütsel çevikliğin önemini kabul etmişlerdir.

Laxson (2018) “Within and Between Person Effects of Learning Agility: A Longitudinal Examination of How Learning Agility Impacts Future Career Success” (Öğrenme Çevikliğinin Kişisel Etkilerinin İçinde ve Arasında: Öğrenme Çevikliğinin Gelecekteki Kariyer Başarısını Nasıl Etkilediğinin Uzunlamasına İncelenmesi) adlı çalışmada, liderlik potansiyelinin değerlendirilmesinde öğrenme çevikliği ve uygulanabilirliğinin yapı geçerliliği hakkında daha fazla kanıt sağlaması amaçlanmıştır. Öğrenme çevikliği DeRue, Ashford ve Myers (2012) tarafından geliştirilen bir çerçeve altında incelenmiştir. Kişiliğin, öğrenme çevikliğini öngörebileceği ve zamanla performansı da öngörebileceği varsayılmıştır. Deneyime açıklık gibi bazı kişilik özelliklerinin öğrenme çevikliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Howard (2017) “Learning Agility in Education: An Analysis of Pre-Service Teacher’s Learning Agility and Teaching Performance” (Eğitimde Öğrenme Çevikliği: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Öğretim Performanslarının Hizmet Öncesinde Analizi) adlı çalışmada öğrenme çevikliğinin eğitimde uygulanmasını göstermek için teorik bir çerçeve geliştirmiştir. Bu nedenle çalışmada literatür tarama yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına staj öncesi öğrenme çevikliği değerlendirmesi uygulanmıştır. Bu değerlendirme yoluyla öğretmen adaylarının her birinin zihinsel çevikliği, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ölçülmüştür. Öğretmen adaylarının danışmanları da adayların stajları sonrasındaki performanslarını değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği

puanlarının öğretmenlik performansları ile öğretmen adaylarının yaş ve cinsiyetleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği puanları ile öğretmenlik performansları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunun önemini ortaya koymuştur.

Gravett ve Caldwell'in (2016), "Learning Agility, The Impact on Recruitment and Retention" (Öğrenme Çevikliği, İşe Alım ve İşte Kalma Üzerine Etki) adlı çalışmaları kayda değer bir çalışmadır. Bu çalışmada öğrenme çevikliğinin ne olduğunun açıklanmasının yanı sıra örgütlerin öğrenme çevikliğine neden konsantre olmaları gerektiği anlatılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenme çevikliğinin anlamı olan, alışkın olunmayan durumlara uyum sağlama olarak tanımlanması çerçevesinde bireylerin öğrenme çevrelerinin sözel, görsel ve kişilerarası uyum becerileri noktasında nasıl geliştirilebileceği anlatılmıştır. Aynı zamanda çalışanların öğrenme çevikliğinin belli periyotlarda değerlendirilmesi gerektiği de dile getirilmiştir. Bu amaca uygun olarak öğrenme çevikliği-öz değerlendirme anketi örneğini de okuyucularla paylaşmıştır. Bunun yanı sıra öğrenme çevikliğinin dinamik bir yapıya sahip olduğu ve bireyin çevresinde olan biten olaylardan etkilenebildiği tartışılırken, öğrenme çevikliğinin nasıl sürdürülebileceği, uygulama örnekleri ile birlikte anlatılmıştır. Bu noktada liderlerin tutum ve performanslarının çalışanların öğrenme çevikliğindeki yüksek etkisinden de bahsedilmiştir.

Roach (2015) "The Importance of Improving Learning Agility for a Growing Population of Graduate Students: Helping Universities Meet 21st Century Workforce Demands" (Mezun Öğrenci Nüfusunun Büyümesi İçin Öğrenme Çevikliğini Geliştirmenin Önemi: Üniversitelerin 21. Yüzyıl İşgücü Taleplerinin Karşılmasına Yardımcı Olma) adlı araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinin 2011, 2012 ve 2020 yılları arasında lisans derecesi alacak bireylerin sayısında önemli bir artış olduğunu ve bu sayede yüksek lisans derecesi arayanların sayısında % 32'lik bir artış olacağını belirttiği vurgulanmıştır. 21. yüzyıl işverenlerinin deneyimsel öğrenmeye ve öğrenme çevikliğine yüksek bir prim verdiği öne sürülmektedir. Bu anlamda Harvard Üniversitesi ve New Hampshire

Üniversitesi programları ile yüksek öğrenim kurumlarına örnek olarak gösterilmektedir. Araştırmada, işletme fakültelerinin lisansüstü bölümlerindeki öğrencilerin öğrenme becerisini ile ilgili algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, akademik sektör ile iş sektörü arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Araştırma bulguları şu şekildedir: (1) öğrenme çevikliği anlayışının eksikliği; (2) öğrenme çevikliği programının müfredata nasıl aşılacağı konusundaki bir belirsizlikle birlikte kabul edilen eksiklikler ve (3) bu çalışma için seçilen katılımcılar tarafından temsil edilen kurumlarda öğrenme çevikliğini içeren tanımlayıcı hiçbir örnek programın olmayışı. Bu araştırma ile, öğrencilerin öğrenme çevikliğini geliştiren deneysel öğrenme etkinliklerine katılmalarının önemini fark etmeleri durumunda, olumlu yönde nasıl etkilenebilecekleri de ortaya konmuştur.

Goebel (2013) “Senior Executive Learning Agility Development Based on Self-Discovery: An Action Research Study in Executive Coaching” (Üst Düzey Yöneticilerin Kişisel Keşif Temelli Öğrenme Çevikliği Gelişimi: Yönetici Koçluğunda Bir Eylem Araştırması) adlı araştırma, öğrenme çevikliği ile ilgili öğrenme ve yürütme geliştirme teorileri dahil olmak üzere geleneksel olmayan yönetici lider gelişimi biçimlerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Bulgulara göre, öğrenme çevikliği, yöneticilerin kariyer geçişlerindeki başarının kilit bir göstergesidir. Bu çalışmaya katılanlar, öğrenme çevikliğinin geliştirilebileceğine dair kanıt sağlamışlardır. Yönetici, sorgulamanın yanı sıra katılım ve karşılıklı diyalog içeren akıcı bir yaklaşım sunduğunda öğrenme çevikliği yönetici gelişimine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Öğrenme çevikliğinin gelişmesi, kişinin rekabet değerlerini yönetme becerisiyle ilgilidir. Bireysel farkındalık, üst düzey yöneticilerin öğrenme çevikliği gelişimi ile ilgili önemli bir bulgudur.

Swisher (2013) “Learning Agility: The “X” Factor in Identifying and Developing Future Leaders” (Öğrenme Çevikliği: Gelecekteki Liderlerin Belirlenmesi ve Geliştirilmesinde “X” Faktörü) adlı araştırmada bugünün ve yarının liderlerinin çevik liderler olması gerektiği ifade edilmiştir. Liderlerin, değişim karşısında becerikli olması ve hepsinden önemlisi, deneyimlerinden öğrenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kabiliyete sahip insanların zorlu koşullarda iyi performans gösterdiklerinden söz

edilmiştir. Araştırmada, yöneticilerin farklı deneyimler edindikleri ve bu deneyimlerden çok sayıda ders çıkardıkları ifade edilmiştir. Öğrenme çevikliğinin, soyut bir kavramdan çok daha fazlası olduğundan bahsedilmiş; gözlenebilecek ve değerlendirilebilecek bir dizi davranış veya yeterlilik olduğuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca davranış temelli olduğu için, öğrenme çevikliğinin geliştirilebilir olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme çevikliği ile bir kişinin yeteneklerini daha iyi ayırt edebileceği, kişisel kariyer isteklerine uyacak ve örgütü bir bütün olarak yararına olacak şekilde geliştirebileceği söylenmiştir. Sonuç olarak değişime ayak uydurabilen, beklenmedik olanı ele alabilen, etrafındakileri motive edebilen ve onlara ilham verebilecek doğru liderliğin olmasının önemi açıklanmıştır.

Bedford'un (2011) "The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement" (İşyeri Performansı ve Kariyer Gelişiminde Öğrenme Çevikliği'nin Rolü) adlı çalışmasında, öğrenme çevikliği bir yapı olarak incelenmiş ve bu yapının kaynakları da yetişkin öğrenmesi, kariyer gelişimi, endüstriyel ve örgütsel psikoloji olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğrenme çevikliğinin iş performansını ve kariyer gelişimini desteklediği savunulmuş ve deneyimlerden öğrenmede, bilgi sahibi olan bireylerin kişilik özellikleri ve bilişsel yetenekleri incelenmiştir. Araştırmacı kendi geliştirdiği ölçeği, 294 çalışan üzerinde uygulamış ve onların iş performansları ile iş yerlerindeki davranışlarını değerlendirmiştir. Her bir katılımcının kişilik özellikleri California Psikolojik Envanteri bilişsel verileri ise Çalışan Yetenek Anketi'nin iki formu ve Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi ile toplanmıştır. Sonrasında katılımcıların öğrenme çeviklikleri nicel olarak hesaplanmış ve ortaya çıkan sonuçlar, yöneticilere astlar tarafından verilen iş performans ve potansiyellerinin değerlendirme puanları ile karşılaştırılmıştır. Bunu takiben, öğrenme çeviklik puanları ile kişilik özellikler ve bilişsel yetenekleri arasındaki ilişki aranmıştır. Bunun sonucunda da öğrenme çevikliğinin iş performansı ve ilerleme potansiyeli ile yüksek derecede korelasyona sahip olduğu bulunmuştur.

De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang (2008), "Global Talent Management: Using Learning Agility to Identify High Potentials Around the World" (Global Yetenek Yönetimi: Dünyadaki Yüksek Potansiyelleri Belirlemek İçin Öğrenme Çevikliğini

Kullanma) adlı çalışmalarında, öğrenme çevikliği ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirilmiş ve yüksek potansiyelleri belirlemek için dünyanın farklı bölgelerinde kullanılabilir standart bir öğrenme çevikliği ölçeği kullanılabilirliği tespit edilmiştir. Çalışmada belirlenen öğrenme çevikliği ölçeği dünyanın birçok bölgesinde kullanılmış ve elde edilen öğrenme çevikliği ortalamalarında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durum, dünyanın her yerinde öğrenme çevikliğinin bir standardı olabileceğini, yeteneklerle küreselleşen dünyaya dünyanın neresinde olunursa olunsun uyum sağlanabileceğini göstermektedir.

Trathen (2007) de “Executive Coaching, Changes In Leadership Competencies and Learning Agility Amongst Microsoft Senior Executives” (Yönetici Koçluğu, Liderlik Yeterliliklerinde Değişiklikler ve Microsoft Senatör Yöneticileri Arasında Öğrenme Çevikliği) adlı çalışmada, Microsoft üst düzey yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu kapsamda yöneticilerin öğrenme hızları değerlendirilmiş ve öğrenme çevikliklerinin çok yüksek olduğu bulunmuştur. Bu kişilerin kişiler arası uyum noktasında başarılı oldukları görülmüştür. Çalışmaya göre öğrenme becerisi, yönetici koçluğunun en iyi şekilde kimlerle yapılacağı belirlenmesi için doğru bir filtredir. Bunun yanı sıra öğrenme çevikliği yönetici koçluğu müdahalelerini en üst düzeye çıkaran bir ölçüttür.

Connolly’in (2001) “Assessing the Construct Validity of a Measure of Learning Agility” (Bir Öğrenme Çevikliği Ölçeği’nin Yapı Geçerliliği Değerlendirmesi) adlı çalışmada, öğrenme çevikliği ile ilgili bir ölçeğin yapı geçerliliği değerlendirilmiştir. Bahsi geçen ölçek yakınsak/ayırt edici ve bilişsel yetenek olmak üzere iki yapı üzerinden değerlendirilmiştir. 107 kişi üzerinde uygulanan ölçek sonucunda, öğrenme çevikliği ve bilişsel yetenek arasında 0,8 oranında korelasyon olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme çevikliğinin 0.7 oranından Öğrenme Hedef Oryantasyonu ile, 0,17 oranında Performans Hedef Oryantasyonu ile korelasyonu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Büyük Beş Kişilik Faktörü ile Sorumluluk Duygusuyla Hareket Etme ve Deneyim Açıklığı arasında sırasıyla -,06 ve ,13 oranında korelasyonlar görülmüştür. Öğrenme çevikliğinin, yönetimle ilgili mesleklerdeki denetim oranları ile 0.40, tüm meslek performanslarının denetim oranları ile 0.37 oranında ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada ayrıca pratik uygulamalar yer almaktadır.

2.2.2.2. Öğretmen kalitesi ile ilgili araştırmalar

Yapılan araştırmalarda yurt dışında öğretmenlerin kalitesi ile ilgili yapılmış çokça araştırmanın olduğu görölmüştür.

Kumar (2018) “Teachers Matter: Traditional and Non-Traditional Measures of Teacher Quality in India” (Öğretmenlerin Sorunu: Hindistan'da Geleneksel ve Geleneksel Olmayan Öğretmen Kalitesi Ölçütleri) adlı araştırmada, eğitimin küreselleşmesi çağında, dünya çapında eğitim kalitesini artıracak bir faktör olarak öğretmen kalitesine odaklanmıştır. İçerik analizi yapılan bu çalışmada, Hindistan'daki öğretmen kalitesi Ulusal Müfredat Çerçevesi (2005), Ulusal Öğretmen Eğitimi Müfredatı (2009) ve Ulusal Eğitim Politikaları (2016) çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca, araştırmada PISA 2009 sınavından toplanan veriler kullanılarak öğretmen kalitesinin değişkenleri Hindistan'daki öğrenci matematik puanlarıyla analiz edilmiştir. Bu karma yöntem analizi ile hem geleneksel hem de geleneksel olmayan öğretmen kalitesi ölçütleri ve öğretmen kalitesinin Hindistan'daki matematik derslerinin öğrenci performansındaki varyansı nasıl açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırmada, Hindistan'da öğretmen kalitesini daha da artırmak için politika yapıcılar için sistematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca, daha iyi bir öğrenci başarısı sağlamak ve ülkenin küresel duruşunu iyileştirmek için Hindistan'daki eğitim uygulamalarını artırmak için daha fazla araştırma yapılması için yollar olduğu belirtilmiştir.

Singh (2017) “The Perceptions of Instructional Leaders on Teacher Quality and its Impact on Students' Performance” (Öğretim Liderlerinin Öğretmen Kalitesi Konusundaki Algıları ve Öğrenci Performansına Etkisi) adlı çalışma, öğretim liderlerinin öğretmen kalitesinin öğrencilerin performansı üzerindeki etkisine ilişkin algılarını araştırmak için tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Artan kaliteli eğitim olgusu ile ilgili mevcut literatüre yeni bilgiler eklenmiştir. Veri toplamada görüşme, gözlem ve eserlerin incelemesi yapılarak çoklu veri toplama biçimleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, öğretmen kalitesini oluşturan tek bir unsur olmadığı ortaya çıkmıştır.

Lee (2016) “Pulling Back the Curtain: The Relationship Between Teacher Quality and Students' Educational Outcomes” (Perdeyi Geri Çekmek: Öğretmen Kalitesi ve Öğrencilerin Eğitim Çıktıları Arasındaki İlişki) adlı araştırmasında son otuz yıl boyunca yapılan araştırmaların, bir öğretmenin kalitesinin öğrencinin başarısını etkileyen en önemli okul faktörü olduğunu ve eğitim politikasının, bu değerlendirmeyi, hem öğretmenlerin kalitesini iyileştirmek hem değerlendirmek için önemli bir veri olarak kullanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen kalitesinin etkilerinin yavaşça ortaya çıkabileceği veya zamanla görülebildiğine dair artan bir farkındalıktan söz etmiştir. Bu çalışmada farklı öğretmen kalitesi göstergelerinin öğrencilerin eğitim başarısını nasıl temsil ettiği ve etkilediğinin daha iyi anlaşılması için öğretmen nitelikleri ve öğretmen etkililiği arasındaki ilişki ve öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğrenciler, öğrenim süreleri boyunca değişen kalitede öğretmenlere maruz kaldıklarından ve başarı bu kümülatif maruziyetle yakından ilişkili olduğundan bu çalışma, öğretmen kalitesinin etkisini daha kesin olarak tahmin edebilen kümülatif öğretmen kalitesi endeksleri ile hesaplanmıştır. Öğretmen kalitesi ölçütlerinin, halihazırda öğretmen maaşı ve değerlendirmesi dahil olmak üzere çeşitli öğretmen politikalarına nasıl dahil edildiği göz önüne alınmış; öğretmen kalitesi ile ilgili daha tutarlı ve tamamlayıcı politikalar geliştirmeye yardımcı olacak öneriler geliştirilmiştir.

Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman (2012) “Wyoming Teachers' Perception of Teacher Quality: Effects of National Board Certification and Teacher Education Level” (Wyoming Öğretmenlerinin Öğretmen Kalitesi Algısı: Ulusal Yönetim Kurulu Sertifikasyonunun ve Öğretmen Eğitimi Düzeyinin Etkileri) adlı çalışmalarında, politika yapımcıların, eğitimcilerin ve araştırmacıların öğretmen kalitesinin öğrenci öğrenmesi için kritik olduğu konusunda hemfikir olduğunu ifade etmişlerdir. Okullardan beklenen tüm çıktıları içeren kapsamlı öğretmen kalitesi önlemleri araştırmasının araştırma ve politika tartışmalarında ön planda kalması gerektiğini belirtmişlerdir. Sertifika seviyesinin (Ulusal Kurul Sertifikası veya Ulusal Kurul Sertifikası olmayan) ve öğretmen eğitimi seviyesinin (lisans derecesi veya ileri derece) dört öğretmen kalitesi ilişkisi ile ilişkisini araştırmak için Wyoming öğretmenlerine odaklanan tematik bir araştırma çalışması yapmışlardır. Bu dört alt boyut; öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen

liderliğidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen kalitesinin kapsamlı bir şekilde araştırılmasını sağlamak ve öğretmen kalitesi ile dört korelasyon arasındaki sertifikasyon ve öğretmen eğitimi düzeyinin kolektif ilişkisini daha net bir şekilde ortaya koymaktır. Araştırmanın bulgularına göre, Ulusal kurul sertifikalı öğretmenler, öğretmen kalitesi göstergelerinde sertifikası olmayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. İlaveten, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinde, sertifikası olan öğretmenlerin olmayanlara göre görüşleri arasında anlamlı fark ortaya konmuş ve bu fark sertifikalı öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, Wyoming okullarındaki öğretimin ve öğretmenlerin kalitesini artırma çabalarına ışık tutmak için önemlidir. Ayrıca araştırmada, öğretmen kalitesi ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiyle ilgili gelecekteki eğitim politikası kararlarını yapılandırmak önerilmiştir.

Hill, Umland, Litke ve Kapitula (2012) “Teacher Quality and Quality Teaching: Examining the Relationship of a Teacher Assessment to Practice” (Öğretmen Kalitesi ve Kaliteli Öğretim: Öğretmen Değerlendirmesi ve Uygulama İlişkisinin İncelenmesi) adlı çalışmalarında, öğretmenleri, sınıf içi öğretimleri, öğrenci değerlendirmeleri ve öğrenci performansları üzerinden değerlendirmişlerdir. Ancak öğretmen gözlem yoluyla değerlendirilirken, sınıf içindeki performansları kayda değer bir şekilde değişim göstermiştir. Değerlendirme kurulunun değerlendirme kriteri, bütün öğretmenleri anlamlı bir şekilde tanımlayamamıştır.

Ramdhani, Ancok, Swasono ve Suryanto (2012) “Teacher Quality Improvement Program: Empowering Teachers to Increasing a Quality of Indonesian’s Education” (Öğretmen Kalitesini Geliştirme Programı: Endonezya’nın Eğitim Kalitesini Yükseltmek için Öğretmenleri Güçlendirme) adlı çalışmalarında, öğretmenlere kişilik, sosyal ve pedagoji modüllerinden oluşan üç haftalık Öğretmen Kalite İyileştirme (TQI) programı uygulamışlardır. Öğretmen Kalite İyileştirme (TQI) programı, sınıf ortamını eğlenceli ve öğrencilerin öğrenmeleri için elverişli hale getirmek için, öğretmen yetkinliklerini geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Burada amaç “Öğretmen Kalite İyileştirme” programının, öğretmen-öğrenci ve yöneticilerin, öğretimde değişime karşı algılarına etkisini değerlendirmektir. Araştırmaya 63 müdür, 63 öğretmen ve 189

öğrenci katılım göstermiştir. Program sonunda öğretmenler, programın kendilerini olumlu yönde etkilediğini söylemişlerdir. Buna benzer olarak öğrenciler, öğretmenlerin programa katıldıktan sonra öğretim kalitelerini artırdıklarını söylemişlerdir. Ancak müdürlerin program öncesi ve sonrasındaki algıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Darling-Hammond (2000) “Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence” (Öğretmen Kalitesi ve Öğrenci Başarısı: Devlet Politikasına Bir Bakış) adlı çalışmasında, politik anketler, devletlerin örnek olay analizleri, okullar ve işe alma anketleri ve eğitim süreçlerinin ulusal değerlendirme raporları kullanılmış ve elde edilen verilere bakılarak öğretmen niteliklerinin hangi yönleriyle incelendiği saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin kalitesinde politik yatırımlarla etkili olduğu, öğrencilerin matematik ve okuma başarısında dil durumlarının önemli olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, devletlerin öğretmen eğitimi ve işe alma ile ilgili politikaları, öğretmenlerin kalite ve yeterliliklerinde önemli farklar oluşturabilmektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin kalitesinde, devletlerin eğitimsel politikalarının etkilerinin büyük olduğu ve öğretmenlerin kendini geliştirerek kalitelerini artırmalarının yanı sıra, devletlerin öğretmen kalitesini artıracak etkinliklerde bulunmaları gerektiği söylenebilir.

Theisen (2005) “The Relationship Between Teacher Quality and Student Achievement in Fifth Grade Reading and Mathematics” (Beşinci Sınıftaki Öğrencilerin Okuma ve Matematik Derslerindeki Başarıları ile Öğretmen Kalitesi Arasındaki İlişki) adlı çalışmasında, 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde Texas’daki okullarda okuyan öğrencilerin başarıları ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın ana problem sorusu; “Öğretmen Kalite Ölçeği ile ölçülen öğretmen kalitesi ile öğrenci başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuyken, alt problem de “Öğretmen Kalite Ölçeği ile ölçülen öğretmen kalitesi ile Teksas Değerlendirme ve Bilgi Becerileri ölçütünde ölçülen öğrenci başarıları arasındaki ilişki nedir?” olmuştur. Öğretmen Kalite Ölçeğine verilen cevaplar ile öğrencilerin okuma ve matematik başarıları birleştirilmiş puanlarla incelendiğinde, en başarılı öğrencilerin Öğretmen Kalite Ölçeğinden en yüksek puan alan öğretmenlerin öğrencisi olduğu görülmüştür.

Jürges, Richter ve Schneider (2005) “Teacher Quality and Incentives: Theoretical and Empirical Effects of Standards on Teacher Quality” (Öğretmen Kalitesi ve Teşvikleri: Standartların Öğretmen Kalitesine Teorik ve Ampirik Etkileri) adlı çalışmalarında, rekabet teorisini eğitime uygulamaya ve rekabetin eğitimde kaliteyi artıracağını göstermeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin itibar görmesi ve parasal anlamda daha fazla desteklenmesi ile öğretmenlerin çabalarını artıracakları ve öğretimin kalitesinin artacağını savunmuşlardır. Savundukları bu düşünceleri de Almanya'nın PISA-E verileriyle desteklemişlerdir. Ayrıca çalışmanın sonunda merkezi sınavların öğretim kalitesi üzerinde olumlu etki oluşturduğu bulunmuştur.

2.2.2.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ile ilgili araştırmalar

Her ne kadar öğretmenlerin okulda kalma durumlarına yönelik Türkiye’de yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olsa da batı ülkelerinde, bilhassa da Amerika’da bu alanla ilgili çokça araştırma mevcuttur.

Esquivel’in (2018) “Factors Influencing Mathematics and Science Teacher Retention: A Phenomenological Case Study” (Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okulda Kalmasını Etkileyen Faktörler: Fenomonolojik Bir Örnek Olay) adlı çalışmasında, Güney Teksas devlet okulu bölgesinde çalışan öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmacı, 16 katılımcıyla beş odak grup görüşmesi yapmıştır. Araştırmada, ortaokul matematik ve fen bilgisi öğretmenlerine akademik destek, idari destek, kaynak desteği ve sosyal-duygusal destek fırsatları sunulursa okulda kalmalarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Foster (2018) “Teacher Recruitment and Retention in England” (İngiltere’de Öğretmen Alımı ve Öğretmenin Okulda Kalması) adlı çalışmada öğretmenlerin eğitim almaları yönünde çok sayıda teşvik olduğu, hükümetlerin öğretmenlerin mesleğe geri dönmelerinde ve mesleği daha çekici hale getirerek öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını olumlu etkilemelerinde bir dizi girişimde buldukları sonucu çıkmıştır.

Kuhn (2018) “The Impact of Teacher Leadership on Teacher Retention” (Öğretmen Liderliğinin Öğretmenin Okulda Kalması Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmada, öğretmenlik mesleğinde kişinin öğretmen liderliği ile okulda kalma tutumu arasında bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya meslekte beş yıl veya daha az öğretmenlik tecrübesi olan Indiana devlet okullarındaki ilköğretim öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şöyledir: öğretmenler müfredat kararlarına dahil olmakta, çözüm bulmak için yöneticilerle birlikte çalışmakta ve diğer okullardaki öğretmenlerle işbirliği yapmaktadır. Araştırmacının önerisi, okul yöneticilerinin öğretmen liderleri geliştirmeleri, tanımlamaları, eğitmeleri ve desteklemeleri gerektiğidir.

Richardson’ın (2017) “Evaluating the Impact of Job Satisfaction on Teacher Retention of Secondary Teachers in a Rural Southeastern North Carolina District” (Kuzey Carolina Bölgesinin Güneydoğu Kırsalındaki Ortaokul Öğretmenlerinin Okulda Kalma Tutumlarının İş Tatminine Etkisinin Değerlendirilmesi) çalışmasında, nitelikli öğretmenleri Amerika’daki okullarda tutmanın ülkenin eğitimdeki zorluklarından biri olduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırmalar, emeklilikten önce mesleği terk eden 2.7 milyon öğretmen olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin okulda kalmalarında olumlu bir değişiklik yapabilmek için, iş tatmini sağlayan ihtiyaç algıları araştırılmıştır. Araştırma karma desenle yürütülmüş; odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin memnuniyetsiz olduğu durumlar; idari destek, maaş, meslektaş desteği ve öğretme duygusu ya da görevidir. Diğer bulgulardan biri de öğretmenlerin memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin doğrudan öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteklerine bağlı olduğudur. Sonuç olarak çalışmada, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin memnuniyetsizliği ve yetenekli öğretmenlerin okulda kalmaları üzerinde endişe duymaları gerektiği ifade edilmiştir.

Bartholomew-Jones (2015) “Teacher Retention: An Analysis of Why Teachers Stay in a North Texas School District” (Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu: Öğretmenlerin Kuzey Teksas Okul Bölgesinde Neden Kaldıklarının Bir Analizi) adlı çalışmada, öğretmenlerin okuldan neden ayrıldıklarına ilişkin web tabanlı anketi doldurmaları istenmiş ve ayrılma nedenleri analiz edilmiştir. Araştırmanın I.

bölümünde, araştırmacı bölgedeki iş tatmini seviyelerini belirlemek için 730 öğretmene anket uygulamış; anketlerin 378'i geri dönmüştür. Bu kişilerden küçük bir örneklem alınarak nitel araştırma tasarlanmıştır. Araştırmanın II. bölümünde, araştırmacı, çalışmanın geçerliği test etmek için bölüm I'deki katılımcılardan görüşülmesine rıza veren on katılımcıyla görüşmüştür. II. bölümdeki yanıtlar NVivo kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okulda kalma anketinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların kalma nedenleri şu şekildedir: (1) maaş ve sosyal haklar, (2) içsel ödüller, (3) iş yeri ortamı, (4) idari destek ve (5) çalışma koşulları. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun bölgede çalışmaktan memnun olduğu ve arkadaşlarının da bu bölgede iş bulmalarını tavsiye ettikleri görülmüştür.

Troutt'un (2014) "Teacher Perceptions of Professional Learning Communities Related to Teacher Retention" (Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Okulda Kalma Durumları ile ilgili Öğretmen Algıları) adlı çalışması, öğretmenlerin etkinliğini artırma, mesleki gelişim sağlama, iş memnuniyetini artırma, öğretmen moralini ve coşkusunu artırma, izole olma duygularını azaltma ve öğrencilerle sorumluluğu paylaşma ve dolayısıyla okulda kalma durumları için profesyonel öğrenme topluluklarının uygulamalarını önermektedir. Bu çalışmada öğretmenler tarafından iş yerlerinde uzun ve kısa sürelerde kalınan iki okul tercih edilmiştir. Bu kapsamda her iki okulda nicel veriler toplanmış ve sonuçlar istatistikî olarak karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak her iki okuldaki öğretmenler arasında iş tatmini ve iş birliği seviyeleri arasında anlamlı fark bulunamazken, okulda kalma durumları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulda kalma süresinin az olduğu okullardaki öğretmenlerin tepkilerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Weston (2013) "An Analysis of the Link Between Teacher Perception of Leadership and Teacher Retention in American Overseas Schools in the NESAs Region" (NESAs Bölgesi'ndeki Amerikan Okullarında Öğretmen Liderliği Algısı ve Öğretmenlerin Okulda Kalması Arasındaki Bağlantının Bir Analizi) adlı doktora tezinde, Amerika'da daha önce yapılan çalışmalarda öğrenci başarısında öğretmen kalitesinin doğrudan etkili olduğu bulunduğu gerçeği ortaya konulmuştur. Çalışma kapsamında 41 NESAs okulundaki öğretmenlere 45 soruluk, Çok Faktörlü Liderlik

Anketi ve öğretmenlerin demografik değişkenlerini öğrenmeye yönelik sorular, çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Ankete 2500 öğretmen katılım göstermiş ancak bunların 200'ü anketin tamamını bitirmiştir. Bunların 59'unun cevaplarının dikkate değer olduğu, kalan 141 öğretmenin ise çok rahat cevaplar verdiği anlaşılmıştır. Toplanan nicel veriler liderlik anlayışı ile okulda kalma tutumu arasındaki ilişkiyi anlamak için çeşitli analizlere tabi tutulmuştur. Bunun yanı sıra toplanan demografik bilgiler de liderlerin kurumda kalmaları için alternatif veri olmuşlardır. Öğretmenlerin %10'nun etkili öğretmen oldukları anlaşılmış, kalan %90'ının ise analizi ayrılmıştır. Bu %90'lık, okulda kalmaları istatistikî olarak tahmin edilebilen kısım ne liderlik ne de müdür olmak kabiliyeti davranışı göstermiştir. %10'luk dilimde tespit edilen etkili öğretmenler için, okul müdürü dönüşümsel liderliği, okulda kalmanın güçlü bir göstergesi olarak açığa çıkmıştır.

Curtis (2011) "Factors Affecting The Attrition and Retention of Middle School and High School Mathematics Teachers" (Ortaokul ve Lisedeki Matematik Öğretmenlerinin Yıpranma ve Okulda Kalma Durumları) çalışmasının amacı, ortaokul ve liselerde açığa çıkan, matematik öğretmenlerinin mesleklerinden ayrılma durumuna neden olan faktörleri araştırmaktır. Karma araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmaya 5000 öğretmen katılım göstermiş ve araştırma için anket ve röportaj sorularından faydalanılmıştır. Nicel sorular için rastgele 1571 öğretmenin (%31), nitel sorular için ise rastgele 32 öğretmenin cevapları seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda bağımsız demografik değişkenler olan yaş, etnisite, öğretim yılı ve bölge ile bir diğer bağımsız değişken olan okulda kalma durumu arasında, her bir ilişkide anlamlı bulgular elde edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin ders kitaplarını, ders konularını ve öğretim tekniklerini seçebilme yetenekleri, öğretmenlik alanında kalma kararlarıyla önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Bunun yanı sıra, idari destek, tazminat, öğrenci davranışı, öğrencinin başarısına ilişkin iş güvenliği, öğretmen olmaya dair memnuniyet, tekrar öğretmen olma tercihi, işyeri dışındaki yaşamda mutluluk gibi durumların öğretmen tutumuyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Alexander (2010) "An Examination of Teachers' Perceptions Regarding Constructivist Leadership and Teacher Retention" (Yapılandırmacı Liderlik ve

Öğretmenin Okulda Kalma Tutumuna Göre Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi) adlı araştırmada, mesleği bırakan öğretmen sayısının mesleğe başlayan veya meslekte kalmaya devam eden öğretmen sayısını aştığını belirtmiş; öğretmenlerin yıpranmasını da içeren öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik faktörleri irdelemiştir. Araştırmacıya göre, ABD’de yerel politikacılar ve okul yönetimleri öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını iyileştirmek için stratejiler aramakta ve böylece her sınıfta kaliteli bir öğretmen sağlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yapılandırıcı liderlik tarzları ile okulda kalma tutumlarına yönelik bakış açılarını incelemektir. Bu çalışmaya katılanlar, eyalette 2 farklı liseden en az 2 yıl öğretmenlik deneyimi olan çok kültürlü bir grupta çalışan 109 öğretmendir. Veriler, “Massachusetts Eğitim Öğrenme ve Liderlik” anketinden uyarlanmış bir anketle toplanmış; tanımlayıcı istatistikler ve Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Ortak liderlik, öğretmenlere yönetsel destek, öğretmen yaratıcılığı ve yenilikçiliği, öğretmenler için işbirliği zamanı, yeterli planlama zamanı ve öğretmenler ile yöneticiler arasında pozitif bir ilişki kurma, her okulda öğretmenin kalmasını içeren yapıcı liderlik tarzı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Belirlenen temalar idari destek, okul atmosferi, kampüs liderliği ve öğretmenin okulda kalma tutumudur. Nitel temalar, nicel bulgularla paralellik göstermiştir.

Billingsley (2004) “Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature” (Özel Eğitim Öğretmenlerinin Okulda Kalma ve Yıpranma Durumları: Alanyazının Eleştirel Bir Analizi) adlı çalışmasında, özel eğitimdeki öğretmenlerin, normal eğitim veren okullarda öğretmenlik yapan bireylere göre daha fazla yıprandıkları ve bu nedenle de okulda kalma durumlarının ayrıca incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu sebeple yazar çalışmasında, özel eğitimde öğretmenlik yapan bireylerin kalıcılığını artırmaya yönelik yapılan araştırmaların tematik bir analizini sunmuştur. Araştırmada, öğretmen özellikleri ve kişisel faktörler, öğretmen nitelikleri, çalışma ortamları ve öğretmenlerin işe karşı duygusal tepkileri olmak üzere dört ana temaya değinilmiştir. Ayrıca çalışmada daha önce özel eğitimde çalışan öğretmenlerin okulda kalma durumları ve yıpranmalarıyla ilgili yapılmış araştırmalara eleştiri de getirilmiştir. Bu çalışma dikkate alınarak ve bu

araştırmada ortaya çıkacak veriler kullanılarak, öğretmenlerin okulda kalma durumlarının yanı sıra, Türkiye’de öğretmenlerin yıpranmışlıklarına bağlı olarak okulda kalma durumları konusu da yeni bir araştırma konusu olabilir.

Ingersoll ve Kralik (2004) “The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says” (ğretmenlerin Okulda Kalma Durumları zerinde Rehberliğin Etkisi: Araştırmalar Ne Diyor?) adlı çalışmalarının amacını politikacılara, eğitimci ve araştırmacılara, oryantasyon programlarının etkililiğini, bilinen ve bilinmeyenleri güvenilir bir değerlendirmeyeyle sunmaktır. Bu noktada özellikle oryantasyon ve rehberlik programlarının ğretmeni okulda tutma noktasındaki etkisine odaklanılmıştır. Bu noktada kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve daha önce yapılmış olan araştırmaların nicel verileri ile değerlendirmeleri ve ıktıları sunulmuş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmaların geneline bakıldığında, oryantasyon programlarının ve rehberliğin öğretmenlerin okulda kalma tutumuna olumlu etki ettiği görülmüştür.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölüm; araştırmada kullanılan modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarını, verilerin toplanması sürecini ve verilerin analizinde kullanılan çözümleme yöntemlerini içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın korelasyonel tarama modelinde tasarlanması öngörülmüştür. Korelasyonel tarama araştırmasında amaç, bir ya da birden fazla nicel bağımsız değişken ile bir ya da birden fazla nicel bağımlı değişken arasında olan ilişkiyi incelemektir (Hui, 2019; Johnson ve Christensen, 2014). Aynı zamanda iki değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini incelemek bu kapsama girmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Shoukri'ye (2018) göre korelasyonel tarama modeli, uygulama açısından hızlı ve nitelikli; Ekiz'e (2009) göre de betimleyici olarak kabul edilebilmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşleri ile bu görüşleri arasındaki ilişkiler; öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri ve kalitelerinin okulda kalma tutumlarına olan etkisi incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın asıl uygulamasının evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki 138 ilkokul, ortaokul ve lisede görevli toplam 3896

öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise Sakarya ili Adapazarı merkez ilçesindeki resmi ve özel olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lisede görevli toplam 1218 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada evreni temsil edecek örneklemin belirlenmesinde tabakalı-basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Sınırları belirlenmiş olan evrende, alt tabakaların ya da alt grupların bulunduğu durumlarda tabakalı örnekleme kullanılmaktadır (Shoukri, 2018). Bu noktada önemli olan, evrendeki alt tabakaların varlığı göz önüne alınarak evren üzerinde çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda, önce Adapazarı ilçe merkezinde bulunan özel ve resmi okullardan ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde üç ayrı tabaka yapılmıştır. Bu tabakaların evren içindeki ağırlıkları dikkate alınmış, araştırmaya katılan bireylerin yansız bir biçimde seçilmesini ve gönüllü bireylerin katılmasını sağlamak, evrendeki her bireye eşit seçilme şansı vermek ve seçme işlemini kolaylaştırmak için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2016). Krejcie ve Morgan (1970), bu sayılarda olan araştırma evrenini temsil eden örneklem büyüklüğü için, %95 güven aralığında ve %5 hata payını göz önüne alarak yaklaşık 340 kişinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3.1 incelendiğinde örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve toplam 885 kişiden oluşan örneklemin yeterli bir örneklem olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan kişi sayısına bakıldığında bu sayının fazlasıyla üzerine çıkıldığı görülmektedir. Bu durumda basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmaya alınan 1218 kişinin evreni fazlasıyla temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 3.1. Çalışmanın evren ve örneklemi

Örneklem Büyüklüğü Hesabı*				
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Güven Aralığı (Confidence Level)	%95	%95	%95	
Hata Payı (Confidence Interval)	%5	%5	%5	
Evren	1064	1252	1580	
Önerilen Örneklem	282	294	309	885
Ulaşılan Örneklem	467	332	419	1218

*Örneklem büyüklüğü hesabı Creative Research Systems'e (2018) göre hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenleri olarak cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti ele alınmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere ilişkin dağılım ilgili değişkenlere göre Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların (örneklem grubu) kişisel değişkenleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	834	68,5
	Erkek	384	31,5
Yaş	21-30 yaş	316	25,9
	31-40 yaş	549	45,1
	41-50 yaş	258	21,2
	51 ve üzeri yaş	95	7,8
Medeni Durum	Evli	873	71,7
	Bekâr	345	28,3
Kurum Türü	Resmi Okul	743	61,0
	Özel Okul	475	39,0
Okul Türü	İlkokul	467	38,3
	Ortaokul	332	27,3
	Lise	419	34,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	250	20,5
	Sözel Branş	771	63,3
	Sayısal Branş	107	8,8
	Yetenek Branşı	90	7,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	284	23,3
	6-10 yıl	268	22,0
	11-15 yıl	263	21,6
	16-20 yıl	196	16,1
	21 ve üzeri yıl	207	17,0
Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	771	63,3
	6-10 yıl	258	21,2
	11-15 yıl	109	8,9
	16-20 yıl	43	3,5
	21 ve üzeri yıl	37	3,0
Öğrenim Durumu	Lisans	940	77,2
	Lisansüstü	278	22,8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	729	59,9
	Fen/Edebiyat Fakültesi	344	28,2
	Diğer	145	11,9
Sendika Üyeliği	Üye	368	30,2
	Üye değil	850	69,8
STK Üyeliği	Üye	142	11,7
	Üye değil	1076	88,3
Maaş Memnuniyeti	Memnunum	194	15,9
	Kısmen memnunum	649	53,3
	Memnun değilim	375	30,8
Toplam		1218	100,0

Araştırma örneğine ait dağılımlara bakıldığında, katılımcıların %68,5’i kadın, %31,5’inin erkek olduğu; büyük çoğunluğunun %45,1 oranıyla 31-40 yaş aralığında olduğu; %71,7’sinin evli, %28,3’ünün bekâr olduğu, %38,3’ünün ilkokulda, %27,3’ünün ortaokulda, %34,4’ünün lisede görev yaptığı; büyük çoğunluğunun %23,3

oranı ile 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %20,5'inin sınıf öğretmeni, %63,3'ünün sözel branş, %8,8'inin sayısal branş, %7,4'ünün yetenek branşından olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun %63,3 oranı ile 1-5 yıldır aynı okulda çalıştıkları, %77,2'sinin lisans mezunu olduğu, %59,9'unun eğitim fakültesinden mezun olduğu belirlenirken; %69,8'inin sendika üyesi olmadığı, %88,3'ünün STK üyesi olmadığı, %53,3'ünün maaşından kısmen memnun olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %61'inin resmi okulda, %39'unun ise özel okulda görev yaptıkları tespit edilmiştir.

Araştırmadaki değişkenlerden öğrenim durumu ve STK (Sivil Toplum Kuruluşu) üyesi olma değişkenleri ile araştırmanın konuları arasında anlamlı fark çıkmadığı ve katılımcılar arasında dağılım birbirine yakın olmadığı için bu iki değişken araştırma bulgularında kullanılmamıştır. Ayrıca yaş değişkeni ile mesleki kıdem değişkenlerinde birbirine çok benzer araştırma bulgularına ulaşıldığı için yaş değişkeninin araştırmadan çıkarılması uygun görülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları bizzat araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı merkez ilçesindeki resmi ve özel okul olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lisede görevli olan öğretmenlere Aralık 2018-Ocak 2019 ayları arasında uygulanmıştır. Bu amaçla verilerin toplanması için ön gereklilik şartı olan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na yapılan başvuru (Protokol No. 2018/279) kurulun 13.12.2018 tarihli ve 2018/10 toplantısında değerlendirilmiş olup etik olarak uygun bulunmuştur (EK-1). Ayrıca, ölçek formunun Sakarya ili Adapazarı merkez ilçeye bağlı okullardaki (resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liseler) öğretmenlere uygulanmasına yönelik araştırma izin isteği, valilik makamının oluru ve Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 27.12.2018 tarih ve 25131972 sayılı yazısı ile uygun bulunmuştur (EK-2).

Kişisel bilgiler ve üç ölçekten oluşan form düzenlenerek web üzerinden www.google.com adresinin bir uygulaması olan “Google formlar” yazılımında yapılan anket sistemine aktarılmıştır (EK-3). Bununla birlikte Adapazarı merkez ilçede bulunan tüm resmi ve özel okulların listesi ve okul müdürlerinin telefon numaraları Adapazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yasal izinle alınmıştır (EK-11). Okulların elektronik posta adresleri Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sitesinden temin edilmiştir. İnternet üzerinden oluşturulmuş olan araştırma bağlantısı, ölçeğin nasıl yanıtlanacağına ilişkin detaylı bir açıklama notu ve bağlantıya kolaylıkla ulaşmayı sağlayan QR kodu ile birlikte okulların elektronik posta adreslerine ve Whatsup okul gruplarına 31.12.2018-31.01.2019 tarihleri arasında okul yöneticileri aracılığıyla ulaştırılmıştır. Ulaşılabilen katılımcılar/yöneticiler aynı zamanda telefonla aranarak veya yüz yüze görüşerek sözel olarak bilgilendirilmiş ve okullarında görev yapan öğretmenlerin gönüllü olarak katılmaları doğrultusunda araştırmaya dâhil edilecekleri bilgisi verilmiştir. Çalışmaya aynı kişinin birden fazla kez formu doldurmasının önüne geçebilmek için katılımcının IP numarasına sınırlama getirilmiş ve aynı bilgisayar ya da akıllı telefonda katılımların tekrarı önlenmiştir. İnternet ortamında formu yanıtlamayı tercih etmeyen katılımcılara form elden verilmiştir. Katılımcılardan kişisel bilgileri dışında herhangi bir kimlik bilgisi alınmamıştır. Ayrıca katılımcıların özel olarak belirtmek istediklerini ifade edebilmeleri için de “önerileriniz/eklemek istedikleriniz” şeklinde açık uçlu bir soru eklenmiştir. Veri toplama aracı 31.12.2018 tarihinde ilgili okullara dağıtılmaya başlanmış; 31.01.2019 tarihinde toplama işlemleri tamamlanmıştır. Doldurulan 1300 formdan istatistiki anlamda kullanılmayacak durumda olan 82 form araştırmadan çıkarılmış; geriye kalan 1218 form ile analize devam edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan resmi ve özel olmak üzere ilgili tüm ilkokullar, ortaokullar ve liseler EK-11’de belirtilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerden bilgi toplamak amacıyla kullanılacak ölçme aracı dört bölüm içermektedir. Birinci bölüm, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” olarak kullanılmıştır. Kişisel bilgi

formu; cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği, STK üyeliği ve maaş memnuniyeti değişkenlerinden oluşmaktadır. Ölçme aracının ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümünde sırasıyla Gravett ve Caldwell'in (2016) geliştirdiği "Öğrenme Çevikliği Ölçeği"; Hudson, Hellenberg, Miller ve Brenneman'ın (2012) geliştirdiği "Öğretmen Kalitesi Ölçeği" ve Brydson Alexander'ın (2010) geliştirdiği "Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçme aracı olarak kullanılacak bu üç ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için Türkiye'nin çeşitli illerinde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli) iki pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci pilot uygulama sonucu oluşturulan veri seti ile AFA, ikinci pilot uygulama sonucu oluşturulan veri seti ile DFA çalışmaları yapılmış ve asıl formun oluşturulması sağlanmıştır. Nihai uygulamanın veri toplama aşamasında pilot çalışmalar sonucunda oluşturulan asıl form kullanılmıştır. Uyarlaması yapılan ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.5. "Öğrenme Çevikliği Ölçeği", "Öğretmen Kalitesi Ölçeği" ve "Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği"nin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması

Ölçek uyarlama yaparken belli aşamalar ve bununla birlikte uyulması gereken bazı kurallar bulunmaktadır. Bayık ve Gürbüz'e (2016) göre kabul edilebilir bir ölçeğin uyarlamasında olması gereken adımlar Tablo 3.3'te açıklanmıştır.

Tablo 3.3. Kabul edilebilir bir ölçek uyarlama çalışması için temel adımlar (Bayık ve Gürbüz, 2016).

1	Ölçek uyarlama/geliştirme kararını verme
2	Ölçeği hedef dile çevirme (en az iki kişilik komisyon)
3	Geri-çeviri yapma (en az iki kişilik komisyon)
4	Uzman görüşüne başvurma (en az iki kişilik komisyon)
5	Ön test yapma (her iki dile de hakim bir örnekleme orijinal dilin ve Türkçeye uyarlanan ölçeğini uygulamak)
6	Güvenilirliği ve geçerliği test etme (Cronbach Alpha, DFA ve gerektiğinde AFA)
7	Yöntem ve madde yanlılığını test etme

**Ölçeğin orijinal hali ile uyarlanan halinden elde edilen veriler arasında doğrudan karşılaştırma yapılması durumunda son basamak uygulanmalıdır.*

Ölçeklerin Türk kültürüne uyarlaması çalışması yapılırken yukarıdaki temel adımlar göz önüne alınmıştır. Bu doğrultuda “Öğretmen Kalitesi Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlama çalışması için öncelikle ölçeğin asıl sahipleri olan Hudson, Hellenberg, Miller ve Brenneman’dan (2012) e-posta yoluyla, “Öğrenme Çevikliği Ölçeği” için Prof. Dr. Linda Gravett’ten (2016) sosyal medya aracılığıyla (LinkedIn) ve “Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği” için de Joyce Marie Brydson Alexander’dan (2010) e-posta ile yasal izin alınmıştır (Ek-5). Bu işlemlerden sonra ölçeklerin dil geçerliği aşamasına geçilmiştir. Dil geçerliği aşamasında ölçeklerin Türk kültürüne uyarlanmasında öncelikle çeviri, geri-çeviri ve uzman görüşü yöntemlerine başvurulmuştur.

Daha sonra ölçeklerin dil eşdeğerliği için dilsel eşdeğer form uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama için her iki dile hakim bir örnekleme hem orijinal dilde olan hem de Türkçeye uyarlanan ölçeklerin uygulanması işlemleri gerçekleştirilmiştir (Dincer, Eksi ve Aron, 2018). Bu işlemlerden sonra ölçeklerin kapsam geçerliği için KMO değeri ve Barlett katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış; güvenilirliğini belirlemede Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde toplam korelasyonları, Alt-Üst gruplar arası farkın anlamlılığı ve alt boyutlar arasında olan ilişki hesaplanmıştır.

Ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları için 3 örneklem grubu oluşturulmuştur. Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla önce birinci örneklem grubu ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) aracılığıyla bir model oluşturulmuş; sonra ikinci örneklem grubu ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeklerin yapısının doğrulanıp doğrulanmayacağı belirlenmiştir (Orçan, 2018). Son olarak üçüncü örneklem grubuna da nihai uygulama yapılmıştır. Araştırmada, AFA için SPSS for Mac OS 22.0, DFA için Lisrel 8.7 kullanılmış ve araştırma sürecinde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Yapı geçerliğini kanıtlamak için kullanılan faktör analizi, ölçek uyarlama çalışmalarında sıklıkla tercih edilen yöntemlerden biridir (Büyüköztürk, 2016; Çokluk,

Şekercioğlu ve Orçan, 2018). Alanyazın da bu durumu destekler niteliktedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2006; Cakan ve Altun, 2005; Crocker ve Algina, 1986; Diemen, Szobot, Kessler ve Pechansky, 2007; Erkuş, 2003; O'Rourke ve Hatcher, 2013; Pedhazur ve Pedhazur Schmelkin, 1991; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992; Williams, Onsman ve Brown, 2012). Faktör analizi, birbiri ile ilişkili değişkenleri gruplamada kullanılan bir tekniktir. Bu sayede, belirli bir kavramı ölçmeyi hedefleyen bir dizi maddeye verilen cevapların, kavrama ilişkin genel bir indeksinin oluşturulması da sağlanmış olmaktadır (Cramer, 2003). Faktör analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki tür analizden söz edilmektedir (Kline, 2014; Neumann, Kosson ve Salekin, 2017; Singh, 2007). Açıklayıcı faktör analizinde bir faktör modeli veya yapısı belirlemek için bir grup değişken kullanılır (Bandalos, 1996) ve daha fazla değişkenden daha az faktör üretmeye çalışılır (Henson ve Roberts, 2006). Sonuç itibariyle faktörlerin sayısının tespit edilmesi gereklidir. Bu da açıklayıcı faktör analizinin teorilerin test edilmesinden ziyade teori üretmek için kullanılan bir teknik olduğunu ortaya koymaktadır (Stevens, 2002; Akt: Doğan, Soysal ve Karaman, 2017). Doğrulayıcı faktör analizi ise açıklayıcı faktör analizinin tersine teori üreten değil teoriyi test eden bir model olarak kullanılmaktadır (Henson ve Roberts, 2006). Bu anlamda doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenlere ilişkin kuramların testinde ve daha üst seviyelerde kullanımı tercih edilen oldukça geniş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu bağlamda araştırmada veri toplamak amacıyla uyarlanan ölçeklere öncelikle açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonunda ortaya çıkmış olan yapıyı doğrulamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

İlk olarak açıklayıcı faktör analizinde Williams, Onsman ve Brown (2010) tarafından önerilen işlem adımları ve ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacılara göre açıklayıcı faktör analizinde beş adım bulunmaktadır. Bunlardan ilki verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının tespitidir. Diğerleri ise sırasıyla faktörlerin analizden nasıl çıkarılacağı, bu faktörlerin çıkarılmasını belirlemede hangi kriterlerin kullanılacağı, devamında hangi döndürme yönteminin seçileceği ve son olarak da faktörlerin nasıl yorumlanıp isimlendirileceği şeklindedir. Buna göre, birinci adımda verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Veri setinin faktör analizine uygunluğuna karar vermek için ise örneklem büyüklüğü ve değişkenler

arasındaki ilişkiler esas alınmıştır. Field'e (2005) göre örneklem ne kadar büyük olursa, faktör analizi sonuçlarının güvenilirliği de o ölçüde yüksek olmaktadır. Alanyazına göre örneklem büyüklüğü ile ilgili çeşitli görüşler vardır. Gorsuch (1974), Kline (1979) ve Streiner (1994) en az 100; Guadagnoli ve Velicer (1988) ile Pallant (2007) en az 150; Guilford (1954) en az 200; Cattell (1978) en az 250; son olarak Tabachnick ve Fidell (2007) ile Seçer (2015) ise en az 300 olmalıdır biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte madde başına en az beş kişinin ideal olduğu da görüşler arasındadır (Bryman ve Cramer, 2001; Gorsuch, 1974; Pallant, 2007; Streiner, 1994). Ayrıca verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için incelenmesi gereken diğer bir değer değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olup olmadığını gösteren Barlett Küresellik Testi ve (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin'dir (Kemani, Grimby-Ekman, Lundgren, Sullivan ve Lundberg, 2019). KMO katsayısında .60'dan yüksek olması, Bartlett Testinde ise anlamlı ($p < .001$) olması verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2009; Özen, 2013). Kaiser-Meyer-Olkin değerindeki yüksek çıkma durumu, ölçeğin her bir değişkenin, öteki değişkenlerce mükemmel biçimde tahmin edileceği anlamı taşımaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Veri setinin faktör analizine uygun olması durumunda izlenecek bir sonraki adım faktörlerin analizden nasıl çıkarılacağı; diğer bir deyişle değişkenlerin arasındaki ilişkiyi en iyi temsil edecek en az sayıda faktörün nasıl belirleneceği durumudur. Faktörleri analizden çıkarmanın birçok yolu vardır; ancak bunlardan en yaygın kullanılan yöntem temel bileşenler analizidir (TBA). Ancak bu aşamada mümkün olduğunca az sayıda faktör belirlenmesi gerekirken, bir taraftan da veri setindeki varyansı en üst düzeyde açıklamak gibi bir ikilem söz konusudur. Dolayısıyla faktör sayısı belirlenirken birden fazla tekniğe başvurulabilmektedir. Bu noktada araştırmada kaiser ölçütü ve scree test teknikleri kullanılmıştır. Kaiser ölçütü öz değeri 1,00 ve üzeri faktörlerin dikkate alınmasıdır. Scree test ise çizginin dirsek oluşturduğu noktadan yukarıdaki faktörlerin kabul edilmesidir. Bir sonraki aşamada ise faktörlerin döndürülmesi ve yorumlanması işlemleri yapılmaktadır. Bu noktada bir değişkenin birden fazla faktörle ilişkili olup olmadığına bakılır. Döndürme, yüksek ürün yüklemelerini en üst düzeye çıkarır ve düşük öge yüklemelerini en aza indirir. Böylece daha yorumlanabilir ve basitleştirilmiş bir çözüm üretir. Faktörlerin döndürülmesinde orthogonal döndürme yöntemlerinden varimax yöntemi en yaygın kullanılan yöntemdir. Son aşama, faktörlerin yorumlanarak

isimlendirilmesi aşamasıdır. Bu aşamada aynı faktör altında toplanan maddeler incelenir ve bu faktöre kuramla bağlantılı bir isim verilir.

Ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla önce ölçeklerin geneli ve alt boyutları için güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanmış; sonra ölçeklerin tamamının ayırt ediciliğini ve temsil gücünü tespit etmek için madde toplam korelasyonlarının hesaplaması yapılmıştır. Ayrıca Alt-Üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Ölçeklerin maddelerinden alınan puanlarla toplam puan arasındaki ilişki madde-toplam korelasyonu ile açıklanmakta, madde-toplam korelasyonu yüksek ise o faktördeki maddelerin iç tutarlılığı pozitif ve yüksek anlamına gelmektedir. Alt-Üst %27'lik grupların arasında istenen, yönlü görülen farkların anlamlı olması ise iç tutarlılığın bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012). Son olarak da ölçeklerin geneli ve faktörleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Sonuç olarak öğrenme çevikliği ölçeğinde 25, öğretmen kalitesi ölçeğinde 48 ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinde 8 aday madde bulunduğu göz önüne alındığında; 400 kişiden oluşan bir örneklemin (Açımlayıcı Faktör Analizi için) hem madde örneklem oranı (1:5) hem de sayısal ölçüt (300) açısından yeterli olduğu söylenebilir (Gorsuch, 1974; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). Her ne kadar alanyazında farklı örneklem büyüklükleri ölçütlerine rastlansa da önemli olan doğru örneklemin seçilebilmesidir (Şahin ve Öztürk, 2018).

Tablo 3.4.'te açımlayıcı faktör analizinin yürütüldüğü veri setinin, elde edildiği örnekleme ilişkin kişisel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.4. AFA ve güvenilirlik analizlerinin yürütüldüğü örneklemin kişisel özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	220	55,0
	Erkek	180	45,0
Yaş	21-30 yaş	118	29,5
	31-40 yaş	162	40,5
	41-50 yaş	80	20,0
	51 ve üzeri yaş	40	10,0
Medeni Durum	Evli	237	59,3
	Bekar	163	40,7
Okul Türü	İlkokul	169	42,2
	Ortaokul	109	27,3
	Lise	122	30,5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	51	12,8
	6-10 yıl	122	30,5
	11-15 yıl	102	25,5
	16-20 yıl	59	14,8
	21 ve üzeri yaş	66	16,4
Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	234	58,5
	6-10 yıl	68	17,0
	11-15 yıl	30	7,5
	16-20 yıl	35	8,8
	21 ve üzeri yaş	33	8,2
Öğrenim Durumu	Lisans	289	72,3
	Lisansüstü	111	27,7
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	300	75,0
	Fen/Edebiyat Fakültesi	86	21,5
	Diğer	14	3,5
Maaş Memnuniyeti	Memnunum	70	17,5
	Kısmen memnunum	226	56,5
	Memnun değilim	104	26,0
Toplam		400	100

Katılımcıların kişisel özelliklerine ait bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir. Katılımcıların %55'inin erkek, %45'inin kadın olduğu; %29,5'inin 21-30 yaş, %40,5'inin 31-40 yaş, %20'sinin 41-50 yaş aralığında, %10'unun 51 ve üzeri yaşında olduğu belirlenirken; katılımcıların %59,3'ünün evli, %40,7'sinin bekar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %42,2'ü ilkokulda görev yapmakta, %27,3'ü ortaokulda, %30,5'i lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların genellikle mesleki kıdemlerinin 6-10 yıl olduğu okuldaki çalışma süresinin ise 1-5 yıl aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %72,3'ü lisans %27,8'inin lisansüstü mezunu olduğu, %75,0'inin eğitim fakültesinden mezun olduğu, %21,5'inin fen/edebiyat fakültesinden mezun olduğu, %3,5'inin ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmüştür. Katılımcıların %17,5'inin maaşlarından memnun olduğu, %56,5'inin kısmen memnun, %26'sının maaşlarından memnun olmadığı görülmüştür.

Yapısal eşitlik modellemesinin (YEM) bir türü olarak adlandırılan (Şimşek, 2007) doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) araştırmada bulunan verinin orijinal (önceden geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan) yapıya uyup uymama durumunu (Kansız, 2016) diğer bir deyişle faktörün oluşturduğu yapının anlamlılığı istatistiksel olarak test etmek amaçlanmaktadır (Doğan, 2013). DFA'nın en belirgin özelliği, oluşturulan modele verinin uyup uymama durumunu incelemidir (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu durumda açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkmış olan faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmesi gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015; Worthington ve Whittaker, 2006). Bunun için de açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konan faktör yapıları (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004), doğrulayıcı faktör analizi ile irdelenmiştir. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizi için farklı bir örneklemden toplanan veriler analiz edilmiştir. Kline'a (2015) göre açımlayıcı faktör analizinde belirlenen yapının geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi yaparak test ederken, farklı örneklem grubu kullanılmalıdır. Bu bağlamda DFA (doğrulayıcı faktör analizi) için örneklem sayısı 518 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeklerdeki madde sayıları ile oranlandığında örneklemin yeterli düzeyin oldukça üzerinde olduğu (Pallant, 2007); başlı başına örneklem büyüklüğünün ise "çok iyi" düzeyde olduğu ifade edilebilir (Comrey ve Lee, 1992).

Aşağıdaki Tablo 3.5.'te doğrulayıcı faktör analizinin yürütüldüğü veri setinin elde edildiği örnekleme ilişkin kişisel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.5. DFA analizlerinin yürütüldüğü örneklemin kişisel özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	349	67,40
	Erkek	169	32,60
Yaş	21-30 yaş	172	33,20
	31-40 yaş	247	47,70
	41-50 yaş	69	13,30
	51 ve üzeri yaş	30	5,80
Medeni Durum	Evli	348	67,20
	Bekar	170	32,80
Okul Türü	İlkokul	167	32,20
	Ortaokul	140	27,00
	Lise	211	40,70
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	144	27,80
	6-10 yıl	132	25,50
	11-15 yıl	121	23,40
	16-20 yıl	69	13,30
	21 ve üzeri yıl	52	10,00
Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	338	65,30
	6-10 yıl	109	21,00
	11-15 yıl	42	8,10
	16-20 yıl	16	3,10
	21 ve üzeri yıl	13	2,50
Öğrenim Durumu	Lisans	398	76,80
	Lisansüstü	120	23,20
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	268	51,70
	Fen/Edebiyat Fakültesi	189	36,50
	Diğer	61	11,80
Maaş Memnuniyeti	Memnunum	67	12,90
	Kısmen memnunum	260	50,20
	Memnun değilim	191	36,90
Toplam		518	100

Katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili bulgular Tablo 3.5'te verilmiştir. Katılımcıların %32,6'sının erkek, %67,4'ünün kadın olduğu; %33,2'sinin 21-30 yaş, %47,7'sinin 31-40 yaş, %13,3'ünün 41-50 yaş aralığında, %5,8'inin 51 ve üzeri yaşında olduğu belirlenirken; katılımcıların %67,2'sinin evli, %32,8'inin bekar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %32,2'si ilkokulda görev yapmakta, %27'si ortaokulda, %40,7'si lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların genellikle mesleki kıdeminin ve okuldaki çalışma süresinin 1-5 yıl olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %76,8'i lisans, %23,2'sinin lisansüstü mezunu olduğu, %51,7'sinin eğitim fakültesinden mezun olduğu, %36,5'inin fen/edebiyat fakültesinden mezun olduğu, %11,8'inin ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmüştür. Katılımcıların %12,9'unun maaşlarından memnun olduğu, %50,2'sinin kısmen memnun, %36,9'unun maaşlarından memnun olmadığı görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi farklı bir örneklemeden elde edilen veri seti ile yürütüldüğü için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları bir kez daha hesaplanmıştır. Tablo 3.6'da güvenilirlik analizine yönelik bulgular sunulmaktadır. Tablo 3.6'da sunulan bulgular irdelendiğinde, DFA analizinin yürütüldüğü veri setinin her üç ölçek için hem alt boyutlar bağlamında hem de toplam ölçekte güvenilirlik ölçütünün karşıladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011; Singh, 2007).

Tablo 3.6. Ölçeklerin güvenilirlik analizi katsayıları

Ölçek	Boyutlar	Madde Sayısı	\bar{X}	α
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	6	4,31	0,877
	İnsan İlişkileri Çevikliği	6	4,09	0,829
	Değişim Çevikliği	6	3,73	0,747
	Sonuçlara Odaklanma Ç.	5	4,05	0,802
	Toplam	23	4,06	0,842
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	11	4,10	0,896
	Sınıf Yönetimi	4	4,12	0,753
	Öğretmen Etkililiği	6	4,55	0,834
	Öğretmen Liderliği	4	4,44	0,692
	Toplam	25	4,26	0,925
Okulda Kalma Tutumu	Toplam	6	3,77	0,818

Doğrulayıcı faktör analizi yorumlanırken ilk olarak faktör yük değerleri, ilişkilerde bulunan istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyini irdeleyen t değerleri ile geçerlilik göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilecek çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) gösterilmiştir. Faktör yük değerleri değerlendirilirken $<,10$ değerlerin küçük; $,30$ 'a yakın değerlerin orta düzey; $>,50$ değerlerin ise yüksek olduğu belirtilmektedir (Kline, 2009). Diğer yandan R^2 değerleri yorumlanırken ise $,10$ ve üzeri değerlerin orta düzey; $>,30$ değerleri yüksek olarak yorumlanabilir. Bu anlamda, hata varyansının $,90$ ve altında olması gerekmektedir. Ahmad, Hassan, Ahmad, Lay Nee ve Othman'a (2016) göre parametre tahminleri t değerleri $1,96$ 'yı aşarsa $p<,05$ anlamlılık düzeyinde; $2,56$ 'yı aşarsa $p<,01$ anlamlılık düzeyinde manidardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Madde istatistiklerinin incelenmesinin ardından ölçeklerin uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmiştir. Uyum indekslerinin değerlendirilmesinde esas alınan ölçütler Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. DFA uyum iyiliği indeksleri ve ölçütleri

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
χ^2 “p” Değeri	$p > 0.05$	-
χ^2/sd	≤ 2	≤ 5
RMSEA	≤ 0.05	≤ 0.08
RMR	≤ 0.05	≤ 0.08
SRMR	≤ 0.05	≤ 0.08
NFI	≤ 1.00	≤ 0.95
NNFI	≤ 1.00	≤ 0.95
GFI	≥ 0.95	≥ 0.90
AGFI	≥ 0.95	≥ 0.90
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90

(Brown, 2014; Hooper ve Mullen 2008; Hu ve Bentler, 1999; Joroskog ve Sorbom, 1993; Kline, 2015; Munro, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2012; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010; Steiger, 2007; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004; Waltz, Streikland ve Lenz, 2010; Wang ve Wang, 2012).

Tablo 3.7’de DFA uyum iyiliği indeksleri ve ölçütlerinin normal değer ve kabul edilebilir değer aralıkları verilmiştir. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında bu değerler dikkate alınarak yorumlama yapılmıştır.

3.5.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmadaki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğrenme çevikliğine, öğretmen kalitesine ve öğretmenin okulda kalmasına yönelik görüşlerinde kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği, STK üyeliği ve maaş memnuniyeti) göre anlamlı farklılığın olup olmama durumunu tespit etmek amacıyla araştırmacının hazırladığı kapalı uçlu soruları içeren kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

3.5.2. Öğrenme çevikliği ölçeği

“Öğrenme Çevikliği Ölçeği” katılımcıların öğrenme çevikliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Gravett ve Caldwell tarafından 2014 yılında geliştirilmiş; ancak 2016 yılında yayımlanmıştır. Ölçeğin asıl formu toplam 25

maddeden ve 4 boyuttan (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği, sonuçlara odaklanma çevikliği) meydana gelmektedir. Sonuçlara odaklanma çevikliği 7 maddeden, diğer üç boyut ise 6'şar maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 5, 9 ve 20. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek 1'den (nadiren) 5'e (her zaman) doğru sıralanmış, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve değişim çevikliği boyutları için ölçeğin puan hesaplamasında 6'dan 30'a bir puan sıralaması yapılırken; sonuçlara odaklanma çevikliği boyutunda ise 7'den 35'e bir puan sıralaması yapılmıştır. Puan ne ölçüde yüksekse çeviklik derecesi o ölçüde yüksek anlamı taşımaktadır. Ölçeğin üç puan aralığı mevcuttur. 18 ve altı düşük düzeyde çevik, 19-24 arası orta düzeyde çevik, 25 veya daha üstü ise yüksek düzeyde çevik biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre düşük düzeyde çevikliğe sahip olanlar, öğrenme çevikliğini destekleyen aktivitelerden kaçınma eğiliminde olmaktadır. Bu alanda daha yetkin olmaları için çaba göstermeleri ve sabırlı olmaları gerekmektedir. Orta düzeyde çevikliğe sahip olanlar, öğrenme çevikliğini destekleyen aktiviteleri yapma konusunda biraz daha rahat olurlar. Biraz daha çaba gösterirlerse öğrenme becerisini geliştirebilirler ve böylece deneyimlerinden daha fazla tatmin olurlar. Yüksek düzeyde çevikliğe sahip olanlar ise güvenli oldukları konfor bölgesinin içindedirler. Daha da yüksek seviyede öğrenme çevikliği elde etmek için başkalarına yardımcı olabilirler. Araştırmacılar ölçeğin geçerlik çalışması için 2012 yılından 2016 yılına kadar müşterileriyle yaptıkları mülakatları dikkate almışlardır. Güvenirlilik için de DeMeuse, Dai, Hallenbeck ve Tang'ın (2012) geliştirdiği 81 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını referans göstermişlerdir. DeMeuse, Dai, Hallenbeck ve Tang'e (2012) göre öğrenme çevikliğini değerlendirmek için hangi araç kullanılırsa kullanılsın, ölçümün güvenilirliğinin dünyanın her bölgesinde kabul edilebilir olması önemlidir. Ölçümün iç güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha katsayısı endeksi uygulanmıştır. 0,70'den büyük bir Alpha katsayısı genellikle kabul edilebilir bir güvenilirlik seviyesini göstermektedir (Cronbach, 1951).

Tablo 3.8'de ölçeğin güvenilirliği görülmektedir.

Tablo 3.8. Dünyanın dört bölgesinde öğrenme çevikliği ölçeğinin güvenirlik analizi katsayıları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Avrupa	Güney Amerika	Asya	Kuzey Amerika
Zihinsel Çeviklik	0,95	0,93	0,95	0,95
İnsan İlişkileri Çevikliği	0,94	0,94	0,95	0,96
Değişim Çevikliği	0,91	0,85	0,90	0,90
Sonuçlara Odaklanma Ç.	0,92	0,86	0,91	0,92
Toplam Ölçek	0,98	0,97	0,98	0,98

Tablo 3.8'e göre, dört boyutta ve toplam ölçekte dört uluslararası bölgenin hepsi için Cronbach Alpha katsayısı 0,85'in üzerindedir. Bu bulgular, bu çalışmada kullanılan öğrenme çeviklik değerlendirmesinin tüm dünyada geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

“Öğrenme Çevikliği Ölçeği”nin alt boyutları ve bu boyutlar altında bulunan maddeler Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Orijinal ölçeğin (öğrenme çevikliği) alt boyutları

	Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Boyutları	Maddeler
Boyut 1	Zihinsel Çeviklik	1, 6, 8, 9, 12, 20
Boyut 2	İnsan İlişkileri Çevikliği	2, 14, 19, 22, 23, 25
Boyut 3	Değişim Çevikliği	4, 5, 7, 11, 13, 16
Boyut 4	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	3, 10, 15, 17, 18, 21, 24

3.5.2.1. Öğrenme çevikliği ölçeğinin dil uyarlaması

Ölçek orijinal dilinde uzman toplam 24 kişi (çeşitli anabilim dallarından İngilizceye hâkim 6 akademisyen, 15 İngilizce öğretmeni, anadili İngilizce olan 1 öğretmen, 2 çevirmen) tarafından önce Türkçeye çevrilmiş; daha sonra yeniden İngilizce'ye çevirtilerek, geri-çeviri işlemi sağlanmıştır. Bu adımda çeviri yapan kişilerle geri-çeviri yapan kişilerin aynı kişiler olmamasına dikkat edilmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda ölçeğin maddeleri düzeltilerek, dört farklı Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından dilbilgisi ve anlam açısından incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılarak Türkçe formun taslağı oluşturulmuştur (Sousa ve Rojjanasrirat, 2011). Taslak Türkçe formun oluşma

aşamasından sonra, asıl ölçekle eşdeğer olup olmadığının tespitine ilişkin sonraki çalışmalara zemin oluşturulması sağlanmıştır.

Dilsel eşdeğerliliği tespit etmeye ilişkin bir diğer yöntem de dilsel eşdeğer form aşamasıdır. Bu aşama, iki dile de hâkim bir örnekleme hem orijinal dilde hem de Türkçeye çevrilmiş ölçeğin uygulanmasını içermektedir. Dilsel eşdeğer form çalışmasında ölçeğin orijinal dilini etkin kullanan bir gruba ayrı zamanlarda hem orijinal hem uyarlanmış formu olmak üzere iki uygulama yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Dincer, Eksi ve Aron, 2018). Bu amaçla form, İngilizceye ileri düzeyde hâkim ve orijinal dilini etkin kullanan 160 İngilizce öğretmene iki hafta ara ile (01.01.2018-15.01.2018) uygulanmıştır. Bu iki uygulama sonucundaki puanlar, dilsel eşdeğerlik için ölçüt olarak ilişkili örneklemler t Testi ile Pearson çarpım momentler korelasyon analizi yapılarak karşılaştırılmış ve ölçeklere yönelik belirtilen işlemler aşağıda gösterilmiştir.

Öğrenme çevikliği ölçeğinden ön test sonucu elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak; bu hesaplamının sonucu Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Öğrenme çevikliği ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki

Ölçek	Uygulama	n	\bar{X}	SS	r
Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Türkçe	160	4,13	0,39	,882**
	İngilizce	160	4,10	0,37	

**p<.01

Tablo 3.10'a göre, İngilizce ile Türkçe uygulamaları arasında bulunan ilişkiye yönelik korelasyon katsayısı çok yüksek düzeyde ($r=,882$) bulunmuştur. Korelasyon katsayısının +1'e yaklaşmasının pozitif yönde yüksek bir ilişkiyi ifade ettiği bilinmektedir (Can, 2017; Hui, 2019; Kilmen, 2015). Bu nedenle, korelasyon değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması ölçeğin dilsel eşdeğerlik gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Öğrenme çevikliği ölçeğinin zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği boyutlarına ilişkin dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Öğrenme çevikliği ölçeğinin boyutlarına ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki ilişki

Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Boyutları	r
Zihinsel Çeviklik	,862**
İnsan İlişkileri Çevikliği	,831**
Değişim Çevikliği	,883**
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	,880**

**p<.01

Tablo 3.11 incelendiğinde Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği boyutlarına yönelik dilsel eşdeğerlik ölçeklerinin arasında yüksek bir ilişkinin (sırasıyla; r=,862; r=,831; r=,883; r=,880) bulunduğu tespit edilmiştir (p<.01). Elde edilen bu bulgular incelendiğinde Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin bütün alt boyutlarının dilsel eşdeğerliği sağlamış olduğu görülmektedir.

Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ile Türkçe ölçekleri arasında bulunan dilsel eşdeğerlik tablosu Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Öğrenme çevikliği ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu

Madde	r	Madde	r	Madde	r
1	,900**	10	,765**	19	,794**
2	,865**	11	,809**	20	,832**
3	,807**	12	,737**	21	,875**
4	,764**	13	,912**	22	,744**
5	,776**	14	,527**	23	,868**
6	,745**	15	,763**	24	,834**
7	,787**	16	,889**	25	,801**
8	,697**	17	,777**		
9	,825**	18	,906**		

**p<.01

Tablo 3.12 incelendiğinde öğrenme çevikliği ölçeğinin maddelerine yönelik dilsel eşdeğerlik ölçekleri arasında yüksek bir ilişkinin (madde 1; madde 2; madde 3; madde 4; madde 5; madde 6; madde 7; madde 9; madde 10; madde 11; madde 12; madde 13; madde 15; madde 16; madde 17; madde 18; madde 19; madde 20; madde 21; madde 22; madde 23; madde 24; madde 25: sırasıyla; r=,900; r=,865; r=,807; r=,764; r=,776; r=,745; r=,787; r=,825; r=,765; r=,809; r=,737; r=,912; r=,763; r=,889; r=,777; r=,906; r=,794; r=,832; r=,875; r=,744; r=,868; r=,834; r=,801) olduğu; ancak 8 ve 14

nolu maddelerde (sırasıyla; $r=,697$; $r=,527$) orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenme çevikliği ölçeğinin bütün maddelerinin dilsel eşdeğerliği sağladığı söylenebilir.

Öğrenme çevikliği ölçeğinin tekrarlı iki ölçümünün ortalamaları karşılaştırılarak İngilizce ve Türkçe formlarının arasında ölçeğin geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 3.13’de ilişkili örneklem t Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3.13. Öğrenme çevikliği ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t Testi tablosu

ÖÇ Ölçeğinin Boyutları	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	160	4,36	,427	-1,875	159	,063
İnsan İlişkileri Çevikliği	160	4,22	,520	-,131	159	,896
Değişim Çevikliği	160	3,90	,555	-2,646	159	,060
Sonuçlara Odaklanma	160	4,02	,491	,276	159	,783
Öğrenme Çevikliği Toplam	160	4,12	,387	-1,749	159	,082

**p>.05

Tablo 3.13’e göre ölçeğin geneli ve alt boyutları olan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği (sırasıyla; ,082; ,063; ,896; ,060; ,783) boyutlarında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$).

3.5.2.2. Öğrenme çevikliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Öğrenme çevikliği ölçeğine ilişkin ilk olarak Tablo 3.14’te görüldüğü gibi madde analizi sonuçlarına bakılmıştır. Bu aşamada bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin ,30’un altında olmamasının yeterli olduğu (Eroğlu, 2008; Seçer, 2015); ancak daha hassas çalışmalarda ,45 alınmasının (Büyüköztürk, 2009; Kerlinger,1973) güvenirliği artıracığı bilinmektedir.

İlk yapılan analizin sonuçları Tablo 3.14'teki gibidir.

Tablo 3.14. Öğrenme çevikliği ölçeği maddelerine ilişkin istatistikler

Madde No	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silme Güvenirlik Katsayısı
1	4,095	0,95826	0,544	0,921
2	4,010	0,94718	0,639	0,920
3	3,975	1,09653	0,562	0,921
4	4,007	0,95116	0,667	0,919
5	3,865	1,09763	0,590	0,920
6	3,927	1,06775	0,630	0,920
7	4,035	0,99813	0,492	0,922
8	4,135	0,86814	0,551	0,921
9	4,280	0,94277	0,503	0,922
10	4,175	0,90356	0,570	0,921
11	4,055	1,00971	0,627	0,920
12	4,087	0,94715	0,518	0,922
13	4,042	0,93963	0,517	0,922
14	4,255	0,83470	0,593	0,921
15	4,080	0,85465	0,627	0,920
16	4,080	0,94649	0,630	0,920
17	4,040	0,90302	0,512	0,922
18	3,942	0,95471	0,586	0,921
19	3,647	1,17332	0,577	0,921
20	3,462	1,17347	0,584	0,921
21	3,545	1,13851	0,602	0,920
22	3,340	1,17808	0,524	0,922
23	3,467	1,19688	0,626	0,920
24	4,747	0,57408	0,183	0,925
25	4,667	0,73368	0,198	0,926

Tablo 3.14 incelendiğinde, öğrenme çevikliği ölçeğinde ,45'in altında olan iki madde olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyon değeri 0,45'in altındaki maddelerin yeterince güçlü olmaması veya maddeyi ölçme gücünün zayıf olması, ölçülmesi beklenen yapıya ait düzeyin tespitinde yeterli biçimde katkı sağlayamayacakları düşüncesinden hareketle (Yaşar, 2014) diğer analizleri sürdürürebilmek için öncelikle ölçeğin 24 ve 25 nolu maddelerinin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ölçekten madde çıkarımını yaptıktan sonra güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.15'teki gibidir.

Tablo 3.15. Öğrenme çevikliği ölçeği maddelerine ilişkin yeni istatistikler

Madde No	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silme Güvenirlik Katsayısı
1	4,095	0,95826	0,543	0,925
2	4,010	0,94718	0,640	0,923
3	3,975	1,09653	0,563	0,924
4	4,007	0,95116	0,666	0,922
5	3,865	1,09763	0,594	0,924
6	3,927	1,06775	0,634	0,923
7	4,035	0,99813	0,493	0,925
8	4,135	0,86814	0,550	0,924
9	4,280	0,94277	0,502	0,925
10	4,175	0,90356	0,567	0,924
11	4,055	1,00971	0,629	0,923
12	4,087	0,94715	0,518	0,925
13	4,042	0,93963	0,513	0,925
14	4,255	0,83470	0,591	0,924
15	4,080	0,85465	0,624	0,923
16	4,080	0,94649	0,626	0,923
17	4,040	0,90302	0,506	0,925
18	3,942	0,95471	0,581	0,924
19	3,647	1,17332	0,582	0,924
20	3,462	1,17347	0,585	0,924
21	3,545	1,13851	0,603	0,924
22	3,340	1,17808	0,524	0,925
23	3,467	1,19688	0,630	0,923
Güvenirlik (α)= 0,92				

Tablo 3.15'te görüldüğü gibi 25 maddeden, 23 maddeye inen ölçekte madde çıkarımından sonra ölçeğin geriye kalan maddelerinin içinde madde ilişki düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede Cronbach's Alpha analizi kullanılmış ve bu değer 1'e yaklaşması güvenirliliğin artması anlamına gelmektedir (Güzel-Candan ve Evin-Gencil, 2015; Liu, 2003; Tavakol ve Dennick, 2011). Bu durumda ölçeğin güvenirlik seviyesinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir ($\alpha=0,92$).

Bu aşama sonrası değişkenlerin toplam ölçekle arasında olan ilişkiye bakılmıştır. Bu anlamda $r>,30$ düzeyinde olan ilişkiler veri setinin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir. Tablo 3.16'ya göre, geriye kalan ölçek maddeleriyle toplam ölçek arasında bulunan ilişkinin tamamı söz konusu ölçütü karşılamaktadır. Tablo 3.16 incelendiğinde, maddeler ile toplam ölçek arasında bulunan ilişkiler ,702-,545 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, matriste sunulan ilişkilerin tamamı $p<,01$ düzeyinde

anlamlıdır. Bu bulgulara göre ölçek maddelerinin toplam puanla ilişkisinin yüksek olduğu; maddelerde tutarlılık yönünden problem olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.16. Öğrenme çevikliği ölçeğinin madde ve toplam ölçek korelasyonu değerleri

Madde	r	p	Madde	r	p
M 1	,589	,000**	M 13	,560	,000**
M 2	,678	,000**	M 14	,629	,000**
M 3	,614	,000**	M 15	,660	,000**
M 4	,702	,000**	M 16	,666	,000**
M 5	,643	,000**	M 17	,552	,000**
M 6	,678	,000**	M 18	,624	,000**
M 7	,545	,000**	M 19	,635	,000**
M 8	,592	,000**	M 20	,638	,000**
M 9	,550	,000**	M 21	,652	,000**
M 10	,609	,000**	M 22	,582	,000**
M 11	,670	,000**	M 23	,679	,000**
M 12	,565	,000**			

**p<,01

Toplam 23 sorudan oluşan öğrenme çevikliği ölçeğinde, faktör analizindeki ön şartlar olan değişkenlerin arasında belirli bir oranda korelasyon olmasının sonucunda veri setinin faktör analizine uygunluğu kararını vermek amacıyla KMO değeri, Barlett Küresellik testi ve değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate alınmıştır (Huck, 2012; Kemani, Grimby-Ekman, Lundgren, Sullivan ve Lundberg, 2019; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidel, 2014). KMO değerinin ,60'tan büyük olmasının veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2009; Eroğlu, 2008; Huck, 2012).

Tablo 3.17. Öğrenme çevikliği ölçeği KMO ve Barlett testi sonucu

İstatistik	Değer
KMO Örneklem Yeterliliği	0,905
Barlett Küresellik Testi	Ki-kare Değeri (χ^2)
	Serbestlik Derecesi (df)
	Anlamlılık Değeri (p)
	5710,796
	253
	0,000

Tablo 3.17'de görüldüğü gibi ,905 (>,60) ve Barlett küresellik testi p<0,01 önem düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bulgulara göre örneklem büyüklüğü faktör analizi yapmaya uygundur ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan elde edildiğini kanıtlamaktadır (Kan ve Akbaş, 2005). Bir sonraki süreçte AFA'da faktör çıkarımı yapılması için Temel Bileşenler Analizi kullanılmış; faktörlerin nasıl döndürüleceğinin tespit edilmesi için de dikey döndürme yöntemlerinden biri olan varimax dik döndürme

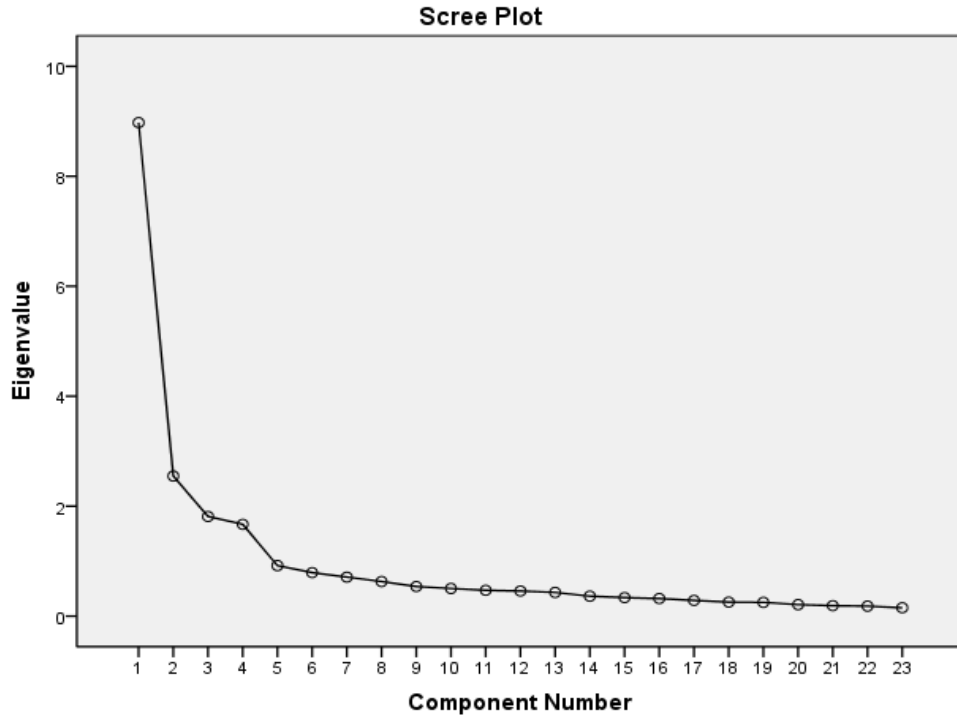
yöntemi kullanılmıştır (Can, 2017). Ölçekte yer alan maddelerin kalma yahut kalmamasına karar vermek için faktör yük değerlerinin ,45 ya da üzerinde bir değer olması ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2009; Kline, 2000). Bunun yanında maddelerin tek bir faktörün altında yük değeri taşıması da incelenmiştir. 23 maddelik ölçeğin faktör analizinin sonucunda toplam varyansın %65,240'ını açıkladığı ve 4 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Tablo 3.18'de analize yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.18. Öğrenme çevikliği ölçeğinin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans

Bileşenler	Başlangıç Öz değerleri			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	8,975	39,023	39,023	3,821	16,615	16,615
2	2,548	11,078	50,101	3,813	16,578	33,193
3	1,812	7,879	57,980	3,775	16,411	49,604
4	1,670	7,260	65,240	3,596	15,636	65,240

Tablo 3.18'den anlaşılacağı üzere, öğrenme çevikliği ölçeği öz değeri 1,00'dan büyük ve 4 faktörlü bir yapı oluşturmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %16,615; ikinci faktör toplam varyansın %16,578'ini; üçüncü faktör toplam varyansın %16,411'ini ve dördüncü faktör toplam varyansın %15,636'sını açıklamaktadır. Dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise 65,240'tır. Analizdeki değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarın kapsadığı faktör sayısının, önemli bir faktör sayısı olarak ele alındığı bilinmektedir. Ayrıca sosyal bilimler için açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında bir değer alması yeterli kabul edilmektedir (Eroğlu, 2008; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988). Bu durumda toplam varyansın oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

Söz konusu faktör yapısının doğrulanması amacıyla değerlendirilen bir diğer nokta da ölçeğin çizgi yamaç (Scree Plot test grafiği) grafiğidir. Grafik 3.1.'de kırılmanın dördüncü boyuttan sonra gerçekleşmiş olduğu ve bütün maddelerin faktör yapıları açısından mantıksal bütünlüğü sağladığı açıkça görülmektedir.



Grafik 3.1. Öğrenme çevikliği ölçeğine ait Scree Plot test sonucu

Ölçekteki maddelerin hangi faktörün altında yer aldığını belirlemek için maddenin faktörle ilişkisini ortaya koyan faktör yük değerine bakılmıştır.

Tablo 3.19. Öğrenme çevikliği ölçeği maddeleri faktör yük değerleri

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktörler			
		1	2	3	4
1	0,463	0,521			
2	0,586	0,640			
3	0,651	0,753			
4	0,726	0,758			
5	0,717	0,764			
6	0,813	0,849			
7	0,554		0,690		
8	0,580		0,701		
9	0,631		0,711		
10	0,631		0,735		
11	0,711		0,762		
12	0,666		0,790		
13	0,574			0,685	
14	0,674			0,696	
15	0,634			0,704	
16	0,671			0,707	
17	0,610			0,732	
18	0,748			0,822	
19	0,630				0,721
20	0,633				0,722
21	0,654				0,738
22	0,663				0,779
23	0,783				0,830

Tablo 3.19’da ortak faktör yük değerleri, döndürme sonrası ortaya çıkan faktör yapısı ve faktör yük değerleri verilmiştir. Tabloda yer alan bulgular değerlendirilirken ortak faktör yük değerinin $>,20$ (Tabachnick ve Fidell, 2014); faktör yük değerinin $>,45$ (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) ve iki faktör yük değerinin arasında olan farkın en az $>,10$ (Büyüköztürk, 2009) olma durumu dikkate alınmıştır. Tabloda görüldüğü üzere ortak faktör yük değerleri ,463 ile ,813 arasında; faktör yük değerleri ise ,521 (Madde 1) ile ,849 (Madde 6) arasında değişmektedir. Ayrıca faktör yük değerleri arasındaki farkların $>,100$ olması nedeniyle faktörler arasında binişiklik olmadığı görülmüştür. Özet olarak, değerlendirilen ölçütler bakımından problemleri maddeye rastlanılmamış; maddelerin faktörler altındaki uzaklıkları ve faktör yüklerinin düzeyine göre madde çıkarımının yapılması ihtiyacı duyulmamıştır.

Tablo 3.20. Öğrenme çevikliği güvenilirlik analizi katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	\bar{X}	α
Faktör 1	6	3,98	,883
Faktör 2	6	4,12	,871
Faktör 3	6	4,07	,878
Faktör 4	5	3,49	,879
Toplam Ölçek	23	3,91	,927

Tablo 3.20’ye göre, faktör 1 altında toplanan maddelerin sırası ile; 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 nolu maddeler (6 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 1 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 2. madde: Yeni bilgileri kolayca aklımda tutarım. 3. Madde: Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim.) faktör 1’e orijinal ölçekten yola çıkarak “Zihinsel Çeviklik” adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Zihinsel çeviklik boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,883$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altında toplanan maddelerin sırası ile; 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 nolu maddeler (6 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 11. madde: Başkalarından öğrenmek hoşuma gider. 12. madde: İnsanlar, sorunları çözmeye yardıma ihtiyaç duyduklarında bana gelirler.) faktör 2’ye orijinal ölçekten yola çıkarak “İnsan İlişkileri Çevikliği” adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. İnsan İlişkileri çevikliği boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,871$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 3 altında toplanan maddelerin sırası ile; 13, 14, 15, 16, 17 ve 18 nolu maddeler (6 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 3 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 15. madde:

Değişen koşulların içinde ürünler ortaya koyabilirim. 17. madde: Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım.) faktör 3'e orijinal ölçekten yola çıkarak "Değişim Çevikliği" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Değişim çevikliği boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,878$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 4 altında toplanan maddelerin sırası ile; 19, 20, 21 ,22 ve 23 nolu maddeler (5 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 4 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 20. madde: Sorunları çözerken çok mantıklıyım. 23. madde: Bir problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa, başka birine geçerim.) faktör 4'e orijinal ölçekten yola çıkarak "Sonuçlara Odaklanma Çevikliği" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Değişim çevikliği boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,879$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik analizi sonucunun da ($\alpha=,927$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin alt boyutları ve geneli bağlamında katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009; Singh, 2007).

Öğrenme çevikliği ölçeğinin, ölçtüğü özellikler bakımından bireyleri ayırt etmekte ne denli yeterli olduğunu tespit etmek için madde toplam korelasyonları ile orijinal ölçekte toplam puana göre belirlenen Alt-Üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı olan madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009; Erkuş, 2012). Ölçek aracılığıyla hesaplanan puanlarla, puanlara göre belirlenmiş olan Alt-Üst %27'lik gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t Testi yöntemine başvurulmuştur.

Tablo 3.21. Öğrenme çevikliği ölçeği madde analizi

Madde No	Grup	n	\bar{X}	SS	t	p	MTK																																																																																																																																																																																																																																																																				
M1	Alt %27	108	3,46	1,11	-10,189	,00	,543																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,70	0,62				M2	Alt %27	108	3,27	1,01	-14,119	,00	,640	Üst %27	108	4,77	0,45	M3	Alt %27	108	3,16	1,26	-11,478	,00	,563	Üst %27	108	4,69	0,59	M4	Alt %27	108	3,09	1,00	-14,774	,00	,666	Üst %27	108	4,68	0,49	M5	Alt %27	108	2,81	1,15	-15,254	,00	,594	Üst %27	108	4,66	0,51	M6	Alt %27	108	2,93	1,11	-15,305	,00	,634	Üst %27	108	4,70	0,48	M7	Alt %27	108	3,46	1,17	-8,193	,00	,493	Üst %27	108	4,52	0,65	M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550	Üst %27	108	4,65	0,54	M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630
M2	Alt %27	108	3,27	1,01	-14,119	,00	,640																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,77	0,45				M3	Alt %27	108	3,16	1,26	-11,478	,00	,563	Üst %27	108	4,69	0,59	M4	Alt %27	108	3,09	1,00	-14,774	,00	,666	Üst %27	108	4,68	0,49	M5	Alt %27	108	2,81	1,15	-15,254	,00	,594	Üst %27	108	4,66	0,51	M6	Alt %27	108	2,93	1,11	-15,305	,00	,634	Üst %27	108	4,70	0,48	M7	Alt %27	108	3,46	1,17	-8,193	,00	,493	Üst %27	108	4,52	0,65	M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550	Üst %27	108	4,65	0,54	M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65								
M3	Alt %27	108	3,16	1,26	-11,478	,00	,563																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,69	0,59				M4	Alt %27	108	3,09	1,00	-14,774	,00	,666	Üst %27	108	4,68	0,49	M5	Alt %27	108	2,81	1,15	-15,254	,00	,594	Üst %27	108	4,66	0,51	M6	Alt %27	108	2,93	1,11	-15,305	,00	,634	Üst %27	108	4,70	0,48	M7	Alt %27	108	3,46	1,17	-8,193	,00	,493	Üst %27	108	4,52	0,65	M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550	Üst %27	108	4,65	0,54	M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																				
M4	Alt %27	108	3,09	1,00	-14,774	,00	,666																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,68	0,49				M5	Alt %27	108	2,81	1,15	-15,254	,00	,594	Üst %27	108	4,66	0,51	M6	Alt %27	108	2,93	1,11	-15,305	,00	,634	Üst %27	108	4,70	0,48	M7	Alt %27	108	3,46	1,17	-8,193	,00	,493	Üst %27	108	4,52	0,65	M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550	Üst %27	108	4,65	0,54	M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																
M5	Alt %27	108	2,81	1,15	-15,254	,00	,594																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,66	0,51				M6	Alt %27	108	2,93	1,11	-15,305	,00	,634	Üst %27	108	4,70	0,48	M7	Alt %27	108	3,46	1,17	-8,193	,00	,493	Üst %27	108	4,52	0,65	M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550	Üst %27	108	4,65	0,54	M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																												
M6	Alt %27	108	2,93	1,11	-15,305	,00	,634																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,70	0,48				M7	Alt %27	108	3,46	1,17	-8,193	,00	,493	Üst %27	108	4,52	0,65	M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550	Üst %27	108	4,65	0,54	M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																								
M7	Alt %27	108	3,46	1,17	-8,193	,00	,493																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,52	0,65				M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550	Üst %27	108	4,65	0,54	M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																				
M8	Alt %27	108	3,56	0,96	-10,246	,00	,550																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,65	0,54				M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502	Üst %27	108	4,82	0,41	M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																
M9	Alt %27	108	3,74	1,16	-9,139	,00	,502																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,82	0,41				M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567	Üst %27	108	4,72	0,51	M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																												
M10	Alt %27	108	3,53	1,07	-10,464	,00	,567																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,72	0,51				M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629	Üst %27	108	4,72	0,45	M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																								
M11	Alt %27	108	3,22	1,15	-12,656	,00	,629																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,72	0,45				M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518	Üst %27	108	4,69	0,56	M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																				
M12	Alt %27	108	3,48	1,10	-10,158	,00	,518																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,69	0,56				M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513	Üst %27	108	4,56	0,69	M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																
M13	Alt %27	108	3,36	1,04	-10,059	,00	,513																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,56	0,69				M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591	Üst %27	108	4,79	0,43	M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																												
M14	Alt %27	108	3,68	1,09	-9,826	,00	,591																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,79	0,43				M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624	Üst %27	108	4,69	0,48	M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																								
M15	Alt %27	108	3,42	1,02	-11,815	,00	,624																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,69	0,48				M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626	Üst %27	108	4,69	0,50	M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																				
M16	Alt %27	108	3,24	1,09	-12,566	,00	,626																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,69	0,50				M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506	Üst %27	108	4,56	0,77	M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																
M17	Alt %27	108	3,45	1,03	-8,943	,00	,506																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,56	0,77				M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581	Üst %27	108	4,53	0,65	M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																												
M18	Alt %27	108	3,25	1,14	-10,094	,00	,581																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,53	0,65				M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582	Üst %27	108	4,46	0,68	M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																																								
M19	Alt %27	108	2,52	1,12	-15,417	,00	,582																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,46	0,68				M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585	Üst %27	108	4,33	0,77	M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																																																				
M20	Alt %27	108	2,44	1,10	-14,629	,00	,585																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,33	0,77				M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603	Üst %27	108	4,44	0,71	M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																																																																
M21	Alt %27	108	2,55	1,07	-15,249	,00	,603																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,44	0,71				M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524	Üst %27	108	4,10	0,90	M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																																																																												
M22	Alt %27	108	2,44	1,08	-12,351	,00	,524																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,10	0,90				M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																																																																																								
M23	Alt %27	108	2,32	1,09	-17,364	,00	,630																																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	108	4,44	0,65																																																																																																																																																																																																																																																																							

%27 Alt-Üst, t Testi analizi için, n=400, %27 için n1=n2=108, sd=214, p= ,01

Tablo 3.21 incelendiğinde, öğrenme çevikliği ölçeği maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,493-,666 arasında değişmiş olduğu görülmektedir. Bu

bulgu söz konusu değerlerin istenen düzeyde olduğunu kanıtlar niteliktedir (Büyüköztürk, 2001; Field, 2009). Diğer yandan Alt-Üst %27'lik gruplar arasında farkların puan ortalamaları açısından anlamlı olduğu görülmüştür ($p<,01$). Bu bulgular, ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek ve bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu gösterir niteliktedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı bağlamında yürütülen son analiz ise toplam ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmasıdır. Tablo 3.22'de analize ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.22. Öğrenme çevikliği ölçeği boyutlar arası ilişkiler

Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Toplam Ölçek
Faktör 1	1				
Faktör 2	,465**	1			
Faktör 3	,492**	,535**	1		
Faktör 4	,564**	,385**	,441**	1	
Toplam Ölçek	,817**	,754**	,777**	,776**	1

$p<,01$; n=400

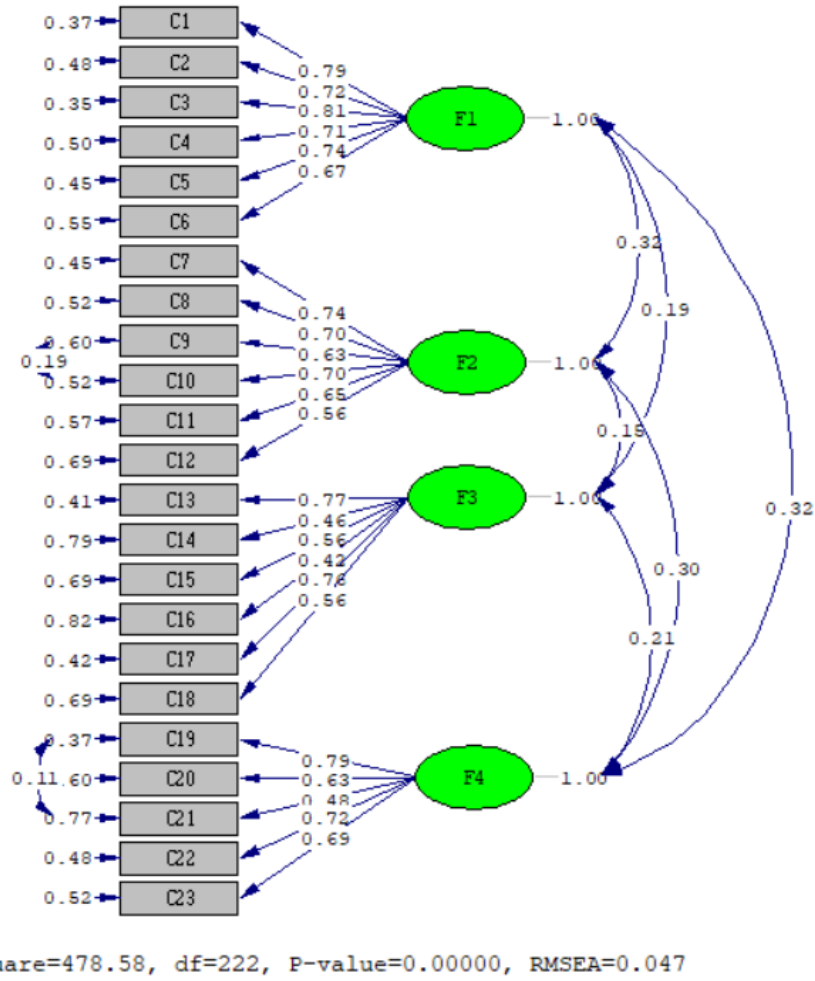
Tablo 3.22'de öğrenme çevikliği ölçeği geneli ve alt boyutları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Russo'ya (2004) göre ,100-,290 arasındaki korelasyon katsayıları zayıf; ,300-,499 arasında orta ve ,500 üzerinde ise oldukça güçlü ilişkileri ifade etmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, toplam ölçek ile alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler mevcuttur. Bu bulgu ölçeğin iç tutarlılığının bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 3.23'te öğrenme çevikliği ölçeği faktör yapısını test etmek amacıyla yürütülen DFA analizi sonucunda elde edilen madde istatistikleri bulguları yer almaktadır.

Tablo 3.23. Öğrenme çevikliği ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri

Faktörler	Madde	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata Varyansı	t
Zihinsel Çeviklik (F1)	1	0,79	0,62	0,38	20,76**
	2	0,72	0,52	0,48	18,22**
	3	0,81	0,66	0,34	21,27**
	4	0,71	0,50	0,50	17,67**
	5	0,74	0,55	0,45	18,93**
	6	0,67	0,45	0,55	16,54**
İnsan İlişkileri Çevikliği (F2)	7	0,74	0,55	0,45	17,84**
	8	0,70	0,49	0,51	16,49**
	9	0,63	0,40	0,60	14,31**
	10	0,70	0,49	0,51	16,39**
	11	0,65	0,42	0,58	15,26**
	12	0,56	0,31	0,69	12,54**
Değişim Çevikliği (F3)	13	0,77	0,59	0,41	18,41**
	14	0,46	0,21	0,79	9,88**
	15	0,56	0,31	0,69	12,48**
	16	0,42	0,18	0,82	8,99**
	17	0,76	0,58	0,42	18,20**
	18	0,56	0,31	0,69	12,51**
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği (F4)	19	0,79	0,62	0,38	19,36**
	20	0,63	0,40	0,60	14,64**
	21	0,48	0,23	0,77	10,11**
	22	0,72	0,52	0,48	17,08**
	23	0,69	0,48	0,52	16,36**

Tablo 3.23 incelendiğinde, öğrenme çevikliği ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile de doğrulandığı söylenebilir (Bandalos ve Finney, 2010). Buna göre, maddelerin faktör yük değerleri ,42 (madde 16) ile ,81 (madde 3) aralığında değişmektedir. Söz konusu değerlerin orta ve yüksek faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R²), 18 (madde 16) ile ,66 (madde 3) arasında değişmektedir. Bu bağlamda da R² değerinin de yüksek ve orta bağlamda olduğu ifade edilebilir (Kline, 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise p<,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,56'dan büyük olduğu görülmüştür. Aşağıda Şekil 3.1.'de öğrenme çevikliği path diyagramı sunulmuştur.



Şekil 3.1. Öğrenme çevikliği ölçeği path diyagramı

Tablo 3.24'te öğrenme çevikliği ölçeği uyum iyiliği değerleri sunulmaktadır. Buna göre modifikasyon öncesi X^2/df , RMSEA ve NNFI değerlerinin istenilen ölçütün biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan modifikasyonlardan sonra (Madde 21-19, Madde 10-9) uyum iyiliği değerlerinin daha iyi seviyeye çıktığı görülmektedir. Öte yandan ki-kare değer örneklem büyüklüğünden etkilenen bir istatistiktir ve p değerinin anlamsız olması beklenir. Bu nedenle tek başına bakıldığında anlamlı olup olmama durumundan öte Serbestlik Derecesine (df) olan oran dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda X^2/df oranı 5'ten küçük olursa; ki-kare anlamlı bile olsa modelin genel olarak uyumunun kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır (Brown, 2014; Meydan ve Şeşen, 2015; Seçer, 2015). Ayrıca örneklemin nispeten büyük olduğu durumlarda p değerinin

anamlı çıkması olağan bir durumdur (Ullman, 2006). Bu açıdan bakıldığında uyum iyiliği değerlerinin öğrenme çevikliği ölçeğini doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 3.24. Öğrenme çevikliği ölçeği uyum iyiliği değerleri

Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
Öncesi	2,39	,000	,052	,960	,920	,900	,960	,940	,033	,054
Sonrası	2,15	,000	,047	,970	,930	,910	,960	,940	,034	,055
Normal Değer	≤5	>0.05	≤0.05	≥0.95	≥0.95	≥0.95	≤1.00	≤1.00	≤0.05	≤0.05

3.5.3. Öğretmen kalitesi ölçeği

“Öğretmen Kalitesi Ölçeği” katılımcıların öğretmenlerin kalitelerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Hudson, Hellenberg, Miller ve Brenneman (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek son halini alana kadar araştırmacılar birkaç kez pilot uygulama yapmışlardır. Bütün pilot uygulamaların sonunda ölçeğin asıl formunun toplam 48 madde ve 4 boyuttan (öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği) oluştuğu ortaya konulmuştur. Her bir boyut 12 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin puanlanmasında 4’lü likert tipinden yararlanılmış; iki aşamalı sorular oluşturulmuştur. Bu sorulardan ilki “Bir öğretmen olarak bu davranış sizin için ne kadar önemlidir?”; ikincisi de “Bu davranışı ne sıklıkla yapıyorsunuz?” biçimindedir. İlk soru için yapılan derecelendirme konunun önemine vurgu yapıp “Son derece önemli (4), Önemli (3), Biraz Önemli (2), Önemsiz (1)” biçimindeyken; ikinci soru için yapılan derecelendirme ise konunun sıklık derecesine vurgu yapıp ve “Sık sık (4), Ara sıra (3), Nadiren (2), Asla/Çok Nadiren (1)” biçiminde düzenlenmiştir. Böylece ölçek öğretmen kalitesine yönelik görüşleri belirlerken hem önem derecesi hem de sıklık derecesini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ölçeğin puanlanmasında 4’lü likert yerine 5’li likert tipi tercih edilmiştir. Buna neden olarak 2, 3 ve 4 seçenekli ölçekler en düşük, 5 ve 6 seçenekli ölçekler orta, 7-10 seçenekli ölçekler ise en yüksek geçerlik, güvenilirlik ve kullanıcı tercihi değerlerine sahip olmaları gösterilmiştir (Preston ve Colman, 2000; akt. Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Ayrıca katılımcılar iki uç seçeneklerin (pozitif ve negatif) arasından her iki seçeneğe de eşit mesafede kaldıkları

zaman çoğu zaman ortalama diğer bir deyişle ılımlı bir konumu belirtmeyi tercih ederler (Kulas ve Stachowski, 2009; akt. Turan, Şimşek ve Aslan, 2015).

Ölçeğin belirtilen Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı Tablo 3.25'te gösterilmiştir.

Tablo 3.25. Orijinal ölçeğin (öğretmen kalitesi) cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı

Boyutlar	Önem Katsayısı	Sıklık Katsayısı
Öğretim Uygulaması	0,87	0,80
Sınıf Yönetimi	0,83	0,79
Öğretmen Etkililiği	0,87	0,81
Öğretmen Liderliği	0,95	0,94
Toplam Ölçek	0,95	0,94

“Öğretmen Kalitesi Ölçeği”nin alt boyutları ve bu boyutların altındaki maddeler Tablo 3.26'da sunulmuştur.

Tablo 3.26. Orijinal ölçeğin (öğretmen kalitesi) alt boyutları

	Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin Boyutları	Maddeler
Boyut 1	Öğretim Uygulaması	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Boyut 2	Sınıf Yönetimi	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
Boyut 3	Öğretmen Etkililiği	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Boyut 4	Öğretmen Liderliği	37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

3.5.3.1. Öğretmen kalitesi ölçeğinin dil uyarlaması

Ölçek orijinal dilinde uzman toplam 24 kişi (çeşitli anabilim dallarından İngilizceye hâkim 6 akademisyen, 15 İngilizce öğretmeni, anadili İngilizce olan 1 öğretmen, 2 çevirmen) tarafınca ilk olarak Türkçeye çevrilmiş; sonrasında yeniden İngilizceye çevirtilerek, geri-çeviri işlemi sağlanmıştır. Bu adımda çeviri yapan kişilerle geri-çeviri yapan kişilerin aynı kişiler olmamasına dikkat edilmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda ölçeğin maddeleri düzeltilerek, dört farklı Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından dilbilgisi ve anlam açısından incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılarak Türkçe formun taslağı oluşturulmuştur (Sousa ve Rojjanasrirat, 2011). Taslak Türkçe formun oluşma aşamasından sonra, asıl

ölçekle eşdeğer olup olmadığının tespitine ilişkin sonraki çalışmalara zemin oluşturulması sağlanmıştır.

Dilsel eşdeğerliliği tespit etmeye ilişkin diğer bir yöntem de dilsel eşdeğer form aşamasıdır. Bu aşama, iki dile de hâkim bir örnekleme hem asıl hem de Türkçeye çevrilmiş olan ölçeğin uygulanmasını içerir. Dilsel eşdeğer form çalışmasında ölçeğin orijinal dilini etkin kullanan bir gruba ayrı zamanlarda hem orijinal hem uyarlanmış formu olmak üzere iki uygulama yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Dincer, Eksi ve Aron, 2018). Bu amaçla form, İngilizceye ileri düzeyde hâkim ve orijinal dilini etkin kullanan 160 İngilizce öğretmenine iki hafta ara ile (01.01.2018-15.01.2018) uygulanmıştır. Bu iki uygulama sonucundaki puanlar, dilsel eşdeğerlik için ölçüt olarak ilişkili örneklemler t Testi ve Pearson çarpım momentler korelasyon analizi ile karşılaştırılmıştır. Ölçeklere yönelik belirtilen işlemler aşağıda gösterilmiştir.

Öğretmen kalitesi ölçeğinden ön test sonucu elde edilen verilerin arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak; bu hesaplamamanın sonucu Tablo 3.27’de sunulmuştur.

Tablo 3.27. Öğretmen kalitesi ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki

Ölçek	Uygulama	n	\bar{X}	SS	r
Öğretmen Kalitesi Ölçeği	Türkçe	160	4,06	0,52	,898**
	İngilizce	160	4,04	0,51	

**p<.01

Tablo 3.27’ye göre İngilizce ile Türkçe uygulamalar arasında bulunan ilişkiye yönelik korelasyon katsayısı çok yüksek düzeyde ($r=,898$) bulunmuştur. Korelasyon katsayısı +1’e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Can, 2017; Hui, 2019; Kilmen, 2015). Bu anlamda korelasyon değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı olma durumu ölçeğin dilsel eşdeğerlik gösterdiğini kanıtlar niteliktedir.

Öğretmen kalitesi ölçeğinin öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği boyutlarına yönelik dilsel eşdeğerlik analizinin sonuçları Tablo 3.28’de gösterilmiştir.

Tablo 3.28. Öğretmen kalitesi ölçeğinin boyutlarına ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki ilişki

Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin Boyutları	r
Öğretim Uygulaması	,868**
Sınıf Yönetimi	,817**
Öğretmen Etkililiği	,802**
Öğretmen Liderliği	,821**

**p<.01

Tablo 3.28'e göre Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği boyutlarına yönelik dilsel eşdeğerlik ölçekleri arasında yüksek bir ilişki (sırasıyla, $r=,868$; $r=,817$; $r=,802$; $r=,821$) tespit edilmiştir ($p<.01$). Elde edilen bu bulgulara göre Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin bütün boyutlarının dilsel eşdeğerliği sağlamış olduğu görülmektedir.

Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ile Türkçe ölçekleri arasında bulunan dilsel eşdeğerlik tablosu Tablo 3.29'da sunulmuştur.

Tablo 3.29. Öğretmen kalitesi ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu

Madde	r	Madde	r	Madde	r
1	,667**	17	,760**	33	,812**
2	,819**	18	,737**	34	,727**
3	,702**	19	,738**	35	,800**
4	,778**	20	,724**	36	,879**
5	,785**	21	,819**	37	,888**
6	,620**	22	,702**	38	,837**
7	,752**	23	,849**	39	,791**
8	,673**	24	,734**	40	,727**
9	,810**	25	,869**	41	,799**
10	,846**	26	,799**	42	,844**
11	,862**	27	,730**	43	,720**
12	,864**	28	,741**	44	,761**
13	,683**	29	,875**	45	,783**
14	,767**	30	,627**	46	,761**
15	,758**	31	,662**	47	,809**
16	,781**	32	,725**	48	,870**

**p<.01

Tablo 3.29 incelendiğinde öğretmen kalitesi ölçeğinin maddelerine yönelik dilsel eşdeğerlik ölçeklerinin arasında yüksek bir ilişkinin (madde 2; madde 3; madde 4; madde 5; madde 7; madde 9; madde 10; madde 11; madde 12; madde 14; madde 15; madde 16; madde 17; madde 18; madde 19; madde 20; madde 21; madde 22; madde 23;

madde 24; madde 25; madde 26; madde 27; madde 28; madde 29; madde 32; madde 33; madde 34; madde 35; madde 36; madde 37; madde 38; madde 39; madde 40; madde 41; madde 42; madde 43; madde 44; madde 45; madde 46; madde 47; madde 48: sırasıyla, $r=,819$; $r=,702$; $r=,778$; $r=,785$; $r=,752$; $r=,810$; $r=,846$; $r=,862$; $r=,864$; $r=,767$; $r=,758$; $r=,781$; $r=,760$; $r=,737$; $r=,738$; $r=,819$; $r=,724$; $r=,819$; $r=,702$; $r=,849$; $r=,734$; $r=,869$; $r=,799$; $r=,730$; $r=,741$; $r=,875$; $r=,725$; $r=,812$; $r=,727$; $r=,800$; $r=,819$; $r=,879$; $r=,888$; $r=,837$; $r=,791$; $r=,819$; $r=,727$; $r=,799$; $r=,844$; $r=,720$; $r=,761$; $r=,783$; $r=,761$; $r=,809$; $r=,870$) olduğu; ancak 1, 6, 8, 13, 30 ve 31 nolu maddelerde (sırasıyla, $r=,667$; $r=,620$; $r=,673$; $r=,683$; $r=,627$; $r=,662$) ise orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmen kalitesi ölçeğinin tüm maddelerinin dilsel eşdeğerliği sağladığı söylenebilir.

Öğretmen kalitesi ölçeğinde tekrarlı iki ölçümünün ortalamaları karşılaştırılarak İngilizce ile Türkçe formlarının arasında ölçeğin geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 3.30'da ilişkili örneklem t Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3.30. Öğretmen kalitesi ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t Testi tablosu

ÖK Ölçeğinin Boyutları	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğretim Uygulaması	160	4,13	,520	,194	159	,846
Sınıf Yönetimi	160	4,12	,511	,128	159	,898
Öğretmen Etkililiği	160	4,25	,514	-,833	159	,406
Öğretmen Liderliği	160	3,71	,778	-1,598	159	,112
Öğretmen Kalitesi Toplam	160	4,05	,517	-,983	159	,327

** $p>.05$

Tablo 3.30'a göre ölçeğin geneli ve alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği (sırasıyla; ,327; ,846; ,898; ,406; ,112) boyutlarından hiçbirinde anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$).

3.5.3.2. Öğretmen kalitesi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Öğretmen kalitesi ölçeğine ilişkin ilk olarak Tablo 3.31'de görüldüğü gibi madde analizi sonuçlarına bakılmıştır. Bu aşamada bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin ,30'un altında olmamasının yeterli olduğu (Eroğlu, 2008; Seçer, 2015); ancak

daha hassas çalışmalarda ,45 alınmasının (Büyüköztürk, 2009; Kerlinger,1973) güvenilirliği artıracığı bilinmektedir.

İlk yapılan analizin sonuçları Tablo 3.31'deki gibidir.

Tablo 3.31. Öğretmen kalitesi ölçeği maddelerine ilişkin istatistikler

Madde No	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silme Güvenirlik Katsayısı
1	124,620	886,472	0,625	0,939
2	124,330	891,705	0,539	0,940
3	124,815	891,620	0,598	0,940
4	124,483	891,138	0,604	0,940
5	124,570	896,572	0,489	0,940
6	124,640	897,680	0,457	0,940
7	124,625	891,147	0,579	0,940
8	125,043	896,978	0,543	0,940
9	125,115	900,343	0,520	0,940
10	124,873	895,806	0,497	0,940
11	124,820	895,246	0,517	0,940
12	125,418	908,550	0,380	0,941
13	124,650	881,667	0,629	0,939
14	125,208	901,744	0,462	0,940
15	125,138	896,390	0,492	0,940
16	125,133	896,692	0,491	0,940
17	125,655	912,527	0,301	0,941
18	125,688	907,338	0,444	0,941
19	125,690	910,821	0,384	0,941
20	125,775	912,481	0,350	0,941
21	124,990	912,967	0,221	0,942
22	126,028	910,683	0,367	0,941
23	73,383	412,858	0,387	0,935
24	89,005	549,659	0,444	0,936
25	72,965	410,475	0,398	0,935
26	96,308	628,264	0,392	0,939
27	124,713	883,363	0,493	0,940
28	125,325	893,804	0,552	0,940
29	125,233	894,610	0,529	0,940
30	125,235	892,947	0,516	0,940
31	124,958	888,076	0,532	0,940
32	125,045	890,384	0,514	0,940
33	124,400	895,759	0,435	0,941
34	88,535	545,387	0,440	0,937
35	124,848	904,295	0,364	0,941
36	124,758	902,966	0,368	0,941
37	124,955	883,106	0,624	0,939
38	124,760	882,353	0,598	0,939
39	125,210	882,447	0,596	0,940
40	124,985	881,298	0,615	0,939
41	97,793	630,581	0,445	0,938
42	90,130	553,397	0,446	0,936
43	125,545	908,389	0,364	0,941
44	90,148	556,703	0,416	0,937
45	90,378	556,301	0,413	0,937
46	90,105	553,027	0,448	0,936
47	97,515	630,546	0,442	0,938
48	125,348	900,458	0,407	0,941

Tablo 3.31 incelendiğinde, öğretmen kalitesi ölçeğinde ,45'in altında olan 23 madde göze çarpmaktadır. Madde-toplam korelasyon değeri ,45'in altında olan maddelerin yeterince güçlü olmaması veya ölçme gücünün zayıf olması, ölçekle ölçülmesi beklenen yapıya ait düzeyin tespitinde yeterli biçimde katkı sağlamayacakları düşüncesiyle (Yaşar, 2014) diğer analizlere devam edebilmek için öncelikle ölçeğin 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 ve 48 nolu maddelerinin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ölçekten madde çıkarımını yaptıktan sonra güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.32'deki gibidir.

Tablo 3.32. Öğretmen kalitesi ölçeği maddelerine ilişkin yeni istatistikler

Madde No	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silme Güvenirlik Katsayısı
1	66,463	353,994	0,752	0,931
2	66,173	356,248	0,684	0,932
3	66,658	357,895	0,720	0,932
4	66,325	356,826	0,743	0,932
5	66,413	362,278	0,572	0,934
6	66,483	363,243	0,531	0,934
7	66,468	356,646	0,716	0,932
8	66,885	363,661	0,610	0,933
9	66,958	365,790	0,591	0,934
10	66,715	362,214	0,570	0,934
11	66,663	361,608	0,598	0,933
13	66,493	350,491	0,755	0,931
14	67,050	366,739	0,526	0,934
15	66,980	363,393	0,547	0,934
16	66,975	363,428	0,551	0,934
27	66,555	358,914	0,466	0,936
28	67,168	367,077	0,487	0,935
29	67,075	365,829	0,505	0,935
30	67,078	362,488	0,542	0,934
31	66,800	360,762	0,527	0,935
32	66,888	360,255	0,549	0,934
37	66,798	359,741	0,576	0,934
38	66,603	360,105	0,534	0,934
39	67,053	357,709	0,581	0,934
40	66,828	357,632	0,588	0,934
Güvenirlik (α)= 0,936				

Tablo 3.32'de görüldüğü gibi 48 maddeden 25 maddeye inen ölçekte, madde çıkarımından sonra ölçeğin geriye kalan maddelerinin içinde madde ilişki düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede Cronbach's Alpha analizi kullanılmış ve bu değer 1'e yaklaşması güvenilirliğin artması anlamına gelmektedir (Güzel-Candan ve Evin-Gencel, 2015; Liu, 2003; Tavakol ve Dennick,

2011). Bu durumda ölçeğin güvenirlik seviyesinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir ($\alpha=0,936$).

Bu aşama sonrası değişkenlerin toplam ölçekle arasında olan ilişki incelenmiştir. Bu anlamda $r>,30$ düzeyinde olan ilişkiler veri setinin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir. Tablo 3.33'e göre, geriye kalan ölçek maddeleriyle toplam ölçek arasında bulunan ilişkinin tamamı söz konusu ölçütü karşılamaktadır. Tablo 3.33 incelendiğinde, maddelerle toplam ölçek arasında bulunan ilişkiler ,529-,783 aralığında değişmektedir. Bununla birlikte, matriste sunulan ilişkilerin tamamı $p<,01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulara göre ölçek maddelerinin toplam puanla ilişkisinin yüksek olduğu; maddelerde tutarlılık yönünden problem olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.33. Öğretmen kalitesi ölçeğinin madde ve toplam ölçek korelasyonu değerleri

Madde	r	p	Madde	r	p
M 1	,779	,000**	M 14	,590	,000**
M 2	,717	,000**	M 15	,593	,000**
M 3	,747	,000**	M 16	,529	,000**
M 4	,769	,000**	M 17	,532	,000**
M 5	,613	,000**	M 18	,549	,000**
M 6	,576	,000**	M 19	,586	,000**
M 7	,745	,000**	M 20	,577	,000**
M 8	,644	,000**	M 21	,596	,000**
M 9	,625	,000**	M 22	,620	,000**
M 10	,611	,000**	M 23	,584	,000**
M 11	,636	,000**	M 24	,626	,000**
M 12	,783	,000**	M 25	,633	,000**
M 13	,566	,000**			

** $p<,01$

Toplam 25 maddeden oluşan öğretmen kalitesi ölçeğinde, faktör analizindeki ön şartlar olan değişkenler arasında belirli bir oranda korelasyon olmasının sonucunda veri setinin faktör analizine uygunluğu kararını vermek amacıyla KMO değeri, Barlett Küresellik testi ve değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate alınmıştır (Huck, 2012; Kemani, Grimby-Ekman, Lundgren, Sullivan ve Lundberg, 2019; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2014;). KMO değerinin ,60'tan büyük olmasının veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2009; Eroğlu, 2008; Huck, 2012).

Tablo 3.34. Öğretmen kalitesi ölçeği KMO ve Barlett testi sonucu

İstatistik	Değer	
KMO Örneklem Yeterliliği	0,854	
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri (χ^2)	12449,229
	Serbestlik Derecesi (df)	300
	Anlamlılık Değeri (p)	0,000

Tablo 3.34'te görüldüğü gibi ,854 (>,60) ve Barlett küresellik testi $p < 0,01$ önem düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bulgulara göre örneklem büyüklüğü faktör analizi yapmaya uygundur ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan elde edildiğini kanıtlamaktadır (Kan ve Akbaş, 2005). Bir sonraki süreçte AFA'da faktör çıkarımı yapılması için Temel Bileşenler Analizi kullanılmış; faktörlerin nasıl döndürüleceğinin tespit edilmesi için de dikey döndürme yöntemlerinden biri olan varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Can, 2017). Ölçekte yer alan maddelerin kalma yahut kalmamasına karar vermek için faktör yük değerlerinin ,45 ya da üzerinde bir değer olması ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2009; Kline, 2000). Bunun yanında maddelerin tek bir faktörün altında yük değeri taşıması da incelenmiştir. 25 maddelik ölçeğin faktör analizinin sonucunda toplam varyansın %75,393'ünü açıklayan ve 4 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

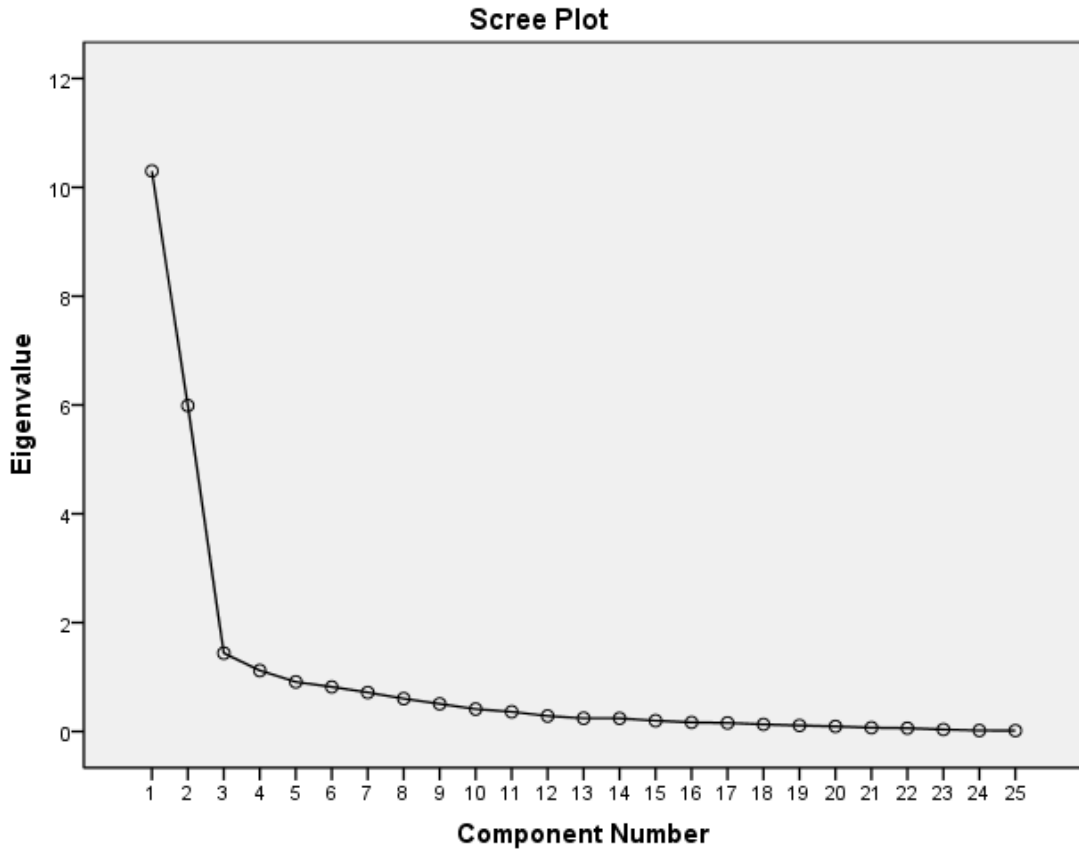
Tablo 3.35'de yapılan analize ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 3.35. Öğretmen kalitesi ölçeğinin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans

Bileşenler	Başlangıç Öz Değerleri			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	10,299	41,197	41,197	7,371	29,485	29,485
2	5,989	23,957	65,154	4,447	17,786	47,271
3	1,440	5,759	70,912	3,940	15,760	63,030
4	1,120	4,481	75,393	3,091	12,363	75,393

Tablo 3.35'den anlaşılacağı üzere, Öğretmen Kalitesi Ölçeği öz değeri 1,00'dan büyük 4 faktörlü bir yapı oluşturmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %29,485'ini; ikinci faktör toplam varyansın %17,786'sını; üçüncü faktör toplam varyansın %15,760'ını ve dördüncü faktör toplam varyansın %12,363'ünü açıklamaktadır. Dört

faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise 75,393'tür. Analizdeki değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarın kapsadığı faktör sayısının, önemli bir faktör sayısı olarak ele alındığı bilinmektedir. Ayrıca sosyal bilimler için açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında bir değer alması yeterli kabul edilmektedir (Eroğlu, 2008; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988). Bu durumda toplam varyansın oldukça yeterli olduğu söylenebilir.



Grafik 3.2. Öğretmen kalitesi ölçeğine ait Scree Plot test sonucu

Söz konusu faktör yapısının doğrulanması amacıyla değerlendirilen bir diğer nokta da ölçeğin çizgi yamaç (Scree Plot test grafiği) grafiğidir. Grafik 3.2'de kırılmanın dördüncü boyuttan sonra gerçekleşmiş olduğu ve bütün maddelerin faktör yapıları açısından mantıksal bütünlüğü sağladığı açıkça görülmektedir.

Ölçekteki maddelerin hangi faktörün altında yer aldığını belirlemek için maddenin faktörle ilişkisini ortaya koyan faktör yük değerine bakılmıştır.

Tablo 3.36. Öğretmen kalitesi ölçeği maddeleri faktör yük değerleri

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktörler			
		1	2	3	4
1	0,705	0,634			
2	0,582	0,648			
3	0,707	0,722			
4	0,708	0,758			
5	0,739	0,760			
6	0,726	0,760			
7	0,734	0,781			
8	0,750	0,825			
9	0,772	0,851			
10	0,801	0,854			
11	0,803	0,855			
13	0,745		0,637		
14	0,888		0,674		
15	0,938		0,708		
16	0,944		0,786		
27	0,647			0,816	
28	0,695			0,847	
29	0,773			0,757	
30	0,718			0,813	
31	0,713			0,817	
32	0,718			0,823	
37	0,784				0,558
38	0,726				0,820
39	0,741				0,855
40	0,791				0,860

Tablo 3.36’da ortak faktör yük değerleri, döndürme sonrası ortaya çıkan faktör yapısı ve faktör yük değerleri görülmektedir. Tabloda yer alan bulgular değerlendirilirken ortak faktör yük değerinin $>,20$ (Tabachnick ve Fidell, 2014); faktör yük değerinin $>,45$ (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) ve iki faktör yük değerinin arasında olan farkın en az $>,10$ (Büyüköztürk, 2009) olma durumu dikkate alınmıştır. Tabloda görüldüğü üzere ortak faktör yük değerleri ,582 ile ,944 arasında; faktör yük değerleri ise ,558 (Madde 37) ile ,860 (Madde 40) arasında değişmektedir. Ayrıca faktör yük değerleri arasındaki farkların $>,100$ olması nedeniyle faktörler arasında binişiklik olmadığı görülmüştür. Özet olarak, değerlendirilen ölçütler bakımından problemleri maddeye rastlanılmamış; maddelerin faktörler altındaki uzaklıkları ve faktör yüklerinin düzeyine göre madde çıkarımının yapılması ihtiyacı duyulmamıştır.

Tablo 3.37. Öğretmen kalitesi güvenilirlik analizi katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	\bar{X}	α
Faktör 1	11	2,95	,947
Faktör 2	4	2,59	,912
Faktör 3	6	2,70	,903
Faktör 4	4	2,68	,923
Toplam Ölçek	25	2,78	,936

Tablo 3.37'ye göre, faktör 1 altında toplanan 11 madde olduğu belirlenmiştir. Faktör 1 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 3. madde: Tüm öğrencilerin ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirme, 8. madde: Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sürdürmek için çeşitli öğretim teknikleri kullanma.) faktör 1'e orijinal ölçekten yola çıkarak "Öğretim Uygulaması" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Öğretim Uygulaması boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,947$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altında toplanan 4 madde olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 12. madde: Sınıfımda davranışsal beklentileri öğretme, 14. madde: Olumlu bir iklim oluşturmak için prosedürler veya rutinler oluşturma.) faktör 2'ye orijinal ölçekten yola çıkarak "Sınıf Yönetimi" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Sınıf Yönetimi boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,912$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 3 altında toplanan 6 madde olduğu belirlenmiştir. Faktör 3 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 18. madde: Ödevleri tamamlamaları için öğrencileri motive etme, 20. madde: Öğrenciler için iyi sorular oluşturma.) faktör 3'e orijinal ölçekten yola çıkarak "Öğretmen Etkililiği" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Öğretmen Etkililiği boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,923$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik analizi sonucunun da ($\alpha=,936$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Faktör 4 altında toplanan 4 madde olduğu belirlenmiştir. Faktör 4 altındaki maddeler incelendiğinde (Örneğin; 22. madde: Öğrencilerin öğrenmesinde daha bilgili olan meslektaşlarla görüşme halinde olma, 24. madde: Okul geneli öğrenci performans bilgilerini gözden geçirme.) faktör 4'e orijinal ölçekten yola çıkarak "Öğretmen Liderliği" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Öğretmen Liderliği boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,903$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin alt boyutları ve geneli bağlamında katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009; Singh, 2007).

Öğretmen kalitesi ölçeğinin, ölçtüğü özellikler bakımından bireyleri ayırt etmekte ne denli yeterli olduğunu tespit etmek için madde toplam korelasyonları ile orijinal ölçekte toplam puana göre belirlenen Alt-Üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı olan madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009; Erkuş, 2012). Ölçek aracılığıyla hesaplanan puanlarla, puanlara göre belirlenmiş olan Alt-Üst %27'lik gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t Testi yöntemine başvurulmuştur.



Tablo 3.38. Öğretmen kalitesi ölçeği madde analizi

Madde No	Grup	n	\bar{X}	SS	t	p	MTK																																																																																																																																																																																																																																																																																												
M1	Alt %27	108	1,815	0,672	-22,861	,000	,752																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	4,130	0,810				M2	Alt %27	108	2,074	0,770	-20,672	,000	,684	Üst %27	108	4,370	0,860	M3	Alt %27	108	1,796	0,652	-19,144	,000	,720	Üst %27	108	3,861	0,912	M4	Alt %27	108	1,889	0,715	-22,41	,000	,743	Üst %27	108	4,093	0,730	M5	Alt %27	108	2,083	0,775	-15,761	,000	,572	Üst %27	108	3,991	0,991	M6	Alt %27	108	2,065	0,777	-13,936	,000	,531	Üst %27	108	3,880	1,108	M7	Alt %27	108	1,843	0,658	-22,375	,000	,716	Üst %27	108	4,120	0,828	M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610	Üst %27	108	3,472	1,045	M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588
M2	Alt %27	108	2,074	0,770	-20,672	,000	,684																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	4,370	0,860				M3	Alt %27	108	1,796	0,652	-19,144	,000	,720	Üst %27	108	3,861	0,912	M4	Alt %27	108	1,889	0,715	-22,41	,000	,743	Üst %27	108	4,093	0,730	M5	Alt %27	108	2,083	0,775	-15,761	,000	,572	Üst %27	108	3,991	0,991	M6	Alt %27	108	2,065	0,777	-13,936	,000	,531	Üst %27	108	3,880	1,108	M7	Alt %27	108	1,843	0,658	-22,375	,000	,716	Üst %27	108	4,120	0,828	M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610	Üst %27	108	3,472	1,045	M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236								
M3	Alt %27	108	1,796	0,652	-19,144	,000	,720																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,861	0,912				M4	Alt %27	108	1,889	0,715	-22,41	,000	,743	Üst %27	108	4,093	0,730	M5	Alt %27	108	2,083	0,775	-15,761	,000	,572	Üst %27	108	3,991	0,991	M6	Alt %27	108	2,065	0,777	-13,936	,000	,531	Üst %27	108	3,880	1,108	M7	Alt %27	108	1,843	0,658	-22,375	,000	,716	Üst %27	108	4,120	0,828	M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610	Üst %27	108	3,472	1,045	M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																				
M4	Alt %27	108	1,889	0,715	-22,41	,000	,743																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	4,093	0,730				M5	Alt %27	108	2,083	0,775	-15,761	,000	,572	Üst %27	108	3,991	0,991	M6	Alt %27	108	2,065	0,777	-13,936	,000	,531	Üst %27	108	3,880	1,108	M7	Alt %27	108	1,843	0,658	-22,375	,000	,716	Üst %27	108	4,120	0,828	M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610	Üst %27	108	3,472	1,045	M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																
M5	Alt %27	108	2,083	0,775	-15,761	,000	,572																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,991	0,991				M6	Alt %27	108	2,065	0,777	-13,936	,000	,531	Üst %27	108	3,880	1,108	M7	Alt %27	108	1,843	0,658	-22,375	,000	,716	Üst %27	108	4,120	0,828	M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610	Üst %27	108	3,472	1,045	M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																												
M6	Alt %27	108	2,065	0,777	-13,936	,000	,531																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,880	1,108				M7	Alt %27	108	1,843	0,658	-22,375	,000	,716	Üst %27	108	4,120	0,828	M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610	Üst %27	108	3,472	1,045	M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																								
M7	Alt %27	108	1,843	0,658	-22,375	,000	,716																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	4,120	0,828				M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610	Üst %27	108	3,472	1,045	M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																				
M8	Alt %27	108	1,787	0,656	-14,188	,000	,610																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,472	1,045				M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591	Üst %27	108	3,306	1,072	M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																
M9	Alt %27	108	1,787	0,656	-12,556	,000	,591																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,306	1,072				M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570	Üst %27	108	3,704	1,217	M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																												
M10	Alt %27	108	1,833	0,663	-14,025	,000	,570																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,704	1,217				M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598	Üst %27	108	3,778	1,147	M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																								
M11	Alt %27	108	1,852	0,667	-15,088	,000	,598																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,778	1,147				M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755	Üst %27	108	4,333	0,723	M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																				
M13	Alt %27	108	1,676	0,639	-28,616	,000	,755																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	4,333	0,723				M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526	Üst %27	108	3,204	1,213	M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																
M14	Alt %27	108	1,685	0,636	-11,519	,000	,526																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,204	1,213				M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547	Üst %27	108	3,444	1,256	M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																												
M15	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,047	,000	,547																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,444	1,256				M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551	Üst %27	108	3,444	1,241	M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																								
M16	Alt %27	108	1,676	0,639	-13,172	,000	,551																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,444	1,241				M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466	Üst %27	108	3,926	1,438	M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																				
M27	Alt %27	108	1,889	1,053	-11,875	,000	,466																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,926	1,438				M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487	Üst %27	108	3,222	1,187	M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																
M28	Alt %27	108	1,750	0,725	-11,002	,000	,487																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,222	1,187				M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505	Üst %27	108	3,241	1,183	M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																												
M29	Alt %27	108	1,713	0,711	-11,503	,000	,505																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,241	1,183				M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542	Üst %27	108	3,352	1,285	M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																								
M30	Alt %27	108	1,648	0,753	-11,89	,000	,542																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,352	1,285				M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527	Üst %27	108	3,611	1,259	M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																																				
M31	Alt %27	108	1,713	0,724	-13,58	,000	,527																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,611	1,259				M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549	Üst %27	108	3,509	1,272	M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																																																
M32	Alt %27	108	1,630	0,692	-13,495	,000	,549																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,509	1,272				M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576	Üst %27	108	3,750	1,193	M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																																																												
M37	Alt %27	108	1,694	0,779	-14,995	,000	,576																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,750	1,193				M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534	Üst %27	108	3,759	1,274	M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																																																																								
M38	Alt %27	108	1,870	0,996	-12,136	,000	,534																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,759	1,274				M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581	Üst %27	108	3,509	1,357	M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																																																																																				
M39	Alt %27	108	1,454	0,661	-14,153	,000	,581																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,509	1,357				M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																																																																																																
M40	Alt %27	108	1,574	0,739	-16,036	,000	,588																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	Üst %27	108	3,796	1,236																																																																																																																																																																																																																																																																																															

%27 Alt-Üst, t Testi analizi için, n=400, %27 için n1=n2=108, sd=214, p=,01

Tablo 3.38 incelendiğinde, öğretmen kalitesi ölçeği maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,466-,752 arasında değişmiş olduğu görülmektedir. Bu bulgu söz konusu değerlerin istenen düzeyde olduğunu kanıtlar niteliktedir

(Büyüköztürk, 2001; Field, 2009). Diğer yandan Alt-Üst %27'lik gruplar arasında farkların puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<,01$). Bu bulgular, ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek ve bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu gösterir niteliktedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı bağlamında yürütülen son analiz ise toplam ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmasıdır. Tablo 3.39'da analize ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.39. Öğretmen kalitesi ölçeği boyutlar arası ilişkiler

Faktör	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Toplam Ölçek
Faktör 1	1				
Faktör 2	,234**	1			
Faktör 3	,300**	,705**	1		
Faktör 4	,695**	,153**	,257**	1	
Toplam Ölçek	,839**	,669**	,699**	,707**	1

$p<,01$; n=400

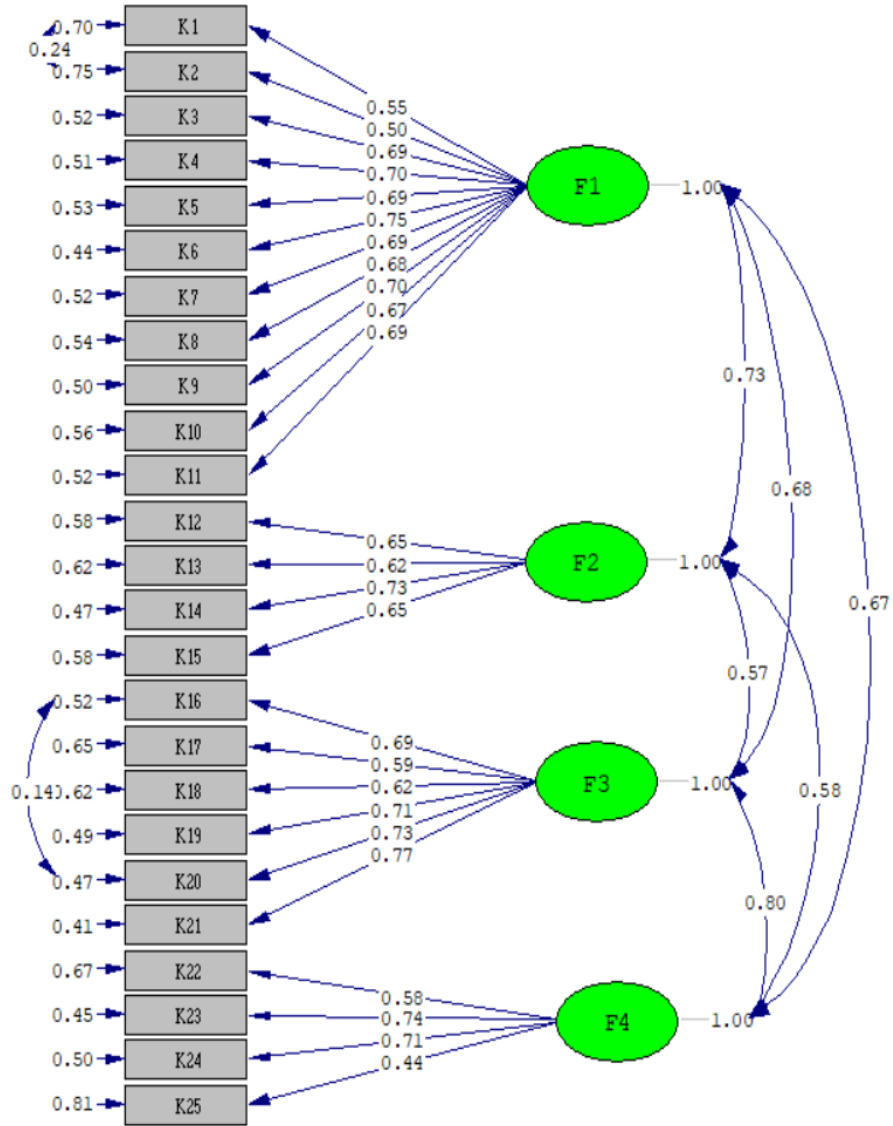
Tablo 3.39'da öğretmen kalitesi ölçeği geneli ve alt boyutları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Russo'ya (2004) göre ,100- ,290 arasındaki korelasyon katsayıları zayıf; ,300-,499 arasında orta ve ,500 üzerinde ise oldukça güçlü ilişkileri ifade etmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, toplam ölçek ile alt boyutları arasında anlamlı pozitif yönlü düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler mevcuttur. Bu bulgu ölçeğin iç tutarlılığının bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 3.40'da öğretmen kalitesi ölçeği faktör yapısını test etmek amacıyla yürütülen DFA analizi sonucunda ortaya çıkan madde istatistikleri bulguları görülmektedir

Tablo 3.40. Öğretmen kalitesi ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri

Faktörler	Madde	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata Varyansı	t
Öğretim Uygulaması (F1)	1	0,55	0,30	0,70	13,03**
	2	0,50	0,25	0,75	11,75**
	3	0,69	0,48	0,52	17,47**
	4	0,70	0,49	0,51	17,73**
	5	0,69	0,48	0,52	17,27**
	6	0,75	0,56	0,44	19,46**
	7	0,69	0,48	0,52	17,35**
	8	0,68	0,46	0,54	17,04**
	9	0,70	0,49	0,51	17,81**
	10	0,67	0,45	0,55	16,52**
	11	0,69	0,48	0,52	17,41**
Sınıf Yönetimi (F2)	12	0,65	0,42	0,58	15,00**
	13	0,62	0,38	0,62	13,98**
	14	0,73	0,53	0,47	17,21**
	15	0,65	0,42	0,58	14,92**
Öğretmen Etkililiği (F3)	16	0,69	0,48	0,52	16,79**
	17	0,59	0,35	0,65	14,00**
	18	0,62	0,38	0,62	14,90**
	19	0,71	0,50	0,50	17,83**
	20	0,73	0,53	0,47	18,08**
	21	0,77	0,59	0,41	19,71**
Öğretmen Liderliği (F4)	22	0,58	0,34	0,66	13,06**
	23	0,74	0,55	0,45	17,73**
	24	0,71	0,50	0,50	16,78**
	25	0,44	0,19	0,81	9,46**

Tablo 3.40 incelendiğinde, öğretmen kalitesi ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile de doğrulandığı söylenebilir (Bandalos ve Finney, 2010). Buna göre, maddelerin faktör yük değerleri ,44 (madde 25) ile ,77 (madde 21) aralığında değişmektedir. Söz konusu değerlerin orta ve yüksek faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R²), 19 (madde 25) ile ,59 (madde 21) arasında değişmektedir. Bu bağlamda da R² değerinin de yüksek ve orta bağlamda olduğu ifade edilebilir (Kline 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise p<,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,56'dan büyük olduğu görülmüştür. Şekil 3.2.'de öğretmen kalitesi path diyagramı verilmiştir.



Chi-Square=592.63, df=267, P-value=0.00000, RMSEA=0.049

Şekil 3.2. Öğretmen kalitesi ölçeği path diyagramı

Tablo 3.41’de öğretmen kalitesi ölçeği uyum iyiliği değerleri sunulmaktadır. Buna göre modifikasyon öncesi X^2/df , RMSEA ve NNFI değerlerinin istenilen ölçütün biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan modifikasyonlardan sonra (Madde 20-16, Madde 1-2) uyum iyiliği değerlerinin daha iyi seviyeye çıktığı görülmektedir. Öte yandan ki-kare değer örneklem büyüklüğünden etkilenen bir istatistiktir ve p değerinin anlamsız olması beklenir. Bu nedenle tek başına bakıldığında anlamlı olup olmama durumundan öte Serbestlik Derecesine (df) olan oran dikkate alınmalıdır. Bu

bağlamda X^2/df oranı 5'ten küçük olursa; ki-kare anlamlı bile olsa modelin genel olarak uyumunun kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır (Brown, 2014; Meydan ve Şeşen, 2015; Seçer, 2015). Ayrıca örneklemin nispeten büyük olduğu durumlarda p değerinin anlamlı çıkması olağan bir durumdur (Ullman, 2006). Bu açıdan bakıldığında uyum iyiliği değerlerinin öğretmen kalitesini doğrular nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.41. Öğretmen kalitesi ölçeği uyum iyiliği değerleri

Modifikasyon	X^2/df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
Öncesi	2,55	,000	,054	,980	,910	,890	,980	,970	,023	,043
Sonrası	2,20	,000	,049	,980	,920	,900	,980	,970	,022	,041
Normal Değer	≤ 5	>0.05	≤ 0.05	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≤ 1.00	≤ 1.00	≤ 0.05	≤ 0.05

3.5.4. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği

“Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği” katılımcıların okullarında kalmayı ya da gitmeyi neden tercih ettiklerini belirlemek amacıyla Joyce Marie Brydson Alexander (2010) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı ölçeği geliştirirken “Massachusetts Eğitim, Öğrenme ve Liderlik Anketi”nden yararlanmıştır (Massachusetts Eyalet Eğitim Bakanlığı, 2008). 8 madde ve tek boyuttan oluşan bu ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) biçiminde derecelendirilmiş 5’li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.75$ olarak belirtilmiştir.

3.5.4.1. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin dil uyarlaması

Ölçek orijinal dilinde uzman toplam 24 kişi (çeşitli anabilim dallarından İngilizceye hâkim 6 akademisyen, 15 İngilizce öğretmeni, anadili İngilizce olan 1 öğretmen, 2 çevirmen) tarafınca önce Türkçeye; daha sonra yeniden İngilizceye çevirilerek, geri-çeviri işlemi sağlanmıştır. Bu adımda çeviri yapan kişilerle geri-çeviri yapan kişilerin aynı kişiler olmamasına dikkat edilmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler

doğrultusunda ölçeğin maddeleri düzeltilerek, dört farklı Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından dilbilgisi ve anlam açısından incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılarak Türkçe formun taslağı oluşturulmuştur (Sousa ve Rojjanasrirat, 2011). Taslak Türkçe formun oluşma aşamasından sonra, asıl ölçekle eşdeğer olup olmadığının tespitine ilişkin sonraki çalışmalara zemin oluşturulması sağlanmıştır.

Dilsel eşdeğerliliği tespit etmeye ilişkin diğer bir yöntem de dilsel eşdeğer form aşamasıdır. Bu aşama, iki dile de hâkim bir örnekleme hem asıl hem de Türkçeye çevrilmiş ölçeğin uygulanmasını içerir. Dilsel eşdeğer form çalışmasında ölçeğin orijinal dilini etkin kullanan bir gruba ayrı zamanlarda hem orijinal hem uyarlanmış formu olmak üzere iki uygulama yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Dincer, Eksi ve Aron, 2018). Bu amaçla form, İngilizceye ileri düzeyde hâkim ve orijinal dilini etkin kullanan 160 İngilizce öğretmenine iki hafta ara ile (01.01.2018-15.01.2018) uygulanmıştır. Bu iki uygulama sonucundaki puanlar, dilsel eşdeğerlik için ölçüt olarak ilişkili örneklemler t Testi ile Pearson çarpım momentler korelasyon analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Ölçeklere yönelik belirtilen işlemler aşağıda gösterilmiştir.

Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinden ön test sonucu elde edilmiş olan veriler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanarak; bu hesaplamaların sonucu Tablo 3.42’de sunulmuştur.

Tablo 3.42. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişki

Ölçek	Uygulama	n	\bar{X}	SS	r
Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği	Türkçe	160	3,87	0,51	,915**
	İngilizce	160	3,87	0,47	

**p<.01

Tablo 3.42’ye göre İngilizce ile Türkçe uygulamalar arasında bulunan ilişkiye yönelik korelasyon katsayısı çok yüksek düzeyde ($r=,915$) bulunmuştur. Korelasyon katsayısının +1’e yaklaşmasının pozitif yönde yüksek bir ilişkiyi ifade ettiği

bilinmektedir (Can, 2017; Hui, 2019; Kilmen, 2015). Bu nedenle, korelasyon değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması ölçeğin dilsel eşdeğerlik gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ile Türkçe ölçeklerinin arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu Tablo 3.43’de gösterilmiştir.

Tablo 3.43. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin maddelerine ilişkin İngilizce ve Türkçe ölçekleri arasındaki dilsel eşdeğerlik tablosu

Madde	r	Madde	r
1	,944**	5	,837**
2	,854**	6	,762**
3	,918**	7	,853**
4	,861**	8	,887**

**p<.01

Tablo 3.43 incelendiğinde öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği maddelerine yönelik dilsel eşdeğerlik ölçekleri arasında yüksek bir ilişkinin (madde 1; madde 2; madde 3; madde 4; madde 5; madde 6; madde 7; madde 8: sırasıyla; r=,944; r=,854; r=,918; r=,861; r=,837; r=,762; r=,853; r=,887) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin bütün maddelerinin dilsel eşdeğerliği sağladığı söylenebilir.

Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin tekrarlı iki ölçümünün ortalamaları karşılaştırılarak İngilizce ile Türkçe formlarının arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 3.44’te ilişkili örneklem t Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3.44. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin dilsel eşdeğerlik t Testi tablosu

Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Toplam Ölçek	160	43,87	,493	,000	159	1,000

**p>.05

Bu uygulamada öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin tekrarlı iki ölçüm ortalamalarına bakıldığında İngilizce ile Türkçe formları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t Testi ile sınınmış ve ölçeğin genelinde anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür (p>.05).

3.5.4.2. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğine ilişkin ilk olarak Tablo 3.45’de görüldüğü gibi madde analizi sonuçlarına bakılmıştır. Bu aşamada bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin ,30’un altında olmamasının yeterli olduğu (Eroğlu, 2008; Seçer, 2015); ancak daha hassas çalışmalarda ,45 alınmasının (Büyüköztürk, 2009; Kerlinger,1973) güvenirliği artıracağı bilinmektedir. İlk yapılan analizin sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.45. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği maddelerine ilişkin istatistikler

Madde No	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silme Güvenirlik Katsayısı
1	28,533	22,219	0,699	0,871
2	28,525	22,315	0,667	0,874
3	28,475	21,699	0,735	0,867
4	28,393	23,983	0,575	0,883
5	28,850	21,662	0,611	0,883
6	28,628	21,944	0,769	0,865
7	28,638	21,981	0,685	0,873
8	28,230	24,208	0,584	0,882
Genel Güvenirlik (α)= 0,889				

Tablo 3.45 incelendiğinde, öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinde ,45’in altında madde olmadığından ölçekten madde çıkarımı yapılmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede Cronbach’s Alpha analizi kullanılmış olup; bu değer 1’e yaklaşması güvenirliğin artması anlamına gelmektedir (Güzel-Candan ve Evin-Gencil, 2015; Liu, 2003; Tavakol ve Dennick, 2011). Bu durumda ölçeğin genel güvenirlik seviyesinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\alpha=0,889$).

Bu aşama sonrası değişkenlerin toplam ölçekle arasında olan ilişki incelenmiştir. Bu anlamda $r>,30$ düzeyinde olan ilişkiler veri setinin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir. Tablo 3.46’ya göre, ölçek maddeleriyle toplam ölçek arasında bulunan ilişkinin tamamı söz konusu ölçütü karşılamaktadır. Tablo 3.46’ya göre maddelerle toplam ölçek arasında bulunan ilişkiler ,667-,831 aralığında değişmektedir. Bununla birlikte, matriste sunulan ilişkilerin tamamı $p<,01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulara göre ölçek maddelerinin toplam puanla ilişkisinin yüksek olduğu; maddelerde tutarlılık yönünden problem olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.46. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin madde ve toplam ölçek korelasyonu değerleri

Madde No	r	p
1	,779	,000**
2	,756	,000**
3	,810	,000**
4	,667	,000**
5	,729	,000**
6	,831	,000**
7	,773	,000**
8	,670	,000**

**p<,01

Toplam 8 maddeden oluşan öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinde, faktör analizindeki ön şartlar olan değişkenler arasında belirli bir oranda korelasyon olmasının sonucunda veri setinin faktör analizine uygunluğu kararını vermek amacıyla KMO değeri, Barlett Küresellik testi ve değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate alınmıştır (Huck, 2012; Kemani, Grimby-Ekman, Lundgren, Sullivan ve Lundberg, 2019; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidel, 2014). KMO değerinin ,60'tan büyük olmasının veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2009; Eroğlu, 2008; Huck, 2012)

Tablo 3.47. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği KMO ve Barlett testi sonucu

İstatistik	Değer	
KMO Örneklem Yeterliliği	0,884	
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri (χ^2)	1576,706
	Serbestlik Derecesi (df)	28
	Anlamlılık Değeri (p)	0,000

Tablo 3.47'de görüldüğü üzere ,884 (>,60) ve Barlett küresellik testi p<,01 önem düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bulgulara göre örneklem büyüklüğü faktör analizi için uygundur ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan elde edildiğini kanıtlamaktadır (Kan ve Akbaş, 2005). Bir sonraki süreçte AFA'da faktör çıkarımı yapılması için Temel Bileşenler Analizi kullanılmış; faktörlerin nasıl döndürüleceğinin tespit edilmesi için de dikey döndürme yöntemlerinden biri olan varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Can, 2017). Ölçekte yer alan maddelerin kalma yahut kalmamasına karar vermek için faktör yük değerlerinin ,45 ya da üzerinde bir değer olması ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2009; Kline, 2000). Bunun yanında maddelerin tek bir faktörün altında yük değeri taşıması da incelenmiştir. 8 maddelik ölçeğin faktör

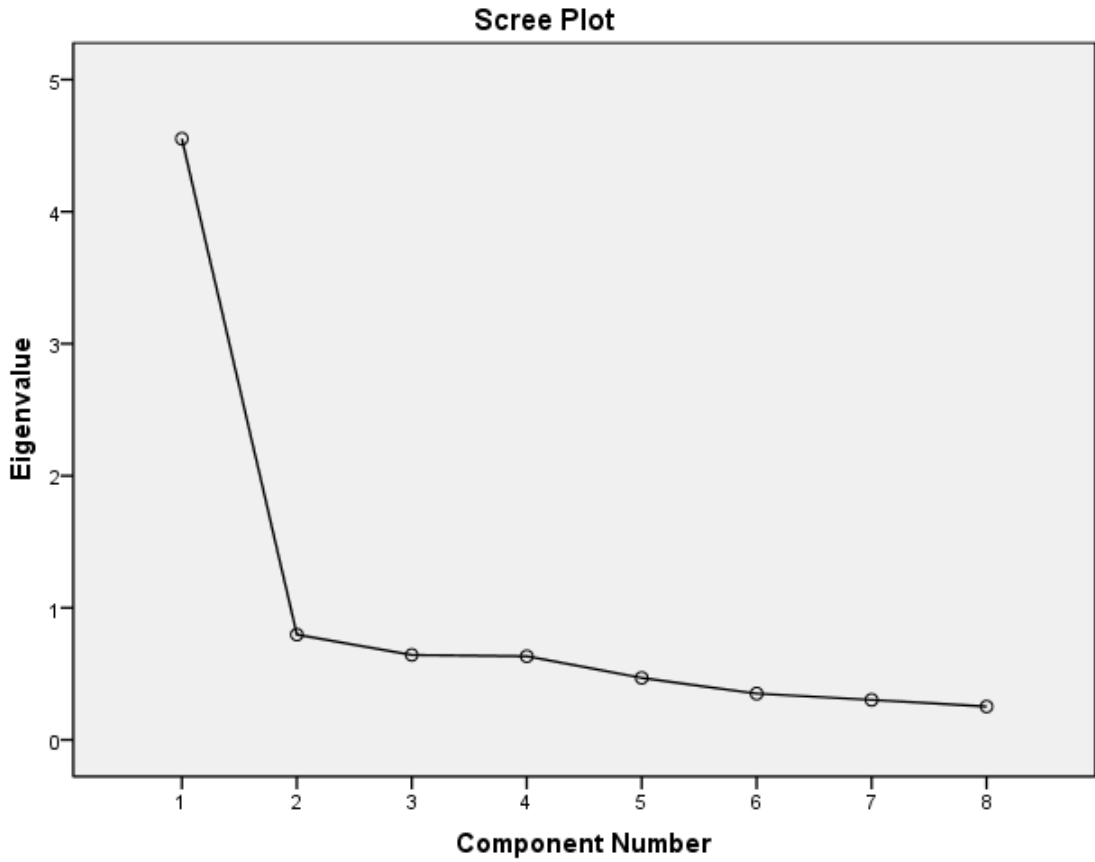
analizinin sonucunda toplam varyansın %56,902'sini açıklayan ve tek faktörlü olan bir yapının olduğu görülmüştür. Tablo 3.48'de analize yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.48. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin öz değerleri ve açıkladığı varyans

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
	4,552	56,902	56,902	4,552	56,902	56,902

Tablo 3.48'den anlaşılacağı üzere, öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği öz değeri 1,00'dan büyük tek faktörlü bir yapı oluşturmaktadır. Faktörün tek başına ölçeğin %56,902'sini açıkladığı belirlenmiştir. Açıklanan varyansın %30 ve daha fazlası olması tek faktörlü ölçeklerde yeterli bulunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu durumda toplam varyansın oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

Söz konusu faktör yapısının doğrulanması amacıyla değerlendirilen bir diğer nokta da ölçeğin çizgi yamaç (Scree Plot test grafiği) grafiğidir. Grafik 3.3'te kırılmanın dördüncü boyuttan sonra gerçekleşmiş olduğu ve bütün maddelerin faktör yapıları açısından mantıksal bütünlüğü sağladığı açıkça görülmektedir.



Grafik 3.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğine ait Scree Plot test sonucu

Ölçekteki maddelerin hangi faktörün altında yer aldığını belirlemek için maddenin faktörle ilişkisini ortaya koyan faktör yük değerine bakılmıştır.

Tablo 3.49. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği maddeleri faktör yük değerleri

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 1
1	0,611	0,781
2	0,571	0,756
3	0,656	0,810
4	0,450	0,671
5	0,496	0,704
6	0,697	0,835
7	0,603	0,777
8	0,468	0,684

Tablo 3.49'da ortak faktör yük değerleri, döndürme sonrası oluşan faktör yapısı ve faktör yük değerleri görülmektedir. Tablodaki bulguların değerlendirilmesinde ortak faktör yük değerinin $>,20$ (Tabachnick ve Fidell, 2014); faktör yük değerinin $>,45$

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) ve iki faktör yük değerinin arasında olan farkın en az $>,10$ (Büyüköztürk, 2009) olmasına dikkat edilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi ortak faktör yük değerleri ,450 ile ,697 arasında; faktör yük değerleri ise ,671 (Madde 4) ile ,835 (Madde 6) arasında değişmektedir. Ayrıca faktör yük değerleri arasındaki farkların $>,100$ olması nedeniyle faktörler arasında binişiklik olmadığı görülmüştür. Özet olarak, değerlendirilen ölçütler bakımından problemleri maddeye rastlanılmamış; maddelerin faktörler altındaki uzaklıkları ve faktör yüklerinin düzeyine göre madde çıkarımı yapılması ihtiyacı duyulmamıştır.

Tablo 3.50. Öğretmenin okulda kalma tutumu güvenilirlik analizi katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	\bar{X}	α
Faktör 1	8	4,07	,889

Tablo 3.50'ye göre, faktör altında toplanan maddeler incelendiğinde (Örneğin; 1. madde: Şu anki okulumda kalabildiğim sürece öğretmenlik yapmaya devam etmeyi planlıyorum. 7. madde: Okulda pozitif bir eğitim ve öğrenim ortamı var ve okulumda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum.) faktöre ölçeğin genel adı olan "Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğine ait güvenilirlik analizi ($\alpha=,889$) sonucunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009; Singh, 2007).

Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin, ölçtüğü özellikler bakımından bireyleri ayırt etmekte ne denli yeterli olduğunu tespit etmek için madde toplam korelasyonları ile orijinal ölçekte toplam puana göre belirlenen Alt-Üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı olan madde analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009; Erkuş, 2012). Ölçek aracılığıyla hesaplanan puanlarla, puanlara göre belirlenmiş olan Alt-Üst %27'lik gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t Testi yöntemine başvurulmuştur.

Tablo 3.51. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği madde analizi

Madde No	Grup	n	\bar{X}	SS	t	p	MTK																																																																																
M1	Alt %27	108	3,19	1,04	-14,972	0	0,699																																																																																
	Üst %27	108	4,80	0,40				M2	Alt %27	108	3,22	1,04	-14,395	0	0,667	Üst %27	108	4,80	0,45	M3	Alt %27	108	3,19	1,04	-16,404	0	0,735	Üst %27	108	4,91	0,32	M4	Alt %27	108	3,63	0,85	-13,484	0	0,575	Üst %27	108	4,84	0,39	M5	Alt %27	108	2,76	0,98	-18,387	0	0,611	Üst %27	108	4,73	0,54	M6	Alt %27	108	3,16	0,92	-17,109	0	0,769	Üst %27	108	4,81	0,40	M7	Alt %27	108	3,01	0,94	-17,697	0	0,685	Üst %27	108	4,77	0,42	M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584
M2	Alt %27	108	3,22	1,04	-14,395	0	0,667																																																																																
	Üst %27	108	4,80	0,45				M3	Alt %27	108	3,19	1,04	-16,404	0	0,735	Üst %27	108	4,91	0,32	M4	Alt %27	108	3,63	0,85	-13,484	0	0,575	Üst %27	108	4,84	0,39	M5	Alt %27	108	2,76	0,98	-18,387	0	0,611	Üst %27	108	4,73	0,54	M6	Alt %27	108	3,16	0,92	-17,109	0	0,769	Üst %27	108	4,81	0,40	M7	Alt %27	108	3,01	0,94	-17,697	0	0,685	Üst %27	108	4,77	0,42	M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584	Üst %27	108	4,84	0,41								
M3	Alt %27	108	3,19	1,04	-16,404	0	0,735																																																																																
	Üst %27	108	4,91	0,32				M4	Alt %27	108	3,63	0,85	-13,484	0	0,575	Üst %27	108	4,84	0,39	M5	Alt %27	108	2,76	0,98	-18,387	0	0,611	Üst %27	108	4,73	0,54	M6	Alt %27	108	3,16	0,92	-17,109	0	0,769	Üst %27	108	4,81	0,40	M7	Alt %27	108	3,01	0,94	-17,697	0	0,685	Üst %27	108	4,77	0,42	M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584	Üst %27	108	4,84	0,41																				
M4	Alt %27	108	3,63	0,85	-13,484	0	0,575																																																																																
	Üst %27	108	4,84	0,39				M5	Alt %27	108	2,76	0,98	-18,387	0	0,611	Üst %27	108	4,73	0,54	M6	Alt %27	108	3,16	0,92	-17,109	0	0,769	Üst %27	108	4,81	0,40	M7	Alt %27	108	3,01	0,94	-17,697	0	0,685	Üst %27	108	4,77	0,42	M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584	Üst %27	108	4,84	0,41																																
M5	Alt %27	108	2,76	0,98	-18,387	0	0,611																																																																																
	Üst %27	108	4,73	0,54				M6	Alt %27	108	3,16	0,92	-17,109	0	0,769	Üst %27	108	4,81	0,40	M7	Alt %27	108	3,01	0,94	-17,697	0	0,685	Üst %27	108	4,77	0,42	M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584	Üst %27	108	4,84	0,41																																												
M6	Alt %27	108	3,16	0,92	-17,109	0	0,769																																																																																
	Üst %27	108	4,81	0,40				M7	Alt %27	108	3,01	0,94	-17,697	0	0,685	Üst %27	108	4,77	0,42	M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584	Üst %27	108	4,84	0,41																																																								
M7	Alt %27	108	3,01	0,94	-17,697	0	0,685																																																																																
	Üst %27	108	4,77	0,42				M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584	Üst %27	108	4,84	0,41																																																																				
M8	Alt %27	108	3,75	0,84	-12,077	0	0,584																																																																																
	Üst %27	108	4,84	0,41																																																																																			

%27 Alt-Üst, t Testi analizi için, n=400, %27 için n1=n2=108, sd=214, p= ,01

Tablo 3.51 incelendiğinde, öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ,584-,769 aralığında değişmektedir. Bu bulgu söz konusu değerlerin istenen düzeyde olduğunu kanıtlar niteliktedir (Büyüköztürk, 2001; Field, 2009). Diğer yandan Alt-Üst %27'lik gruplar arasında puan ortalamaları açısından farkların anlamlı olduğu görülmüştür ($p<,01$). Bu bulgular, ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek ve bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu gösterir niteliktedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı bağlamında yürütülen son analiz ise ölçeğin tek boyuttan oluşması nedeniyle toplam ölçek ve maddeleri arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmasıdır. Tablo 3.52'de analize ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3.52. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği ile maddeleri arasındaki ilişki

Madde No	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam Ölçek
1	1								
2	,611**	1							
3	,565**	,654**	1						
4	,468**	,377**	,497**	1					
5	,498**	,448**	,534**	,413**	1				
6	,625**	,542**	,567**	,459**	,615**	1			
7	,504**	,467**	,536**	,425**	,453**	,687**	1		
8	,407**	,428**	,501**	,476**	,289**	,487**	,584**	1	
Toplam Ölçek	,779**	,756**	,810**	,667**	,729**	,831**	,773**	,670**	1

p<,01; n=400

Tablo 3.52’de öğretmenin okulda kalma tutumu toplam ölçek ve maddeleri arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Russo’ya (2004) göre ,100-,290 arasındaki korelasyon katsayıları zayıf; ,300-,499 arasında orta ve ,500 üzerinde ise oldukça güçlü ilişkileri ifade etmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, toplam ölçek ile maddeleri arasında anlamlı pozitif yönlü düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler mevcuttur. Bu bulgu ölçeğin iç tutarlılığının bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir.

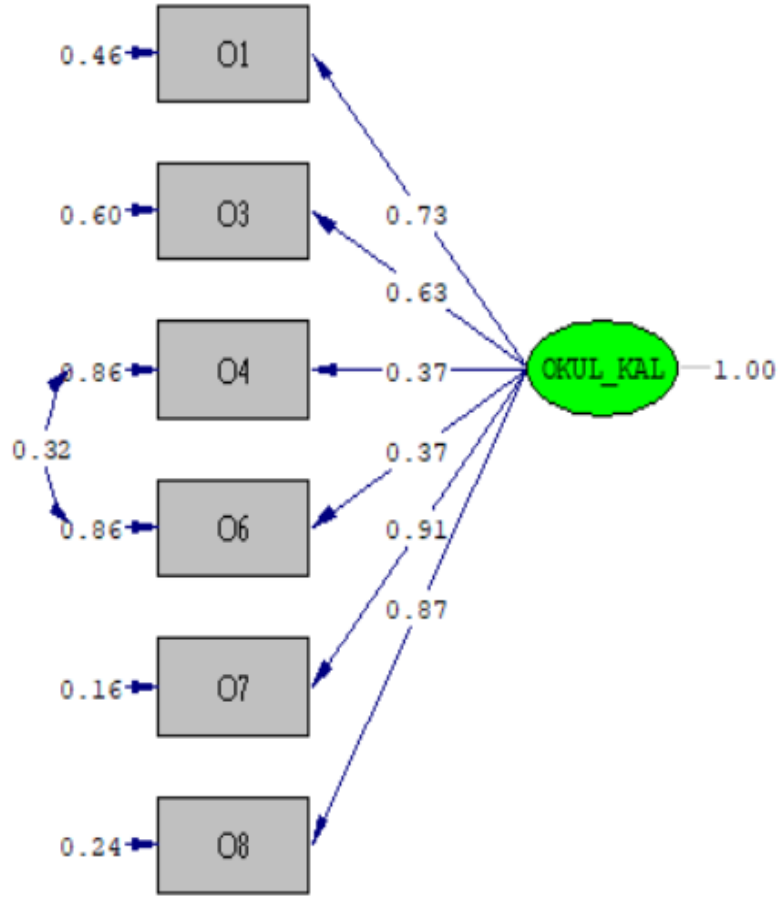
Tablo 3.53’te öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği faktör yapısını test etmek amacıyla yürütülen DFA analizi sonucunda elde edilen madde istatistikleri bulguları yer almaktadır.

Tablo 3.53. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri

Faktör	Madde	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata Varyansı	t
Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu	1	0,73	0,53	0,47	18,72**
	2	0,07	0,00	1,00	1,6
	3	0,63	0,40	0,60	15,38**
	4	0,37	0,14	0,86	8,37**
	5	0,22	0,05	0,95	4,74
	6	0,37	0,14	0,86	8,41**
	7	0,91	0,83	0,17	25,94**
	8	0,87	0,76	0,24	24,13**

Tablo 3.53 incelendiğinde, öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısındaki madde 2 ve madde 5 haricindeki madde

istatistikleri açısından DFA bulguları ile de doğrulandığı söylenebilir (Bandalos ve Finney, 2010). Madde 2 ve madde 5'e ait faktör yük değerleri ,10'u altında olduğundan ölçekten çıkartılarak DFA yapılmasına karar verilmiş olup buna göre, maddelerin faktör yük değerleri ,37 (madde 4 ve 6) ile ,91 (madde 7) arasında değişmektedir. Söz konusu değerlerin orta ve yüksek faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2), 14 (madde 4 ve 6) ile ,83 (madde 7) arasında değişmektedir. Bu bağlamda da R^2 değerinin de yüksek ve orta bağlamda olduğu ifade edilebilir (Kline 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise $p<,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,56'dan büyük olduğu görülmüştür. Aşağıda öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği path diyagramı sunulmuştur.



Chi-Square=26.30, df=8, P-value=0.00093, RMSEA=0.067

Şekil 3.3. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği path diyagramı

Tablo 3.54'te öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği uyum iyiliği değerleri sunulmaktadır. Buna göre modifikasyon öncesi X^2/df , RMSEA ve NNFI değerlerinin istenilen ölçütte olmadığı ancak, yapılan modifikasyonlardan sonra (Madde 4-6) uyum iyiliği değerlerinin istenilen seviyeye çıktığı görülmektedir. Öte yandan ki-kare değer örneklem büyüklüğünden etkilenen bir istatistiktir ve p değerinin anlamsız olması beklenir. Bu nedenle tek başına bakıldığında anlamlı olup olmama durumundan öte Serbestlik Derecesine (df) olan oran dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda X^2/df oranı 5'ten küçük olursa; ki-kare anlamlı bile olsa modelin genel olarak uyumunun kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır (Brown, 2014; Meydan ve Şeşen, 2015; Seçer, 2015). Ayrıca örneklemin nispeten büyük olduğu durumlarda p değerinin anlamlı çıkması olağan bir

durumdur (Ullman, 2006). Bu açıdan bakıldığında uyum iyiliği değerlerinin öğretmen okulda kalma tutumu ölçeğini doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 3.54. Öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği uyum iyiliği değerleri

Modifikasyon	X ² /df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
Öncesi	10,97	,000	,139	,950	,940	,860	,910	,940	,081	,074
Sonrası	3,29	,000	,067	,990	,980	,960	,980	,980	,035	,028
Normal Değer	≤5	>0.05	≤0.05	≥0.95	≥0.95	≥0.95	≤1.00	≤1.00	≤0.05	≤0.05

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde asıl uygulamadan önce öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçekleri araştırmacı tarafından uyarlanarak her üç ölçeğin ayrı kentlerde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için sırayla iki pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan ilk pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerle SPSS for Mac OS 22.0 ile AFA, ikinci pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerle de LISREL 8.7 ile DFA yapılmış ve formlara son şekli verilmiştir. Nihai veri toplama aşamasında ölçek uyarlama çalışmaları sonunda oluşan asıl form kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgileriyle yapılacak analizlerde bu değişkenlerin ölçekten alınan puanlarla anlamlı fark oluşturup oluşturmayacağını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi oluşturulmuş ve bu form araştırmada kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği, STK üyeliği ve maaş memnuniyeti değişkenlerinden oluşmaktadır. Bu değişkenlerden branş değişkeni “sınıf öğretmeni, sözel branş, sayısal branş ve yetenek branşı” şeklinde gruplandırılmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin branşlarının çeşitlilik göstermesi ve bulguları yorumlarken birbirine yakın olan branşları gruplayarak geçerliliği artırmaktır. Gruplama yaparken öğretmen adaylarının üniversite girişinde kullandıkları puan türü göz önüne alınmıştır. Matematik, Biyoloji, Fizik, Kimya, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri ile İlköğretim Matematik bölümleri “sayısal branşlar”; Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Coğrafya, Tarih, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü

ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, Özel Eğitim ile Rehberlik bölümleri “sözel branşlar”; Müzik, Beden Eğitimi ile Görsel Sanatlar bölümleri “yetenek branşları” başlıkları şeklinde gruplandırılmıştır. Sınıf öğretmenliği, yalnızca ilkokul düzeyinde görev yaptığı için başlı başına ayrı bir grup olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmadaki veriler öncelikle normallik (çarpıklık ve basıklık değerleri), doğrusallık (saçılım grafiği) ve homojenlik (Levene testi) açılarından kontrol edilmiş; dağılımda çarpıklığa neden olan uç değerlerin çıkarılması yoluna gidilmiştir. Kilmen’e (2015) göre verileri normal dağılıma yakın bir dağılım haline dönüştürebilmek için verilerdeki uç değerler silinebilir. Bu durumda toplanan 1300 veriden 82 uç değer analiz dışı bırakılarak; analizlere toplam 1218 kişi üzerinden devam edilmiştir.

Araştırmada kullanılacak verilerin dağılımının normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak (EK-10) incelenmiştir. Çarpıklık, basıklık katsayılarının -1.96 ve +1.96 değerleri arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kim, 2013; Can, 2014). Bir başka kabul sınırı ise katsayıların -2.00 ve +2.00 arasında değişebileceği yönündedir (George ve Mallery, 2010). Yapılan normallik testi sonucunda parametrik analizlere başvurulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların dağılımını belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

Birinci alt problemde öğretmenlerin öğrenme çevikliğine, öğretmen kalitesine ve okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerinin düzeyini tespit etmede betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma (SS) kullanılmıştır.

İkinci alt problemde öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti) göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için iki grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem t Testi, ikiden fazla grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış olup ANOVA testi sonunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır.

Üçüncü alt problemde öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerinin arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken “r değeri .01-.29 arasında ise düşük düzeyde ilişki; r değeri .30-.69 arasında ise orta düzeyde ilişki; r değeri .70-.89 arasında ise yüksek düzeyde ilişki; r değeri .90-1.00 arasında ise çok yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır” biçiminde yorumlama yapılmıştır (Kirk, 2008).

Dördüncü alt problemde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde olan etkisini incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hui’ye (2019) göre regresyon analizi, değişkenler arasındaki nedensel etki ilişkilerini bulmak için kullanılmaktadır. Basit doğrusal regresyon, bir regresyon çizgisi kullanarak bir bağımlı değişken ile bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi bulmaya yardımcı olur.

Analizler için SPSS for Mac OS 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p=,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarına yönelik verilerin puanlanmasında ölçeklerin puanlama aralığına göre hesaplama yapılmıştır. Veri toplama aracında yer alan ölçeklerin puan aralıkları Tablo 3.55’te açıklanmıştır.

Tablo 3.55. Ölçeklerin analizinde kullanılan puan aralıkları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Öğretmen Kalitesi Ölçeği	Puan aralığı	Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği
Hiçbir zaman	1.00 - 1.79	Kesinlikle katılmıyorum
Nadiren	1.80 - 2.59	Katılmıyorum
Ara sıra	2.60 - 3.39	Kararsızım
Sık sık	3.40 - 4.19	Katılıyorum
Her zaman	4.20 - 5.00	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 3.55’te öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerini yorumlamak için kullanılacak puan aralıkları verilmiştir. 1 puan olan “Hiçbir zaman/Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinin puan aralığı 1.00 – 1.79 ve değerlendirme ölçütü “çok düşük”; 2 puan olan “Nadiren/Katılmıyorum” seçeneğinin puan aralığı 1.80 – 2.59 ve değerlendirme ölçütü “düşük”; 3 puan olan “Ara sıra/Kararsızım” seçeneğinin puan aralığı 2.60 – 3.39 ve değerlendirme ölçütü “orta”; 4 puan verilen “Sık sık/Katılıyorum” seçeneğinin puan

aralığı 3.40 – 4.19 ve değerlendirme ölçütü “yüksek” ve 5 puan verilen “Her zaman/Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinin puan aralığı 4.20 – 5.00 ve değerlendirme ölçütü “çok yüksek” olarak ifade edilmiştir.

Verilerin analizine başlamadan ilk olarak verilerin güvenilirliği incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (Öğrenme Çevikliği, Öğretmen Kalitesi ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu) Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayılarını hesaplama yoluna gidilmiştir.

Tablo 3.56’da araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.56. Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeklerinin güvenilirlik analizi katsayıları

Ölçek	Faktör	Madde Sayısı	α
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	6	0,706
	İnsan İlişkileri Çevikliği	6	0,701
	Değişim Çevikliği	6	0,812
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	5	0,780
	Toplam	23	0,803
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	11	0,899
	Sınıf Yönetimi	4	0,775
	Öğretmen Etkililiği	6	0,847
	Öğretmen Liderliği	4	0,705
	Toplam	25	0,933
Okulda Kalma	Toplam	6	0,805

Tablo 3.56’ya göre; öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeklerinin faktörlerinin ve toplamının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Dört faktörden oluşan öğrenme çevikliği ölçeğinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık analizine göre; 1. faktör olan zihinsel çeviklik 0,706; 2. faktör olan insan ilişkileri çevikliği 0,701; 3. faktör olan değişim çevikliği 0,812; 4. faktör olan sonuçlara odaklanma çevikliği 0,780; ölçeğin toplamının iç tutarlılığının ise 0,803 olduğu görülmektedir. Dört faktörden oluşan öğretmen kalitesi ölçeğinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık analizine göre; 1. faktör olan öğretim uygulaması 0,899; 2. faktör olan sınıf yönetimi 0,775; 3. faktör olan öğretmen etkililiği 0,847; 4. faktör olan öğretmen liderliği 0,705; ölçeğin toplamının iç tutarlılığının ise 0,933 olduğu

görülmektedir. Tek faktör olan öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçeğinin ise Cronbach's Alpha iç tutarlılığının 0,805 olduğu görülmektedir.

Ölçümün iç güvenilirliğini test etmek için kullanılan Cronbach Alpha değerinin ,70'den büyük olması (Cronbach, 1951) ve bu değer 1'e yaklaşması güvenilirliğin artması anlamına gelmektedir (Güzel-Candan ve Evin-Gencel, 2015; Liu, 2003; Tavakol ve Dennick, 2011). Bu bilgiler değerlendirildiğinde ölçeklerin tüm faktörlerinin ve toplamalarının güvenilir değerler aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, güvenilir olduğu belirlenen ölçeklerin verileri analize tabi tutulmuştur.

3.7. Araştırma Etiği

Araştırmada veri toplama araçlarının örneklem kapsamındaki katılımcılara uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu ile Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (EK-1, EK-2). Ankete katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Bütün alıntılar kaynak gösterilerek ve atıfta bulunarak yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu bölüm; sırasıyla araştırmadaki her bir alt probleme ilişkin araştırmannın bulguları ile bu bulgulara yönelik yorumları ve tartışmayı içermektedir. Öncelikle araştırmannın bulguları ele alınmıştır. Sonrasında da yorumlar ve tartışmalar yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmannın birinci alt problemi “Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalmaya ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Katılımcıların görüşleri betimsel istatistikler yoluyla irdelenmiştir. Bu istatistiklere ilişkin bilgiler detaylı olarak verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerine ait bulgular

Öğretmenlerinin öğrenme çevikliğine ait görüşlerine yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	n	\bar{X}	SS
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	1218	3,54	0,42
	İnsan İlişkileri Çevikliği	1218	4,10	0,52
	Değişim Çevikliği	1218	3,26	0,47
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1218	3,96	0,46
	Öğrenme Çevikliği Toplam	1218	3,70	0,32

Tablo 4.1’de ‘n’ araştırmaya katılım gösteren kişi sayısını, \bar{x} katılımcıların her bir alt boyuta ait puanlarının 5 üzerinden ortalamasını, SS ise bu puanlara ait standart sapma değerlerini ifade etmektedir. Tablo 4.1’e gore, oğretmenlerin oğrenme evikliği oleğindeki zihinsel eviklik, insan ilişkileri evikliği, değişim evikliği ve sonuçlara odaklanma evikliği alt boyutlarına yonelik goruşlerinin ortalamasının sırasıyla $\bar{x}=3,70; 3,54; 4,10; 3,26; 3,96$ değerleri olduğu ve bu değerleri, daha once olekte yer alan sayısal değerlere karşılık gelen ifadeler goz onunde bulunduurulduğunda, yine sırasıyla ‘‘sık sık’’, ‘‘sık sık’’, ‘‘sık sık’’, ‘‘ara sıra’’ ve ‘‘sık sık’’ ifadelerinin karşıladığı gorulmuştur. Ortalamalar detaylı bir şekilde incelendiğinde, insan ilişkileri evikliği boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=4,10$) diğer boyutların ortalamasından ve genel oğrenme evikliği ortalamasından daha yuksek olduğu gorulmektedir. Ancak değişim evikliği boyutunun ortalamasının ($\bar{x}= 3,26$), diğer boyutların ortalamasına ve genel oğrenme evikliğinin ortalamasına gore daha duşuk olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara gore, oğretmenlerin genel oğrenme evikliği ile alt boyutları olan zihinsel eviklik, insan ilişkileri evikliği ve sonuçlara odaklanma evikliği ile ilgili goruşlerinde yuksek duşeyde; ancak oğretmenlerin değişim evikliği ile ilgili goruşlerinde orta duşeyde benzerlik olduğu soylenebilir. Nitekim Grites’a (2016) gore eviklik, gunumuzde eğitim orgutleri için yaşamsal bir onem arz etmektedir. Dolayısıyla oğretmenlerin oğrenme evikliklerini sıklıkla kullandıklarına ilişkin goruşleri eğitim orgutlerinin en onemli varlıklarından biri olan oğretmenler adına eğitim sisteminin surekliliği için olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.1’de yer alan standart sapma değerleri incelendiğinde zihinsel eviklik boyutunun standart sapma değerinin 0,42; insan ilişkileri evikliği boyutunun standart sapma değerinin 0,52; değişim evikliği boyutunun standart sapma değerinin 0,47; sonuçlara odaklanma evikliği boyutunun standart sapma değerinin 0,46; genel oğrenme evikliği standart sapma değerinin ise 0,32 olduğu gorulmektedir. Tablo 4.1’deki standart sapma değerleri birlikte yorumlandığında; insan ilişkileri evikliği boyutunda yer alan maddelere verilen cevapların, diğer boyutlarda yer alan maddelere verilen cevaplardan daha çok farklılaştığı ve genel oğrenme evikliğine verilen puanların, oğrenme evikliği boyutlarının her birinde yer alan maddelere verilen cevaplardan daha homojen olduğu anlaşılabilir. Diğer bir deyişle oğretmenlerin

görüşleri arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği boyutu ile ilgili görüşleri hem genel ölçekten hem de diğer boyutlardan daha yüksek düzeydedir.

Öğrenme çevikliği, deneyimlerden öğrenme ve bu öğrenmeyi yeni durumlarda başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için uygulama yeteneği ve isteği olarak ifade edilebilir (Korn/Ferry, 2011). Bazı insanlar deneyimlerinden bir şeyler öğrenerek ve bu bilgileri yeni durumlarda veya işlerde uygulamaya çalışarak farklılıklarını ortaya koyarlar. Deneyimlerden öğrenme ve bu bilgiyi gelecekteki durumlara uygulama yeteneği, bireyin öğrenme çevikliği olarak düşünülebilir (Allen, 2016). McCauley'e (2001) göre ise, deneyimlerden öğrenen bireylerin güçlü bir öğrenme yönelimi ve yaşamı bir dizi öğrenme fırsatı olarak görme eğilimi vardır. Sorunlara ve fırsatlara karşı proaktif bir duruş sergilerler, inisiyatif alırlar ve problem çözmenin tadını çıkarırlar. Ek olarak, deneyimleri yansıtırlar, fırsatlara ve olaylara eleştirel bakarlar. Son olarak, yeni fikirlere ve fırsatlara açık olmakla birlikte, durumlara ve ortamlara bağlı olarak değişime ayak uydurma yeteneği sergilerler. Bilgideki hızlı değişimler sebebiyle öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında edindikleri bilgiler gitgide güncelliğini kaybetmektedir. Dolayısıyla mevcut sorunların çözümünde bu bilgiler yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin edindikleri bilgileri güncelleyerek, değişen koşullara uyum gösterebilmeleri ve içinde buldukları toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için yaşam boyu öğrenmeyi benimsemeleri, başka bir deyişle öğrenme çevikliklerini diri tutmaları gerekmektedir (Çoruk ve Kulbak, 2018). Bu bağlamda araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olmasının yanında, daha yüksek algılara sahip olmaları için kendilerini sürekli güncellemeleri, değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri gerekmektedir. Nitekim bazı araştırmalarda da (Çoruk ve Kulbak, 2018; Elçiçek, 2016; Uştı, Mentiş-Taş ve Sever, 2016) belirtildiği gibi öğretmenler değişen ve gelişen teknolojiye uyum sağlamalı, değişen toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmeli ve kendilerini yenileyebilmelidir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliğine ilişkin görüşlerinin yüksek olması ($\bar{x}=4,10$) olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlik

mesleği ağırlıklı olarak kişilerarası etkileşim odaklı olması yönüyle (Taşdemir, Taşdemir, Buyuran ve Cesur, 2016) insan ilişkilerinin ön planda tutulduğu, sürekli olarak insanlarla iletişim kanallarını açık tutmayı ve bu anlamda diğer insanlarla birlikte çalışarak ortak akıl ile hareket etmeyi gerektiren bir meslektir. İnsan ilişkileri çevikliği; insanların öz bilgilerini, deneyimlerinden öğrenme yeteneklerini, başkalarına yapıcı davranmayı ve baskı altında bile esnek olan bireyleri tanımlamaktadır (Yockey, 2015). İnsan ilişkileri çevikliği yüksek olan bireyler kendilerini iyi tanırlar, deneyimlerden öğrenirler (Allen, 2016; Korn/Ferry, 2011) başkalarına karşı açık fikirli olurlar; kişilerarası ilişkilerinde yetenekli olan bu bireyler çeşitli insanlarla ve zor durumlarla kolayca baş edebilme becerisine de sahiptirler (Lim, Yoo, Kim ve Brickell, 2017). Yıldız, Kılıç ve Yavuz'a (2018) göre öğretmenler iletişim kurma açısından donanımlı olmalıdır. Taşdemir, Taşdemir, Buyuran ve Cesur'un (2016) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenlerin kişisel özellikleri sağlıklı insan ilişkileri oluşturmada önem arz etmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında, öğretmenlerin insan ilişkilerinde çevik olmalarının paydaşlarıyla olan ilişkilerini de etkilediği düşünülebilir. Dolayısıyla okulların insan kaynaklarını oluşturan öğretmenlerin kendilerinin farkında olarak, paydaşlarıyla sağlıklı iletişim kurarak var olma çabalarının artış göstermesi pozitif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Saydam ve Telli'ye (2001) göre, öğretmenin insan ilişkileri konusunda yüksek düzeyde yetenekli olması öğrenme davranışlarını ve sonuçlarını etkilemektedir.

Değişim çevikliği boyutunda öğretmen görüşlerinin daha düşük olması öğretmenlerin değişen koşullara ayak uydurmada biraz zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Değişim çevikliği; insanların merakını, fikirlere olan tutkularını, deneyimleme çabalarını ve beceri geliştirme istekliliklerini ifade etmektedir (Yockey, 2015). Ayrıca yeni durumlarla ve zorluklarla karşılaşmayı dört gözle bekleyen kişiler de değişim çevikliği yüksek olan kişilerdir (Allen, 2016; Korn/Ferry, 2011). Lim, Yoo, Kim ve Brickell'e göre (2017) bir bireyin değişimde ne kadar rahat olduğu, sürekli iyileştirme ile önde gelen değişim çabalarıyla yakından ilgili olması anlamına gelir. Zira öğretmenler eğitim sisteminin içinde sürekli değişen koşullara ayak uydurmak durumundadır. Bu anlamda öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, değişen durumlara karşı hazırlıklı olabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu alanda

nispeten yeterli görmüyor olmaları, Türkiye’de sıklıkla değişen eğitim politikalarına atfedilebilir. Bu durum, öğretmenlerin istikrarlı bir eğitim sistemi beklentisi içinde oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Akpınar ve Aydın’ın (2007) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler eğitim sistemindeki değişimler karşısında kendilerini yetersiz hissetmekte ve eğitim alarak desteklenmek istemektedir. Özellikle de tepeden inen reform yaklaşımlarıyla gerçekleştirilen değişim çalışmalarının uygulamaya yansımamasına neden olarak öğretmenlerin kişisel özellikleri gösterilmektedir (Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin değişim çevikliklerinin yeterli düzeyde olmaması koşullara ayak uyduramamalarına sebep olabilir. Ayrıca Uslu ve Çakar Özkan’ın (2018) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin değişim süreçlerinde kendilerini yeterli düzeyde hissetmemelerinin değişim koşullarına uyum sağlayamamayı tetiklediği ifade edilmiştir. Bu bulgular bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerini detaylı olarak irdelemek için her boyuta ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Öğrenme Çevikliği Ölçeği Maddeleri	\bar{X}	SS
Zihinsel Çeviklik	1. Bir konuşmada yabancı/alışılmadık bir kelime duyarsam; anlamımı ararım.	4,30	0,79
	2. Yeni bilgileri kolayca aklımda tutarım.	3,95	0,74
	3. Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim.	4,56	0,65
	4. Hatalarımdan öğrenmek için çaba göstermem.	2,27	1,51
	5. Yeni şeyler öğrenmem için en iyi yaklaşımın ne olduğunu bilirim.	4,12	0,69
	6. Beni yeni şeyler öğrenmeye zorlayan görevlerden hoşlanmam.	2,03	1,04
İnsan ilişkileri Çevikliği	7. Sorunları çözmeyi denemek için başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	4,31	0,85
	8. Becerilerim ve yeteneklerim hakkında geribildirim ararım.	4,20	0,82
	9. Çalışma alanım dışındaki konular hakkında bilgi edinmek için insanlar ararım.	3,96	0,89
	10. Daha verimli ve etkili olmamın yollarını gösterecek insanlar ararım.	4,27	0,77
	11. Başkalarından öğrenmek hoşuma gider.	4,06	0,85
	12. İnsanlar, sorunları çözmeye yardıma ihtiyaç duyduklarında bana gelirler.	3,82	0,74
Değişim Çevikliği	13. Çalışmamı etkileyen koşullar değiştiğinde rahatsız olmam.	2,83	1,01
	14. Yeni deneyimler benim için öğrenme fırsatları değildir.	1,75	1,00
	15. Değişen koşulların içinde ürünler ortaya koyabilirim.	3,88	0,79
	16. Bir şeyler yaparken temponun değişmesinden keyif alırım.	3,68	0,99
	17. Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım.	4,50	0,63
	18. Gerektiğinde bir projeyi kenara koyup, bir diğerine geçebilirim.	2,92	1,06
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	19. Bir şeyin yanıtını bilmiyorsam, sormaktan çekinmem.	4,45	0,82
	20. Sorunları çözerken çok mantıklıyım.	4,12	0,69
	21. Başkalarının bilgilerini ilk bakışta kabul etmem.	2,83	1,00
	22. Sorunların farklı çözüm yollarını derinlemesine incelemekten keyif alırım.	4,16	0,78
	23. Bir problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa, başka birine geçerim.	4,23	0,76

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin alt boyutları olarak ele alınan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğine ait maddelerin aritmetik ortalamalarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yorumlama yaparken ölçeğin 4, 6 ve 14. maddelerinin ters puanlandığı göz önüne alınmıştır.

Tablo 4.2'ye göre; öğrenme çevikliği ölçeğinin maddelerine ait ortalama değerleri incelendiğinde, zihinsel çeviklik boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin $\bar{X}=4,56$ ortalama ile “Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim.” ve $\bar{X}=4,30$ ortalama ile “Bir konuşmada yabancı/alışılmadık bir kelime duyarsam; anlamımı ararım.” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X}=2,03$ ortalama ile “Beni yeni şeyler öğrenmeye zorlayan görevlerden hoşlanmam.” (ters madde) ve $\bar{X}=2,27$ ortalama ile “Hatalarımdan öğrenmek için çaba göstermem.” (ters madde) maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu sonucun öğretmenlerin zihinsel olarak öğrenmeye karşı hevesli olmalarından, bilmedikleriyle

ilgili araştırma yapmaktan keyif almalarından, kendilerini zorlayan görevleri sevmelerinden ve hata yaptıklarında bu hatadan ders çıkarmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

İnsan ilişkileri çevikliği boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin $\bar{x}=4,31$ ortalama ile “Sorunları çözmeyi denemek için başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.” ve $\bar{x}=4,27$ ortalama ile “Daha verimli ve etkili olmamın yollarını gösterecek insanlar ararım.” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{x}=3,82$ ortalama ile “İnsanlar, sorunları çözmede yardıma ihtiyaç duyduklarında bana gelirler.” ve $\bar{x}=3,96$ ortalama ile “Çalışma alanım dışındaki konular hakkında bilgi edinmek için insanlar ararım.” maddelerinin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin problemleri çözmede daha etkili olabilmek için diğer insanlarla birlikte hareket etmeleri olabilir.

Değişim çevikliği boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin $\bar{x}=4,50$ ortalama ile “Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım.” ve $\bar{x}=3,88$ ortalama ile “Değişen koşulların içinde ürünler ortaya koyabilirim.” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{x}=1,75$ ortalama ile “Yeni deneyimler benim için öğrenme fırsatları değildir.” (ters madde) ve $\bar{x}=2,83$ ortalama ile “Çalışmamı etkileyen koşullar değiştiğinde rahatsız olmam.” maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu sonucun öğretmenlerin yeni bilgileri araştırarak değişen koşullarda bile ürünler ortaya koyabilmelerinden ve deneyimlerin kendileri için bir öğrenme fırsatı olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuçlara odaklanma çevikliği boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin $\bar{x}=4,45$ ortalama ile “Bir şeyin yanıtını bilmiyorsa, sormaktan çekinmem.” ve $\bar{x}=4,23$ ortalama ile “Bir problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa, başka birine geçerim.” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{x}=2,83$ ortalama ile “Başkalarının bilgilerini ilk bakışta kabul etmem.” ve $\bar{x}=4,12$ ortalama ile “Sorunları çözerken çok mantıklıyım.” maddelerinin olduğu görülmektedir. Tüm bu ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların zihinsel

çeviklik boyutundaki “Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim” maddesine, diğer maddelerden daha yüksek puan verdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonucun öğretmenlerin problemler karşısında pes etmeyip yeni çözümler üretmeye yönelik çaba göstermelerinden ve bilmedikleri konularda başkalarıyla iletişim kurarak soru sormayı denemelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2’ye göre ölçekte yer alan tüm maddelerin standart sapma değerleri karşılaştırıldığında ise, en yüksek standart sapma değerine sahip olan maddenin (SS=1,51) zihinsel çeviklik boyutunun 4. maddesi olan “Hatalarımdan öğrenmek için çaba göstermem” olduğu görülmektedir. Bu durumda 4. maddeye verilen cevapların diğerlerinden daha çok farklılaştığı anlaşılabılır. Ölçekte yer alan maddelerden standart sapma değeri en düşük olan (SS=0,63) madde ise değişim çevikliği boyutunda yer alan 17. maddedir. Bu madde “Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım” şeklindedir. Bu durumda ise katılımcıların en istikrarlı cevapları 17. maddeye verdikleri söylenebilir. Bu bulguya göre öğretmenlerin yeni bilgileri araştırmaktan keyif almaları yönünde görüş bildirmeleri homojenlik göstermiş; diğer bir deyişle öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri benzerlik göstermiştir. Öte yandan ters puanlanan maddelerden biri olan öğretmenlerin hatalarından öğrenmeleri ile ilgili çabaları heterojenlik göstermiş; başka bir deyişle öğretmenlerin bu konudaki görüşleri farklılaşmıştır.

4.1.2. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin görüşlerine ait bulgular

Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ait görüşlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	n	\bar{X}	SS
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	1218	4,04	0,56
	Sınıf Yönetimi	1218	4,07	0,61
	Öğretmen Etkililiği	1218	4,51	0,46
	Öğretmen Liderliği	1218	4,39	0,53
	Öğretmen Kalitesi Toplam	1218	4,21	0,46

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması 5 üzerinden sırasıyla \bar{x} = 4,21; 4,04; 4,07; 4,51; 4,39 şeklindedir. Bu değerlere karşılık gelen ifadeler ise sırası ile “her zaman”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman” ve “her zaman” şeklindedir. Ortalamalar detaylıca incelendiğinde, öğretmen etkililiği boyutunun ortalamasının (\bar{x} =4,51) diğer boyutların ortalamasından ve genel öğretmen kalitesi ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak öğretim uygulaması boyutunun ortalamasının (\bar{x} = 4,04) diğer boyutların ve genel öğretmen kalitesinin ortalamasından daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ile alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerinde çok yüksek düzeyde; ancak öğretmenlerin öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinde yüksek düzeyde benzerlik olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3'te yer alan SS sütunundaki bilgilere göre standart sapma; öğretim uygulaması alt boyutunda SS=0,56; sınıf yönetimi alt boyutunda SS=0,61; öğretmen etkililiği alt boyutunda SS=0,46; öğretmen liderliği alt boyutunda SS=0,53 ve genel öğretmen kalitesinde ise SS=0,46 değerindedir. Tüm bu standart sapma değerleri birlikte ele alındığında, sınıf yönetimi alt boyutundaki maddelere verilen puanların heterojenliğinin, öğretmen kalitesini belirlemeyi amaçlayan tüm maddelere verilen puanların ise homojenliğinin en fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3'te yer alan ortalama ve standart sapma değerleri birlikte yorumlandığında öğretmenlerin, kaliteli olmalarına ilişkin düşüncelerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu ve görüşlerinin benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Buna sebep olarak kişinin kendisini değerlendirmeye yönelik algısının çoğunlukla yüksek olduğu gösterilebilir. Nitekim Şeker, Deniz ve Görgen (2005) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının, öğretmen olmak için gerekli yeterliliklere hem kendilerinin hem de okul uygulama öğretmenlerinin sahip olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler eğitim ortamında hem öğrencileri etkiler hem de öğrencilerden etkilenebilirler (Ergin, 2014). Bu bağlamda öğrenme çıktıları, öğretmen kalitesinde

önemli belirleyicilerden biri olarak düşünülmelidir (Scherer, Nilsen ve Jansen, 2016). Uluslararası alanda kabul gören söylemlerden biri de eğitim sistemindeki başarıda öğretmen kalitesinin çok önemli bir belirleyici olduğu yönündedir (UNESCO, 2015). Nitelikli insan kaynağını sağlamak kaliteli bir eğitim sisteminden geçer. Bunda da kaliteli öğretmenlerin payı büyüktür (Yüksel, 2011). Kaliteli öğretmenlerin öğrencilerin akademik performansını artırmada en önemli etken olduğu birçok araştırmada ifade edilmektedir (Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Marzano, 2007; Melocik, 2009; Richardson, 2017; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Rothman, 2005). Benzer şekilde Jimerson ve Haddock'a (2015) göre de öğretmen kalitesinin öğrenci başarısı veya başarısızlığı üzerinde hayati bir etkisi vardır (Giles, 2018). Küreselleşme sonucundaki hızlı değişimler dünya düzenini yeniden şekillendirmekte ve toplumların da bu duruma uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu değişime toplumların uyum sağlayabilmesi de ancak kaliteli eğitim sistemlerinin gelişimiyle mümkün olacaktır. Kaliteli insan gücü yetiştirme amacı güden her toplum, eğitim sistemindeki en temel yapı taşı olan öğretmenleri iyi yetiştirmelidir (Konan ve Yılmaz, 2018). Okullardan beklenen eğitimsel işlevlerin yerine getirilebilmesi ve eğitimdeki kalitenin artması kuşkusuz alanında kaliteli olan öğretmenlerle olanaklıdır (Summak ve İş, 2018). Bu bağlamda araştırmanın bulgularının alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Çoruk ve Kulbak'a (2018) göre bir ülkedeki eğitim sistemindeki kalite, geleceğin profilini yetiştiren öğretmenin kalitesiyle yakından bağlantılıdır. Öğretmenler, eğitim alanında gerçekleşen değişimler ve dönüşümlerden doğrudan etkilenmektedir. Bu açıdan bakılırsa öğretmenlerin bu değişime ve dönüşüme ayak uydurabilmesi için her alanda kendilerini geliştirerek gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamaları önem arz etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler kendilerini kaliteli olarak nitelendirmekte ve dolayısıyla bu kaliteli öğretmen profilinin eğitim sistemine de kuşkusuz olumlu yansımaları beklenmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalar bu durumun tersini ortaya koymaktadır. Sarıbaş ve Babadağ (2015) "Temel Eğitimin Temel Sorunları" adlı araştırmalarında öğretmen kalitesinde yaşanan sorunlara değinmiştir. Yeşil ve Şahan (2015) "Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları" adlı çalışmalarında öğretmen niteliğiyle ilgili eksikliklere vurgu yapmışlar; benzer şekilde Yılmaz ve Altinkurt (2011) da "Öğretmen

Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında Türk Eğitim Sistemindeki temel sorunlardan biri olarak öğretmenlerin nitelik eksikliklerini göstermişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde kaliteli olarak adlandırmaları, buldukları koşullar bağlamında ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını düşündükleri için olabilir. Zira sürekli değişen eğitim politikaları çerçevesinde tüm yaşanan olumsuzluklara rağmen (sınav sistemleri, öğretmen atamaları, yönetsel desteğin yetersizliği, bürokratik engeller vb.) öğretim uygulamalarında, sınıf yönetiminde, etkililiklerini devam ettirmede ve liderlik becerilerini sürdürmede kendilerini yeterli düzeyde görüyor oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğretmen etkililiği boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenler öğrencilerini başarılı olmaları konusunda cesaretlendirmede, alanlarına ilişkin yeterli donanıma sahip olmada, öğrencilerini değerlendirmede, onlara zorlayıcı sorular oluşturmada ve etkili strateji/yöntemler kullanmada kendilerini yüksek düzeyde kaliteli olarak algılamışlardır. Öğretmenlerin bilgiyi sunuş biçimleri, öğretime karşı algıları, kaliteli bir sınıf atmosferi oluşturmaları, süreç değerlendirmeleriyle öğrenci gelişimlerini izlemeleri ve sınıf yönetimleri öğretim kalitesindeki anahtar yönler olarak gösterilebilir (Wagner, Göllner, Helmke, Trautwein ve Lüdtke, 2013). Öğretmenin profesyonel olarak gelişimi okul ikliminde kalite güvencesi olarak görülmekte ve bu gelişimle öğretmenin etkililiğinin artırılması sağlanmaktadır (Summak ve İş, 2018). Son yıllarda öğretmenleri lisansüstü eğitimlere, kongrelere, konferanslara teşvik etmeye ve bu sayede mesleki anlamda gelişmelerine destek olmaya yönelik yasal düzenlemeler anlamında olumlu gelişmeler olsa da bunların uygulamada yeterince karşılık bulmadığı görülmektedir (Tonbul ve Bayram, 2018). Oysa alanyazındaki bu görüşten farklı olarak öğretmenler kendilerinin etkililik düzeylerinin yeterli olduğu görüşündedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu anlamda yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip olmaları düşündürücüdür.

Diğer bir boyut olan öğretim uygulaması ile ilgili öğretmen görüşlerinin nispeten daha düşük olması öğretmenlerin bu alanla ilgili çalışmaları daha fazla yapmaya ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Nitekim öğretmen kalitesiyle ilgili yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile öğrencilerin performansları

arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Wallace, 2009; Wenglinsky, 2002). Bunun için de öğretmenlerin öğretim uygulamasını geliştirmek için güncel alanyazını okuyarak mesleki gelişim fırsatlarını yakalamasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin gelişimlerini izleyerek değerlendirmek, onlara geribildirim vermek ve yöntemlerini farklılaştırmak gibi konulara daha çok odaklanmasının bu boyuta ilişkin algıyı yükselteceği düşünülebilir. Bununla birlikte öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunarak planlamalarını bu doğrultuda yapılandırması da öğretim uygulamalarının kalitesini artıracak yöntemler olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesi öğrencilerin başarılı olmalarında büyük öneme sahiptir (Yeşilyurt, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim uygulamalarını bilmeleri ve kullanmaları gerekmektedir (Uşun, 2007).

Öğretmen liderliği boyutunun ortalaması ($\bar{X}=4,39$) da öğretmen etkililiği boyutunun ortalamasına ($\bar{X}=4,51$) yakın bir düzeydedir. Bu durumda sınıf içinde ve dışında liderliği ve etkili bir duruşu benimsemiş olan öğretmenlerin kendilerini kaliteli olarak nitelendirdikleri düşünülebilir. Öğretmen kalitesinin en büyük çıktısı hiç kuşkusuz öğrencilerin akademik başarılarıdır. Akademik başarı yüksek olan okullar veliler için de tercih sebebidir. Nitekim Nartgün ve Kaya'nın (2016) yapmış oldukları araştırmada, velilerin okul tercihinde rol oynayan etmenlerden en önemlisinin okulun kaliteli bir eğitim kadrosundan meydana gelmesi olduğu bulgulanmıştır. Bu kalitenin, beraberinde akademik başarıyı da öne çıkaracağı düşünülmektedir. Ancak bu durum özel ve devlet okullarında farklılık gösterebilmektedir. Emel (2010), özel okulların öğretmenlerin gelişimine daha fazla önem verdiği ve bu amaçla da öğretmenlerin daha kaliteli olmaları için insan kaynaklarına yatırım yaptığını iddia etmiştir. Bu durum özel okulların değerlendirme odaklı olduğunu ispat edebilir. Özel okullarda öğretmenlerin kendilerini geliştirme adına yapmış oldukları her bir çalışma (seminer, kongre, konferans, çalıştay, lisansüstü eğitim, sempozyum vb.) performans değerlendirmede bir kriter biçimine dönüştürülebilmektedir (Argon ve Kaya, 2016).

Öğretmenlerin kalitesinde liderlik rolleri de dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin liderlik ve etkililikleri, öğretmen kalitesinin en fazla ortalamaya sahip alt boyutları olarak bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin

kendileriyle birlikte okul kalitesini de artırmaya çalıştıkları söylenebilir. Argon ve Çelik Yılmaz'a (2018) göre, uygun ortamlar yaratılması durumunda öğretmenler liderlik vasıflarını, sadece sınıf yönetiminde kullanmakla kalmayacak, okulun gelişimi için adımlar atacak özgüvene sahip olacaklardır. Ancak günümüz lider öğretmeni; yenilikçi, akılcı riskler alabilen, katılımcı ve dönüştürücü bir role ihtiyaç duymaktadır (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018). Bu durumda okul yönetiminin ve bakanlığın öğretmenleri bu yönde desteklemesi gerekir. Öğretmenlerin liderliği okul yönetimini de olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü öğretmen liderliği düşüncesinin çıkış noktası, öğrenci ihtiyaçlarına en üst düzeyde karşılık vermek, okulun yönetimini daha etkin hale getirmek ve okulda bulunan insan kaynağından optimum düzeyde yararlanmaktır (Kılınç ve Reçepoğlu, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin kendilerini kaliteli bulmalarının ortaya çıkmasının yanı sıra, öğretmen kalitesinin alt boyutlarına ait bulgular da literatürü desteklemiştir. Literatürde öğretmen kalitesinde yönetim, liderlik, öğretim uygulamaları gibi değişkenlerin olmazsa olmaz olduğu açıktır.

Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin görüşlerini detaylı olarak irdelemek için her boyuta ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Öğretmen Kalitesi Ölçeği Maddeleri	\bar{X}	SS
Öğretim Uygulaması	1. Mesleki gelişim fırsatlarına ulaşma	4,08	0,82
	2. Öğretim uygulamasını geliştirmek için güncel alanyazını (kaynakları) okuma	3,90	0,85
	3. Tüm öğrencilerin ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirme	4,18	0,69
	4. Öğrenci gelişimini ölçmek için birden fazla yöntem kullanma	4,15	0,74
	5. Öğretimsel kararları verenleri (yöneticileri) bilgilendirmek için öğrenci çalışmalarını analiz etme	3,92	0,89
	6. Öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için öğrencilere kapsamlı (özel) geri bildirimler sağlama	4,11	0,74
	7. Farklı geçmişe veya yeteneklere sahip öğrenciler için uygun ortam veya değişiklikler sağlama	3,88	0,82
	8. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sürdürmek için çeşitli öğretim teknikleri kullanma	4,26	0,67
	9. Öğrencilerin bireysel bilgilerini kullanarak öğretimi farklılaştırma	4,05	0,76
	10. Kültürel çeşitliliği öğretim planlamasına dahil etme	3,92	0,87
	11. Gelecekteki dersleri planlamak veya düzenlemek için fikirlerin uygulamada ne kadar işe yaradığını değerlendirme	4,04	0,79
Sınıf Yönetimi	12. Sınıfımda davranışsal beklentileri öğretme	4,29	0,69
	13. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamını değiştirme	3,85	0,91
	14. Öğrencilerimde üst düzeyde sorumluluk davranışı geliştirmek için bireysel özendiriciler geliştirme	4,11	0,76
	15. Olumlu bir iklim oluşturmak için prosedürler veya rutinler oluşturma	4,02	0,80
Öğretmen Etkililiği	16. Öğrencileri okulda başarılı olabilecekleri konusunda teşvik etme (cesaretlendirme)	4,69	0,51
	17. Öğrencilerden gelen zor soruları cevaplamak için gerekli içerik bilgisini edinme	4,54	0,61
	18. Ödevleri tamamlamaları için öğrencileri motive etme	4,51	0,64
	19. Öğrencilerin öğretilenleri anlayıp anlamadığını ölçme	4,50	0,62
	20. Öğrenciler için iyi sorular oluşturma	4,45	0,63
	21. Zorlanan öğrencilere yardım etmek için strateji veya yöntemler belirleme	4,37	0,68
Öğretmen Liderliği	22. Öğrencilerin öğrenmesinde daha bilgili olan meslektaşlarla görüşme halinde olma	4,38	0,74
	23. Okul hedeflerine ve girişimlerine destek çıkma	4,38	0,68
	24. Okul geneli öğrenci performans bilgilerini gözden geçirme	4,20	0,79
	25. Okulunuzda, bölgenizde, toplumunuzda veya ülkenizde kaliteli eğitimi savunma	4,59	0,70

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen kalitesine ilişkin görüşlerinin alt boyutları olarak ele alınan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliğine ait maddelerin aritmetik ortalamalarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4'e göre, öğretmen kalitesi ölçeğinin maddelerine ait ortalama değerleri incelendiğinde, öğretim uygulaması boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin $\bar{X}=4,23$ ortalama ile "Öğrencilerin aktif öğrenmelerini

sürdürmek için çeşitli öğretim teknikleri kullanma” ve $\bar{x}=4,18$ ortalama ile “Tüm öğrencilerin ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirme” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{x}=3,88$ ortalama ile “Farklı geçmişe veya yeteneklere sahip öğrenciler için uygun ortam veya değişiklikler sağlama” ve $\bar{x}=3,90$ ortalama ile “Öğretim uygulamasını geliştirmek için güncel alanyazını (kaynakları) okuma” maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrenme ortamında öğretim tekniklerini farklılaştırdıkları ve öğrencilerin gelişimlerini süreç içinde değerlendirmelerle takip ettikleri söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin alana yönelik kaynakları okumakla ilgili ve farklılaştırılmaya ihtiyaç duyan öğrencilere ortam sağlamaya ilgili nispeten zorlandıkları düşünülebilir.

Sınıf yönetimi boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin $\bar{x}=4,29$ ortalama ile “Sınıfta davranışsal beklentileri öğretme” ve $\bar{x}=4,11$ ortalama ile “Öğrencilerimde üst düzeyde sorumluluk davranışı geliştirmek için bireysel özendiriciler geliştirmek” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{x}=3,88$ ortalama ile “Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamını değiştirme” ve $\bar{x}=4,02$ ortalama ile “Olumlu bir iklim oluşturmak için prosedürler veya rutinler oluşturma” maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu sonucun öğretmenlerin öğrencilerden beklediklerini daha fazla somutlaştırmak istemelerinden ve bireysel olarak öğrencilerin olumlu davranışlarına pekiştiriciler kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin sınıf ortamı dışında öğrencilere başka bir ortamda öğrenmeyi gerçekleştirecek fırsatlar sunmamaları ve sınıf rutinleri oluşturmada zorlanmaları buldukları fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen etkililiği boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin $\bar{x}=4,69$ ortalama ile “Öğrencileri okulda başarılı olabilecekleri konusunda teşvik etme” ve $\bar{x}=4,54$ ortalama ile “Öğrencilerden gelen zor soruları cevaplamak için gerekli içerik bilgisini edinme” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{x}=4,37$ ortalama ile “Zorlanan öğrencilere yardım etmek için strateji veya yöntemler belirleme” ve $\bar{x}=4,45$ ortalama ile “Öğrenciler için

iyi sorular oluşturma” maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin daha etkili olabilmek için alanlarına yönelik olarak gerekli donanımına sahip olmayı önemsedikleri ve öğrencileri başarı odaklı hedefler belirlemede motive ettikleri söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin öğrenme alanında zorluk yaşayan öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri geliştirmede ve nitelikli olarak kaynaklık etmede yeterli düzeyde donanımına sahip olmadıkları düşünülebilir.

Öğretmen liderliği boyutuna ait maddelerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin $\bar{x}=4,59$ ortalama ile “Okulunuzda, bölgenizde, toplumunuzda veya ülkenizde kaliteli eğitimi savunma” maddesi olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddenin ise $\bar{x}=4,20$ ortalama ile “Okul geneli öğrenci performans bilgilerini gözden geçirme” maddesi olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin kaliteli eğitimi oldukça benimsedikleri ve bu doğrultuda harekete geçmeye hazır oldukları söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin okul genelindeki performansla ilgili görece sahiplenici bir tavır sergilemekte zorlandıkları düşünülebilir.

Tablo 4.4’de yer alan SS sütununa bakıldığında en yüksek standart sapma değerinin $SS=0,91$ olduğu ve sınıf yönetimi alt boyutunda yer alan 13. madde olan “Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamını değiştirme” ifadesine ait olduğu görülmektedir. SS değeri en düşük ($SS=0,51$) olan maddenin ise öğretmen etkililiği alt boyutundaki 16. madde olan “Öğrencileri okulda başarılı olabilecekleri konusunda teşvik etme (cesaretlendirme)” maddesine ait olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan tüm bilgiler birlikte yorumlandığında denilebilir ki; öğretmenler öğrencileri okulda başarılı olabilecekleri konusunda teşvik etmeye karşı yüksek düzeyde olumlu ($\bar{x}=4,69$) tutum içerisindedirler ve bu görüş noktasında istikrarlı ($SS=0,51$) düşüncelere sahiptirler. Bu bulguya göre öğretmenlerin öğrencileri okulda başarılı olabilecekleri konusunda teşvik etme yönünde görüş bildirmeleri homojenlik göstermiş; diğer bir deyişle öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri benzerlik göstermiştir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamını değiştirme yönünde görüş bildirmeleri heterojenlik göstermiş; başka bir deyişle öğretmenlerin bu konudaki görüşleri farklılaşmıştır.

4.1.3. Öğretmenlerin okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerine ait bulgular

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	n	\bar{X}	SS
Okulda Kalma Tutumu	1218	3,56	0,58

Tablo 4.5’e göre, öğretmenlerin okulda kalma tutumları görüşlerinin ortalamasının $\bar{X}=3,56$ değerinde olduğu ve bu değer “katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği anlaşılabilir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra standart sapma değeri tabloda $SS=0,58$ olarak verilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının homojenlik gösterdiği ile ifade edilebilir.

Elde edilen bu bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının nispeten yüksek olduğu ve görüşlerinin benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Doğan ve Boyraz’ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin %46’sı başka bir meslek seçme şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini ifade etmişlerdir. Rehberlik ve eğitim sunan, öğretmenlere daha fazla özerklik tanıyan, çalışma koşulları sağlıklı olan ve öğretmenlerin yönetim tarafından desteklendiği okullarda (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2010) öğretmenlerin okulda kalma tutumları daha yüksektir (Hounshell ve Griffin, 1989; Seyfarth ve Bost, 1986). Öğretmenlerin daha fazla özerkliğe sahip oldukları (Hughes, 2012) ve daha yüksek düzeyde idari destek aldıkları (Clifton, 2010; Liu, 2007; Morrison, 2012) okullarda çalışmak istedikleri literatürde belirtilmiştir. Hughes’in (2012) araştırmasına göre de öğretmenlerin %83,50’si emekli olana kadar öğretmenlik yapmayı planlamaktadır. Öğretmenin okulda kalma tutumunun yüksek olması güçlü idari destek, daha yüksek öğrenci başarısı, daha az öğrenci disiplini sorunu, daha yüksek maaşlar, artan mesleki gelişim fırsatları, okul düzeyinde karar vermede artan öğretmen katılımı, iş birliğine dayalı bir çalışma ortamı ve ortak bir özerklik duygusu ile ilişkilendirilmiştir (Gates, 2010; Guarino, Santibanez ve Daley, 2006; Ingersoll, 2001). Nitekim benzer şekilde

Argon ve Çelik Yılmaz (2018) da öğretmenlerin karara katılımlarının ve çalışma ortamlarının genişletilmesi ile özerklik sağlanmasının öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu tutum geliştireceğini ve aidiyetlerinin artacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, okullarında kalma tutumlarını etkileyen bazı sebepler vardır. Bunlardan bazıları; paylaşılan değerler, benzersiz öğrenci topluluğu, yöneticilerle ilişkiler, günlük yaşam deneyimleri ve diğer öğretmenlerle ilişkilerdir (Swars, Meyers, Mays ve Lack, 2009). Öğretmenlerin bu etmenleri düşünerek okullarında kalmayı tercih etmeleri muhtemeldir. Öte yandan öğretmeni okulda tutmak için uygulanabilecek uygulamalardan bazıları şunlardır: Uyum programları, okulda kalma veya ayrılma görüşmeleri, yan haklar, ücret politikaları, ödüllendirme, kariyer imkanları (Zengin, 2016). Araştırmanın bulgusu incelendiğinde öğretmenlerin katılıyorum düzeyinde görüş bildirmeleri önemlidir; ancak yeterli değildir.

Öğretmenlerin okulda kalması, okul ortamında verilen eğitimin kalitesini artırmak ve okullarda istihdamı sürdürmek için önemli hale gelmiştir (Pittman, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını daha da pozitif bir bakış açısına çevirmek için öğretmenlerin özerk olmasını sağlayacak ve kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat sunacak ortamlar yaratılması aşîkardır. Dolayısıyla öğretmenler fikirlerini iş kaygısı yaşamadan, özgürce dile getirebildikleri ve karara katılımda etkin rol alabildikleri bir okul ikliminde çalışmalıdır (Celep ve Kaya, 2016). Bununla birlikte bazı öğretmenler okullarında kalmamayı, çeşitli nedenlerle farklı okullar aramayı seçebilmektedirler. Bazı öğretmenler ise meslekten ayrılmayı seçerek alternatif kariyer yolları arayışına girmektedir (Darling-Hammond ve Sclan, 1996). Bu bulgu araştırma bulgusuyla paralellik göstermemektedir.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerini detaylı olarak irdelenmek için ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği Maddeleri	\bar{X}	SS
Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu	1. Şu anki okulumda kalabildiğim sürece öğretmenlik yapmaya devam etmeyi planlıyorum.	3,90	1,14
	2. Eğitim alanında çalışmaya devam etmeyi ancak bu okuldan ilk fırsat bulduğumda ayrılmayı planlıyorum.	2,31	1,20
	3. Okul yönetiminden gelen yeterli destek bu okulda eğitim vermeme yönelik karar verme sürecimi etkiliyor.	3,78	1,11
	4. Okulum/sınıfım hakkında kararlar verebilme konusunda yetkilendirilmem bu okulda kalma konusundaki kararımı etkiliyor.	3,87	0,99
	5. Okulda pozitif bir eğitim ve öğrenim ortamı var ve okulumda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum.	3,84	1,06
	6. Okul yönetimi öğretmenleri profesyoneller olarak değerlendiriyor ve bu okulda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum.	3,67	1,09

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerine ait maddelerin aritmetik ortalamalarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4.6'ya göre; öğretmenin okulda kalma tutumu maddelerine ait ortalama değerleri incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama sahip maddelerin $\bar{X}=3,90$ ortalama ile “Şu anki okulumda kalabildiğim sürece öğretmenlik yapmaya devam etmeyi planlıyorum.” ve $\bar{X}=3,87$ ortalama ile “Okulum/sınıfım hakkında kararlar verebilme konusunda yetkilendirilmem bu okulda kalma konusundaki kararımı etkiliyor.” maddelerinin olduğu; en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X}=2,31$ ortalama ile “Eğitim alanında çalışmaya devam etmeyi ancak bu okuldan ilk fırsat bulduğumda ayrılmayı planlıyorum” ve $\bar{X}=3,67$ ortalama ile “Okul yönetimi öğretmenleri profesyoneller olarak değerlendiriyor ve bu okulda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum” maddesi olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun, öğretmenlerin okullarında kalmayı tercih etmelerinin yetkilendirilmelerine bağlı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan öğretmenlerin profesyonel olarak değerlendirilmesinin okullarında kalmalarında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Tablo 4.6'ya göre öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait maddelerden standart sapması en yüksek olan madde $SS=1,20$ değeri ile 2. madde olan “Eğitim alanında çalışmaya devam etmeyi ancak bu okuldan ilk fırsat bulduğumda ayrılmayı planlıyorum” maddesi; en düşük değere sahip olan madde ise $SS=0,99$ değeri ile 4. madde olan “Okulum/sınıfım hakkında kararlar verebilme konusunda yetkilendirilmem

bu okulda kalma konusundaki kararımı etkiliyor” maddesi olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin okuldan ilk fırsatta ayrılmaya dair görüşleri heterojenlik göstermiştir denilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin bu konudaki görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır.

Tablo 4.6’da yer alan tüm bilgiler birlikte yorumlandığında denilebilir ki; öğretmenlere okul/sınıf hakkında yetki vermek, onların okulda kalma konusunda verecekleri cevabı yüksek düzeyde etkilemektedir ve öğretmenlerin bu duruma dair görüşleri diğer maddelere göre daha çok istikrar göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinin birbirlerine benzer olduğu ifade edilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin kişisel değişkenleri (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti) öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmaktadır mıdır?” şeklinde olup katılımcıların görüşleri iki gruptan oluşan kişisel özellikler için t Testi ile; ikiden fazla gruptan oluşan kişisel özellikler için tek yönlü ANOVA testi ile irdelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının cinsiyete göre t Testi sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	Kadın	834	3,53	0,41	-1,766	1216	0,07
		Erkek	384	3,57	0,43			
	İnsan İlişkileri Çevikliği	Kadın	834	4,13	0,51	2,720	1216	0,00**
		Erkek	384	4,04	0,54			
	Değişim Çevikliği	Kadın	834	3,24	0,47	-2,281	1216	0,02*
		Erkek	384	3,31	0,48			
	Sonuçlara Odaklanma Çev.	Kadın	834	3,92	0,45	-3,622	1216	0,00**
		Erkek	384	4,03	0,45			
	Öğrenme Çevikliği Toplam	Kadın	834	3,70	0,31	-1,419	1216	0,15
		Erkek	384	3,72	0,33			

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 4.7'e göre, kadın öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamasının sırasıyla 5 üzerinden \bar{X} = 3,70; 3,53; 4,13; 3,24; 3,92 ile "sık sık" düzeyinde olduğu; değişim çevikliği boyutunun ise "ara sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde erkek öğretmenlerin de genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise 5 üzerinden sırasıyla \bar{X} = 3,72; 3,57; 4,04; 3,31; 4,03 ile "sık sık" düzeyinde olduğu; değişim çevikliği boyutunun ise "ara sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Buna göre, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin çeviklik düzeylerinin nispeten birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Ancak bu sonucun rastlantısal olup olmadığını anlamak için p değerlerinin yorumlanması gerekmektedir. Tablo 4.7'de yer alan öğrenme çevikliği boyutuna ait p değeri toplam ölçekte ,15'tir. Bu değer .05 değerinden daha büyük olduğundan öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, erkekler ve kadınlar için genel öğrenme çevikliği puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; Lombardo ve Eichinger, 2002) olmadığı yönündeki araştırmalarla örtüşmektedir. Öte yandan

alanyazında, kadınların öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerinin erkeklerden biraz daha yüksek olduğu yönünde araştırmalar da vardır (Ibarra ve Obodaru, 2009).

Tablo 4.7'ye göre, kadın ve erkek öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği ($t=2,270$; $p=0,00<0,01$), değişim çevikliği ($t=-2,281$; $p=0,02<0,05$) ve sonuçlara odaklanma çevikliği ($t=-3,622$; $p=0,00<0,01$) alt boyutlarına ait ortalama puanlarının arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=4,13$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=4,04$) daha büyüktür. Kadın öğretmenlerin değişim çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut puan ortalamaları sırasıyla ($\bar{x}=3,24$; $\bar{x}=3,92$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=3,31$; $\bar{x}=4,03$) istatistiksel olarak daha küçüktür. p değerleri dikkate alındığında öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliğine dair görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı fark olduğu ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu; yine değişim çevikliğine dair görüşlerinde cinsiyete göre farklılık olduğu ve bu farklılığın ise erkeklerin lehine olduğu; sonuçlara odaklanma çevikliğine dair görüşlerinde de anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın da erkeklerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, kadın öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliğinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülürken; değişim çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliğinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Çünkü kadınların başkalarına karşı daha çok uyum gösterdiği, diğerlerinden daha fazla şey öğrendiği ve ortalama olarak erkeklerden çok daha fazla insan ilişkileri becerilerinin olduğu bilinmektedir (Ibarra ve Obodaru, 2009). Ayrıca kadınlar kişilerarası beceriler konusunda erkeklerden daha olumlu algılanma eğiliminde oldukları için kadınların erkeklerden daha yüksek puan alması olasıdır (Tang, De Meuse ve Dai, 2007). Yapılan bazı araştırmalarda da araştırma bulgusuna paralel sonuçlara ulaşılarak kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinde erkek öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip oldukları ifade edilmiştir (Şeker, 2000; Ceylan, 2007; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Nacar ve Tümkaya, 2011). Öte yandan erkeklerin zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür (De Meuse, Dai, Eichinger, Page, Clark ve Zewdie, 2011). Bunun nedeninin erkeklerin kadınlara göre değişen koşullara daha çabuk uyum

sağlamaları olduğu düşünülebilir. Ayrıca sonuçlara odaklanma çevikliği yüksek olan erkekler, zor şartlar altında başarılı sonuçlar elde eden, başkalarına normalin ötesinde performans göstermeleri için ilham veren ve başkalarına güven verecek bir duruş sergileyen bireylerdir (Allen, 2016; Korn/Ferry, 2011). Bu anlamda erkeklerin kadınlara göre zorlu ya da yeni koşullara rağmen sonuç almaya odaklandıkları ve başkalarına güven oluşturmaya çalıştıkları düşünülebilir (Yockey, 2015). Dolayısıyla erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitim örgütlerinde gerçekleşen hızlı değişimlere daha kolay ayak uyduracağı, sonuca odaklanarak mantıklı bir şekilde problemlere yaklaşacağı, sorunların çözümünde derinlemesine çözüm yolları arayacağı ve problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa değişime kolayca uyum sağlayarak yeniden denemekten keyif alacağı düşünülebilir. Diğer taraftan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini iyi tanıyarak deneyimlerinden daha çok ders çıkardığı ve başkalarının fikirlerini önemseyerek onlara karşı daha yapıcı davrandıkları sonucuna ulaşılabılır.

4.2.2. Medeni durum değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının medeni duruma göre t Testi sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	Evli	873	3,54	0,41	-0,087	1216	0,93
		Bekar	345	3,54	0,43			
	İnsan İlişkileri Çevikliği	Evli	873	4,11	0,50	0,102	1216	0,91
		Bekar	345	4,10	0,56			
	Değişim Çevikliği	Evli	873	3,26	0,48	0,549	1216	0,58
		Bekar	345	3,25	0,46			
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Evli	873	3,96	0,45	1,104	1216	0,27
		Bekar	345	3,93	0,46			
	Öğrenme Çevikliği Toplam	Evli	873	3,71	0,32	0,569	1216	0,57
		Bekar	345	3,70	0,33			

p>0.05

Tablo 4.8'e göre, evli öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{x} = 3,71; 3,54; 4,11; 3,26; 3,96; değerleri ile sırasıyla “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “ara sıra”, “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bekar öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{x} = 3,70, 3,54; 4,10; 3,25; 3,93; değerleri ile sırasıyla “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “ara sıra”, “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre, öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.8 incelendiğinde medeni durum değişkeni bakımından öğretmenlerin görüşlerinin hem öğrenme çevikliğinde hem de alt boyutlarda anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Mercan ve Eğit'in (2014) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı öğrenmeye açık olma noktasında evli ve evli olmayan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durum öğretmenlerin evli veya bekar olmaları durumunun öğrenme çevikliği düzeylerini etkilememesi ile açıklanabilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin evli yahut bekar olmaları öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerini değiştirmemektedir. Buna sebep olarak öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğrenme çevikliği düzeylerini kullanmada medeni durumlarına bağlı olarak hareket etmedikleri gösterilebilir. Çünkü öğrenme çevikliğinin göstergelerine bakıldığında bu kişiler yeni deneyimlerle ilgili tutkulu olma eğilimindedir ve bilinmeyi keşfetmeye isteklidir. Ayrıca hedeflere ulaşma becerisine odaklanarak başkaları hakkında derinlemesine bilgi edinmeye isteklidirler ve farklı çevrelere veya költürlere kolayca adapte olabilirler. Problemleri benzersiz veya özgün bir şekilde çözmeye karşı yetenekleri vardır (Knegtmans, 2018). Tüm bu çeviklik becerilerinin kişilerin karakteristik özellikleri olduğu ve medeni durumlarına bağlı olarak değişmeyeceği söylenebilir. Zira öğrenme çevikliğinin teorik temeli, insanların öğrenme şeklindeki bireysel bir fark olarak kendi kendine düzenlenen

öğrenmeye dayanmaktadır (Rose, Loewenthal ve Greenwood, 2005). Bu da öğretmenlerin benzer düzeyde görüş bildirmeleriyle açıklanabilir.

4.2.3. Kurum türü değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının kurum türüne göre t Testi sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Kurum Türü	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	Resmi okul	743	3,47	0,39	-7,870	1216	0,00**
		Özel okul	475	3,66	0,43			
	İnsan İlişkileri Çevikliği	Resmi okul	743	3,97	0,52	-12,018	1216	0,00**
		Özel okul	475	4,32	0,45			
	Değişim Çevikliği	Resmi okul	743	3,13	0,45	-12,891	1216	0,00**
		Özel okul	475	3,46	0,43			
	Sonuçlara Odaklanma Çev.	Resmi okul	743	3,86	0,45	-9,926	1216	0,00**
		Özel okul	475	4,11	0,42			
	Öğrenme Çevikliği Toplam	Resmi okul	743	3,59	0,30	-16,698	1216	0,00**
		Özel okul	475	3,88	0,26			

**p<0.01

Tablo 4.9 incelendiğinde, resmi okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 3,59; 3,47; 3,97; 3,13; 3,86 değerleri ile değişim çevikliğinin “ara sıra” düzeyinde, diğer değişkenlerin ise “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre resmi okulda görev yapan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 3,88; 3,66; 4,32; 3,46; 4,11 değerleri ile insan ilişkileri çevikliğinin “her zaman”

düzeyinde olduğu diğer boyutların ve genel ölçeğin ise “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak insan ilişkileri çevikliği boyutunda çok yüksek düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgudan hareketle aynı kurumda görev yapan öğretmenlerin zihinsel çeviklik düzeylerine ait görüşlerinin hemen hemen birbirine yakın olduğu düşünülebilir. Başka bir deyişle öğretmenler yeni bilgileri araştırmada, problemlere farklı bakış açıları geliştirmede ve düşüncelerini diğerlerine açıklayabilmede benzer düşüncelere sahiptir denilebilir.

Tablo 4.9'a göre, resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenme çevikliği ($t=-16,698$; $p=0,00<0,01$), zihinsel çeviklik ($t=-7,870$; $p=0,00<0,01$), insan ilişkileri çevikliği ($t=-12,018$; $p=0,00<0,01$), değişim çevikliği ($t=-12,891$; $p=0,00<0,01$) ve sonuçlara odaklanma çevikliği ($t=-9,926$; $p=0,00<0,01$) alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin sırasıyla öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği puan ortalamaları ($\bar{X}=3,88$; $\bar{X}=3,66$; $\bar{X}=4,32$; $\bar{X}=3,46$; $\bar{X}=4,11$), resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,59$; $\bar{X}=3,47$; $\bar{X}=3,97$; $\bar{X}=3,13$; $\bar{X}=3,86$) daha büyüktür.

Elde edilen bu bulgulara göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ile ilgili görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre öğrenme çevikliğine dair görüşlerinin daha yüksek düzeyde olumlu olması, özel okuldaki öğretmenlerin çalışma koşullarının farklılığından kaynaklanabilir. Nitekim Türkiye’de özel okulda görev yapan öğretmenler sözleşmeli olarak o okulda bulunmakta; ayrıca bu okullarda daimî statüde bir kadroda olmayıp performansları göz önüne alınarak çalışmaya devam etmektedir (Argon ve Kaya, 2016). Bu sebeple özel okul öğretmenleri yönetsel nedenlerle işlerini koruyabilmek adına da yüksek lisans-doktora yapmak istemektedirler. Eğitimciler Birliği Sendikası’nın (Eğitim-Bir-Sen, 2016) yapmış olduğu araştırmada

öğretmenlerin üçte ikisi lisansüstü eğitim yapmak istemekte; bu sayede kişisel ve mesleki olarak gelişimlerinin destekleneceğini düşünmektedir. Kaysi ve Gürol (2016) da yaptıkları araştırmada lisansüstü öğreniminin öğretmenlerin bilgi birikimine katkıda bulunarak onların mesleğe daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine fayda sağladığını ve dolayısıyla kalitelerini artırdığını bulmuşlardır. Çünkü öğretmenler lisansüstü eğitimde yeni öğretim yöntem teknikleriyle tanışıp bunları sınıf ortamında kullanabilirler. Böylelikle eğitimin, öğrencinin ve öğretmenin kalitesinde artış meydana gelebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlere yeterli destek sağlanması durumunda, öğretmenlerin kendilerini geliştirerek öğrenmeye açık oldukları söylenebilir. Dolayısıyla özel okulda çalışan öğretmenlerin işlerini kaybetmeye yönelik kaygılarının resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olması muhtemeldir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Bu durumda da özel okulda görev yapan öğretmenler kendilerini sürekli güncellemek, farklı eğitimler alarak bilgi birikimlerini zenginleştirmek ve değişen koşullar karşısında öğrenmeye istekliliklerini artırmak durumunda kalabilirler (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Memişoğlu ve Kaya'nın (2016) yapmış oldukları araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %32'lik kısmının lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden oluşmasının özel okullardaki öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının önemli bir öğrenme çevikliği belirleyicisi olduğu düşüncesini doğrulamaktadır. Zira özel okulda görev yapan öğretmenler buldukları koşullar gereği 21. yüzyıl becerilerini ve yetkinliklerini sağlayamadıkları takdirde o okuldaki işlerini kaybedebilirler. Dolayısıyla kendilerini geliştirecek ortamlar bulmaları ve insanlarla iletişimlerini güçlendirecek yollar keşfetmeleri gerekmektedir. Bunun için de deneyimlerinden dersler çıkararak yaşam boyu öğrenmeyi ilke haline getirmiş olmaları muhtemeldir. Nitekim Allen'e (2016) göre çevikliği yüksek olan bireylerin sahip olduğu bazı özellikler vardır. Bu özellikler; doğru dersleri öğrenerek bu öğrenmeyi yeni durumlara uygulamak, gelişimsel faaliyetlerin peşinde koşmak, yeni fikir veya yöntemlerle ilgili açık fikirli olmak, performansları ile ilgili başkalarından geribildirim almak, özeleştiri yaparak kendi performansını objektif olarak değerlendirebilmek, deneyimlerden pratik sonuçlar çıkarmak, güçlü/zayıf yönlerinin farkında olmak ve denemeye istekli olarak güvenilirliği kanıtlamaktır. Dolayısıyla özel okulda görev yapan öğretmenlerin belirtilen bu özelliklerinin daha fazla ön planda olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin özel

okullarda görev yapan öğretmenlere göre çalışma ortamlarının yetersiz düzeyde olduğu da bilinmektedir (TEDMEM, 2014). Yeterli nitelikte çalışma ortamına sahip olmayan resmi okul öğretmenleri kendilerini geliştirecek fırsatlara ulaşmakta güçlük çekebilirler. Bunun yanı sıra Balyer (2013) araştırmasında bazı müdürlerin lisansüstü eğitimi desteklerken bazılarının bu yönde olumsuz davranışlar sergilediklerini iddia etmiştir. Bu durumun öğretmenin çalışma saatlerini düzenlemede sorun oluşturmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu nedenle de resmi okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri daha düşük düzeyde çıkmış olabilir.

Türkiye’de öğrenme çevikliği ile ilgili yapılmış araştırmalar genel olarak özel sektörde ve eğitim alanı dışında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amaçlarından biri de eğitim alanında bilhassa öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair alanyazına katkı sağlamaktır. Resmi okullarda öğrenme çevikliği kavramı henüz konuşulmazken, Özgür Boza Okulları (2019), vizyonlarının öğrenme çevikliği yüksek liderler oluşturmak olduğunu ifade etmiştir. Bu durum da özel okulların resmi okullardan öğrenme çevikliği noktasında ileride bir anlayışa sahip olmalarının açık örneğidir.

4.2.4. Okul türü değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının okul türü gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okul türü grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	İlkokul	467	3,54	0,42	2	0,08	0,92
		Ortaokul	332	3,55	0,42	1215		
		Lise	419	3,53	0,42	1217		
	İnsan İlişkileri Çevikliği	İlkokul	467	4,11	0,50	2	1,76	0,17
		Ortaokul	332	4,06	0,54	1215		
		Lise	419	4,13	0,52	1217		
	Değişim Çevikliği	İlkokul	467	3,26	0,47	2	0,03	0,96
		Ortaokul	332	3,27	0,46	1215		
		Lise	419	3,26	0,49	1217		
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	İlkokul	467	3,93	0,49	2	1,68	0,18
		Ortaokul	332	3,95	0,43	1215		
		Lise	419	3,99	0,43	1217		
Öğrenme Çevikliği	İlkokul	467	3,70	0,32	2	0,40	0,67	
	Ortaokul	332	3,69	0,33	1215			
	Toplam	Lise	419	3,72	0,32	1217		

p>0,05

Tablo 4.10'a göre ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları olan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ortalamaları 3,40-4,19 arasında olduğundan genel öğrenme çevikliğinin ve alt boyutlarının "sık sık" düzeyinde olduğu; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamaların ise sırasıyla (\bar{X} =3,26; \bar{X} =3,27; \bar{X} =3,26) ile "ara sıra" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.10 incelendiğinde okul türü açısından öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmemiştir (p>0,05). Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öğrenme çevikliği düzeyleri değişmemektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin ilkokul, ortaokul veya lisede çalışma durumları öğrenme çevikliği düzeylerine etki etmemektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ne olursa olsun öğrenme çevikliği yetkinliğine sahip olmaları gerektiği ile açıklanabilir. Nitekim öğrencinin bulunduğu okul türü değişkenlik gösterse de öğretmenin her yaş grubuna yönelik olarak kendini geliştirmesi, problemleri ele alış biçimini ve çözüm yollarını öğrenmesi önemlidir. Her okul türünün kendi içinde farklı dinamikleri olmakla birlikte öğretmen, mesleğini profesyonel bir meslek olarak

sürdürmekle yükümlüdür. Zira öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu alanyazında ifade edilmiştir (Cerit, 2012; Tosun ve Bayram, 2017). Dolayısıyla mesleğini icra ederken o yaş grubunun özelliklerine göre sorunlara yaklaşması, gerek öğrencilerle gerek meslektaşlarıyla iş birliği içinde olması, daha verimli ve etkili olabilmek için fırsatlar sunması ve öğrenmeye karşı açık olması sorumluluklarının gereğidir. Çünkü öğretmenlik mesleğini layıkıyla yerine getiren bir öğretmen, öğrencilerini nitelikli yetiştirmeyi hedefleyerek araştırmalar yapar ve kendisini yenileme ihtiyacı duyar (Ünal ve Akay, 2017). Bu nedendir ki farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili benzer düşüncelere sahip olması doğal kabul edilebilir.

Sonuç olarak p değerlerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair görüşleri, çalıştıkları okul türüne (ilkokul-ortaokul-lise) göre anlamlı fark göstermemektedir. Alanyazında öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair görüşlerinin okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanılmaması, öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair yapılmış çalışmalarda, görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediğine bakılmadığı ya da bakılsa da anlamlı bir fark olmadığı için literatürde yer almadığı sonucuna varılabilir. Ayaz (2016) da yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında, lisede çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlerden daha düşük yaşam boyu öğrenme puanına sahip olduklarını bulmuşsa da bu farklılığın anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Öğrenme çevikliğinin yaşam boyu öğrenmeyle olan olumlu ilişkisi düşünüldüğünde bu bulgu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir denilebilir.

4.2.5. Branş değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının branş türüne göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının branş türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	Sınıf Öğr.	250	3,52	0,41	3	0,26	0,85	
	Sözel B.	771	3,54	0,42	1214			
	Sayısal B.	107	3,55	0,38	1217			
	Yetenek B.	90	3,57	0,47				
İnsan İlişkileri Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	4,13	0,48	3	4,65	0,00**	3-1 3-2
	Sözel B.	771	4,12	0,52	1214			
	Sayısal B.	107	3,93	0,53	1217			
	Yetenek B.	90	4,07	0,56				
Değişim Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	3,27	0,43	3	1,27	0,28	
	Sözel B.	771	3,25	0,48	1214			
	Sayısal B.	107	3,23	0,47	1217			
	Yetenek B.	90	3,35	0,48				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	3,95	0,47	3	0,20	0,89	
	Sözel B.	771	3,96	0,45	1214			
	Sayısal B.	107	3,98	0,47	1217			
	Yetenek B.	90	3,94	0,44				
Öğrenme Çevikliği Toplam	Sınıf Öğr.	250	3,71	0,30	3	0,85	0,46	
	Sözel B.	771	3,71	0,32	1214			
	Sayısal B.	107	3,66	0,32	1217			
	Yetenek B.	90	3,72	0,34				

**p<0.01 1=Sınıf Öğretmeni; 2= Sözel Branş; 3=Sayısal Branş; 4=Yetenek Branşı

Tablo 4.11 incelendiğinde sınıf öğretmenleri, branşı sözel, sayısal ve yetenek olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında olduğundan bu alt boyutlar ve genel öğrenme çevikliğinin “sık sık” düzeyinde olduğu; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında olduğundan “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.11'e göre, branş değişkeni açısından insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(3,1214)}=4,65$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda sayısal branş, sözel branş ve sınıf öğretmeni puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, branşı sayısal olan öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}=3,93$), sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,13$) ve

sözel branştaki ($\bar{x}=4,12$) öğretmenlerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha düşüktür. Elde edilen bu bulguya göre sayısal branştaki öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği ile ilgili görüşleri sözel branşta olan öğretmenlerden ve sınıf öğretmenlerinden daha düşük düzeydedir. Bunun nedeni sayısal branştaki öğretmenlerin alanları gereği daha analitik düşüncelerinden kaynaklı olabilir. Oysa insan ilişkileri çevikliğine sahip olan bireyler, diğerleriyle yapıcı ilişkiler kurarak duyuşsal alanda daha fazla önde olurlar. Bu anlamda sözel branştaki öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin insanlarla bir arada olmakla ilgili düşünceleri daha ılımlı olabilir. Mercan ve Eğit'in (2014) araştırması da bunu desteklemektedir. Bu araştırmaya göre sözel branştaki öğretmenler, insancıl düşünmeyle ilgili sayısal branştaki öğretmenlere göre daha pozitif bir bakış açısı sergilemektedir. Zira Gündoğan ve Kılıç'a (2017) göre sınıf öğretmenlerinin, öğrencileriyle sınıfta daha fazla zaman geçirmesi, sınıfın doğal lideri olarak güven veren, hem öğrencilerine hem de çevresine karşı içtenlikle yaklaşan bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Ayrıca sözel branştaki öğretmenler Türkçe, Edebiyat, Felsefe, Tarih vb. gibi alanlarda uzmanlaşmaktadır. Ayaz'ın (2016) yaptığı araştırmada sözel alanlarda uzmanlaşan öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteklilik düzeylerinin; diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme eğilimi algılarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Sözel branştaki öğretmenlerin alanları gereği insanlarla daha fazla iletişim kurma eğiliminde oldukları söylenebilir. Dolayısıyla insan ilişkileri çevikliği onların işlerinin bir parçası olarak görülebilir. Benzer şekilde sınıf öğretmenleri de çalıştıkları ilkokul kademesi ve yaş düzeyi itibariyle hem hitap ettikleri öğrenci grubuna hem de veli grubuna yönelik olarak iletişim kanallarını açık tutarlar. Özellikle okulun paydaşlarıyla iş birliği kurarak çalışırlar. Bu da insan ilişkileri çevikliklerini artırmaları gerektiren bir durum olabilir. Erden ve Altun (2008) çalışmalarında etkileşime yatkın bireylerin özellikleri arasında çevrelerine duyarlı oldukları, insan ilişkilerinde sürprizlere yer verdikleri ve karşılarındakilerin duygularını anlamaya dayalı iletişim içerisinde olduklarını söylemişlerdir. Erden ve Altun'a (2008) göre sayısal yeteneğe sahip bireyler analitik düşünmeye yatkın olabildikleri gibi içe dönük davranışlar da sergileyebilirler. Mercan ve Eğit'in (2014) çalışmasında öğrenciyi anlama ve öğrenmeye isteklilik noktasında matematik branşı öğretmenleri daha düşük puan almıştır. Bu durumda denilebilir ki, insan ilişkileri çevikliği konusunda sayısal

branştaki öğretmenlerin ortalamalarının diğer branşlardan daha düşük olması durumu alanyazınla örtüşmektedir.

4.2.6. Mesleki kıdem değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	1-5 yıl	284	3,55	0,43	4	2,76	0,02*	1-3
		6-10 yıl	268	3,53	0,43	1213			
		11-15 yıl	263	3,48	0,40	1217			
		16-20 yıl	196	3,57	0,41				
		21 ve üzeri yıl	207	3,59	0,42				
	İnsan İlişkileri Çevikliği	1-5 yıl	284	4,11	0,52	4	0,91	0,45	
		6-10 yıl	268	4,14	0,51	1213			
		11-15 yıl	263	4,07	0,54	1217			
		16-20 yıl	196	4,11	0,49				
		21 ve üzeri yıl	207	4,07	0,53				
	Değişim Çevikliği	1-5 yıl	284	3,18	0,48	4	6,67	0,00**	1-5
		6-10 yıl	268	3,22	0,45	1213			
		11-15 yıl	263	3,26	0,48	1217			
		16-20 yıl	196	3,33	0,47				
		21 ve üzeri yıl	207	3,37	0,46				
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1-5 yıl	284	3,92	0,49	4	1,73	0,14	
		6-10 yıl	268	4,00	0,43	1213			
		11-15 yıl	263	3,93	0,46	1217			
		16-20 yıl	196	3,95	0,41				
		21 ve üzeri yıl	207	3,99	0,47				
Öğrenme Çevikliği Toplam	1-5 yıl	284	3,68	0,31	4	2,31	0,05		
	6-10 yıl	268	3,71	0,30	1213				
	11-15 yıl	263	3,67	0,35	1217				
	16-20 yıl	196	3,73	0,32					
	21 ve üzeri yıl	207	3,74	0,32					

**p<0.01, *p<0.05 1=1-5 yıl 3=11-15 yıl, 5=21 ve üzeri yıl

Tablo 4.12 incelendiğinde; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19

arasında olduğundan bu alt boyutlar ve genel öğrenme çevikliğinin “sık sık” düzeyinde olduğu; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında olduğundan “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.12’ye göre, mesleki kıdem açısından zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1233)}=2,76$, $p=0,02<0,05$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}=3,55$), 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,48$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Mesleki kıdem açısından değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1233)}=6,67$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl kıdem ile 21 ve üzeri yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması ($\bar{X}=3,18$), 21 yıl ve üzerindeki kıdemli öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,37$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Bu bulgulardan farklı olarak De Meuse, Dai, Eichinger, Page, Clark ve Zewdie (2011) öğrenme çevikliği ile mesleki kıdem arasında bir ilişki olmadığı yönünde bir sonuç ortaya koymuşlardır.

Elde edilen bulgulara göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin zihinsel çeviklik ile ilgili görüşlerine dair puan ortalamaları 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin görüşlerine ait puan ortalamalarından daha yüksektir. Semerci (2003) de araştırmasında, mesleki deneyimi 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin, mesleki deneyimi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlere göre öğrenmeye karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle, mesleki kıdem arttıkça öğrenmeye ve yeni bilgiler edinmeye olan istekliliğin azaldığı söylenebilir. Zira Roland (2009) öğretmenlerin deneyim edindikçe, farkında olmadan kendilerini tekrar ettiklerini, otomatikleştiklerini, yeniliklere karşı direnç

gösterdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğine aday olan bireylerin bilgi edinmede istekli olmaları, dünyadaki gelişmelere ayak uydurmaları, özetle belirsizliklerle mücadele edebilmede yetkinliğe ulaşmaları önemlidir (Nartgün ve Soysal, 2018). Dolayısıyla mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin olayları daha çok sorgulayan, yeni bilgiler öğrenmeye açık ve hatalarından dersler çıkararak öğrenmeye istekli olmaları arzu edilen bir sonuçtur. Bununla birlikte mesleğin görece olarak ortalarında kıdeme sahip öğretmenlerin de zihinsel çeviklik düzeylerini devam ettirmeleri beklenmektedir. Ancak en verimli olarak sayılabilecek kıdem aralıklarına sahip olan öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmeyerek kendilerini zorlayan görevlerden kaçmaları düşündürücüdür. Zira Yılmaz ve Altınkurt'a (2011) göre öğretmenlerin birçoğu yeniliklere uyum sağlamayarak kendisini geliştirmekten kaçmakta ve mezun oldukları bilgiyle mesleklerini sürdürmeye devam etmektedir. Sarısoy (2016) buna neden olarak, sistemin öğretmenleri kendilerini geliştiren ya da geliştirmeyen şeklinde herhangi bir ayrıma gitmemesi olarak göstermektedir. Ayrıca yine sistemin emekliliğe kadar herhangi bir şekilde öğretmeni öğrenme stresinin içine sokmadığını da ilave etmektedir. Hatta öğrenme odaklı ve kendini yenileyen öğretmene diğer meslektaşları tarafından başlarına iş çıkarmayla ilgili alttan mesaj verildiğini belirtmektedir. Oysa zihinsel çeviklik, bir bireyin karmaşıklık ve belirsizlik durumlarında rahat hissetmesi, sorunları dikkatlice incelemesi, meraklı olması ve farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilmesini gerektirmektedir (Lim, Yoo, Kim ve Brickell, 2017).

Bununla birlikte 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin değişim çevikliğine dair görüş puan ortalamaları ile 21 ve üzerindeki yıl kıdemli öğretmenlerin görüşlerine ait puan ortalamalarından daha düşüktür. Eichinger ve Lombardo'nun (2002) araştırmasında 21-30 yaş aralığındaki mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin, 51 ve üzeri yaştaki mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazınla örtüşmektedir. Bu ayrıca arzu edilen bir sonuç olmamakla birlikte, mesleğin sonlarına gelmiş öğretmenler adına olumlu bir gelişmedir. Çünkü öğretmenlik mesleği deneyim yoluyla öğrenilen, deneyimlerden öğrendikleriyle kendini sürekli geliştirme olanakları yaratan bir meslektir. Bu anlamda mesleğinde uzun yıllardır çalışmış olan öğretmenlerin

kendilerini değişen koşullara adapte etmeleri, yeni bilgileri araştırmaktan ve öğrenmekten keyif almaları muhtemeldir. Ayrıca bu durum mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin deneyimlerinin vermiş olduğu etkiyle hatalarından öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmeleriyle ve yeni şeyleri öğrenmede en iyi yaklaşımın ne olduğunu bilmeleriyle açıklanabilir. Zira İhtiyaroğlu (2014) öğretmenin kıdeminin ve deneyiminin onun mesleki etkililiğini artıran faktörler olacağını ifade etmiştir. Ancak beklenen, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin de değişim çevikliği düzeylerinin yüksek olmasıdır. Bunun nedeni meslekte yeni sayılabilecek kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterli deneyimi olmamasından kaynaklı olabilir. Dolayısıyla deneyimlerinin yeterli düzeyde olmaması değişen koşullara uyum göstermelerini zorlaştırıyor olabilir. Ayrıca bu bulgu mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin yeni bir bakış açısı ile problemleri düşünerek karmaşıklık ve belirsizlik durumlarda değişim karşısında zorlanma yaşadıkları (Yockey, 2015) bilgisi ile de açıklanabilir.

Değişimin sürekli yaşandığı eğitim örgütlerinde mesleki kıdemi düşük olan genç öğretmenlerin küresel dünyanın hızına yetişebilmeleri için kendilerini değişime adapte etmeleri ve yeniliklere açık olmaları beklenmektedir. Ancak araştırmanın bulgusu bunu desteklememekte ve bu da eğitim örgütleri açısından endişe verici bir durum uyandırmaktadır. Nitekim Sarısoy (2016) Türkiye'nin de dahil olduğu TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması) anketinin sonuçlarına göre öğretmenlerin dörtte birinin son 18 ayda herhangi bir öğrenme çalıştayına/etkinliğine katılmadıklarını belirtmiştir. Öte yandan artık neredeyse meslekten emekli olma yaşına gelmiş, deneyimli olan öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin yüksek çıkması da olumlu olarak nitelendirilebilecek bir gelişmedir. Çünkü öğrenme çevikliği, bireyin örgütteki uzun vadeli başarısının temel bir bileşeni olarak görülmektedir (Lombardo ve Eichinger, 2004). Bu anlamda öğretmenlerin değişime uyum göstermelerinin, sürekliliğin ve başarının sağlanması açısından değerli olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Nitekim Van Velsor, Moxley ve Bunker'a (2004) göre, öğrenme çevikliği yüksek olan bireyler hatalarından ders alırlar ve bundan dolayı başarısızlıkla karşı karşıya kalmazlar.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri söz konusu olunca akla tükenmişlik düzeyleri de gelmektedir. Mesleki tükenmişlik, insanların işten kaynaklanan stresle baş edememe durumları ya da bu tür bir durumla karşılaştıkları zaman ne yapmaları gerektiğini bilmemeleridir (Beemsterboer ve Baum, 1984). Aydın ve Kaya'ya (2016) göre öğretmenlerin stres yaşadıkları konular; okul imkanlarından kaynaklı (kaynak yetersizliği, teknolojik imkanların yetersizliği vb.); okul yönetiminden kaynaklı (sürekli denetlenme, teşvik etmeme vb.); öğretmenlik mesleğinden kaynaklı (mesleğin sıkıcı ve yorucu olması, toplumsal statüsünün düşük olması vb.); meslektaşlardan kaynaklı (rekabet ve hırs, dedikodunun yaygın olması vb.); öğrencilerden kaynaklı (disiplinsiz/sorun davranışlar, akademik yetersizlik vb.); velilerden kaynaklı (yoğun talep ve beklentiler, öğretmenin işine karışma vb.) ve kişisel nedenlerden kaynaklı (kendine zaman ayıramama, işine son verilme korkusu vb.) olduğu söylenebilir. Kavla (1998) da tükenmişliğin olumsuz bir duygu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin dayanıklılık gerektiren zorlu bir meslek olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler mesleğin gerektirdiği zorluklara dayanarak performanslarını sergilemek durumunda kalabilirler (Argon ve Kaya, 2017). Dolayısı ile tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin verimlerinin düştüğünden söz edilebilir. Örmən (1993) araştırmasında genç ve tecrübesiz çalışanların, tecrübeli çalışanlara nazaran daha kolay tükenmişlik sendromu yaşayabildiklerini bulmuştur. Bu araştırmanın bulgularının da tükenmişlikle ilgili olabildiği düşünülebilir. Mesleki kıdemi yüksek olan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin, kıdemi düşük olanlara göre daha az olduğu düşünülürse araştırma sonuçları daha anlaşılır olabilir. Ancak bazı araştırmalar öğrenmeye dair görüşlerin mesleki kıdemlere bağlı olarak farklılık göstermediğini bulmuştur. Örneğin Ayaz (2016) çalışmasında mesleki kıdemin yaşam boyu öğrenmede bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Bu durumda araştırmanın diğer değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmamasının da alanyazınla desteklendiği söylenebilir.

4.2.7. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.13'te görülmektedir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okuldaki Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	1-5 yıl	771	3,53	0,42	4	1,20	0,30	
	6-10 yıl	258	3,55	0,42	1213			
	11-15 yıl	109	3,56	0,41	1217			
	16-20 yıl	43	3,57	0,41				
	21 ve üzeri yıl	37	3,66	0,51				
İnsan İlişkileri Çevikliği	1-5 yıl	771	4,11	0,52	4	1,94	0,10	
	6-10 yıl	258	4,13	0,52	1213			
	11-15 yıl	109	4,12	0,50	1217			
	16-20 yıl	43	4,00	0,47				
	21 ve üzeri yıl	37	3,91	0,55				
Öğrenme Çevikliği	1-5 yıl	771	3,21	0,47	4	6,45	0,00**	1-5
	6-10 yıl	258	3,37	0,46	1213			
	11-15 yıl	109	3,30	0,48	1217			
	16-20 yıl	43	3,28	0,48				
	21 ve üzeri yıl	37	3,39	0,47				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1-5 yıl	771	3,94	0,47	4	1,88	0,11	
	6-10 yıl	258	4,02	0,41	1213			
	11-15 yıl	109	3,97	0,42	1217			
	16-20 yıl	43	3,87	0,52				
	21 ve üzeri yıl	37	3,96	0,55				
Öğrenme Çevikliği Toplam	1-5 yıl	771	3,68	0,32	4	2,80	0,02*	1-2
	6-10 yıl	258	3,76	0,30	1213			
	11-15 yıl	109	3,73	0,31	1217			
	16-20 yıl	43	3,67	0,31				
	21 ve üzeri yıl	37	3,72	0,38				

**p<0.01, *p<0.05 1=1-5 yıl 2=6-10 yıl, 5=21 ve üzeri yıl

Tablo 4.13 incelendiğinde; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında olduğundan bu alt boyutlar ve genel öğrenme çevikliğinin “sık sık” düzeyinde olduğu; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında olduğundan “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin

genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.13 incelendiğinde okuldaki çalışma süresi açısından genel öğrenme çevikliği puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1233)}=2,80$, $p=0,02<0,05$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl ile 6-10 yıllık okul tecrübesindeki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,68$), 6-10 yıl okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,76$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Okuldaki çalışma süresi açısından değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1233)}=6,45$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,21$), 21 ve üzerinde yıldır okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,39$) istatistiksel olarak daha düşüktür.

Elde edilen bulgulara göre, 1-5 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik ile ilgili görüşleri, 6-10 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden daha düşüktür. Bunun nedeni, okullarında daha uzun yıllardır çalışan öğretmenlerin çalışma ortamlarında düşüncelerini daha rahat ifade etmelerinden kaynaklı olabilir. Çünkü aynı okulda yıllardır çalışıyor olan öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmiş olmaları ve bunun da iletişim becerilerine yansımaları normaldir (Nacar ve Tümkiye, 2011). Korn/Ferry (2011) ve Allen'e (2016) göre zihinsel çevikliği yüksek olan bireyler düşüncelerini başkalarına açıklayabilmekte zorlanmazlar. Nitekim çevik olmak isteyen bir eğitim örgütü daha doğal ve esnek bir yapıda olmalıdır. İşleyişte ve süreçleri güncellemede daha çabuk hareket etmelidir. Bunun için eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin örgütsel çevikliği kolaylaştıran bir çalışma ortamında ve ikliminde olması kendi çeviklik düzeylerini de olumlu etkileyecektir (Doğan ve Baloğlu, 2018). Bu görüşten hareketle, öğretmenlerin zihinlerini harekete geçirecek öğrenme ortamlarının

oluşması önemlidir. Bunun için de okula yeni başlayan öğretmenlere uygulanabilecek oryantasyon programları ile öğretmenler çalışma ve öğrenme ortamlarına daha çabuk uyum gösterebilirler. 1-5 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik düzeylerinin düşük çıkmasına neden olan bir başka durum da öğretmenlerin okullarına karşı yeterli düzeyde güveni oluşturamamalarından kaynaklı olabilir. Örgüt ikliminde psikolojik güvensizlik varsa bireylerin öğrenme çeviklikleri de düşük olmaktadır (Catenacci-Francois, 2018). Ayrıca Kaysi ve Gürol (2016) öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra heyecanlarının ve öğrenme istekliliklerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Buna neden olarak da öğretmenlerin okullarını hayal ettikleri gibi bulmadıklarının etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde 1-5 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin değişim çevikliği ile ilgili görüşleri 21 ve üzerinde yıldır okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden daha düşüktür. Bunun sebebi, deneyimli öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllardır çalışmış olmanın verdiği bir güvenle hareket ediyor olmasından kaynaklı olabilir. Nitekim Bozkuş, Taştan ve Turhan'ın (2015) araştırmasında da öğretmenlerin aynı okulda görev yapmaları sonucunda okullarına karşı aidiyet geliştirdikleri ve paydaşlarını daha iyi tanıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, küreselleşen dünyadaki gelişen ve değişen koşulları algılayarak ona uyum sağlamaya çalışmalıdır (Kamat ve Sardesai, 2012). Bu nedenle 1-5 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamakta zorlandığı, yeni bir okulun ortamına uyum göstermek için daha fazla zamana ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

4.2.8. Mezun olunan fakülte türü değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	Eğitim Fakültesi	729	3,53	0,42	2	0,52	0,59
		Fen/Edebiyat Fak.	344	3,56	0,43	1215		
		Diğer	145	3,54	0,39	1217		
	İnsan İlişkileri Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	4,08	0,52	2	2,80	0,06
		Fen/Edebiyat Fak.	344	4,16	0,51	1215		
		Diğer	145	4,12	0,51	1217		
	Değişim Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	3,26	0,48	2	0,96	0,38
		Fen/Edebiyat Fak.	344	3,24	0,45	1215		
		Diğer	145	3,30	0,49	1217		
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	3,94	0,47	2	1,78	0,16
		Fen/Edebiyat Fak.	344	3,99	0,43	1215		
		Diğer	145	3,93	0,44	1217		
Öğrenme Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	3,69	0,33	2	1,18	0,30	
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,73	0,31	1215			
	Toplam	Diğer	145	3,71	0,31			1217

p>0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde eğitim fakültesinden, fen/edebiyat fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında olduğundan belirtilen alt boyutlar ve genel öğrenme çevikliğinin “sık sık” düzeyinde olduğu; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında olduğundan “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.14 incelendiğinde mezun olunan fakülte türü açısından öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalamalarının arasında anlamlı fark gözlenmemiştir (p>0,05). Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşleri eğitim fakültesi, fen/edebiyat fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olma durumlarına göre değişmemekle birlikte; benzer yönde ve yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Ancak değişim çevikliği ile ilgili görüşleri orta düzeydedir.

Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri mezunlarının ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesinin oldukça güç olmasıyla birlikte; bu mezunların hangilerinin bu özellikleri ne ölçüde taşıdığını tespit etmek de güçtür (Karaca, 2008). Gürbüz ve Kışoğlu (2007) fen edebiyat fakültesi mezunu olup öğretmen olmak için tezsiz yüksek lisans yapan öğrenciler ve eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin fakültelerine göre öğretmenlik mesleğine dair görüşlerinde anlamlı bir fark tespit edememişlerdir. Yapılan bu çalışmanın alanyazınla desteklendiği söylenebilir. Terzi ve Tezci (2007) ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında, bu katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı yüksek derecede olumlu tutum sergilediklerini bulmuşlar ve öğretmen adaylarının bu tutumlarının onların mesleklerinde başarılı olmalarına vesile olacağı yorumunu yapmışlardır.

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları başarılı bir şekilde mezun olabilmek için programlarında yer alan pedagojik formasyon derslerini geçmek zorundadırlar. Fen edebiyat fakültelerinde eğitim görmüş olan öğrenciler de öğretmen olmayı istemeleri durumunda, belirli şartları sağlıyorsa, eğitim fakültelerinden bu dersleri alabilir ve öğretmen olmaya hak kazanabilirler (Dünya Bankası, 2011; ÖSYM 2009; YÖK, 2007). Bu durum kamuoyunda ciddi endişelere neden olmaktadır (Tosun ve Bayram, 2017). Ancak Tosun ve Bayram (2017) yapmış oldukları çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin bu duruma karşı çıktılarını, bunun aksine pedagojik formasyon alan öğrencilerin, kendi durumlarını da göz önünde bulundurarak, fen edebiyat fakültesi mezunlarının da iyi öğretmen olabileceklerini düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Fen edebiyat fakültesi veya eğitim fakülteleri mezunu olan öğretmenlerin aldıkları eğitim temelli derslerin farklılık göstermemesi de araştırmanın bulgularını anlamlı hale getirdiği söylenebilir. Ancak Varkey GEMS Vakfı'nın (2013) raporuna göre eğitim fakültesinden mezun öğretmen adaylarının fen edebiyat fakültesinden mezun adaya göre mesleki algıları daha yüksektir. Bu durumla araştırma sonuçları kıyaslandığında, sonuçların alan yazındaki bazı çalışmalarla desteklendiği bazı çalışmalarla desteklenmediği söylenebilir.

4.2.9. Sendika üyeliği değişkenine göre öğrenme çevikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğrenme çevikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının sendika üyeliğine göre t Testi sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Sendika Üyeliği	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	Üye	368	3,53	0,40	-0,449	1216	0,65
		Üye değil	850	3,54	0,43			
	İnsan İlişkileri Çevikliği	Üye	368	4,06	0,54	-2,015	1216	0,04
		Üye değil	850	4,12	0,51			
	Değişim Çevikliği	Üye	368	3,27	0,46	0,300	1216	0,76
		Üye değil	850	3,26	0,48			
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Üye	368	3,96	0,46	0,454	1216	0,65
		Üye değil	850	3,95	0,46			
	Öğrenme Çevikliği Toplam	Üye	368	3,69	0,32	-0,751	1216	0,45
		Üye değil	850	3,71	0,32			

$p > 0.05$

Tablo 4.15 incelendiğinde, sendika üyesi olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla $\bar{X} = 3,69$; 3,53; 4,06; 3,27; 3,96 değerleri ile “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sendika üyesi olmayan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla $\bar{X} = 3,71$, 3,54; 4,12; 3,26; 3,95 değerleri ile benzer şekilde “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre sendikaya üye ya da değil, tüm öğretmenlerin yüksek düzeyde benzer görüş sergilediği söylenebilir. Ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergilemişlerdir.

Tablo 4.15 incelendiğinde sendika üyeliği değişkeninin öğretmenlerin hem öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Eğitim sendikaları retmenlere yararlı olmak ve onları destekleyen politikalar üretmek amacı gütmelidir. Ayrıca retmenlerin çalışma koşullarında iyileştirme ve geliştirme sağlayarak dayanışmayı ilke edinmeyi amaçlamalıdır (Köybaşı, Uğurlu ve Arslan, 2016). Bu amaç Türkiye’de layıkıyla gerçekleşmiyor olsa da gelişmiş ülkelerde sendikalara bakıldığında okullarda daha yaygın ve güçlü etkileri olan rgter konumundadır (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Ancak Türkiye’de eğitim sendikalarının ğretim uygulamaları üzerindeki pasif etkisi, tartışma konusudur. Zira Varkey GEMS Vakfı’nın (2013) araştırmasında da eğitim sendikalarının etkisinin en az olduğu ülkeler arasında Türkiye vardır. Bu sebeple araştırma bulgularında, öğretmenlerin sendika yesi olup olmamalarının öğrenme çevikliğine dair görüşlerinde bir farklılık oluşturmadığı düşünülebilir. Hazzan ve Dubinsky’ye (2014) göre de çeviklik her grupta, her insanda, her örgütte ve kısacası her yerde istenilen bir özelliktir. Dolayısıyla ğretmenlerin sendikaya ye olsun ya da olmasın benzer düşüncelere sahip olması olağan kabul edilebilir.

4.2.10. Maaş memnuniyeti değişkenine göre öğrenme evikliği görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan ğretmenlerinin öğrenme evikliği görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının maaş memnuniyeti gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının maaş memnuniyeti değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Maaş Memnuniyeti	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	Memnunum	194	3,59	0,43	2	1,63	0,19
		Kısmen memnunum	649	3,53	0,42	1215		
		Memnun değilim	375	3,53	0,41	1217		
	İnsan İlişkileri Çevikliği	Memnunum	194	4,12	0,54	2	0,67	0,51
		Kısmen memnunum	649	4,11	0,51	1215		
		Memnun değilim	375	4,08	0,52	1217		
	Değişim Çevikliği	Memnunum	194	3,31	0,48	2	1,18	0,30
		Kısmen memnunum	649	3,25	0,46	1215		
		Memnun değilim	375	3,25	0,49	1217		
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Memnunum	194	3,98	0,47	2	0,35	0,70
		Kısmen memnunum	649	3,96	0,46	1215		
		Memnun değilim	375	3,94	0,45	1217		
Öğrenme Çevikliği	Memnunum	194	3,74	0,33	2	1,41	0,24	
	Kısmen memnunum	649	3,70	0,32	1215			
	Memnun değilim	375	3,69	0,31	1217			

p>0,05

Tablo 4.16'ya göre maaşından memnun olan, kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında olduğundan bu alt boyutlar ve genel öğrenme çevikliğinin “sık sık” düzeyinde olduğu; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında olduğundan “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde orta ve yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.16 incelendiğinde maaş memnuniyeti açısından öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir (p>0,05). Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin maaşlarından memnun olma ya da olmama durumuna göre öğrenme çevikliği ile ilgili görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarına ilişkin olarak yüksek düzeyde görüş bildirirken; sadece değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde katılım göstermelerine neden olarak; öğretmenlerin, ekonomik sebeplerle alanlarındaki değişimleri izleyememeleri, kendilerini yenileyecek isteklilikte olmamaları ve bu doğrultuda girişimde bulunmamaları gösterilebilir (Doğan, 2004).

Türkiye’de devlet okullarında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin birbirinden farklı maaş almamaları durumu söz konusuysen; özel okullarda da kıdem farkından kaynaklı öğretmenlere birbirinden çok farklı maaşlar verilebilmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin maaş memnuniyetine bağlı olarak öğrenme çevikliğine dair görüşlerinde farklılık gözlenmemesinin sevindirici bir durum olduğu söylenebilir. Daha az ücret almalarına rağmen öğretmenlerin öğrenmeye olan ilgilerinde farklılıklar gözlenmemesi, öğretmenlerin maaşı dikkate alarak eğitim-öğretim yapmadıkları anlamına da gelebilir. Ancak öğretmen maaşları iyileştirilerek sağlık güvencesi ve sosyal güvence gözetilmeli; ödenen maaşlarla öğretmenlere verilen hizmetlerin denk olmasına dikkat edilmelidir (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Zira maddi beklenti olmaksızın mesleki becerilerini artırmak amacıyla verilen her türlü çaba, öğretmenin işini daha ustaca yapmasını sağlayacaktır (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018). Elbette ki bu durum sadece maddiyatla ilgili değildir. Öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak rahat hissettikleri bir ortamda eğitim-öğretim yapmaları da öğretmenlerin verimli olması bakımından son derece önemlidir denilebilir. Ancak De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang (2008) öğrenme çevikliğinde öğrenenin yaşadığı ortam, ailesel ya da kültürel yapısı, ekonomik durumu, iş ortamı, lideri ile kurduğu ilişki, öğrencilerinden ve liderinden beklentisi, yaptığı iş karşılığında aldığı ücret gibi argümanların etkisinden söz etmişlerdir. Bu durum genel çalışanlara yönelik olduğundan, öğretmenlik mesleğinin özveriden kaynaklı bir meslek olması itibarı ile diğer mesleklerden farklı bir yapıya sahip olmasından bahsedilebilir.

4.2.11. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının cinsiyete göre t Testi sonuçları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	Kadın	834	4,08	0,54	3,120	1216	0,00**
		Erkek	384	3,97	0,58			
	Sınıf Yönetimi	Kadın	834	4,11	0,60	4,042	1216	0,00**
		Erkek	384	3,96	0,63			
	Öğretmen Etkililiği	Kadın	834	4,53	0,45	2,637	1216	0,00**
		Erkek	384	4,46	0,49			
	Öğretmen Liderliği	Kadın	834	4,41	0,51	2,464	1216	0,01*
		Erkek	384	4,33	0,57			
	Öğretmen Kalitesi Toplam	Kadın	834	4,25	0,44	3,622	1216	0,00**
		Erkek	384	4,14	0,48			

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 4.17 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeği toplamı ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 4,25; 4,08; 4,11; 4,53; 4,41 değerleri ile “her zaman”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman”, “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise sırasıyla \bar{X} = 4,14; 3,97; 3,96; 4,46; 4,33 değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman”, “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde yüksek ve çok yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.17’ye göre, kadın ve erkek öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi (t=3,622; p=0,00<0,01), öğretim uygulaması (t=3,1230; p=0,00<0,01), sınıf yönetimi (t=4,042; p=0,00<0,01), öğretmen etkililiği (t=2,637; p=0,00<0,01) ve öğretmen liderliği (t=2,464; p=0,01<0,05) alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği puan ortalamaları sırasıyla (\bar{X} =4,25; \bar{X} =4,08; \bar{X} =4,11; \bar{X} =4,53; \bar{X} =4,41) erkek öğretmenlerden (\bar{X} =4,14; \bar{X} =3,97; \bar{X} =3,96; \bar{X} =3,46; \bar{X} =4,33) istatistiksel olarak daha büyüktür.

Elde edilen bu bulgulara göre, kadın öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen

liderliği ile ilgili görüşleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bunun nedeni Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin, kadınlar tarafından daha fazla tercih edilmesi olabilir. Çetinkaya (2007) da cinsiyet teorisine göre, öğretmenlik mesleğinin kadınlar açısından daha uygun olan bir meslek olduğunu iddia etmiştir. Bazı kültürler öğretmenlik mesleğini cinsiyet açısından değerlendirerek kadınlara daha uygun olduğu yönünde saptamalar yapmaktadır. Türkiye açısından bakıldığında ülkede yaygın görüş öğretmenlik mesleğinin kadınlara göre bir meslek olduğu yönündedir (Aslan, 2015). Doğan ve oban (2009) da kadınların öğretmenlik mesleğini erkeklere göre daha olumlu algılamalarına neden olarak, toplumun gözünde öğretmenliğin aile ve iş yaşamıyla beraber yürütülebilmesi nedeniyle kadınlara daha uygun bir meslek olarak algılandığını ve bu nedenle kadınların öğretmenlik mesleğini içselleştirdiğini göstermiştir. Nitekim 1900’l yıllarda kırsal bölgelerde ve küçük yerleşim yerlerinde öğretmenlik mesleğine erişimin toplum tarafından daha kabul görmesi ve görece olarak daha rahat bir meslek olarak algılanması özellikle kadınlar üzerinden bu mesleğe yönelmeyi kolaylaştırmıştır. Bu durum, zamanla öğretmenlik mesleğinin daha çok kadın mesleği olarak algılanmasına yol açmıştır (TEDMEM, 2014). Bu da daha küçük yaşlardan itibaren toplumsal konjonktürde toplumsal cinsiyete ilişkin rollerin aileden başlayarak toplumsal hayatta pekiştirildiği gerçeğiyle örtüşmektedir. Kadınlara yüklenen bu süreç mesleki bakışı da tetiklemektedir. Bu anlamda öğretmenlik mesleğine olan yatkınlıkları nedeniyle kadınlar kendilerini sınıfı yönetmekte, ğretim uygulamalarını çeşitlendirmekte, öğrencileri etkileyerek etkililiklerini sürdürmekte ve mesleğin gerektirdiği liderlik rolünü yerine getirmekte erkeklere göre daha başarılı olarak görebilirler. Dolayısıyla mesleki gelişim fırsatlarına ulaşarak, güncel alanyazını okuyarak, öğrencileri sürekli değerlendirerek ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen çeşitli ğretim stratejilerini kullanarak ğretim uygulamalarını sürdürebilirler. Ayrıca olumlu bir iklim oluşturarak sınıftaki davranışları düzenleme ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak sınıf ortamını değerştirerek sınıf yönetimini etkin kullanabilirler. Nitekim sınıf yönetiminin kalitesi, eğitimin kalitesini etkileyen bir durumdur (Başar, 2001; Sarıtaş, 2000). Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak onların başarılı olmaya dair inançlarını pekiştirmek suretiyle etkililiklerini gösterebilirler. Meslektaşlarıyla iş birliği içine girerek okulun amaçları doğrultusunda çevresinde kaliteli eğitim öncüsü rolüyle ğretmen liderliğini kullanması da

muhtemeldir. Buna karşın Özder, Konedralı ve Zeki (2010) çalışmalarında öğretmenlerin, kendi mesleklerine dair tutumlarının cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermediğini tespit etmişlerdir ki bu durum da toplumsal algı ile öğretmenlerin kendi mesleklerine dair tutumları arasında fark olduğu düşüncesiyle açıklanabilir. Nitekim Özder, Konedralı ve Zeki (2010) çalışmalarında öğretmenlerin öğretmenliği seçme nedenlerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiğini saptamışlardır. TEDMEM (2014) raporunda ve Yılmaz, Yıldırım ve Yalçın (2017) da yapmış oldukları araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden mesleğe yönelik olumlu tutum boyutunda daha yüksek olumlu algıya sahip olduklarını bulmuştur. Bu durum da araştırma bulgularının yorumlarını destekler mahiyettedir.

4.2.12. Medeni durum değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının medeni durumuna göre t Testi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	Evli	873	4,01	0,55	-3,379	1216	0,00**
		Bekar	345	4,13	0,56			
	Sınıf Yönetimi	Evli	873	4,05	0,60	-1,721	1216	0,08
		Bekar	345	4,11	0,65			
	Öğretmen Etkililiği	Evli	873	4,49	0,46	-1,904	1216	0,05
		Bekar	345	4,55	0,47			
	Öğretmen Liderliği	Evli	873	4,37	0,52	-2,082	1216	0,03*
		Bekar	345	4,44	0,54			
	Öğretmen Kalitesi Toplam	Evli	873	4,19	0,45	-3,012	1216	0,00**
		Bekar	345	4,28	0,47			

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 4.18’e göre, evli öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeği geneli ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 4,19; 4,01; 4,05; 4,49; 4,37 değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman”, “her zaman” düzeyinde olduğu

görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise öğretmen kalitesi ölçeği toplamı ve öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{x} = 4,28; 4,13; 4,11; 4,55; 4,44; değerleri ile “her zaman”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman”, “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde yüksek ve çok yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.18 incelendiğinde, evli ve bekar öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ($t=-3,012$; $p=0,00<0,01$), öğretim uygulaması ($t= -3,379$; $p=0,00<0,01$) ve öğretmen liderliği ($t=-2,082$; $p=0,03<0,05$) alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bekar öğretmenlerin öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması ve öğretmen liderliği puan ortalaması sırasıyla ($\bar{x}=4,28$; $\bar{x}=4,13$; $\bar{x}=4,44$) evli öğretmenlerden ($\bar{x}=4,19$; $\bar{x}=4,01$; $\bar{x}=4,37$) istatistiksel olarak daha büyüktür.

Elde edilen bulgular incelendiğinde genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması ve öğretmen liderliği ile ilgili anlamlı farkın bekar öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre evliliğin gerektirdiği sorumluluklarının olmaması bunun nedeni olarak düşünülebilir. Çünkü evli öğretmenler iş ve özel yaşam dengelerini kurmaya çalışırken dengeyi tutturmakta zorlanabilmektedirler. Dolayısıyla özel yaşamları, kimi zaman iş yaşamlarının önüne geçebilir. Oysa çalışanlardan iş yaşamı ve genel yaşamın birbiri içinde bütünlük göstermesi beklenmektedir (Şahin ve Sarıdemir, 2017). Bu bütünlük sağlanmadığında evli öğretmenlerin diğer sorumluluklarından dolayı mesleklerini sürdürmede olan motivasyonları düşebilir. Bu da öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sürekli öğrenme, okulun hedeflerini gerçekleştirmek için başarı odaklı bir çalışma sistemi ile kendini her geçen gün güncelleme gibi kaliteli öğretmen kavramının çıktılarını azaltabilir. Dolayısıyla bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre eş ve/veya çocuk sorumluluğu almadıklarından normal şartlarda sadece kendilerine karşı sorumlu oldukları düşünülebilir. Ateş, Yıldız ve Yıldız’a (2012) göre de bekar öğretmenler işlerine daha fazla zaman ayırabilmede evli öğretmenlere göre daha avantajlı durumdadır. Benzer şekilde Akyüz’ün (2012) araştırmasında da bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre işkoliklik eğilimlerinin daha fazla olduğu ve çalışmaya daha fazla bağlı oldukları

bulgulanmıştır. Bu doğrultuda kendilerini mesleklerine adanma olasılıkları daha yüksektir denilebilir. Mesleğiyle ilgili eğitimleri takip etmede, yeni öğretim uygulamalarını araştırmak için alanyazınla ilgili bilgi sahibi olmada ve toplumda çeşitli platformlarda kaliteli eğitime dair düşüncelerini ifade edecek ortamlarda yer almada daha pozitif bir tutum geliştirebilirler.

Diğer yandan İnandı, Özkan, Peker ve Atik'e (2009) göre Türkiye'deki okullarda okul müdürlerinin yalnızca %3'ü kadındır. Kadın öğretmenlerin bu türden bir sorumluluk alamamalarında, okul dışı sorumluluklarının erkeklerden daha fazla olması neden olarak gösterilebilir. İnandı, Özkan, Peker ve Atik'e (2009) göre kadınların kariyer yapmalarının önünde toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, ailesel engeller, yöneticiliğe karşı tutum ve medeni durumun getirdiği sorumluluk gibi engeller söz konusudur. Bu durum da araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Evli olan öğretmenlerin kendi sorumluluklarıyla ilgilenmek durumunda kalmaları, onların kalitesini düşürebilir ya da liderliğe bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak Argon ve Çelik Yılmaz'a (2018) göre öğretmenler, özel yaşamı ve hislerini eğitim ortamına taşımadan öğretmen rolünü benimsemek durumundadırlar.

Çelik ve Yılmaz (2015), bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran kişisel gelişime daha açık olduklarını bulmuşlardır. Araştırma bulguları ayrıca, bekar öğretmenlerin profesyonellik algılarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğunu işaret etmektedir ve bu noktada evli öğretmenlerin sorumluluklarının onların kalitesine ket vurduğundan söz edilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2015). Bununla ilgili olarak bilhassa bireylerin evlilikle ilgili problemlerini işlerine taşıdıkları gerçeği de göz önüne alınmalıdır (Özmete ve Eker, 2013). Tüm bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, evli öğretmenlerin kalite algılarının bekar öğretmenlere nazaran daha düşük olmasının normal karşılanabileceği ve bu nedenlere bağlı olarak da araştırmanın bulgularının alanyazını desteklediği söylenebilir.

4.2.13. Kurum türü değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının kurum türüne göre t Testi sonuçları Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Kurum Türü	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	Resmi okul	743	3,90	0,55	-12,393	1216	0,00**
		Özel okul	475	4,28	0,48			
	Sınıf Yönetimi	Resmi okul	743	3,94	0,61	-9,449	1216	0,00**
		Özel okul	475	4,27	0,57			
	Öğretmen Etkililiği	Resmi okul	743	4,41	0,48	-9,346	1216	0,00**
		Özel okul	475	4,66	0,39			
	Öğretmen Liderliği	Resmi okul	743	4,28	0,54	-9,700	1216	0,00**
		Özel okul	475	4,57	0,46			
	Öğretmen Kalitesi Toplam	Resmi okul	743	4,09	0,46	-12,869	1216	0,00**
		Özel okul	475	4,41	0,39			

**p<0.01

Tablo 4.19 incelendiğinde, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 4,09; 3,90; 3,94; 4,41; 4,28; değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman”, “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 4,41; 4,28; 4,27; 4,66; 4,57; değerleri ile “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin resmi okulda görev yapan öğretmenlerde çoğunlukla yüksek düzeyde; özel okulda görev yapan öğretmenlerde ise çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.19 incelendiğinde, resmi okul ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi (t=-12,869; p=0,00<0,01), öğretim uygulaması (t= -12,393; p=0,00<0,01), sınıf yönetimi (t= -9,449; p=0,00<0,01), öğretmen etkililiği (t= -9,346; p=0,00<0,01) ve öğretmen liderliği (t=-9,700; p=0,00<0,01) alt boyutlarına ait ortalama

puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği puan ortalamaları sırasıyla ($\bar{x}=4,41$; $\bar{x}=4,28$; $\bar{x}=4,27$; $\bar{x}=4,66$; $\bar{x}=4,57$) resmi okulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=4,09$; $\bar{x}=3,90$; $\bar{x}=3,94$; $\bar{x}=4,41$; $\bar{x}=4,28$) istatistiksel olarak daha büyüktür.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili anlamlı farkın özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bunun nedeni özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre mesleki anlamda kendilerini daha fazla geliştirdiklerini düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Her ne kadar resmi okullarda görev yapan öğretmenlere de hizmet içi eğitimler verilse de bu eğitimlerin niteliği tartışmalıdır (TEDMEM, 2014). Özel okulda görev yapan öğretmenler süreli sözleşmeli oldukları için okulda buldukları zaman dilimi içerisinde belirli kriterleri yerine getirmiş olmaları beklenmektedir. Bu kriterler öğretmenlerin kalitelerini artırmaya yönelik çalışmaları içermektedir. Bu duruma örnek olarak; yıl boyunca katıldığı eğitimler (sempozyum, seminer, kongre, çalıştay vb.), yabancı dil becerisi, lisansüstü eğitim alması, yönetim tarafından performans değerlendirmeye tabi tutulması, öğrenci-veli-meslektaşlar gibi okulun paydaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olması, sınıf ortamında farklı yöntem ve stratejileri uygulayarak etkili sınıf yönetimi becerilerini ortaya koyması, gerektiğinde okulunu belirli eğitim platformlarında öğrenci başarısıyla ya da kendi donanımıyla temsil etmesi, fark yaratan uygulamalarla bilgi birikimini sürekli güncellemesi ve çeşitlendirmesi verilebilir (Kartal, 2009). Zira Aslan'a (2011) göre öğretmen liderliği, okulun gelişiminde çok önemli bir aracı rol üstlenerek eğitimin kalitesini artırmaktadır.

Öğretmen kalitesi, eğitim kalitesini direkt etkileyen bir etmen olarak günümüzde en çok tartışılan konuların başında gelmektedir (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018). Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) araştırmalarında öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özelliklerin, öğretmenlik meslek bilgisine sahip olma ile öğrencilere karşı hoşgörülü olma olduğunu bulmuşlardır. Bu durum özel ya da resmi okullar için asla farklılık göstermemelidir. Nitekim Akar, Erden, Tor ve Şahin (2010) öğretmenlerin özel

veya resmi okullar fark etmeksizin bazı istisnalar dışında sınıf yönetimi uygulamalarının benzer olduğunu ortaya çıkarmışlardır. TEDMEM (2014) raporunda da öğretmenlerin %95'inin sınıf yönetimi konusunda kendilerine güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan özel okullarda öğretmenlerin işlerine devam edebilmeleri ve çalıştıkları okulda kalabilmeleri için diğer meslektaşlarından farklı olabilecek özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Aydın ve Kaya, 2016). Çünkü Türkiye'de özel okul kriterlerini okulda çalışma sırasında sağlayamayan öğretmenlerin işlerine son verilebilmektedir. Ancak Nartgün ve Kaya'nın (2016) yapmış oldukları araştırmada veliler, özel okullarda sıklıkla değişen öğretmen kadrosunun istikrarlı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Devlet okulları açısından duruma bakıldığında, öğretmen alımlarında yalnızca KPSS ile seçim yapılması istenilen kaliteye sahip öğretmenlerin seçileceği anlamı taşımamaktadır. Çünkü çoktan seçmeli olan sınavlarla seçilerek ataması yapılan öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirmede ne denli yeterliliğe sahip oldukları konusu tartışılan bir konudur (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Bu durumda MEB-YÖK iş birliği öğretmenlerin kalitesinin ortaya konmasında büyük önem arz etmektedir. Bu iş birliği ile ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısı ve profili iyi tespit edilmeli; eğitim fakültelerinin nicelik ve nitelik bakımından kalitesi bu tespitlere göre yeniden ele alınmalıdır (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Argon ve Çelik Yılmaz'a (2018) göre öğretmenlerin mesleklerine yaklaşımlarında profesyonel standartları benimsemeleri eğitim kalitesini artıracak ön şartlardan birisi olarak kabul görebilir. Bunun yanı sıra görüldüğü üzere araştırmanın bulguları alanyazını destekler mahiyettedir.

4.2.14. Okul türü değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının okul türü gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının okul türü grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	İlkokul	467	4,11	0,51	2	5,01	0,00**	1-3
		Ortaokul	332	3,99	0,57	1215			
		Lise	419	4,02	0,59	1217			
	Sınıf Yönetimi	İlkokul	467	4,20	0,56	2	18,76	0,00**	1-3
		Ortaokul	332	4,01	0,63	1215			
		Lise	419	3,96	0,63	1217			
	Öğretmen Etkililiği	İlkokul	467	4,52	0,45	2	2,03	0,13	
		Ortaokul	332	4,47	0,48	1215			
		Lise	419	4,53	0,46	1217			
	Öğretmen Liderliği	İlkokul	467	4,39	0,51	2	2,37	0,09	
		Ortaokul	332	4,34	0,55	1215			
		Lise	419	4,42	0,54	1217			
	Öğretmen Kalitesi Top.	İlkokul	467	4,27	0,43	2	5,40	0,00**	1-3
		Ortaokul	332	4,17	0,47	1215			
		Lise	419	4,19	0,48	1217			

**p<0.01 1=İlkokul, 2=Ortaokul, 3=Lise

Tablo 4.20 incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ile öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği ve sınıf yönetimi alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutlarının ve genel öğretmen kalitesinin “her zaman” düzeyinde olduğu; öğretim uygulaması alt boyutuna ait ortalamaların 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin de öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutların “her zaman” düzeyinde olduğu; genel öğretmen kalitesi ile öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamalar 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde yüksek ve çok yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.20 incelendiğinde okul türü açısından genel öğretmen kalitesi puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=5,40$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kalitesi puan ortalaması ($\bar{X}=4,27$), lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=4,19$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Okul

türü açısından öğretim uygulaması puan ortalaması arasında da anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=5,01$; $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim uygulaması puan ortalaması ($\bar{x}=4,11$), lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,02$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Okul türü açısından sınıf yönetimi puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=18,76$; $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi puan ortalaması ($\bar{x}=4,20$), lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,96$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Bulgular incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması ve sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin lisede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna bağlı olarak mesleklerine daha fazla adanmışlık gösterme ihtimalleriyle açıklanabilir. İlkokulda görev yapan öğretmenler alanları gereği sınıf yönetimi becerilerini daha fazla kullanmak durumunda kalabilirler. Ayrıca küçük yaş grubuyla çalışmaları nedeniyle öğrencilerin aktif öğrenmelerini sürdürebilmeleri için öğretim uygulamalarını çeşitlendirebilirler. Nitekim öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurulduğunda öğretim uygulamalarında farklılıklara gidilmesi, öğrenci grubunun ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu itibarıyla öğretmenlik becerilerini üst düzeyde kullanması gerektiği düşünülebilir. Zira Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin içsel olarak motive olduğu unsurların en çok “vicdan” ve “öğretmenlik sevgisi” olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Koç (2014) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini “fedakârlık mesleği” kategorisinde en çok “annelik” metaforunu kullanarak açıkladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgudan hareketle ilkokulda görev yapan

öğretmenlerin aynı zamanda anaç yapıları nedeniyle mesleklerini sürdürmede daha fazla motivasyon kaynağıyla karşılaştığı düşünülebilir. Bu da onların mesleklerine olan tutkularını güçlendirerek kendilerini daha kaliteli hissetmelerine neden olabilir.

Kölükçü (2011), sınıf öğretmenlerinin öğretmen kalitesinin bir alt boyutu olan öğretmen liderliğine dair davranışları sergilenmesi hususundaki görüşlerinin diğer branşlara göre anlamlı fark taşıdığını ortaya koymuştur. Bu düşünce çerçevesinde öğretmen liderliği ile okulların gelişimi, öğrenci ve okul niteliği bütünlüktür denilebilir (Aslan, 2012). Ovacıklı (2018) da öğretmen liderliğini kaliteli öğrenmeyle ilişkilendirmiştir. Bu hususta özellikle çocuğun ileriki yaşamında önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği kriterlerine sahip olması gerektiği söylenebilir. Lider sınıf öğretmenleri; sınıf ve okullarını olumlu yönde etkilerler, öğrencileri için zengin öğrenme ortamları sağlayarak onların akademik ve sosyal gelişimlerini artırır. Buna ek olarak öğrencilerine, onların da liderlik rollerine sahip olmaları hususunda örnek olurlar (Gündoğan ve Kılıç, 2017). Aynı şekilde sınıf öğretmenleri öğrencilerin bilişsel, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini desteklemede oldukça önemli görevler almaktadırlar. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görevlerini en iyi bir biçimde ve layıkıyla yerine getirebilecek nitelikte yetiştirilmeleri önemlidir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Bu sonuçlar da araştırmadaki, sınıf öğretmenlerinin öğretmen kalitesini diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde savunmaları bulgusunu desteklemektedir.

4.2.15. Branş değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının branş türüne göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının branş değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	Sınıf Öğr.	250	4,08	0,49	3	5,04	0,00**	3-1
		Sözel B.	771	4,06	0,57	1214			3-2
		Sayısal B.	107	3,85	0,59	1217			3-4
		Yetenek B.	90	4,05	0,52				
	Sınıf Yönetimi	Sınıf Öğr.	250	4,18	0,57	3	8,29	0,00**	3-1
		Sözel B.	771	4,07	0,62	1214			3-2
		Sayısal B.	107	3,83	0,62	1217			3-4
		Yetenek B.	90	4,02	0,56				
	Öğretmen Etkililiği	Sınıf Öğr.	250	4,52	0,43	3	1,05	0,37	
		Sözel B.	771	4,52	0,47	1214			
		Sayısal B.	107	4,44	0,48	1217			
		Yetenek B.	90	4,49	0,49				
	Öğretmen Liderliği	Sınıf Öğr.	250	4,35	0,51	3	1,67	0,17	
		Sözel B.	771	4,41	0,53	1214			
		Sayısal B.	107	4,32	0,56	1217			
		Yetenek B.	90	4,38	0,55				
Öğretmen Kalitesi Top.	Sınıf Öğr.	250	4,24	0,42	3	4,51	0,00**	3-1	
	Sözel B.	771	4,23	0,46	1214			3-2	
	Sayısal B.	107	4,06	0,49	1217			3-4	
	Yetenek B.	90	4,20	0,46					

**p<0.01 1=Sınıf Öğretmeni; 2= Sözel Branş; 3=Sayısal Branş; 4=Yetenek Branşı

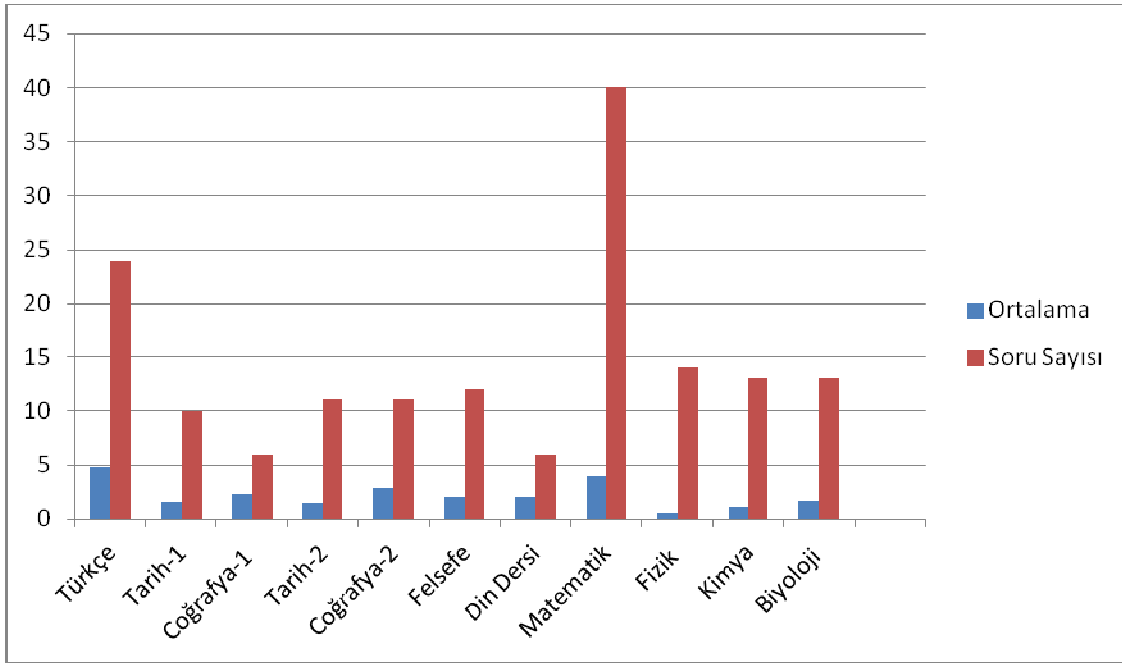
Tablo 4.21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ve branşı sözel olan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ile öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutlar ve genel öğretmen kalitesinin “her zaman” düzeyinde olduğu; öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamaların 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Branşı sayısal ve yetenek olan öğretmenlerin de öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutları “her zaman” düzeyinde olduğu; genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamaların 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde yüksek ve çok yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.21 incelendiğinde branş açısından öğretmen kalitesi puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(3,1214)}=4,51$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda

bu farkın sayısal branşta olan öğretmenler ile sınıf öğretmeni, sözel branş ve yetenek branşından olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, sayısal branştaki öğretmenlerin öğretmen kalitesi puan ortalaması ($\bar{x}=4,06$), sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,34$), sözel ($\bar{x}=4,23$) ve yetenek branşı ($\bar{x}=4,20$) öğretmenlerinin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha düşüktür. Branş açısından öğretim uygulaması puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(3,1214)}=5,04$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda bu farkın sayısal branşta olan öğretmenler ile sınıf öğretmeni, sözel branş ve yetenek branşından olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, sayısal branştaki öğretmenlerin öğretim uygulaması puan ortalaması ($\bar{x}=3,85$), sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,08$), sözel ($\bar{x}=4,06$) ve yetenek branşı ($\bar{x}=4,05$) öğretmenlerinin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha düşüktür. Branş açısından sınıf yönetimi puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(3,1214)}=8,29$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda bu farkın sayısal branşta olan öğretmenler ile sınıf öğretmeni, sözel branş ve yetenek branşından olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, sayısal branştaki öğretmenlerin sınıf yönetimi puan ortalaması ($\bar{x}=3,83$), sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,18$), sözel ($\bar{x}=4,07$) ve yetenek branşı ($\bar{x}=4,02$) öğretmenlerinin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha düşüktür.

Elde edilen bu bulgulara göre, sayısal branştaki öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri sınıf öğretmeni, sözel branş ve yetenek branşında olan öğretmenlerin görüşlerinden daha düşüktür. Diğer bir deyişle sınıf öğretmeni, sözel branş ve yetenek branşından olan öğretmenler öğretmen kalitesiyle ilgili sayısal branştaki öğretmenlerden daha yüksek algıya sahiptir.

Türkiye’de üniversitelere girebilmek için merkezi sınavlara girme ön şartı mevcuttur. Üniversite sınavına giren öğrencilerin kendilerine sunulan sorulardan ortalama doğru cevap sayıları aşağıdaki grafikte sunulmuştur (Sputniknews, 2018).



Grafik 4.1. Üniversite sınavına giren öğrencilerin 2018 yılı branşlara göre ortalama doğru cevap sayıları

Grafik 4.1’de Türkiye’de 2018 yılında öğrencilerin üniversiteye girmek için girdikleri sınavda yer alan branşlar, bu branşlara ait soru sayıları ve ortalama doğru cevap sayıları yer almaktadır. Grafik 4.1 yorumlandığında öğrencilerin Matematik, Fizik ve Kimya ortalamalarının sözel derslerden daha düşük olduğu anlaşılabilir. Her ne kadar grafikte 2018 yılına ait veriler sunulmuşsa da önceki yıllara ait sınav sonuç ortalamaları da Grafik 4.1 ile benzerlik göstermektedir. Bu durumda Türkiye’deki öğrencilerin merkezi sınavlarda sayısal ders başarılarının sözel ders başarılarından daha düşük olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularına göre sayısal öğretmenlerin kalite algıları diğer branşlardan farklı çıkmıştır ve bu durum sayısal branşların aleyhine seyretmiştir. Grafik 4.1 ile birlikte sayısal branştaki öğretmenlerin kalite ortalamalarının diğer branşlardan düşük ortalamaya sahip olması durumu birlikte yorumlandığında, Türkiye’deki sayısal derslere karşı öğrenci bakış açıları ile birlikte sayısal branştaki öğretmenlerin kalite algıları bütünleştirilebilir. Zira Terzi ve Tezci (2007) araştırmalarında; sosyal ve dil bilim alanlarındaki öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumlarının fen ve matematik alanlarındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seferoğlu’na (2004b) göre nitelikli öğretmenler olmadan, öğrencilerden başarı beklenemez. Ne kadar başarılı, nitelikli, kaliteli öğretmen sahada

yer alırsa, eğitimin çıktısı olan öğrenciler de o kadar kaliteli ve verimli olurlar. Ergen (2014) de öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerden en önemlisinin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirme olduğunu ifade etmiştir. Aksi takdirde öğretmen öğrencilerine sahip olduğu başka olumlu nitelikleri aktarmakta zorlanacaktır.

Araştırmanın bulgularında, her durumda sınıf öğretmenlerinin kalite algılarında daha yüksek bir ortalamaya sahip olunmasından, sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine de değinilmesi gerektiği anlaşılabilir. Nitekim Demir, Demir ve Bolat (2017) çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin genel olarak duygusal denge içerisinde, dışadönük, deneyime açık, yumuşak başlı ve sorumluluk sahibi kişiler olduklarını bulmuşlardır. Gündoğan ve Kılıç (2017) da sınıf öğretmenlerinin farklılık yaratmaya dönük model olarak özellikle değerler ve beceriler noktasında olumlu kişilik özelliklerinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin tutarlı, hoşgörülü, sabırlı ve yapıcı yaklaşımlar sergilemesinin öğrencilerin kişiliklerinin gelişiminde olumlu etkiler bırakacağı da belirtilmiştir (Gökçe, 2002). Ayrıca Çelik (1998), sınıf öğretmenleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin %51'inin öğretmenlik mesleğini çok düzeyinde sevdiği sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen bu sonuçlar, araştırma bulgularını destekler mahiyettedir.

4.2.16. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	1-5 yıl	284	4,08	0,54	4	2,83	0,02*	1-3
		6-10 yıl	268	4,12	0,52	1213			
		11-15 yıl	263	3,98	0,55	1217			
		16-20 yıl	196	3,99	0,62				
		21 ve ü. yıl	207	4,03	0,55				
	Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	284	4,11	0,59	4	1,44	0,21	
		6-10 yıl	268	4,08	0,63	1213			
		11-15 yıl	263	4,06	0,57	1217			
		16-20 yıl	196	4,08	0,65				
		21 ve ü. yıl	207	3,98	0,62				
	Öğretmen Etkililiği	1-5 yıl	284	4,57	0,44	4	3,22	0,01*	1-5
		6-10 yıl	268	4,56	0,42	1213			
		11-15 yıl	263	4,47	0,48	1217			
		16-20 yıl	196	4,46	0,50				
		21 ve ü. yıl	207	4,47	0,49				
	Öğretmen Liderliği	1-5 yıl	284	4,43	0,52	4	2,00	0,09	
		6-10 yıl	268	4,44	0,50	1213			
		11-15 yıl	263	4,34	0,52	1217			
		16-20 yıl	196	4,36	0,55				
		21 ve ü. yıl	207	4,36	0,56				
Öğretmen Kalitesi Top.	1-5 yıl	284	4,26	0,44	4	2,94	0,01*	2-5	
	6-10 yıl	268	4,27	0,42	1213				
	11-15 yıl	263	4,17	0,45	1217				
	16-20 yıl	196	4,18	0,51					
	21 ve ü. yıl	207	4,18	0,48					

*p<0.05 1=1-5 yıl, 2= 6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 5=21 ve üzeri yıl

Tablo 4.22 incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutlar ve genel öğretmen kalitesinin “her zaman” düzeyinde olduğu; öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamalar 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin de öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutların “her zaman” düzeyinde olduğu; genel öğretmen kalitesi ile öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamaların 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde yüksek ve çok yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.22'ye göre mesleki kıdem açısından öğretmen kalitesi puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1213)}=2,94$, $p=0,01<0,05$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda bu farkın 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin öğretmen kalitesi puan ortalaması ($\bar{x}=4,27$), 21 ve üzerinde yıldır görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,18$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Mesleki kıdem açısından öğretim uygulaması alt boyutu puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1213)}=2,83$, $p=0,02<0,05$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda bu farkın 11-15 yıl kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin öğretim uygulaması puan ortalaması ($\bar{x}=4,08$), 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,98$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Mesleki kıdem açısından öğretmen etkililiği alt boyutu puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1213)}=3,22$, $p=0,01<0,05$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda bu farkın 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin öğretmen etkililiği puan ortalaması ($\bar{x}=4,57$), 21 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,47$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi ile ilgili görüşlerinin, 21 ve üzerinde yıldır görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgunun arzu edilen bir sonuç olmasıyla birlikte, mesleğinde uzun yıllardır deneyim sahibi olan öğretmenlerin mesleğin ortalarında olan öğretmenlere göre daha az kaliteli olduklarıyla ilgili görüş bildirmeleri düşündürücüdür. Öte yandan mesleğinin gelişme aşamasında olan öğretmenlerin eğitim sistemi içinde kendilerini geliştirecek fırsatlar yarattıkları, öğrencilerinin başarısı için hedefler koydukları ve bu hedeflere ulaşmak için çabaladıkları söylenebilir. Bu da öğretmenin liderliği ile mümkün olabilir. Öğretmen kalitesini bileşenlerinden öğretmen liderliği, kaliteli bir eğitim-öğretim süreci için

olmazsa olmazdır. Elmas'a (2018) göre öğretmen liderliği; öğretmenlerin okulun eğitim programlarına ve konu alan bilgisine hâkim olmaları, meslektaşlarıyla bilgi-beceri ve deneyim noktasında iş birliği içerisinde olmaları, öğrenme çevikliği çerçevesinde bilgi ve deneyimlerini artırmaya yönelik faaliyetlerde bulunmaları, öğrencilerin öğrenmesine karşı sorumluluklarını üst düzeyde yerine getirmeleri, mesleğe yeni başlayanlar için örnek bir rol model olma gibi davranışlarını içermektedir. Bu sebeple her kıdem, yaş ve cinsiyetten öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına sahip olmaları beklenmektedir. Buna karşın Öntaş ve Okut (2017) çalışmalarında öğretmen liderlik algısında cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı fark görememişlerdir. Türkiye'de bir öğretmen adayının 40 yaşına kadar öğretmen olarak atanabildiği düşünülürse, mesleki kıdemle yaş değişkeni arasında farklılık olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada öğretmen kalitesinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermesi daha genç olan öğretmenlerin teknolojiyle daha iç içe olmaları, dolayısıyla bilgiye erişimlerinin daha hızlı ve çok olduğu durumu ile de açıklanabilir.

Diğer bir bulgu ise 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin öğretim uygulaması ile ilgili görüşlerinin, 11-15 yıldır görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğudur. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler, mesleğinde daha çok deneyime sahip olmuş olan öğretmenlere göre öğretim uygulaması boyutunda kaliteli olduklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Wynn, Carboni ve Patall'a (2007) göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ilk birkaç yıllarında büyük bir gelişme gösterme eğilimindedir. Buna göre mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin eğitim sistemindeki yenilikleri daha çok takip ettikleri, farklı yöntem ve stratejileri sınıflarına daha çok yansıttıkları ve öğrencilerine daha çok geribildirim vererek etkili bir öğretim gerçekleştirmek için çabaladıkları söylenebilir. Diğer taraftan da mesleğinde daha çok deneyime sahip olan öğretmenlerin gitgide mesleğindeki yenilikleri takip etmekten uzaklaştıkları düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminin bütüncül kalitesini olumsuz etkileyebilecek bu durum, kaygı vericidir. Çünkü öğretmenlik mesleği deneyimle birlikte şekillenen, sürekli kendini yenileyerek edinimlerini sınıf iklimine yansıtarak ilerleyen ve bu deneyimlerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmayı gerektiren bir meslektir. Dolayısıyla deneyim sahibi öğretmenlerin sınıflarındaki başarıyı artırmaları için öğretim uygulamalarını da geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Bir diğerk bulgu ise 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin öğretmen etkililiğı ile ilgili görüşlerinin 21 ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olmasıdır. Benzer şekilde mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler mesleğinde daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha etkili olarak değerlendirmektedir. Bunun nedeni; daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilerini başarılı olabilecekleri konusunda daha fazla teşvik etmeleri, öğrencilerinin sorularını yanıtlayabilmek için alanlarına daha fazla çalışma arzusunda olmaları, öğrencilerini motive etmeleri, ölçme-değerlendirmeyi sıklıkla kullanmaları, farklı yöntem ve stratejileri kullanarak öğrencilerini daha fazla etkilemeleri olabilir. Mesleğe yeni başlamış olan bu öğretmenlerin şevkle mesleklerine tutunmaları ve kendilerini geliştirmeleri beklenen bir sonuçtur. Ancak mesleğinde emekliliğe yaklaşmış olan deneyimli öğretmenlerin tutkuyla mesleğini sürdürmediğı düşüncesi de doğmaktadır. Öztaş (2001) da araştırmasında 20 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden meslekleri konusunda daha yeterli olduğunu tespit etmiştir. Ancak Goldhaber'e (2002) göre deneyimli öğretmenler ortalama olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden daha etkilidir. Ayrıca mesleki deneyim öğretmen kalitesinde önemli bir belirleyici olarak görülmektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Bu doğrultuda literatür bulgularının araştırma bulgusuyla örtüşmediğı söylenebilir. Bunun nedeni, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kendilerini geliştirecek ortamlardan yararlanmaması ve emekliliğı düşünmeye başlayarak mesleğine dönük kişisel yatırımlardan uzaklaşmış olması olabilir. Öte yandan mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleklerine karşı daha istekli olmaları, heyecan duymaları, öğrendiklerini deneyimleyecek ortamda bulunarak kendilerini geliştirmeye hazır olmaları kaliteli olma algılarını yükseltiyor olabilir.

Aybek'e (2017) göre öğretmenler günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte, çağın gereklerine adapte olarak öğretimi bu yönde düzenleyebilen, konu ve öğretim bilgisi noktasında eksiki olmayan, iletişim yetenekleri gelişmiş, öğrenme ortamını öğrenciler için uygun hale getirebilen kişilerdir. Bu noktadan bakıldığında gençlerin bugünün teknolojiyle daha ilgili oldukları göz önüne alındığında, öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilecekleri düşünülebilir. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen eğitim de çağın gereklerine uygun olarak

değişme göstermiştir denilebilir. Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin genel olarak daha davranışçı, kıdemi düşük olan öğretmenlerin de genel olarak yapılandırmacı eğitim programlarıyla eğitim aldıkları ve genç öğretmenlerin çağa ayak uydurmaya daha meyilli oldukları düşünülürse araştırma sonucu anlamlı hale gelebilir.

4.2.17. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Okuldaki Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	1-5 yıl	771	4,05	0,55	4	1,46	0,21	
		6-10 yıl	258	4,07	0,55	1213			
		11-15 yıl	109	4,03	0,57	1217			
		16-20 yıl	43	3,87	0,52				
		21 yıl ve ü.	37	3,96	0,65				
	Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	771	4,06	0,60	4	0,29	0,88	
		6-10 yıl	258	4,08	0,63	1213			
		11-15 yıl	109	4,08	0,63	1217			
		16-20 yıl	43	4,02	0,63				
		21 yıl ve ü.	37	3,98	0,64				
	Öğretmen Etkililiği	1-5 yıl	771	4,53	0,45	4	2,72	0,02*	1-4
		6-10 yıl	258	4,50	0,49	1213			
		11-15 yıl	109	4,49	0,46	1217			
		16-20 yıl	43	4,33	0,51				
		21 yıl ve ü.	37	4,40	0,53				
	Öğretmen Liderliği	1-5 yıl	771	4,39	0,53	4	1,71	0,14	
		6-10 yıl	258	4,43	0,48	1213			
		11-15 yıl	109	4,40	0,50	1217			
		16-20 yıl	43	4,24	0,66				
		21 yıl ve ü.	37	4,26	0,67				
Öğretmen Kalitesi Toplam	1-5 yıl	771	4,22	0,45	4	1,77	0,13		
	6-10 yıl	258	4,23	0,45	1213				
	11-15 yıl	109	4,21	0,47	1217				
	16-20 yıl	43	4,06	0,46					
	21 yıl ve ü.	37	4,11	0,55					

**p<0.01, *p<0.05 1=1-5 yıl 4=16-20 yıl

Tablo 4.23 incelendiğinde, okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ile öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutlar ve genel öğretmen kalitesinin “her zaman” düzeyinde olduğu; öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamaları ise 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okuldaki çalışma süresi 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutların “her zaman” düzeyinde olduğu; genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalamaları ise 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yüksek ve çok yüksek düzeyde benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.23 incelendiğinde okuldaki çalışma süresi açısından öğretmen etkililiği puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(4,1213)}=2,72$, $p=0,02<0,05$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 16-20 yıldır okulda görev yapan öğretmenler ile 1-5 yıldır okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıldır okulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen etkililiği puan ortalaması ($\bar{x}=4,53$), 16-20 yıldır okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,33$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Bu bulguya göre 1-5 yıldır okulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen etkililiği ile ilgili görüşlerinin 16-20 yıldır okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle okulda henüz yeni sayılabilecek bir süredir öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmenlerin öğretmen etkililiği boyutuyla ilgili görüşleri, okulda uzun süredir mesleğine devam eden öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Bu bulgudan hareketle okula yeni başlamış olan öğretmenlerin okulu tanımak, okul paydaşlarıyla uyum sürecini devam ettirmek ve kendine o okulda bir yer edinmek gibi sebeplerle okullarına karşı daha fazla özveride bulunmaları muhtemeldir. Çünkü yeni bir okula başlamak, yeni bir ortamda bulunmak bir motivasyon gerektirir. Tam da bu sebeple öğretmenler kendilerini okul ikliminde kabul ettirmek, öğrencilerinin başarılarıyla tanınır olmak ve okul kültürüne uyum sağlamak için okulda uzun yıllardır görev yapan

öğretmenlere göre daha fazla görünür olmak isteyebilirler. Dolayısıyla etkililiklerini artırmak için çaba gösterebilirler. Öte yandan aynı okulda uzun yıllardır görev yapan öğretmenler, artık okul iklimini kanıksadıkları için ekstra bir çaba gösterme ihtiyacı duymayabilirler. Diğer yandan öğrenci profilini ve okul kültürünü de benimsedikleri için motivasyonlarını artıracak yeni kaynaklar bulmakta zorlanabilirler. Tüm bu nedenlerle kendilerini daha etkili kılmak için bir çaba içine girmeyebilirler. Hoy ve Miskel (1987), öğretmenlerin okul kültürüne olan uyumlarının, onların iş performansını etkilediğini ifade etmişlerdir. Uyum denilince akla örgütsel bağlılık da gelebilir. Turner ve Chelladurai (2005) de örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin bireysel değerlerinin uyumuna dikkat çekmiştir. Burada örgütsel bağlılıktan kasıt, okul kültürüne öğretmenin uyum sağlamasıdır (Turner ve Chelladurai, 2005). Bu iki değişkenin birbiriyle olan uyumsama dönemi, hiç kuşkusuz öğretmenin okulda çalışmaya başladığı ilk zamanlardır. Öğretmenlerin, bahsi geçen bu uyumsama dönemlerinde, kendilerini ifade edebilmek ya da tanıtmak için etkililiklerini ön planda tuttuklarından söz edilebilir. Okul kültürüne alışmış olan öğretmenlerin ise bunun aksine, okul kültürünü yakından tanımalarına da bağlı olarak etkililik düzeylerinin düşük olabileceği söylenebilir. Bu durumda araştırmanın bulguları da dikkate alınarak denilebilir ki, öğretmenlerin okulda çalışmaya başladıkları ilk dönemlerdeki okula uyum sağlama süreçleri fırsata dönüştürülerek kalitelerini artırıcı etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

4.2.18. Mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	Eğitim Fak.	729	4,04	0,54	2	0,39	0,68	
		Fen/Edebiyat Fak.	344	4,06	0,57	1215			
		Diğer	145	4,02	0,57	1217			
	Sınıf Yönetimi	Eğitim Fak.	729	4,09	0,61	2	1,62	0,19	
		Fen/Edebiyat Fak.	344	4,03	0,63	1215			
		Diğer	145	4,03	0,60	1217			
	Öğretmen Etkililiği	Eğitim Fak.	729	4,47	0,48	2	5,29	0,00**	1-2
		Fen/Edebiyat Fak.	344	4,56	0,43	1215			
		Diğer	145	4,56	0,42	1217			
	Öğretmen Liderliği	Eğitim Fak.	729	4,35	0,53	2	5,41	0,00**	1-2
		Fen/Edebiyat Fak.	344	4,46	0,52	1215			
		Diğer	145	4,41	0,52	1217			
	Öğretmen Kalitesi	Eğitim Fak.	729	4,20	0,46	2	0,84	0,43	
		Fen/Edebiyat Fak.	344	4,24	0,46	1215			
	Toplam	Diğer	145	4,21	0,47	1217			

**p<0.01 1= Eğitim Fakültesi; 2= Fen/Edebiyat Fakültesi

Tablo 4.24 incelendiğinde, eğitim fakültesinden, fen/edebiyat fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği alt boyutlarının ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutlar ve genel öğretmen kalitesinin “her zaman” düzeyinde olduğu; öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ait ortalama ise 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerinde çok yüksek düzeyde; öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinde yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.24 incelendiğinde mezun olunan fakülte türü açısından öğretmen etkililiği puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=5,29$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda eğitim fakültesinden mezun öğretmenler ile fen/edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen etkililiği puan ortalaması ($\bar{x}=4,47$), fen/edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,56$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Mezun

olunan fakülte türü açısından öğretmen liderliği puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=5,41$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile fen/edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen liderliği puan ortalaması ($\bar{x}=4,35$), fen/edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,46$) istatistiksel olarak daha düşüktür.

Elde edilen bulgulara göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşleri fen/edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinden daha düşüktür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşleri fen/edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgu Türkiye'deki eğitim sisteminin gidişatını anlamak bağlamında oldukça düşündürücüdür. Çünkü arzu edilen sonuç, eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği düzeylerinin daha yüksek çıkmasıdır. Ancak bu bulgudan anlaşıldığı üzere, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yeterli donanımla ve yeterlilikle sisteme dahil olmadığını düşündüklerini yansıtmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt (2011) da yaptıkları araştırmada eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin kalitelerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu da beraberinde eğitim sisteminin kalitesinin de sorgulanması gerektiği görüşünü uyandırmaktadır. Nitekim Tonbul ve Bayram'a (2018) göre de eğitim fakültelerine nitelikli öğrenciler kazandırılmalıdır. Çünkü bu fakültelerden mezun olan o öğrenciler Türkiye'deki öğretmenlerin kalitesini zamanla artıracaktır. Kaliteli öğretmen sayısındaki artışın sonucunda eğitimde kalite artacak ve doğal olarak da bu, eğitim sistemindeki çıktıların kalitesinin artmasına da neden olacaktır. Böylece ülkedeki nitelikli işgücü ihtiyacı da karşılanabilecektir. Bununla birlikte eğitim fakültelerine yerleştirilecek öğretmen adaylarında, aldıkları sınav puanlarının yanında başka kriterler de değerlendirmeye alınabilir. Örneğin, öğretmen adayının kişilik özellikleri ile birlikte psikolojik yanına da dikkat edilerek ilgili motivasyon kaynaklarına sahip olup olmadığı göz önüne alınabilir. Nitekim Eryılmaz ve Aypay'a (2016) göre de Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi akademik başarılarına

göre olmakta; kişilik özellikleri, yetenekleri, ilgileri, motivasyonel durumları ve kişisel ilişkileri gibi diğer faktörler göz ardı edilmektedir. Kartal'a (2009) göre kişinin yaptığı iş kişiliği ile uyumlu olursa kişi işi ile daha iyi özdeşleşme sağlar ve motivasyonu artar. Bu durum Türkiye'deki öğretmen kalitesini artırabilecek yollardan biri olarak görülebilir (Bilir, Uslu, Öztürk ve Çağatay, 2018).

Öğretmenlik mesleğinde önemli sorunlardan birisi de öğretmenlik mesleğinin herkesçe yapılabilecek bir meslek olarak düşünülmesidir. MEB'in bazı yanlış uygulamaları ve bunların sonucunda farklı alanlarda yetişmiş olanların –ziraatçı, iktisat, işletme, kamu yönetimi gibi- öğretmenlik mesleğini kazanılmış hak olarak görmeye başlaması bir problem olmuştur (Celep, 2004). Bu da başka sorunların birbirini tetiklemesi anlamı taşımaktadır. Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım'a (2014) göre eğitim fakültesinden mezun öğretmen adayları diğer fakültelerden mezun adaylara göre daha başarılıdır. Ancak bu bulgu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Öte yandan pedagojik formasyon alarak öğretmenlik mesleğine yönelen bireylerin mesleğe ilişkin tutumlarının eğitim fakültesinden mezun olan bireylerden daha yüksek olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır (Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015; Dikmen ve Tuncer, 2018). Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun aksine Karacaoğlu (2008) yaptığı çalışmada öğretmen yeterlilik algısının, öğretmenlerin formasyon alma durumuna göre farklılık taşımadığını bulmuştur. Genel öğretmen kalitesi sonuçlarına bakıldığında araştırmanın sonucu bu çalışmayla uyuşmaktadır denilebilir. Ancak eğitimde kaliteyi artırmanın yolu, öncelikle eğitim fakültesine girecek adayların daha nitelikli seçilmesi, yetiştirilmesi ve yerleştirilmesidir. Bu bir sarmal gibi devam etmelidir.

4.2.19. Sendika üyeliği değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının sendika üyeliğine göre t Testi sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Sendika Üyeliği	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	Üye	368	3,88	0,60	-7,120	1216	0,00**
		Üye değil	850	4,12	0,52			
	Sınıf Yönetimi	Üye	368	3,95	0,64	-4,528	1216	0,00**
		Üye değil	850	4,12	0,60			
	Öğretmen Etkililiği	Üye	368	4,41	0,49	-5,021	1216	0,00**
		Üye değil	850	4,55	0,45			
	Öğretmen Liderliği	Üye	368	4,28	0,55	-4,682	1216	0,00**
		Üye değil	850	4,44	0,51			
	Öğretmen Kalitesi Toplam	Üye	368	4,08	0,49	-6,860	1216	0,00**
		Üye değil	850	4,27	0,43			

**p<0.01

Tablo 4.25'e göre, sendika üyesi olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 4,08; 3,88; 3,95; 4,41; 4,28; değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman”, “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ise öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla \bar{X} = 4,27; 4,12; 4,12; 4,55; 4,4; değerleri ile “her zaman”, “sık sık”, “sık sık”, “her zaman”, “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde yüksek ve çok yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.25 incelendiğinde, sendika üyesi olan veya olmayan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi (t=-6,860; p=0,00<0,01), öğretim uygulaması (t= -7,120; p=0,00<0,01), sınıf yönetimi (t= -4,528; p=0,00<0,01), öğretim etkililiği (t= -5,021; p=0,00<0,01) ve öğretmen liderliği (t=-4,682; p=0,00<0,01) alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sendika üyesi olmayan öğretmenlerin öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği puan ortalamaları sırasıyla (\bar{X} =4,27; \bar{X} =4,12; \bar{X} =4,12; \bar{X} =4,55; \bar{X} =4,44) sendika üyesi olan öğretmenlerden (\bar{X} =4,08; \bar{X} =3,88; \bar{X} =3,95; \bar{X} =4,41; \bar{X} =4,28) istatistiksel olarak daha büyüktür. Bu bulguya göre sendika üyesi olmayan

öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretim etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşleri, sendika üyesi olan öğretmenlerin görüşlerinden daha büyüktür. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi, öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretim etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşleri sendika üyesi olmayan öğretmenlerin lehinedir.

Eraslan'a (2012) göre eğitim sendikaları öğretmenlerin çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek için kurulmuştur. Gemici'nin (2002) araştırmasında sendika üyesi öğretmenler, okul geliştirme süreçlerinde sendikaların büyük katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca eğitim sendikalarının, öğretmenler arasında dayanışmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitim sendikaları öğretmenlerin haklarını korumaya çalışarak onlara güven sağlamaktadır ve sendikalar çalışanın verimini artırma eğilimindedirler (Eraslan, 2012). Örneğin Türkiye'de öğretmenlerin haklarını korumaya yönelik olarak eğitim sendikaları öğretmenlerin sözleşmeli olarak çalışmasına karşı çıkmış; hatta bu noktada öğretmen adayları da sözleşmeli öğretmenlik konusunda olumlu düşünceleri olmadıklarını belirtmişlerdir (Nartgün Sezgin, 2008). Ayrıca Eğitim-Bir-Sen (2013) raporuna göre eğitim sendikaları tüm öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek, onların kalitelerini artırmak ve statülerini yükseltmek için çalışmalar yapmaktadırlar. Rapora göre, bu sendikalar Türkiye'de ve dünyada eğitim politikaları çerçevesinde, öğretmenlerle ilgili alınan kararlarda aktif rol üstlenmişlerdir ve bilhassa öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirme amacı gütmektedirler. Ancak araştırmanın bulgularına bakıldığında sendika üyesi olmayan öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüş ortalamaları, sendika üyesi olan öğretmenlere nazaran çok daha yüksektir. Oysa örgütlenmenin, güç birliği doğuracağı varsayımından yola çıkarak öğretmenlerin kalitelerini artırmaya dönük faaliyetlerde bulunması öngörülmektedir (Köybaşı, Uğurlu ve Arslan, 2016). Bu durumda çalışmanın sonucunun alanyazından farklı olduğu yorumu yapılabilir. Çınar (2008) da sendikaların öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili etkinlikleri yönetmede yetersiz olduğu görüşünü vurgulamaktadır. Bu durum araştırmanın bulgularını anlamlı kılmaktadır.

4.2.20. Maaş memnuniyeti değişkenine göre öğretmen kalitesi görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerinin öğretmen kalitesi görüşleri ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının maaş memnuniyeti gruplarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ölçeğine ait ortalama puanlarının maaş memnuniyeti değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Ölçek ve Alt Boyutları	Maaş Memnuniyeti	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	Memnunum	194	4,15	0,55	2	5,59	0,00**	1-3
		Kısmen memnunum	649	4,05	0,54	1215			
		Memnun değilim	375	3,98	0,57	1217			
	Sınıf Yönetimi	Memnunum	194	4,14	0,63	2	1,69	0,18	
		Kısmen memnunum	649	4,05	0,59	1215			
		Memnun değilim	375	4,06	0,63	1217			
	Öğretmen Etkililiği	Memnunum	194	4,57	0,44	2	2,03	0,13	
		Kısmen memnunum	649	4,50	0,47	1215			
		Memnun değilim	375	4,49	0,47	1217			
	Öğretmen Liderliği	Memnunum	194	4,46	0,50	2	2,21	0,11	
		Kısmen memnunum	649	4,38	0,54	1215			
		Memnun değilim	375	4,36	0,53	1217			
Öğretmen Kalitesi Toplam	Memnunum	194	4,30	0,46	2	4,30	0,01*	1-3	
	Kısmen memnunum	649	4,21	0,46	1215				
	Memnun değilim	375	4,18	0,46	1217				

**p<0.01, *p<0.05 1=Memnunum, 2=Kısmen memnunum, 3=Memnun değilim

Tablo 4.26 incelendiğinde maaşından memnun olan ve kısmen memnun olan öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi, öğretmen liderliği, öğretmen etkililiği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyut ve genel öğretmen kalitesinin “her zaman” düzeyinde olduğu; sınıf yönetimi ve öğretim uygulaması alt boyutlarına ait ortalamalar ise 3,40-4,19 arasında olduğundan “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmen kalitesine, öğretmen liderliğine ve öğretmen etkililiğine yönelik görüşlerinin çok yüksek düzeyde benzer olduğu; ancak sınıf yönetimine ve öğretim uygulamasına yönelik görüşlerinin ise yüksek düzeyde benzer olduğu görülmektedir.

Maaşlarından memnun olmayan öğretmenlerin öğretmen liderliği, öğretmen etkililiği alt boyut ortalamaları 4,20-5,00 arasında olduğundan alt boyutlarının “her

zaman” düzeyinde olduğu; genel öğretmen kalitesi, sınıf yönetimi ve öğretim uygulaması alt boyutuna ait ortalamaların 3,40-4,19 arasında olduğundan alt boyut ve genel öğretmen kalitesinin “sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen liderliğine ve öğretmen etkililiğine yönelik görüşlerinin çok yüksek düzeyde benzer olduğu; ancak genel öğretmen kalitesine, sınıf yönetimine ve öğretim uygulamasına yönelik görüşlerinin ise yüksek düzeyde benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26 incelendiğinde maaş memnuniyeti açısından öğretim uygulaması puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=5,59$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda maaşından memnun olan öğretmenler ile maaşından memnun olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, maaşından memnun olan öğretmenlerin öğretim uygulaması puan ortalaması ($\bar{x}=4,15$), maaşından memnun olmayan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=3,98$) istatistiksel olarak daha büyüktür. Maaş memnuniyeti açısından genel öğretmen kalitesi puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=4,30$, $p=0,01<0,05$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda maaşından memnun olan öğretmenler ile maaşından memnun olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, maaşından memnun olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi puan ortalaması ($\bar{x}=4,30$), maaşından memnun olmayan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}=4,18$) istatistiksel olarak daha büyüktür.

Elde edilen bu bulgulara göre, maaşından memnun olan öğretmenlerin öğretim uygulaması ve genel öğretmen kalitesi ile ilgili görüşleri maaşından memnun olmayan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksektir. Başka bir deyişle, öğretim uygulaması ve genel öğretmen kalitesi ile ilgili görüşler maaşından memnun olan öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgu öğretmenlerin ekonomik koşullara bağlı olarak kaliteli uygulamalar yapma olasılıklarının artacağı şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan maaşından memnun olmayan öğretmenlerin de kaliteli uygulamalardan uzaklaşacağı; dolayısıyla kendi kalitelerini artırmaya yönelik çabayı göstermeyecekleri düşünülebilir. Zira öğretmenlik hayat boyu öğrenmeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin kaliteli yaşam

standartlarına sahip olması mesleki anlamda da kendilerine yatırım yapmayı kolaylaştıran bir etmen olabilir. Aksi takdirde ekonomik koşullarla mücadele eden bir öğretmen mesleğinin gereklerini yerine getirme mücadelesini vermekte zorlanacaktır. Çünkü hayat koşulları günden güne zorlaşmakta ve öğretmenleri de ekonomik olarak refaha ulaştıracak önlemlerin alınması gerekmektedir. Doğan ve Boyraz'ın (2018) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşüren öncelikli nedenlerin başında maaşların yetersiz olması gelmektedir. Öğretmenler maaşlarının iyileştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik mesleği, servet, sermaye ve gelir açısından belli bir düzene sahip olmasına karşın, yetersiz olduğu hemen herkes tarafından sürekli gündeme getirilen bir gelir ile karşı karşıyadır. Bu açıdan meslek olarak öğretmenlik, toplumu yeniden inşa etme işleviyle saygınlığını devam ettirirken ücret politikaları açısından yetersiz oluşuyla da saygıya dönük değer yitimine uğramıştır (Celep, 2004). Bu koşullardan etkilenen öğretmenler, maddi yetersizliklerle boğuşurken bir yandan mesleğinin gerektirdiği yenilikleri takip edemeyebilirler. Çünkü mesleki gelişim, eğitime katılma ve küresel gelişmeleri takip etme süreçleri maddi imkanlarla gerçekleşebilmektedir. Bu imkanlara sahip olamayan öğretmen, giderek mesleğinden uzaklaşabilir. Zira öğretmenlerin birçoğunun meslekleri ile ilgili memnuniyetsizliklerinin en önemli nedenlerinden birisi olarak aldıkları ücret gösterilmiştir (Ingersoll, 2002; Eğitim-Bir-Sen, 2008; Richardson, 2017). Bu durum da kendini geliştirememesine bağlı olarak kaliteli olmaya dönük algısını düşürebilir.

4.2.21. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin cinsiyete göre okulda kalma tutumu görüşlerine ait ortalama puanlarının t Testi sonuçları Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Okulda Kalma Tutumu	Kadın	834	3,55	0,56	-0,668	1216	0,504
	Erkek	384	3,58	0,61			

$p>0.05$

Tablo 4.27’de öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde hem kadın öğretmenlerin $\bar{X}=3,55$ hem de erkek öğretmenlerin $\bar{X}=3,58$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27 incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin okulda kalma tutumları ile ilgili görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yapılan araştırmaların bu bulguya örtüşmediği görülmektedir. Zengin’e (2016) göre kadınların erkeklere göre örgütlerinin onları elde tutmasına ilişkin algıları daha yüksektir. Kılınç (1997) da kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini, erkek öğretmenlerden daha çok sevdiklerini bulmuştur. Dolayısıyla mesleğini seven kadın öğretmenlerin okulda kalma tutumları daha olumludur. Benzer şekilde Tanrıöğen’in (1997) eğitim fakültelerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarından kadın olanların erkek olanlardan mesleğe dair daha olumlu duygular içinde olduğu tespit edilmiştir. Birçok çalışmada yine kadın öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Chapa, 2012; Guarino, Santibanez ve Daley, 2006). Eğitim-Bir-Sen (2007) raporuna göre bu durumun kadınların lehine olmasında çocuk yetiştiricilerin genelde anne olmasıyla, okulda çocuk yetiştirme arasında bağlantı olmasıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulguda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde herhangi bir farklılık olmaması ise öğretmenlerin okullarında kalmaya yönelik tutumlarının benzer gerekçelere bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Ayrıca okul yönetimi tarafından desteklenmeleri, okullarında kararlar verebilmeleri yönünde yetkilendirilmeleri, okullarında pozitif bir iklim olduğunu düşünmeleri ve okul yönetiminin öğretmenleri profesyoneller olarak görmeleri bu gerekçelerden bazıları

olabilir. Zira öğretmenlerin okulda kalma tutumu moralinin yüksek olmasıyla ilişkilidir. Okul yönetiminin ve okul kültürünün öğretmen özerkliğini destekleyici bir tutum sergilemeleri öğretmenlerin okulda kalma kararlarını belirleyen en güçlü etkenlerdendir. Pedagoji, disiplin yöntemleri ve müfredat geliştirme ile ilgili seçimler yapma yetkisine sahip olduklarını düşünen öğretmenlerin okulda kalması daha muhtemeldir (Swars, Meyers, Mays ve Lack, 2009). Öğretmenler yönetsel olarak desteklendikleri ve profesyonel olarak geliştikleri okul ortamlarını arama eğilimindedir (Wynn, Carboni ve Patall, 2007). Bu nedenle öğretmenler okulda desteklendiklerini hissettiklerinden okulda kalma tutumlarının olumlu yönde olduğu söylenebilir.

4.2.22. Medeni durum değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin medeni durumlarına göre okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının t Testi sonuçları Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	n	\bar{x}	SS	t	sd	p
Okulda Kalma Tutumu	Evli	873	3,58	0,56	1,734	1216	0,08
	Bekar	345	3,52	0,61			

Tablo 4.28’de öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde hem evli öğretmenlerin $\bar{x}=3,58$ hem de bekar öğretmenlerin $\bar{x}=3,52$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.28’e göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerinin evli ya da bekar olmalarına göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulgu alanyazındaki bulguyla örtüşmemektedir. Zira Coetzee ve Stoltz’a (2015) göre

evlilerin bekarlara göre örgütlerinin onları elde tutmasına ilişkin algıları yüksektir. Diğer bir deyişle, evlilerin okulda kalma tutumları bekarlara göre daha yüksektir. Ancak bu durum kültürden kültüre değişim gösterebilmektedir. Bakan'a (2013) göre Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde kadınların çoğunlukta olması, bu mesleğin konumunda çeşitli değişimlere yol açmıştır. Ancak kadınların öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmeleri, onların mesleklerine sınımsıkı sarılmalarına da destek olmuştur. Türkiye'de evlilerin ve bekarların birbirine benzer görüşlerde olmalarının sebebi öğretmenlik mesleğine olan tutumlarından kaynaklı olabilir. Ayrıca medeni durumu ne olursa olsun mesleğini sürdürmeye istekli olmaları da benzer düşüncelere sahip olmalarında etkili olabilir.

4.2.23. Kurum türü değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre okulda kalma tutumlarının ortalama puanlarının t Testi sonuçları Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları

Ölçek	Kurum Türü	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Okulda Kalma Tutumu	Resmi okul	743	3,51	0,59	-4,241	1216	0,00**
	Özel okul	475	3,65	0,55			

**p<0.01

Tablo 4.29'da öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde hem resmi okulda görev yapan öğretmenlerin $\bar{X}=3,51$ hem de özel okulda görev yapan öğretmenlerin $\bar{X}=3,65$ ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.29'a göre resmi okul ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin okulda kalma (t=-4,241; p=0,00<0,01) tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okulda

kalma tutum puan ortalaması ($\bar{x}=3,65$) resmi okulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=3,51$) istatistiksel olarak daha büyüktür. Bu bulguya göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşleri özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Bunun nedeni özel okulda görev yapan öğretmenlerin görev yaptığı okulda sözleşmeli çalışması nedeniyle okuldan ayrıldığı takdirde işsiz kalacağına yönelik kaygı duyması olabilir (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Bu nedenle okulda kalmayı tercih ettiği düşünülebilir. Öte yandan çalışma koşullarına bağlı olarak okul yönetimi tarafından desteklendiğini hissetmesi, okul iklimin pozitif olması ve kararlarına saygı duyulması da okulda kalma tutumunu olumlu yönde etkiliyor olabilir. Zira yöneticinin destek verdiği işbirlikçi okul ikliminde sürekli gelişmek için fırsatlar varsa öğretmenler okulda kalmayı tercih edeceklerdir (Chapa, 2012). Araştırma bulgusuyla örtüşmeyen diğer bir araştırmada ise özel okullardaki öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının resmi okullardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu; diğer bir deyişle okuldan ayrılma oranlarının daha fazla olduğu (%26'ya %11 oranında) araştırmadır (Ingersoll, 2001; Smith ve Ingersoll, 2004). Resmi okullar ve özel okullar arasındaki fark, özel okulların resmi okullardan daha küçük olma eğiliminde olmasından da kaynaklanabilir (Guarino, Santibanez ve Daley, 2006). ABD'de resmi okullardaki öğretmenlerin %7'si ve özel okullardaki öğretmenlerin %13'ü her yıl mesleğini bırakmaktadır. Öğretmenlerin okullarda kalmasını etkileyebilecek bazı faktörler vardır. Yönetimsel desteğin zayıf olması, toplumsal algıların yetersizliği ve düşük maaş öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını etkileyen temel nedenler olarak ortaya konulmaktadır (Adhikari, 2018). Diğer açıdan bakıldığında resmi okulda görev yapan öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerinin daha düşük olmasına neden olarak, görev yaptıkları okulun bulunduğu bölge gösterilebilir. Nitekim kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının olumsuz olduğu görülmüştür (Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel, 2015). Doğu bölgelerinde görev yapan öğretmenler ne yazık ki kalıcı olamamaktadır (Kesik, Şahin ve Zoraloğlu, 2018). Öğretmenin okulda kalması hem resmi hem de özel okullar için önemli konulardan biridir. Her iki kurum türü de kaliteli öğretmenlerinin okulda kalmasını sağlayacak önlemleri almalıdır. Bunun için politika yapıcılara büyük görevler düşmektedir (Jones, 2016).

Hem resmi hem de özel okul öğretmenlerinin işten ayrılma niyetleri, üzerinde durulması gereken bir konudur. Özel ve resmi okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin çalışma şartları birbirinden farklı olduğundan, işten ayrılma niyetleri de farklılık gösterebilir. Örneğin, TEDMEM (2014) raporuna göre resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre okula bağlılıklarının daha az olduğu ifade edilmiştir. Ancak yine de birçok araştırmada Türkiye'deki öğretmenlerin işten ayrılmaya ilişkin niyetleri düşük çıkmıştır (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016; Öztürk Çiftçi, Meriç ve Meriç, 2015; Töremen ve Demir 2016). Bu durum araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

TEDMEM (2014) raporuna göre özel okullarda çalışan öğretmenler, resmi okullarda çalışan meslektaşlarına göre çalıştıkları kurumlara daha bağlıdır. Ancak, ekonomik kaygı ile alternatif iş olanağının az olmasından kaynaklanan bu bağlılıkta, resmi okullarda çalışan öğretmenler daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu noktada, mesleğin bireyi güvence altına almasına bağlı olarak örgüte bağlı olmadan ve örgütte çalışmadan söz edilebilir. Yine özel okullardaki öğretmenlerin örgüte olan bağlılıkları okullarının hedeflerine katkıda bulunmaya çalışmalarıyla da açıklanabilir. Bu durum resmi okullarda ise tartışılması gereken bir konudur (TEDMEM, 2014). Yine de bu noktada özel okul öğretmenlerinin birçoğunun resmi okullardaki öğretmenlere nazaran daha iyi koşullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttükleri gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

4.2.24. Okul türü değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin okul türü gruplarına göre okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının okul türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Okulda Kalma Tutumu	İlkokul	467	3,54	0,57	2	2,14	0,119
	Ortaokul	332	3,53	0,62	1215		
	Lise	419	3,61	0,54	1217		

p>0.05

Tablo 4.30’da öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinde $\bar{X}=3,54$; ortaokul öğretmenlerinde $\bar{X}=3,53$ ve lise öğretmenlerinde $\bar{X}=3,61$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.30 okul türü değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir (p>0.05). Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ya da lise düzeyinde olmaları onların okulda kalma tutumlarını değiştirmemektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin çalıştığı kademe ne olursa olsun okulda kalma tutumlarına yönelik görüşleri benzerlik göstermektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre düşüncelerinin değişmemesi olabilir. Başka türlü ifade etmek gerekirse öğretmenin çalıştığı kademe fark etmeksizin okulunda pozitif bir öğrenme ortamı varsa, yönetim tarafından destekleniyorsa ve kendisine inisiyatif kullanma hakkı veriliyorsa muhtemelen öğretmen okulda kalmayı tercih edecektir. Nitekim çalışanların örgütlerinde kalmalarına etki eden bazı nedenler vardır. Örgütüyle iftihar etmesi, yöneticisiyle uyumlu olması, adil ücret politikası, meslektaşlarla ilişkiler ve yaptığı işin anlamlı olması bunlardan bazılarıdır (Harvard Business School, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin düşüncelerinin çalıştığı kademeye göre değişmemesi doğal sayılabilir.

Sezgin (2010) de yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin okula adanmışlıklarında okul kültürünün yüksek derecede etkili olduğunu bulmuştur. Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemi uygulaması mevcuttur ve bu sistemde ilk, orta ve lise düzeyindeki okullar arasında büyük bir farklılık söz konusu olmuştur. Örneğin, bu sistemden önce bir ilköğretim okulunda çeşitli branşlardan öğretmenler bir aradayken,

sistemin uygulamaya konulması sonrasında birçok okulda ilk ve ortaokul kademeleri birbirinden ayrılmıştır. Dolayısıyla okul kültüründe çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Örneğin disiplinler arası çalışma konusu önceleri desteklenirken, bu sistemin yürürlüğe girmesiyle birlikte zümreler yalnızlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları okula adanma duygusuyla ilişkilendirilebilir. Bilindiği gibi Türkiye’de öğretmenlerin okula adanma duyguları yüksek derecede olumlu seyretmektedir. Celep (1998) çalışmasında, Türkiye’deki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık duygularının yüksek derecede ve öğretim işlerine adanma duygularının ise çok yüksek derecede olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu durum tüm kademelerde öğretmenlik yapan bireyler için benzer olarak düşünülebilir. Aynı çalışmada Celep (1998) genel olarak öğretmenlerin, mesleklerini tercih etme durumlarını hayatlarında verdikleri en doğru karar olarak tanımladıklarını vurgulamıştır. Böylesi bir durum söz konusuysa, kısaca Türkiye’deki öğretmenlerin okula adanma durumları yüksek ve öğretim işlerini severek yapmaları ortadayken, öğretmenlerin okulda kalma durumuna dair görüşlerinin yüksek derecede olumlu olması sonucu kaçınılmazdır. Araştırmanın bulguları da alanyazını destekler mahiyettedir.

Özoğlu’na (2011) göre Türkiye’de meslekten ayrılma çok sık karşılaşılan bir durum değildir. Genel olarak çalışan işten çıkarılmadığı sürece iş yerinde çalışmaya devam etmektedir. Bunun nedenlerinin başında çalışanların iş bulmakta zorlanmaları gösterilebilir. Türkiye’de eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi ve eğitim bilimleri konusunda eğitim aldıkları için öğretmenlik mesleği dışında çok fazla alternatife sahip olmadıkları bilinmektedir. Ancak ABD gibi meslekler arası geçişlerin esneklik gösterdiği ülkelerde bu durum bertaraf edilebildiği için öğretmenlik mesleğinden ayrılma durumu ile daha sık karşılaşılabılır (Özoğlu, 2011). Okuldan ayrılma durumuna doğrudan olumsuz bir bakış açısı geliştirmek doğru olmayabilir. Bu durumu okuldan ayrılan öğretmenlerin kalitesi çerçevesinde yorumlamak gerekir. Okuldan ayrılan öğretmen kaliteli değilse ve bu mesleğe kendini ait hissetmiyorsa bunun sonucu olarak öğrencilerini olumlu yönde etkileyemeyecektir. Bu durumda böylesi bir öğretmenin okuldan ayrılması ve boş kalan kadroya heyecanlı ve kendini geliştirmiş olan bir öğretmenin atanması daha mantıklı

olacaktır. Böylesi bir durumda öğretmenin okuldan ayrılması olumlu karşılanabilir (Özoğlu, 2011).

Bunlara ek olarak Türkiye’de öğretmen hareketliliğın yönü de üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkiye’de öğretmen atamalarında yoğunluk kırsal bölgelere verilmektedir. Bunun nedeni kırsal bölgelerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin zorluğu neticesinde öğretmenlerin bu bölgede kalmayı istememeleridir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmek, öğretmenin daha fazla desteklenmesini gerektiren bir durumdur (Bilir, 2008). Özoğlu (2011) da bu durumla karşı karşıya kalan öğretmenlerin, görev süresini tamamladıktan sonra bölgelerini değiştirmek istediklerini vurgulamıştır.

Türkiye üniter bir devlet yapısına sahip olduğu ve merkezden yönetildiği için öğretmenler tayine tabidirler. Böylesi bir durumda öğretmenler mesleklerinden değil okullarından ayrılmaktadır. Bunun sonucu olarak da deneyimli öğretmenlerin doğudan batıya göçü söz konusu olacak ve bu öğretmenler sayesinde batıda eğitim gören öğrenciler doğudakilerden daha başarılı olacaktır. Bunun yanı sıra Kabalcı ve Metin (2012) araştırmalarında Türkiye’nin doğusundan batısına gidildikçe eğitim seviyesinde bir artış olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin doğudan batıya doğru hareketliliğının olması etkili olabilir. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okulda kalma durumlarında okul düzeylerinin etkisinin düşük olduğu anlaşılabilir. Burada öğretmenlerin çalıştıkları ortamdan memnuniyetlerine bağlı olarak okuldan ayrılma durumlarının söz konusu olduğu söylene de bu ayrılışın mesleği terk etmekle değil, yer değiştirmeye alakalı olduğu açıktır.

4.2.25. Branş değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin branş türüne göre okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının branş türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek	Branş	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Okulda Kalma Tutumu	Sınıf Öğretmeni	250	3,56	0,60	3	0,15	0,92
	Sözel Branş	771	3,57	0,58	1214		
	Sayısal Branş	107	3,56	0,56	1217		
	Yetenek Branşı	90	3,52	0,54			

p>0.05

Tablo 4.31’de öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin $\bar{X}=3,56$; branşı sözel olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,57$; branşı sayısal olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,56$ ve branşı yetenek olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,52$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.31’e göre branş değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir (p>0.05). Elde edilen bulgu, öğretmenlerin branş türlerine göre görüşleri arasında bir farklılık olmadığını, diğer bir deyişle görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu bulgu alanyazında yapılan bir çalışmayla örtüşmemektedir. Guarino, Santibanez ve Daley’nin (2006) araştırmasında, sayısal branşlarda olan öğretmenlerin diğer branşlara göre okulda kalma tutumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni sayısal branştaki öğretmenlerin alternatif işleri tercih etmeye daha yatkın olmaları olabilir. Zira Darling-Hammond ve Sclan’a (1996) göre kimi öğretmenler alternatif kariyer yolları arayarak meslekten ayrılabilirler. Çünkü sayısal branştaki öğretmenler alanları gereği analitik düşünmeyi daha çok kullanabilmektedirler. Dolayısıyla bu becerilerini öğretmenlik mesleği dışındaki alanlarda değerlendirmeye yatkın olmaları olası olabilir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Öte yandan sınıf öğretmeni, sözel branş ve yetenek branşındaki öğretmenler okulda kalmaya yönelik daha pozitif bir tutum sergileyebilirler. Bu alandaki öğretmenlerin okula bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olması muhtemeldir. Çünkü Varkey GEMS Vakfı’nın (2013) yapmış olduğu araştırmaya göre sınıf öğretmenleri Türkiye’de en çok saygı duyulan öğretmenlerdir. Ingersoll, Merrill ve May’e (2012) göre matematik ve fen bilimlerinde kalitenin düşük olmasında mesleği terk etme durumu söz konusudur. Mesleği terk etme nedenlerini Eğitim-Bir-Sen (2013); kurumların öğretmenlere gelişim imkânı tanımaması, düşük ücretler vermesi ve

kendilerini öğretmenliğe hazır hissetmeme durumları olarak sıralamıştır. Tüm bu alanyazın çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde, araştırma sonucunun alanyazınla uyuşmamasının nedeninin kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Türkiye’de resmi okulda öğretmen olmak çok zor bir durum haline gelmiştir. Bilindiği gibi ülkemizde öğretmen alımları Kamu Personeli Seçme Sınavı ile gerçekleştirilmektedir. Önceleri yalnızca genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri sınavları ile gerçekleştirilen bu sınava daha sonra alan sınavı dahil edilmiştir. Memduhoğlu ve Kayan (2017) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının, öğretmen adayı çokluğu ve atama kadrosunun azlığına bağlı olarak KPSS ile öğretmenlik alımını desteklediklerini tespit etmişlerdir. KPSS artık öğretmen adayları için büyük bir amaç haline gelmiştir. Öğretmen olarak atanmanın bu denli zor olduğu koşullarda, atanan öğretmenlerin okullarını terk etmeleri normal olarak karşılanmayabilir. Bu sebeple araştırma bulguları günümüz Türkiye şartlarında yerinde ve anlamlı kabul edilebilir.

4.2.26. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerinin mesleki kıdem gruplarına göre okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Okulda Kalma Tutumu	1-5 yıl	284	3,51	0,56	4	1,20	0,31
	6-10 yıl	268	3,58	0,58	1213		
	11-15 yıl	263	3,53	0,62	1217		
	16-20 yıl	196	3,60	0,57			
	21 ve üzeri yıl	207	3,60	0,53			

p>0.05

Tablo 4.32’de öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların \bar{X} =3,51; mesleki kıdemi 6-10 yıl

olanların $\bar{x}=3,58$; mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların $\bar{x}=3,53$; mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların $\bar{x}=3,60$ ve mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl olanların $\bar{x}=3,60$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.32 incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulda kalma tutumlarının değişmediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler mesleki kıdemleri ne olursa olsun okulda kalmaya karşı pozitif bir tutum sergilemektedirler.

Yeni nesil öğretmenler kabul gördükleri, özendirildikleri, sorguladıkları, fikirlerine saygı gösterildiği ve sürdürülebilir okulda kalma tutumlarının olduğu ve gelişme fırsatları bulabilecekleri bir iş ortamı ararlar (Akbaş, 2013). Bu anlamda mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin okul iklimlerinden memnun oldukları sonucuna varılabilir. Öte yandan yeni öğretmenlerin okullarını değiştirmesi veya öğretmenlikten ayrılmalarının olasılığı olduğuna dair kanıtlar da mevcuttur. Bu kanıtlar göz önüne alındığında, yüksek kaliteli öğretmenleri çekmek ve tutmak için okullar daha destekleyici örgütler haline gelmelidir (Johnson, 2006). Ancak bir önceki bulguya dair yorumda da belirtildiği gibi Türkiye’de devlet okullarında kadrolu öğretmen olmak çok meşakkatli bir iştir ve öğretmenler bu mesleği elde etmenin zorluklarını yaşadıklarından mesleklerini terk etmeyi düşünmemeleri normal karşılanabilir. Lisans eğitimi sonrasında KPSS’de beklenen atama puanını alan, ülkede belirlenen öğretmen açığı sayısına göre kadro açılan ve sonrasında yönetmeliğin koşullarına bağlı olarak mülakat sürecinde başarılı olursa öğretmenlik mesleğine devam edebilecek olan öğretmenler, epey zorlu koşullarla atanmış oldukları okulu bırakmak istemiyor olabilir. Bununla beraber atama koşullarını sağlayamamış, ülkede alanına ilişkin kadro açılmamış ya da özel sebepler nedeniyle resmi okulda çalışamayan öğretmenler ise özel okullarda çalışmayı tercih edebilirler. Her iki durumda da öğretmenler birçok aşamadan geçerek elde ettikleri mesleklerini bırakmakla ilgili kaygı duyuyor olabilirler. Özellikle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler daha yolun başında oldukları düşüncesiyle hareket

ederek okullarında kalmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilirler. Öte yandan deneyimli olarak adlandırılacak kıdemli öğretmenler ise mesleklerinde geçirmiş oldukları uzun yıllardan sonra yeni bir işe başlamakla ilgili endişeli olabilirler. Zira öğretmenlik mesleği birçok meslekten farklı olarak nitelikli insan kaynağını yetiştirmeyi hedefleyen kutsal olarak addedilebilecek bir meslektir. Bu anlamda Argon ve Çelik Yılmaz (2018) da sürekli değişen ve gelişen süreçlere rağmen öğretmenlik mesleğinin tanımı değişmiş gibi görünse de temelde öğretmenin insanları eğitmesi, iyiye doğru yönlendirmesi ve rol model olması görevlerinin devam ettiğini belirtmiştir.

Bununla birlikte mesleki kıdemi ilerlemiş olan öğretmenlerin de benzer düşüncede olmaları benzer sebeplerle okulda kalma tutumlarını olumlu etkilemiş olabilir. Nitekim Sarı, Canoğulları ve Yıldız'ın (2018) çalışmasında, 16 ve üzeri yıldır öğretmenlik yapmaya devam kişilerin okul yaşamlarından daha memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin mesleklerini icra etmekten memnurluk duydukları, mesleklerini özümstedikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalarda da 25 yılı doldurmamış öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleğe ilişkin olumlu tutum sergiledikleri (Karahan, 2005; TEDMEM, 2014) ve iş doyumlarının (Karakaya-Çiçek ve Çoruk, 2017; Kılıç 2011) arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna sebep olarak; öğretmenlerin deneyimleri ve kıdemleri arttıkça okullarına karşı daha olumlu algılara sahip oldukları, yaşadıkları deneyimler neticesinde okullarından beklentilerinin daha gerçekçi olduğu gösterilebilir (Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018). Ayrıca Brill ve McCartney'e (2008) göre öğretmenlerin okuldan ayrılmalarına neden olarak çoğunlukla emekliye ayrılmaları gösterilmiştir. Bu bulguda araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularının aksine Eğitim-Bir-Sen (2013) raporuna göre Türkiye'de öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmalarının, bu mesleğe yeni başladıkları yıllarda daha çok meydana geldiği iddia edilmiştir. Rapora göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okula adapte sürecinde kendilerini geliştirme imkanlarının sınırlı olmasına bağlı olarak mesleklerini terk etmek istedikleri vurgulanmıştır. Benzer şekilde Ingersoll ve Smith (2003) de öğretmenlik mesleğine ilk yıldan sonra devam etmeyen öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında; bu öğretmenlerin mesleği terk etmelerine neden

olarak; düşük maaş, disiplin sorunları, okul yönetiminin destek vermemesi, çalışma ortamı, öğrencilerin motivasyonsuz oluşu, karar verme süreçlerine öğretmenin dahil edilmemesi olarak ifade etmişlerdir. ABD Eğitim Bakanlığı (2007) verileri, resmi okullarda çalışan eğitimcilerin dörtte birinin mesleklerinin ilk üç yılında meslekten ayrıldığını ortaya koymuştur (Simpson, 2014). Benzer şekilde Sass, Flores, Claeys ve Perez (2012) öğretmenlerin mesleklerini ilk birkaç yıl içinde bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Çalışanların %33'ünün çalıştığı işverene bağlı olmadığı ve gelecek iki yıl içinde örgütten ayrılmayı planladığı saptanmıştır (Harvard Business School, 2011). 30 yaşın altındaki öğretmenlerin ve 50 yaşından büyük öğretmenlerin, orta yaşta öğretmenlerle karşılaştırıldığında mesleğinden ayrılma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Ingersoll, 2001; Marinell, 2011; Wood, 2017). Elfers, Plecki ve Van Windekens'e (2017) göre deneyimli öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre okullarında kalma olasılıkları daha düşüktür. Yaşça büyük olan çalışanların örgütlerinin onları elde tutmasına ilişkin algıları yaşça küçük olanlara göre yüksektir (Coetzee ve Stoltz, 2015). İki yıllık bir tecrübeye sahip bir öğretmeni okulda tutmak, yerine yeni bir öğretmen almaktan daha verimli anlamına gelmektedir (Wynn, Carboni ve Patall, 2007). Tüm bu görüşlere karşı Türkiye koşullarında öğretmenlerin mesleklerine devam etmeleri ve okulda kalmakla ilgili düşünceleri olumlu yöndedir.

4.2.27. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi gruplarına göre okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek	Okuldaki Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Okulda Kalma Tutumu	1-5 yıl	771	3,54	0,57	4	0,82	0,51
	6-10 yıl	258	3,60	0,61	1213		
	11-15 yıl	109	3,61	0,58	1217		
	16-20 yıl	43	3,50	0,50			
	21 ve üzeri yıl	37	3,59	0,41			

p>0.05

Tablo 4.33'te öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olanların $\bar{X}=3,54$; okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olanların $\bar{X}=3,60$; okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl olanların $\bar{X}=3,61$; okuldaki çalışma süresi 16-20 yıl olanların $\bar{X}=3,50$; okuldaki çalışma süresi 21 ve üzeri yıl olanların $\bar{X}=3,59$ ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.33'te öğretmenlerin okulda kalma tutumları incelendiğinde okuldaki çalışma süresi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir (p>0.05). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin okullarındaki çalışma süresine göre okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Skaalvik ve Skaalvik (2011) öğretmenlerin okulda kalma durumlarında iş doyumunun etkili olduğunu vurgulamışlardır. Kaysi ve Gürol (2016) da öğretmenlerin mesleklerine duydukları heyecanlarını, diğer öğretmenlerin onları olumsuz etkilemeleri ve kurumdaki genel ortam kültürüne bağlı olarak kaybettiklerini iddia etmişlerdir. Okul kültürü öğretmenlerin sirkülasyonları ile değişim gösterebilir. Ancak bu noktada alışma durumundan da söz etmek gerekir. Öğretmenliğe yeni başlayan bir öğretmenin ilk yıllarda mesleğine dair heyecan duyması, profesyonel öğrenme için çaba göstermesi (Fullan, 2003b), sonraki yıllarda ise işinin zorluklarına alışıyor olması da iş doyumunu bakımından dikkate alınması gereken bir durum olarak ele alınabilirken bunun yanı sıra da öğretmenlerin okulda kalma durumlarında etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin okulda kalma durumlarının, okulda çalışma sürelerinden ziyade okul

kültürünün kendi bireysel değerleriyle olan uyumuna bağlı olduğu ifade edilebilir (Turner ve Chelladurai, 2005). Zira öğretmenlik mesleği kişinin bireysel beklentisini karşılıyorsa, mesleğin o kişide olumlu duyguları ortaya çıkarma ve iş doyumunu artırma olasılığı yüksek olacaktır. Bu durum etkililiği artan öğretmenin okulda kalma tutumuna yansiyacaktır (İhtiyaroğlu, 2014). Bu noktada araştırma bulgularının alanyazını desteklediği söylenebilir.

4.2.28. Mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin mezun olunan fakülte türüne göre okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.34’te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{X}	SS	sd	F	p
Okulda	Eğitim Fak.	729	3,54	0,58	2	1,41	0,24
Kalma	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,60	0,57	1215		
Tutumu	Diğer	145	3,57	0,56	1217		

$p>0.05$

Tablo 4.34’te öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde eğitim fakültesinden mezun olanların $\bar{X}=3,54$; fen edebiyat fakültesinden mezun olanların $\bar{X}=3,60$ ve diğer fakültelerden mezun olanların $\bar{X}=3,56$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.34’te mezun olunan fakülte türü değişkeninin öğretmenlerin okulda kalma tutumları incelendiğinde ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre değişmediği söylenebilir. Alanyazında, öğretmenlerin okuldan ayrılmalarının nedenleri

arasında eğitim fakültelerinden mezun olmamaları gösterilmiştir (Brill ve McCartney, 2008). Bu bulgu araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Nitekim ülkemizde mezun olunan fakülte bağlamında yıllar bazında çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Fen/edebiyat fakültesi mezunlarına öğretmenlik mesleğini yapabilmeleri için pedagojik formasyon verilerek sisteme dahil edilmişlerdir. Çünkü eğitim politikalarını yönetenler, okulları ücretli/sözleşmeli öğretmen ya da başka bir konuda eğitim almış, alan dışı olan öğretmenlerle doldurma eğilimindedir (Brill ve McCartney, 2008). Dolayısıyla eğitim fakültesi dışında olan fakültelerden mezun kişiler öğretmenlik mesleğine yönelmişlerdir. Ünal ve Akay'a (2017) göre fen/edebiyat fakültesi mezunlarının iş bulma olasılıkları kısıtlıdır ve öğretmenlik mesleğine yönelmeyi bir zorunluluk gibi görmektedirler. Bu durumda bu öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerinin pozitif olması çok doğaldır.

4.2.29. Sendika üyeliği değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerinin sendika üyeliğine göre öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının t Testi sonuçları Tablo 4.35'te gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları

Ölçek	Sendika Üyeliği	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Okulda Kalma Tutumu	Üye	368	3,49	0,63	-2,763	1216	0,00**
	Üye değil	850	3,59	0,55			

**p<0.01

Tablo 4.35'te öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde hem sendika üyesi öğretmenlerin $\bar{X}=3,49$ hem de sendika üyesi olmayan öğretmenlerin $\bar{X}=3,59$ ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.35 incelendiğinde, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin okulda kalma ($t=-2,763$; $p=0,00<0,01$) düzeylerine ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sendika üyesi olmayan öğretmenlerin okulda kalma tutumu ortalaması ($\bar{x}=3,59$) sendika üyesi olan öğretmenlerden ($\bar{x}=3,49$) istatistiksel olarak daha büyüktür. Elde edilen bu bulguya göre, öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşleri sendika üyesi olmayan öğretmenlerin lehinedir. Buna neden olarak öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun sendikaya üye olmaması bir etken olarak gösterilebilir. Bunun dışında bu durum, öğretmenlerin sendikal faaliyetleri yürütmeden, bağımsız olarak hareket etmelerinin okullarında daha fazla özerkliğe sahip olmalarıyla açıklanabilir. Dolayısıyla tek bir görüşe odaklanmayan öğretmenler okulları tarafından daha fazla desteklendiklerini düşünüyor olabilirler. Nitekim Buckley, Schneider ve Shang'in (2005) yapmış oldukları çalışmada, ebeveynlerin ve toplumdaki ilişkilerin öğretmenin okulda kalma tutumu üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sebeple öğretmenler herhangi bir görüşe bağlı kalmadan okuldaki ilişkilerini daha pozitif yönde geliştirerek okul iklimini benimsiyor olabilirler. Öte yandan sendikaya üye olan öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerinin daha olumsuz olması okullarında kendi görüşünden, kendi sendikası olan kişilerin daha az olmasından kaynaklı olabilir. Bu durum öğretmenlerin okuldan ayrılmaya yönelik daha olumlu bir tutum sergilemesine neden olabilir. Çünkü insanlar fikirlerinin önemsendiği, iş birliği yapabildikleri ve sosyalleşerek ait olduklarını hissettikleri okul ortamlarını ararlar. Nitekim alanyazında da çalışanların iş birliği yapmayı öğrenmelerinin ve sosyalleşmelerinin örgütte kalmalarında olumlu etken olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Rai, 2012; Spence Laschinger, Leiter, Day ve Gilin, 2009). Dolayısıyla bu sebeplerle öğretmenler okulda kalma tutumlarına yönelik olumsuz görüş bildirmiş olabilirler.

Oysa yapılan araştırmalarda (Berkant ve Gül, 2017; Çınar, 2008; Heystek ve Lethoko, 2001) sendikaların öğretmenlerin özlük haklarını koruyarak onları gözetmesi ve bu anlamda öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmeleri açısından sendikalara üye olmalarının önemi vurgulanmıştır. Hatta sendikaların öğrenme kültürünü geliştirmesine de vurgu yapılarak öğretmenlerin kalitelerini artırdığı ve böylece eğitimde kalitenin artırılmasının sağlandığı ile ilgili görüşler mevcuttur.

4.2.30. Maaş memnuniyeti değişkenine göre öğretmenin okulda kalma tutumu görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin maaş memnuniyetine göre okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının varyans analizi sonuçları Tablo 4.36’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ait ortalama puanlarının maaş memnuniyeti değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Ölçek	Maaş Memnuniyeti	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Okulda	Memnunum	194	3,72	0,52	2	23,05	0,00**	1-3
Kalma	Kısmen memnunum	649	3,60	0,54	1215			2-3
Tutumu	Memnun değilim	375	3,41	0,63	1217			

**p<0.01 1= Memnunum; 2= Kısmen Memnunum; 3= Memnun Değilim

Tablo 4.36’da öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde maaşından memnun olanların $\bar{X}=3,72$; maaşından kısmen memnun olanların $\bar{X}=3,60$ ve maaşından memnun olmayanların $\bar{X}=3,41$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.36 incelendiğinde maaş memnuniyeti açısından okulda kalma tutumları puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(2,1215)}=23,05$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda maaşından memnun olmayan öğretmenler ile maaşından memnun olan ve maaşından kısmen memnun olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, maaşından memnun olmayan öğretmenlerin okulda kalma tutum puan ortalaması ($\bar{X}=3,41$), maaşından memnun olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,72$) ve maaşından kısmen memnun olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X}=3,60$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin okulda kalma tutumuna yönelik görüşleri maaşından memnun olan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir deyişle maaşından memnun olmayan öğretmenler okuldan ayrılmaya daha yatkındırlar. Bu sebeple öğretmen maaşlarında iyileştirme yapılması bu tutumu olumlu yönde etkileyebilir. Varkey GEMS Vakfı’nın (2013)

öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik yayınladığı indekse göre öğretmen maaşları en az %30 artırılmalıdır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılanların %80'i öğretmenlerin performansa göre maaş almalarının gerektiğini söylemişlerdir.

Türkiye’de öğretmenlerin maaşları OECD ülkelerine nazaran çok düşük bir düzeydedir (Dünya Bankası, 2011). Bu değer gelir gider dengesi ve ülke ekonomisi düşünüldüğünde, diğer ülkelerin neredeyse %50’si kadardır denilebilir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı güçlü anlayış sahibi olmamalarına ve kendilerini geliştirememelerine bağlı olarak mesleklerini terk etmelerine neden olabilir. Bu yüzden yüksek kaliteli öğretmenlerin sahada yer almalarını sağlamak için, parasal açıdan teşvik şarttır (Dünya Bankası, 2011). Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası (Eğitim-İş, 2018) araştırmasında öğretmenlerin en çok maaşlarından şikayetçi olduklarını, aldıkları maaşların temel ihtiyaçlarını karşılamaya kılı kılına yettiğini vurgulamıştır. Bu sebeple öğretmenlere insanca yaşamalarına fırsat verecek maaşların verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Eğitim-İş, 2018). Zira Ingersoll (2003) da öğretmenlerin mesleklerinde kalmalarında onları teşvik edecek en önemli etken olarak ücretlerin iyileştirilmesi olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalarda da maaş memnuniyetinin, öğretmenlerin okulda kalma tutumunda etkili bir faktör olduğu ortaya konmuştur (Borman ve Dowling, 2008; Marvel, Lyter, Peltola, Strizek, Morton ve Rowland, 2007; McGrath ve Princiotta, 2005). Zira Brill ve McCartney’e (2008) göre öğretmenlerin okuldan ayrılmalarının nedenleri arasında maaşların düşük olması gösterilmiştir. Bu bulgu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Ücretten memnun olmama durumu öğretmenin okulda kalmasını etkileyen faktörlerden biri haline gelmiştir (Johnson, 2006). Öğretmenlik mesleğinin ücret politikalarında iyileştirmeler yapılırsa da yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Özellikle de özel okulda görev yapan öğretmenlerin okula göre değişen maaş politikalarından etkilendiği söylenebilir. Çünkü özel okullar arasında ücretlendirmede belli bir standart oluşturulmaması kimi öğretmenlerin çok düşük maaşlara çalışması anlamına gelmektedir. Benzer durum resmi okullarda görev yapan öğretmenlerde de görülmektedir. Öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli şeklinde ayrıştırılması nedeniyle öğretmenlerin buldukları konuma göre ücretlendirilmesi sorunu ortaya

çıkılmaktadır. Kadrolu öğretmenler devletin belirlediği ücret politikasından yararlanırken; sözleşmeli ve ücretli öğretmenler daha düşük maaşlarda çalışmak durumunda kalmışlardır. Dolayısıyla çalışanların okullarında kalmalarında uygulanan ücret politikaları etkilidir (Harvard Business School, 2011). Eğitim-İş (2018) raporuna göre, ücretli öğretmen sayısı planlanan hedefin üzerine çıkmış; 2017 yılında 78 bin 106 kişi ücretli öğretmen olarak sisteme dahil olmuştur (Eğitim-İş, 2018). Eğitim Bir-Sen (2013) raporuna göre ücretli öğretmenlik konusu Türkiye’de öğretmen açığı konusunda ciddi bir durumdur ve branş dışı öğretmenlerin ücretli öğretmenlik yapmaları eğitimde kalite ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları açısından politikacıların üzerinde düşünmelerini gerektiren bir konudur. Bu bağlamda maaşından memnun olmayan öğretmenlerin başka arayışlara girerek okulda kalma tutumlarının olumsuz olması normaldir denebilir. Nitekim öğretmenlerin daha yüksek maaşlar, daha iyi çalışma koşulları ve daha büyük içsel ödüller sunan öğretmenlik dışındaki mesleklere yönelme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Guarino, Santibanez ve Daley, 2006; Melocik, 2009).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalmaya yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde olup katılımcıların görüşleri korelasyon analizi yoluyla irdelenmiştir.

4.3.1. Öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesi ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiler Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesine yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonucu

	Ölçekler ve Alt Boyutları	Öğretmen Kalitesi				
		Öğretim Uygulaması	Sınıf Yönetimi	Öğretmen Etkililiği	Öğretmen Liderliği	Öğretmen Kalitesi Top.
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	,246**	,200**	,224**	,171**	,260**
	İnsan İlişkileri Çevikliği	,435**	,373**	,400**	,469**	,495**
	Değişim Çevikliği	,317**	,246**	,196**	,214**	,308**
	Sonuçlara Odaklanma Ç.	,379**	,315**	,345**	,335**	,414**
	Öğrenme Çevikliği Top.	,508**	,419**	,429**	,444**	,546**

**p<0.01

Tablo 4.37'ye göre, öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile öğretmen kalitesi arasında toplam ölçeklerde orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($r=,546$; $p<0.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrenme çevikliğinin alt boyutu olan zihinsel çeviklik ile öğretmen kalitesinin alt boyutları olan öğretim uygulaması ($r=,246$; $p<0.01$), sınıf yönetimi ($r=,200$; $p<0.01$), öğretmen etkililiği ($r=,224$; $p<0.01$), öğretmen liderliği ($r=,171$; $p<0.01$) ve öğretmen kalitesi toplamı ($r=,260$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Öğrenme çevikliğinin alt boyutu olan insan ilişkileri çevikliği ile öğretmen kalitesinin alt boyutları olan öğretim uygulaması ($r=,435$; $p<0.01$), öğretmen etkililiği ($r=,400$; $p<0.01$), öğretmen liderliği ($r=,469$; $p<0.01$) ve öğretmen kalitesi toplamı ($r=,495$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu gözlemlenirken; sınıf yönetimi ($r=,373$; $p<0.01$) ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.

Öğrenme çevikliğinin alt boyutu olan değişim çevikliği ile öğretmen kalitesinin alt boyutları olan öğretim uygulaması ($r=,317$; $p<0.01$), sınıf yönetimi ($r=,246$; $p<0.01$), öğretmen etkililiği ($r=,196$; $p<0.01$), öğretmen liderliği ($r=,214$; $p<0.01$) ve öğretmen kalitesi toplamı ($r=,308$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Öğrenme çevikliğinin alt boyutu olan sonuçlara odaklanma çevikliği ile öğretmen kalitesinin alt boyutları olan öğretim uygulaması ($r=,379$; $p<0.01$), sınıf yönetimi ($r=,315$; $p<0.01$), öğretmen etkililiği ($r=,345$; $p<0.01$), öğretmen liderliği ($r=,335$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu gözlemlenirken; öğretmen kalitesi toplamı ($r=,414$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, genel öğrenme çevikliği ile genel öğretmen kalitesi arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğrenme çeviklik puanları arttıkça ya da azaldıkça, öğretmen kalitesine dair görüşleri de orta düzeyde artış ya da azalış gösterir. Bu durum için doğru orantı söz konusudur denilebilir. Öğrenme çevikliğinin alt boyutlarından olan zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği ile genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenme çevikliğinin alt boyutlarından biri olan insan ilişkileri çevikliği ile genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları olan öğretim uygulaması, öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu gözlemlenmekte; ancak öğretmen kalitesi alt boyutlarından biri olan sınıf yönetimi ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenme çevikliğinin alt boyutlarından biri olan sonuçlara odaklanma çevikliği ile öğretmen kalitesi alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu gözlemlenmekte; ancak genel öğretmen kalitesi ile orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesinin hem genel ölçekler hem de alt boyutlar bağlamında düşük ve orta düzeyde ilişkilere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrenme çevikliği arttıkça öğretmen kalitesinin artacağı; öğrenme çevikliği azaldıkça öğretmen kalitesinin de azalacağı söylenebilir. Hazzan ve Dubinsky (2014) özellikle eğitim örgütlerinde kaliteli öğretmenlerin bulunmasında çevikliğin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme çevikliği hem akademisyenler hem de uygulayıcılar için yeni ortaya çıkan bir ilgi alanıdır ve öğrenme

çevikliğinin kavramsal tanımına daha fazla netlik kazandırmak için daha fazla çalışma yapmak gerekmektedir (Noe, Clarke ve Klein, 2014). Bu anlamda öğrenme çevikliğini tanımlayan değişen dünyaya uyum sağlama düsturunun kaliteli öğretmenlerin özellikleri arasında sayılması gerekebilir. Nitekim örgütler; yetenekli, hızlı bir şekilde değişen dünyaya ayak uyduran kişileri örgütte tutmak isterler. Her görev için ideal olan görev süresinin belirlenerek, ilgili çalışanın bu süre boyunca örgütte kalması sağlanır (Zengin, 2016). Zira küresel dünyada var olmaya çalışan okullar, kaliteli işgücünü diğer bir deyişle öğrenmeye açık olan öğretmenleri okula çekerek okulda kalıcı olmalarına önem vermektedir (Köktürk, Yalçın ve Çobanoğlu, 2008). Bu da şu demektir ki kaliteli öğretmenlere sahip okullar öğrenme çevikliğini de üst düzeyde kullanan kişilerle donatılmış okullar olabilir.

4.3.2. Öğrenme çevikliği ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ve öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkiler Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonucu

	Ölçekler ve Alt Boyutları	Okulda Kalma Tutumu
Öğrenme Çevikliği	Zihinsel Çeviklik	,093**
	İnsan İlişkileri Çevikliği	,215**
	Değişim Çevikliği	,144**
	Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	,135**
	Öğrenme Çevikliği Toplam	,221**

p<0.01

Tablo 4.38’e göre, öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında toplam ölçeklerde düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($r=,221$; $p<0.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Okulda kalma tutumu ile öğrenme çevikliğinin alt boyutlarından zihinsel çeviklik ($r=,093$; $p<0.01$), insan ilişkileri çevikliği ($r=,215$; $p<0.01$), değişim çevikliği ($r=,144$; $p<0.01$) ve sonuçlara odaklanma çevikliği ($r=,221$; $p<0.01$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları olan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği, sonuçlara odaklanma çevikliği ile öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenin öğrenme çevikliği arttıkça, okulda kalma tutumunun düşük düzeyde artacağı söylenebilir. Bu istenen bir sonuç olmakla birlikte yeterli düzeyde değildir. Nitekim öğrenme çevikliği yüksek olan bireylerin okullarında kalarak eğitimin kalitesini daha da artırmaya yönelik çalışmalar yapması beklenmektedir. Dolayısıyla okulların, öğrenme çevikliği yüksek olan bireylere ihtiyacı olduğu söylenebilir. Ünal ve Akay'a (2017) göre yenilikleri takip eden ve bilgi edinen birey olmak çağımızda toplumların kalkınmasında en önemli değer olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin toplumsal yapıdaki rolünden hareketle öğrenmeye açık olmaları ve değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri son derece önem arz etmektedir (Tofur, Aypay ve Yücel 2016). Zaten kendi yeteneklerini geliştirmede çaba gösteren, mesleğiyle ilgili gelişmeleri takip ederek mesleğinde ilerlemeye çalışan öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetleri de düşüktür (Lee, Carswell ve Allen, 2000). Çeliköz ve Çetin (2004) de öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri durumunda yeniliklere karşı daha açık olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirme adımlarından biri olan lisansüstü eğitime de değinmek yerinde olacaktır. Pittman'a (2015) göre öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik olarak lisans eğitimine sahip öğretmenlerle lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öte yandan lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının lisans eğitimine sahip olanlara göre daha olumsuz olduğu yönünde görüşler de mevcuttur (Wood, 2017; TEDMEM, 2014).

Öğretmenin öğrenme yolculuğunda kendine kattığı her şey okulun amaçlarını gerçekleştirme derecesini de etkileyebilir. Bundan dolayı, öğrenme çevikliği yüksek öğretmenlerin okulda kalmalarını sağlamak toplumsal yapının gelişmesine katkı

sağlayacaktır. Bu konuda Çakar ve Nartgün'ün (2018) okulların örgütsel çevikliğine ilişkin yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okullarını çevik örgütler olarak nitelendirdikleri ve yöneticilerinin öğrenme çevikliğine yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mancuso'ya (2010) göre öğretmenlerin okulda kalma durumları, sosyal haklar, maaş memnuniyeti, eğitimdeki paydaşlarıyla kurdukları ilişkiler, okul ortamının esnekliği ve liderin tutumu gibi mesleklerinin artı ya da eksi yönleriyle ilgilidir. Dolayısıyla öğretmenlerinin öğrenme çevikliği ile okulda kalma tutumları arasında düşük yönlü pozitif bir ilişki olması normal kabul edilebilir.

4.3.3. Öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumu ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerinin öğretmen kalitesi ve öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkiler Tablo 4.39'da gösterilmiştir.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonucu

	Ölçekler ve Alt Boyutları	Okulda Kalma Tutumu
Öğretmen Kalitesi	Öğretim Uygulaması	,240**
	Sınıf Yönetimi	,184**
	Öğretmen Etkililiği	,247**
	Öğretmen Liderliği	,261**
	Öğretmen Kalitesi Toplam	,275**

p<0.01

Tablo 4.39 incelendiğinde, öğretmenlerinin öğretmen kalitesi ile öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında toplam ölçeklerde düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($r=,275$; $p<0.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Okulda kalma tutumu ile öğretmen kalitesinin alt boyutlarından olan öğretim uygulaması ($r=,240$; $p<0.01$), sınıf yönetimi ($r=,184$; $p<0.01$), öğretmen etkililiği

($r=,247$; $p<0.01$) ve öğretmen liderliği ($r=,261$; $p<0.01$) ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde; genel öğretmen kalitesi ve alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği, öğretmen liderliği ile öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik görüşleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen kalitesi arttıkça, öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının da düşük düzeyde artacağı söylenebilir. Tam tersi biçimde ifade etmek gerekirse öğretmen kalitesi azalırsa, öğretmenlerin okulda kalma tutumları da düşük düzeyde azalacaktır. Zira öğretmenin okulda kalma tutumu, öğretmenin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir (Brill ve McCartney, 2008). Alanyazında bu bulguyu destekleyen görüşler mevcuttur. Johnson'a (2006) göre öğretmen kalitesi artarsa, öğretmenin okulda kalma tutumu da artacaktır. Tam tersi biçimde kaliteli öğretmenlerin okulda kalmaya karşı tutumlarının daha düşük olduğu ile ilgili görüş de vardır (Guarino, Santibanez ve Daley, 2006). Diğer bir deyişle kaliteli öğretmenler okuldan ayrılmaya daha yatkındırlar (Billingsley, 2004).

Bu görüşlerden hareketle, kaliteli öğretmenlerin okulda kalmaları için istenilen çalışma koşullarının gerekli olduğu söylenebilir (Jones, 2016). Angelle'nin (2007) çalışmasında kaliteli olarak nitelendirilebilecek dört öğretmenden üçü, okullarında kalma kararlarının esas olarak okulun destekleyici iklimine (Chapa, 2012) dayandığını açıklamışlardır. Okul örgütünün koşullarındaki değişimlerin öğretmenlerin okulda kalma tutumunu etkilediği bilinmektedir (Ladd, 2011). Okul ortamı, çalışanların örgütte kalmaları konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Hanushek, Kain ve Rivkin, 2004; Ingersoll, 2001; Scafidi, Sjoquist ve Stinebrickner, 2007). Bu bağlamda kaliteli öğretmenlerin okulda kalmalarını sağlamak için okulun destekleyici bir okul iklimine sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenin okulda kalma tutumu, eğitim sürecini etkilemektedir. Okulda kalmayı düşünmeyen bir öğretmenin verimi düşerek öğrencilerine yararlı olması zorlaşacaktır (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). Öğretmenlerin okulda kalmaları ile kaliteli öğretmen olma arasında ilişki olduğu için öğretmenlerin okuldan ayrılmaları kaliteli öğretmen ihtiyacının doğmasına neden olmaktadır (Brown ve Wynn, 2009). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okulda kalmayı

tercih etmemeleri kaliteli öğretmenlerin kaybı anlamı taşımaktadır (Troutt, 2014). Bu da beraberinde farklı sorunları açığa çıkaracaktır. Örneğin; öğretmenlerin okulda kalma tutumları azaldığında, sınıflar muhtemelen daha az kaliteli olabilecek deneyimsiz öğretmenlerle kalacaktır (Simpson, 2014). Bakan'ın (2013) çalışmasında da benzer şekilde kaliteli öğretmenlerin okuldan ayrılmalarının sonucunda geriye kalan yetersiz öğretmenlerin eğitimin niteliğini düşüreceği sonucu da bu durumu desteklemektedir. Yaşanan bu süreç ise yeni, kaliteli öğretmenler bulma arayışına sebebiyet verecektir. Oysa yeni öğretmen bulmak, işe almak ve eğitim vermek, okul için büyük bir finansal maliyet yaratmaktadır (Guin, 2004). Dolayısıyla okullar sahip oldukları kaliteli öğretmenleri ellerinde tutmak için gerekli çalışmaları yapmalıdırlar.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve kalite düzeyi, öğretmenlerin okulda kalmaya dair tutumlarını yordamakta mıdır?” şeklinde olup katılımcıların görüşleri regresyon analizi yoluyla irdelenmiştir.

4.4.1. Öğrenme çevikliği ölçeği ile öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular

Öğretmenlerin okulda kalma ölçek puanlarının öğrenme çevikliği ölçek puanlarıncaya yordanma gücüne ilişkin regresyon analizi sonucu Tablo 4.40'ta gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçek puanlarının öğrenme çevikliği ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu

Değişkenler	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	t	p	R	R ²
	β	Std. Hata	β				
Sabit	2,089	0,187		11,148	0,00**	0,221	0,049
Öğrenme Çevikliği	0,397	0,050	0,221	7,884	0,00**		

F(1,1216)=62,163 p=0.000 **p<0.001

Tablo 4.40'ta özetlenen öğrenme çevikliğinin okulda kalma ölçek puanlarını yordadığına ilişkin kurulan regresyon denkleminin varyans analizine (ANOVA) göre F değerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur ($F_{(1,1216)}=62,163$; $p<.01$). Tabloda gösterilen regresyon analizi sonucuna göre, öğrenme çevikliği ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre öğrenme çevikliği ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %4,9'unu ($R=0,221$; $R^2=0,049$) açıklamaktadır. Elde edilen bu bulgu, öğrenme çevikliği puanlarına bakılarak öğretmenlerin okulda kalma tutum düzeylerinin %4,9 oranında tahmin edilmesi, kalan %95,1'lik kısmın farklı değişkenlerle tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir. Modele ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Okulda kalma} = 2,089 + 0,397 * \text{Öğrenme Çevikliği}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde öğrenme çevikliğinde bir birimlik artışın okulda kalma düzeyine 0,397'lik olumlu bir etkisi olacağı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrenme çevikliği ortalamalarına bakılarak öğretmenlerin okulda kalma durumları noktasında tahmin yürütülebilir. DeVor (1997) çeviklik kavramı için değişen bir ortama ayak uydurma ve karlı bir şekilde çalışma tanımlamalarını kullanmıştır. Eichinger (2000) de öğrenme çevikliğinin zor koşullar altında öğrenme işini yapma olduğunu söylemiştir. Ancak öğrenme çevikliğinin istenildiği şekilde gerçekleştirilebilmesi için yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. 21. yüzyıl, bilginin hızla yayıldığı ve değişim gösterdiği bir dönemdir. Dolayısıyla, bireylerin öğrenme çevikliklerini artırmak için temel değişkenlerden biri olan teknolojiden oldukça faydalanmaları gerekir. Böylesi zorlu bir rekabet ortamında öğretmenlerin destekçilerinin başında hiç kuşkusuz yöneticiler gelmektedir. Winans'a (2005) göre iş ortamı uygun hale getirilmiş olan çalışanların iş yerinde kalma olasılıkları yükselecektir. Bu durumlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin okulda kalma durumlarının yordayıcısı olması anlaşılabilir hale gelebilir.

4.4.2. Öğretmen kalitesi ölçeği ile öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçeği arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular

Öğretmenlerin okulda kalma ölçek puanlarının öğretmen kalitesi ölçek puanları ile yordanması gücüne ilişkin regresyon analizi sonucu Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin okulda kalma tutumu ölçek puanlarının öğretmen kalitesi ölçek puanlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu

Değişkenler	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	t	p	R	R ²
	β	Std. Hata	β				
Sabit	2,107	0,147		14,366	0,00**		
Öğretmen Kalitesi	0,345	0,035	0,275	9,980	0,00**	0,275	0,075

F(1,1216)=99,610 p=0.000 **p<0.001

Tablo 4.41’de özetlenen öğretmen kalitesinin okulda kalma ölçek puanlarını yordadığına ilişkin kurulan regresyon denkleminin varyans analizine (ANOVA) göre F değerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (F(1,1216)=99,610; p<.01). Tabloda gösterilen regresyon analizi sonucuna göre öğretmen kalitesi ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre öğretmen kalitesi ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %7,5’ini (R=0,275; R²=0,075) açıklamaktadır. Bu durumda öğretmen kalitesi ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır; ancak toplam varyansın çok küçük bir kısmının öğretmen kalitesi puanlarıyla açıklanabildiğini de göstermektedir. Çünkü geriye kalan %92,5’lik kısım farklı değişkenlerle tahmin edilebilir. Modele ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Okulda kalma} = 2,107 + 0,345 * \text{Öğretmen Kalitesi}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde öğretmen kalitesinde bir birimlik artışın okulda kalma düzeyinin 0,345’lik olumlu bir etkisi olacağı görülmektedir.

Araştırma bulgusuna göre, öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair ortalamalarına bakılarak okulda kalma durumları tahmin edilebilir. Dantonio'ya (2001) göre okulun öğrenme işine verdiği öneme göre öğretmenlerin nitelikleri artırılabilir ve bu durumda öğretmenlerin okuldaki kalıcılığı artabilir. Böylesi bir durumda araştırmanın bulguları alanyazınla desteklenmiştir denilebilir.

Celep (2004), öğretmenlerin okulda kalma durumlarında okul ortamlarındaki tutumları ve çalışanlarla kurdukları ilişkilerin etkisinden bahsetmiştir. Bunun yanı sıra okula adanma duygusu yüksek olan bireylerin kendilerini geliştirme adına girişimlerde bulunması söz konusudur (Celep, 2004). Bu durumlar ve araştırma bulgusu birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair düşüncelerinin, okulda kalma durumlarını etkileyebilen bir faktör olduğu ve öğretmen kalitesine dair düşünce puan ortalamalarına bakılarak okulda kalma durumlarının tahmin edilebileceği söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölüm; araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerileri içermektedir.

5.1. Sonuç

Sakarya ili Adapazarı merkez ilçesindeki resmi ve özel okulların ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınıp analiz edilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerine ait sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile alt boyutları (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) ile ilgili görüşleri “sık sık” düzeyinde; ancak değişim çevikliği alt boyutu ile ilgili görüşleri “ara sıra” düzeyindedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile alt boyutları olan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ile ilgili görüşlerinde yüksek düzeyde; ancak öğretmenlerin değişim çevikliği ile ilgili görüşlerinde orta düzeyde benzerlik olduğu anlaşılmaktadır. Ölçekte yer alan öğrenme çevikliği alt boyutlarından insan ilişkileri çevikliği en yüksek ortalamaya sahipken; değişim çevikliği en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçeğe ait

standart sapma değerleri yorumlandığında öğretmenlerin ölçeğe istikrarlı cevaplar verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüşleri “her zaman” düzeyindedir. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ile alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerinde çok yüksek düzeyde; ancak öğretmenlerin öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinde yüksek düzeyde benzerlik olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen kalitesi alt boyutlarından öğretmen liderliği boyutunun ortalaması diğer boyutlardan daha yüksek iken, öğretim uygulaması alt boyutu yüksek düzeydedir. Bu durumda katılımcıların cevaplarının her zaman ve sık sık düzeyleri arasında yoğunlaştığı görülmüştür. Ortalamalara ait standart sapma değerleri yorumlandığında ise katılımcıların ölçeğe istikrarlı cevaplar verdikleri ve dolayısıyla cevapların homojen olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına dair görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde benzer olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlarından elde edilen standart sapma değerine göre okulda kalma tutumlarının homojenlik gösterdiği söylenebilir.

5.1.2. Kişisel değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti) öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumuna ilişkin görüşlerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin sonuçlar

Öğrenme Çevikliği Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve tüm alt boyutlarına yönelik görüşleri *medeni durum* (evli-bekar), *okul türü* (ilkokul-ortaokul-lise), *mezun olunan fakülte*

(eğitim fakóltesi-fen/edebiyat fakóltesi-diğer fakólterler), *sendika üyesi olma ve maaş memnuniyeti* değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir.

Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve öğrenme çevikliği alt boyutlarından biri olan zihinsel çeviklik boyutuna ait görüşleri *cinsiyete göre* anlamlı fark göstermezken; öğrenme çevikliğinin diğer alt boyutları olan insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğine dair görüşleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermiştir. Öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği ile ilgili görüşleri kadınların; değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ile ilgili görüşleri de erkeklerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Öğretmenlerin *kurum türü değişkeni* açısından öğrenme çevikliklerine yönelik görüşleri resmi ya da özel okullarda görev yapma durumlarına göre anlamlı fark göstermiştir. Buna göre hem genel öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının tamamında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) özel okulların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğine yönelik görüşleri ve alt boyutlarından zihinsel çeviklik, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğinde anlamlı fark oluşturmazken; insan ilişkileri çevikliği boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Bu anlamlı fark; sınıf öğretmenleri ile sayısal branş arasında sınıf öğretmenleri lehine; sözel branş ve sayısal branş arasında ise sözel branştakilerin lehinedir.

Öğretmenlerin *kıdem değişkeni* açısından genel öğrenme çevikliğine dair görüşlerinde ve alt boyutlarından insan ilişkileri çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliğinde anlamlı fark oluşturmazken; zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği alt boyutlarında anlamlı fark gözlenmiştir. Zihinsel çeviklik boyutunda bu fark 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdem arasında, 1-5 yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin lehineyken; değişim çevikliği boyutunda 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 ve üzeri yıl olanlar lehinedir.

Öğretmenlerin *okuldaki çalışma süresi değişkenine* göre görüşleri genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarından değişim çevikliğinde anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğine yönelik görüşleri arasındaki anlamlı fark 6-10 yıl ile 1-5 yıl arasında, 6-10 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Değişim çevikliği alt boyutunda ise anlamlı fark 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında, 21 ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenler lehinedir.

Öğretmen Kalitesi Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüşleri hem genel ölçekte hem de alt boyutlarında anlamlı fark oluşturmuştur. Ortaya çıkan bütün anlamlı farklar kadın öğretmenler lehinedir.

Medeni durum değişkeni, öğretmenlerin genel öğretmen kalitesi ve alt boyutlarından öğretim uygulaması ile öğretmen liderliği boyutlarında anlamlı fark göstermiş olup bu fark bekar öğretmenler lehinedir. Sınıf yönetimi ve öğretmen etkililiği alt boyutlarında medeni duruma göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlerin *kurum türü değişkenine* göre öğretmen kalitesine dair görüşleri genel ölçekte ve alt boyutlarında resmi ve özel okullarda çalışma durumlarına göre anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Bu fark görüşlerin tamamında özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüşleri *okul türü değişkenine* göre genel ölçekte ve alt boyutlarından öğretim uygulaması ve sınıf yönetiminde anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Buna karşın öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Anlamlı fark ilkökul ve lise kademeleri arasında ilkökulda öğretmenlik yapanlar lehinedir.

Öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüşleri *branş değişkenine* göre genel öğretmen kalitesi ve alt boyutlarından öğretim uygulaması ve sınıf yönetimi

boyutlarında anlamlı fark meydana getirmiştir. Öğretim uygulaması alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve sayısal branştaki öğretmenler arasında ortaya çıkan anlamlı fark sınıf öğretmenleri lehinedir. Aynı boyutta sözel branş ve sayısal branştaki öğretmenler arasında da anlamlı fark ortaya çıkmış olup bu fark sözel branştaki öğretmenler lehinedir. Son olarak bu boyutta sayısal branş ile yetenek branşlarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı fark mevcut olup bu fark yetenek branşlarındaki öğretmenler lehinedir. Bütün boyutlarda en düşük ortalamaya sahip branş öğretmenleri sayısal branşta olanlardır. Öğretmen kalitesi alt boyutundan sınıf yönetimi boyutunda da anlamlı fark meydana gelmiştir. Bu farklar; sınıf öğretmenleri ve sayısal branşta sınıf öğretmenleri lehine, sözel branş ve sayısal branşta sözel branş lehine, sayısal branş ve yetenek branşında ise yetenek branşına sahip öğretmenlerin lehinedir. Bu durum genel öğretmen kalitesinde de aynıdır ve ortaya çıkan sonuçlardan sayısal branştaki öğretmenlerin ortalamalarının diğer branştakilerden anlamlı bir şekilde farklı ve düşük olduğunu göstermektedir. Bütün karşılaştırmalarda anlamlı fark durumu sayısal branştaki öğretmenler aleyhinedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin öğretmen kalitesine yönelik görüşleri genel ölçekte ve alt boyutlarından öğretim uygulaması ve öğretmen etkililiği boyutlarında anlamlı fark oluşturmuştur. Ancak bu fark, her grupta farklı değişkenlerin arasında olmuştur. Anlamlı fark, öğretim uygulaması boyutunda 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında, öğretmen etkililiği boyutunda 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıl öğretmenler arasındadır ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehinedir. Genel öğretmen kalitesinde, 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl arasında anlamlı fark ortaya çıkmış olup bu fark 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehinedir.

Öğretmenlerin *okuldaki çalışma süresi değişkeni* açısından öğretmen kalitesine dair görüşlerinde sadece öğretmen etkililiği alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmış olup bu fark 1-5 yıl ile 16-20 yıl çalışan öğretmenler arasında, 1-5 yıldır okulda çalışanlar lehinedir.

Öğretmenlerin *mezun olunan fakülte değişkenine* göre öğretmen kalitesine yönelik toplam görüşlerinde anlamlı fark oluşturmazken, alt boyutlarından öğretmen

liderliği ve öğretmen etkililiği boyutlarında anlamlı fark oluşturmuştur. Her iki alt boyutta da anlamlı fark, eğitim fakültesi ve fen/edebiyat fakültesi öğretmenleri arasında fen/edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin lehinedir.

Sendika üyesi olma değişkeni öğretmenlerin öğretmen kalitesine yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmuştur. Hatta bu fark, öğretmen kalitesinin tüm boyutlarında mevcuttur. Her boyutta meydana gelen anlamlı fark sendika üyesi olmayan öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmenlerin *maaş memnuniyeti değişkenine* göre öğretmen kalitesine dair genel görüşleri ve alt boyutlarından öğretim uygulamasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Her iki değişkende de anlamlı fark, maaşından memnun olan ve olmayan öğretmenler arasında memnun olan öğretmenler lehinedir.

Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşleri *cinsiyet, medeni durum (evli-bekar), okul türü (ilkokul, orta okul, lise), branş (sınıf öğretmeni, sözel, sayısal, yetenek branşları), mesleki kıdem, okuldaki çalışma süreleri ve mezun olunan fakülte (eğitim fakültesi, fen/edebiyat fakültesi, diğer fakülteler) değişkenlerine* göre anlamlı fark oluşturmamıştır.

Öğretmenlerin *kurum türü değişkenine* göre resmi ya da özel okullarda öğretmenlik yapmaları, okulda kalma tutumlarında anlamlı fark ortaya çıkarmış olup bu fark özel okullarda çalışan öğretmenler lehine sonuçlanmıştır.

Sendika üyeliği değişkeni öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmış olup bu fark sendika üyesi olmayan öğretmenlerin lehinedir.

Maaş memnuniyeti değişkeni de öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmuştur. Bu fark; maaşından memnun olan ve

memnun olmayan öğretmenler arasında, memnun olan öğretmenlerin lehine; maaşından kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğretmenler arasında ise kısmen memnun olan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir deyişle, maaşından memnun olmayan öğretmenler okuldan ayrılmaya daha yatkındırlar.

5.1.3. Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar

Öğrenme Çevikliği ile Öğretmen Kalitesi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile öğretmen kalitesine yönelik görüşleri arasında orta düzeyli pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğrenme çevikliği puanları arttıkça ya da azaldıkça, öğretmen kalitesine dair görüşleri de orta düzeyde artış ya da azalış gösterir. Bu durum için doğru orantı söz konusudur denilebilir.

Öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesine ait alt boyutların birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde; öğrenme çevikliğinin zihinsel çeviklik alt boyutunda, genel öğretmen kalitesi ile öğretmen kalitesinin alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği boyutlarında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu gözlenmiştir.

Bunun yanı sıra öğrenme çevikliğinin insan ilişkileri çevikliği alt boyutunda, genel öğretmen kalitesi ile öğretmen kalitesinin alt boyutlarından olan öğretim uygulaması, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği boyutlarında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu; sınıf yönetimi alt boyutu ile ise düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenme çevikliğinin değişim çevikliği alt boyutunda, genel öğretmen kalitesi ile öğretmen kalitesinin alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen

etkililiği ve öğretmen liderliği boyutlarında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir.

Son olarak öğrenme çevikliğinin sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutunun ise öğretmen kalitesinin alt boyutları olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu; genel öğretmen kalitesi ile orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenme Çevikliği ile Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve okulda kalma tutumları arasında genel olarak düşük düzeyli pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları olan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği, sonuçlara odaklanma çevikliği ile öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrenme çevikliği puanları arttıkça, öğretmenlerin okulda kalma tutum düzeylerinin de artış göstereceği, öğrenme çevikliği puanları azaldıkça da öğretmenlerin okulda kalma tutum düzeylerinin azalacağı görülmektedir.

Öğretmen Kalitesi ile Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretmen kalitesi ve öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasında genel olarak düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Öğretmenlerin okulda kalma tutumu ile öğretmen kalitesinin alt boyutlarından olan öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda da öğretmen kalitesi puanlarının artması ile öğretmenlerin okulda kalma tutum düzeylerinin artış göstereceği, öğretmen kalitesi puanlarının düşmesi ile de öğretmenlerin okulda kalma tutum düzeylerinde azalma meydana geleceği yorumu yapılabilir.

5.1.4. Öğrenme çevikliği ölçeği ve öğretmen kalitesi ölçeklerinin öğretmenin okulda kalma tutumu ölçeği ile arasında yordayıcı ilişkiler olup olmadığına dair sonuçlar

Öğrenme Çevikliği ile Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Arasındaki Yordayıcı İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya göre öğrenme çevikliği ölçek puanları, okulda kalma ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Buna göre öğrenme çevikliği ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %4,9'unu açıklamaktadır. Diğer bir deyişle öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının olumlu yönde etkileneceği sonucuna ulaşılabılır.

Öğretmen Kalitesi ile Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Arasındaki Yordayıcı İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Öğretmen kalitesi ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %7,5'ini açıklamaktadır. Bu durumda öğretmen kalitesi ölçek puanları okulda kalma ölçek puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır; ancak toplam varyansın çok küçük bir kısmının öğretmen kalitesi puanlarıyla açıklanabildiği de açıktır. Diğer bir deyişle öğretmen kalitesi, öğretmenlerin okulda kalma tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre uygulamaya, araştırmacı ve politika yapıcılara yönelik öneriler aşağıda sırasıyla belirtilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin nispeten düşük olması Türkiye'de sıklıkla değişen eğitim politikalarının sağlam bir zemine

oturtulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bunun için de öğretmenlere istikrarlı bir şekilde eğitim olanakları sunulmalı ve bu eğitimlerden yararlanmaları için uygun koşullar sağlanmalıdır. Bu bağlamda MEB ile YÖK'ün iş birliği yaparak yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen projeleri hayata geçirmesi gerekmektedir.

2. Öğretmenlerin okulda kalma tutumlarının artması için görüşlerinin önemsendiğinin hissettirilmesi, fark yaratan çalışmalarla projeler/fikirler üreten öğretmenlerin öne çıkarılarak karar mekanizmalarında yer almalarının sağlanması hem çevikliklerini hem de kalitelerini ortaya koymaları bağlamında önemlidir. Bunun için öğretmenlerin okulla ilgili süreçlerde daha fazla yetkilendirilmesine yönelik uygulamalar başlatılabilir.
3. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumlarına ilişkin görüşlerinin ortalama olarak yüksek düzeyde benzerlik göstermesi olumlu olmakla birlikte bu seviyelerin artması açısından öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve sürekli güncellenmeleri için yönetsel olarak desteklendikleri okul ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Bunun için de nitelikli ve liyakatla göreve gelmiş olan okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Eğitim fakültelerinin bu durumu dikkate alarak ihtiyaca yönelik nitelikli insan kaynağını yetiştirecek politikalar ortaya koyması önerilebilir.
4. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre değişim çevikliği düzeylerinin düşük çıkmasının nedenleri odak grup çalışmalarıyla ortaya çıkarılıp; bu yönde öğretmenlerin problem çözme becerilerini destekleyici ve değişime adapte olabilmelerini sağlayacak etkinlikler planlanabilir.
5. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin hem öğretmen kalitesine ve çevikliğine hem de okulda kalma tutumuna yönelik görüşleri resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Aradaki bu farka bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel okullardaki standartları elinden geldiğince resmi okullara kanalize etmesinin bir gereklilik olduğu anlaşılabilir.

6. Okulların, her ne kadar üniter devlet yapısından dolayı merkezi bir yönetime sahip olsalar da kendi içlerinde özerk bir yapıya sahip oldukları bilinmektedir. Bu sebeple, özel okulların resmi okullardan öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumuna yönelik algılarının çok daha yüksek olduğu dikkate alındığında denilebilir ki; bilhassa resmi okul yönetimlerinin, öğretmenlerin kalitelerini, öğrenme çevikliklerini ve okulda kalma tutumlarını artırıcı faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir. Bu faaliyetler hem öğretmenlerin kendi dersleri hem de genel kültür düzeylerini geliştirmeye yönelik olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlere proje gibi sonucunda ödül olan hedefler verilip ortaya çıkan çıktılar öğrenciler ve öğretmenler tarafından puanlanarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kalite ve öğrenme çeviklikleri artırılabilir. Bu sayede öğretmenlerin okulda kalma tutumları da artış gösterecektir.
7. Öğrenme çevikliği ve öğretmen kalitesine dair, sayısal branştaki öğretmenlerin görüş ortalamaları diğer branştaki öğretmenlerden düşüktür ve bu farklılık anlamlıdır. Türkiye’de yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerin sayısal netlerinin sözel netlerinden çok daha düşük olduğu da göz önünde bulundurulursa, sayısal branştaki öğretmenlerin kalitelerini ve öğrenme çevikliklerini artırıcı faaliyetlerde bulunmaları gerektiği açıktır.
8. Öğretmenlerin öğretmen kalitesine yönelik görüşlerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerinin daha kaliteli oldukları yönünde görüş bildirmeleri mesleğin daha çok kadınlara yönelik olduğu algısıyla açıklanmaktadır. Bu mevcut algıyı değiştirmek için öncelikle toplumsal konjonktürde toplumsal cinsiyete ilişkin rollerle ilgili aileler bilinçlendirilmelidir. Eğitimde yetkin düzeyde karar vericilerin bu konuda saha çalışmaları yaparak öğretmenlik mesleğinin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin hem kadın hem de erkekler için uygun bir meslek olduğu ile ilgili algı yönetimini yapılandırması önerilebilir.
9. Araştırmaya göre öğretmenlerin öğretmen kalitesi ile ilgili görüşleri, ilk 5 yılında olanlar için yüksekken sonraki yıllarında olanlar için daha düşük düzeydedir. Bazı araştırmalar bu durumu mesleki tükenmişlikle bağdaştırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini en

aza indirgeyecek uygulamaların okullarda yapılmasının, öğretmenlerin kalitesini artırmaya katkıda bulunacağı tahmin edilmektedir.

10. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kalitesi ile ilgili görüşlerinin branş öğretmenlerinden yüksek çıkmasının temel nedenleri nitel araştırmalarla ortaya çıkarılıp bu bulgular ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin uygulamalarına entegre edilebilir.
11. Fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen kalitesine yönelik görüşleri eğitim fakültesinden mezun olanlardan yüksek çıkmıştır. Bu durum Türkiye’de eğitim sisteminin bütüncül açıdan sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir. Eğitim fakültesine girecek adayların seçiminde öncelikle niteliğe dikkat edilmeli; sonrasında da adayların yetiştirilme ve yerleştirilmelerinde kaliteli ve güncel eğitim modellerinin uygulanmasına önem verilmelidir. Çünkü kaliteli insan gücünün çıktısı da yine kaliteli insan kaynağı olacaktır.
12. Araştırmada sendika üyesi olmayan öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüş ortalamaları, üye olanlara göre daha yüksektir. Bu durum eğitim sendikalarının misyon ve vizyonlarını gözden geçirmeleri ve uygulamalarını değerlendirmeleri için tetikleyici bir adım kabul edilebilir.

5.2.2. Araştırmacı ve politika yapıcılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma Türkiye’deki öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri, öğretmen kalitesi ile okulda kalma tutumlarını ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışmadır. Dolayısıyla bundan sonraki araştırmalar için örnek teşkil etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın eğitim örgütlerinin diğer paydaşlarıyla (yönetici, veli, öğrenci, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler vb.) gerçekleştirilmesi çok boyutlu değerlendirmeye ışık tutması açısından önemlidir.
2. Türkiye’de çeviklik ve öğrenme çevikliği ile ilgili yapılmış kısıtlı araştırmalar olsa da bu araştırmalardan hiçbiri eğitim camiasında gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma, öğrenme çevikliğini öğretmenlerin

görüşleriyle birleştiren ilk çalışmadır. Ancak bu araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak Türkiye'nin her bölgesinde öğrenme çevikliği ile ilgili araştırmalar MEB'e bağlı okullarda ve YÖK'e bağlı üniversitelerde gerçekleştirilmelidir. Gerçekleştirilecek araştırma sonuçları MEB ve YÖK tarafından dikkate alınıp uygulamalar yapılması neticesinde, eğitim kalitesinde, dolayısıyla da öğrenci başarısında artış olacağı tahmin edilmektedir.

3. Bu araştırma, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırmanın kapsamı genişletilebilir ya da öğretmen değişkeninde değişime gidilebilir. Örneğin bu türden bir araştırma, üniversitelerde öğretmen adayları üzerinde uygulanabilir ve geleceğin öğretmenlerinin, öğretmen kalitesi, öğrenme çevikliği ve öğretmen olduklarında okulda kalıp kalmama isteklerinin neye göre değişebileceği öğrenilebilir.
4. Öğretmenlerin okulda kalma durumları her ne kadar Türkiye'de daha önce çalışılmamış bir konu olsa da gelişmiş ülkelerde yıllardır üzerinde düşünülen ve araştırma yapılan bir konudur. Eğitim sistemleri gelişmiş olan ülkelerin eğitim görüşleri, Türkiye'nin kültürel ve sosyo-ekonomik yapısı dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli ve eğitim politikaları bu şekilde işlemelidir. Bu sebeple öğretmenlerin okulda kalma durumları hem akademik hem de politik açıdan üzerinde çalışılması gereken bir konudur.
5. Kadın öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliğinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek; değişim çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliğinin daha düşük çıkmasının nedenlerini daha detaylı irdelemek için nitel araştırmalar yapılarak iki cinsiyet arasındaki bu görüş farklılıklarının nedenleri ve sonuçları ortaya koyulabilir. Çıkan sonuçlara göre cinsiyetler arasında görülen görüş farklılıklarındaki açığı kapatmaya ilişkin projeler üretilebilir.
6. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin öğretmen kalitesine dair görüşlerinin ortalamaları, evli olan öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin kalitelerinin öğrenci kalitesini doğrudan etkilediği göz önünde bulundurularak, bu durumun nedenleri araştırılmalı ve evli olan öğretmenlerin hangi problemlerle karşılaşmaları neticesinde kalite puanlarında düşüş meydana geldiği ortaya konulmalıdır.

7. Öğretmen kalitesi ve öğrenme çevikliği çerçevesinde politikacılar için öneride bulunmak gerekirse; sayısal branştaki öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Bilindiği gibi merkezi sınavlarda en düşük netler genelde matematik branşındadır. Diğer derslerle matematik dersi kıyaslandığında, ortaokuldan itibaren soyut matematik konularının öğrencilere verildiği, diğer bütün dersleri ise hayatla bütünleştirmenin, öğretmenin yeteneği ve okulun imkanlarıyla alakalı olduğu düşünülebilir. Bu sebeple matematik programları hayatla bütünleştirilmeli ve bu programların yeniden düzenlenmesi için bilhassa PISA’da matematik başarıları yüksek olan ülkeler rol model alınabilir. Politikacılar Türkiye’den uzman araştırmacıları, PISA’da başarı göstermiş olan Singapur, Japonya ve Finlandiya gibi ülkelere gönderebilir. Bu araştırmacılar da alan araştırması neticesinde rapor hazırlayıp MEB’e sunabilir ve eğitim programları başarı odaklı olarak güncellenebilir.
8. Araştırmaya toplamda 1218 kişi katılmıştır ve bunlardan sadece %15,9’u maaşından memnun olduğunu söylemiştir. Maaşından memnun olan öğretmenlerin öğretmen kalitesi görüş ortalamaları diğerlerinden daha yüksektir. Aradaki bu fark anlamlı bulunmuştur. Öncelikle öğretmenlerin maaşlarından neden memnun olmadıkları araştırılmalı ve öğretmenlerin maaşlarında iyileştirme yoluna gidilmelidir. Araştırmanın sonuçlarına göre böyle bir iyileştirmenin, öğretmenlerin kalitesini artıracığı söylenebilir.
9. Bu çalışmada öğretmenlerin okulda kalma tutum düzeylerinin, öğretmen kalitesi ve öğrenme çevikliği puanlarıyla tahmin edilebileceği ortaya çıkmıştır. Ancak hem öğretmen kalitesi hem de öğrenme çevikliği ile öğretmenlerin okulda kalma tutumları arasındaki yordamaya bağlı ilişki çok düşüktür. Bu nedenle öğretmenlerin okulda kalma durumlarının en çok hangi değişkenlerle tahmin edilebileceği yeni çalışmalarda ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abu, N. K., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2018). *Öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı bakış açısıyla Türk eğitim sisteminin sorunlarının önem sırasının belirlenmesi*. Sözlü bildiri, 3. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (13. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adams, D. (1998). *Eğitimde kalitenin tanımlanması*. Çev: Necati Cemaloğlu. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Adhikari, B. P. (2018). *Teacher retention strategy*. Joensuu Campus.
- Ahmad, N. A., Hassan, S. A., Ahmad, A. R., Lay Nee, C. and Othman, N. H. (2016). The typology of parental engagement and its relationship with the typology of teaching practices, student motivation, self-concept and academic achievement. *Journal of Management and Marketing Review*, 1(1), 1-8.
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme*. İstanbul: Cinius Yayınları.

- Akbaş, İ. (2013). *The Relationship Between Talent Management and Retention of Employees: A Case Study in Banking Sector*. Published Master's Thesis, Marmara University Social Sciences Institute, İstanbul.
- Akkaya, B. (2017). *Teknogirişim Firmalarındaki Yöneticilerin Liderlik Tiplerinin Firmaların Örgütsel Çevikliğine Etkisi: Teknopark Firmaların Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akkaya, B. ve Tabak, A. (2018). Örgütsel çeviklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 185-206.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliğı*, 24(4), 748-768.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aksu , M. B. (1995). Toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(2), 203-210 .
- Akyüz, Z. (2012). *İşkoliklik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Hukukçular ve Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Saha Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alexander, J. M. B. (2010). *An Examination of Teachers' Perceptions Regarding Constructivist Leadership and Teacher Retention*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, U.S.A.
- Alkin, M. C. and Christie, A. C. (2013). *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences*. In M. Alkin (Eds). *An Evaluation Theory Tree* (Second Edision). USA: Los Angels.

- Allen, J. (2016). *Conceptualizing Learning Agility and Investigating its Nomological Network*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University, U.S.A.
- Alliance for Excellent Education (2005). Teacher attrition acostly loss the nation and to the states. Issue Brief. Retrived April 4, 2019, from www.all4ed.org/files/archive/publications/TeacherAttrition.pdf
- Altalhi, H. (2018). The study of measuring the level of organizational agility at Yanbu Colleges and Institutes in Saudi Arabia. *Asia Pacific Institute Journal of Advanced Business Social Studies*, 4(1), 252-262.
- Angelle, P. S. (2006). Instructional leadership and monitoring: Increasing teacher intent to stay through socialization. *NASSP Bulletin*, 90(4), 318-334.
- Argon, T. ve Çelik Yılmaz, D. (2018). Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki İlişki. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı* (ss. 1565-1577). Ankara: Pegem Akademi.
- Argon, T. ve Kaya, A. (2016). Özel okullarda insan kaynağı yönetimi işlevlerinden yönlendirme işlevinin okul yöneticilerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 140-152, Makale No: 16, ISSN: 2146-9199.
- Argon, T. ve Kaya, A. (2017). Dayanıklılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı* (ss. 213-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Argon, T. ve Sipahioğlu, M. (2015). Eğitim sendika yönetici ve üyelerinin MEB insan kaynakları yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 315-334.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. *International Journal of Social Science*, 37(1), 53-64.
- ASQ. (2018). The History of Quality. 31.12.2018 tarihinde <https://asq.org> sitesinden alınmıştır.
- Atabay, S. (2017). Eğitim ve iş dünyasının gündemindeki yeni kavram: Öğrenme çevikliği. 30.12.2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogrenme-cevikligi-40336331> sitesinden alınmıştır.
- Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik bir araştırma. *10th International Conference on Knowledge, Economy and Management; 11th International Conference of the ASIA Chapter of the AHRD & 2nd International Conference of the MENA Chapter of the AHRD PROCEEDINGS*, (ss. 722-737).
- Atılğan, H. Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Aybek, Ş. (2017). Öğretmen olmak bir yaşam biçimidir. 27.03.2019 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmen-olmak-bir-yasam-bicimidir-40349588> sitesinden alınmıştır.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi* (Geliştirilmiş İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aydın, B. ve Kaya, A. (2016). Sources of stress and methods of coping with stress for teachers working at private schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 186-195, ISSN:2332 3213 (Online), DOI: 10.13189/ujer.2016.041324.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K. ve Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324.
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bakan, İ., Sezer, B. ve Kara, C. (2017). Bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-138.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri: Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 182-214.
- Bandalos, B. (1996). Confirmatory factor analysis. *Applied multivariate statistics for the social sciences*, 3, 389-420.
- Bandalos, D. L. and Finney, S. J. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis. *Quantitative methods in the social and behavioral sciences: A guide for researchers and reviewers*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2016). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barner, R. (2006). *Bench strength: Developing the depth and versatility of your organizations leadership talent*. Contributors. New York: AMACOM.
- Bartholomew-Jones, T. M. (2015). *Teacher Retention: An Analysis of Why Teachers Stay in a North Texas School District*. Doctoral Dissertation, Dallas Baptist University, USA.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayık, M. E. ve Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-20, doi: 10.18394/iid.15648.

- Beck, T. E. and Lengenick-Hall, C. A. (2016). Resilience capacity and strategic agility: Prerequisites for thriving in a dynamic environment. *In Resilience Engineering Perspectives, Volume 2*, 61-92. CRC Press.
- Bedford, C. L. (2011). *The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement*. Electronic Theses and Dissertations, The University of Minnesota.
- Beemsterboer, J. and Baum, B. H. (1984). Burnout definitions and health care management. *Social Work in Health Care, 10*(1), 97-109.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education, 4*(4), 353-365.
- Bek, Y. ve Yiğit, B. (2007). *Öğretmenin Toplumsal/Mesleki Roller ve Statüsü*. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Berberoglu, G. (2004). Student Learning Achievement. *Paper commissioned for the Turkey ESS. World Bank, Washington, DC*.
- Berkant, H. G. ve Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches, 6*(1), 419-442.
- Bernstein, R. (1999). Should you be the boss?. *Instructor-Primary, 108*(6), 33-35.
- Beycioglu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovation in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform, 16*(1), 27-37.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 1-22.

- Bilir, B., Uslu, B., Öztürk, H. ve Çağatay M. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınav puanları ile KPSS puanlarının incelenmesi: Türk üniversitelerinin profili. C. T. Uğurlu, K. Beycioğlu, S. Koşar, H. Kahraman, F. Köybaşı Şemin (Eds.), *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı* (ss. 337-347). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Billingsley (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Bond, L., Jaeger, R. M., Smith, T. and Hattie, J. A. (2000). Accomplished teaching validation study. *Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards*. Retrieved May 10, 2018, from http://new.nbpts.org/Press/exec_summary.pdf.
- Boud, D. and Solomon, N. (2003). I don't think I am a learner: Acts of naming learners at work. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 326-331.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2010). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333. doi: 10.3102/0002831210380788
- Bowman, L. G. and Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations: Artistry, choice & leadership* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bozgül, N. (2018). *Stratejik Çeviklik, İş Özerkliği, Örgütsel İletişim, Örgüt Güvenlik İklimi, Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler ve Sağlık Sektöründe Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Teachers' perceptions and expectations of teacher leadership (Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri). *Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326.

- Brill, S. and McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750-774.
- Brown, K. and Wynn, S. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues, leadership and policy in schools. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 37-63.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2001). Quantitative analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists. *London and New York: Routledge*.
- Buckley, J., Mark, S. and Y, S. (2005). Fix it and they might stay. *Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), s.1134-1152.
- Can, N. (2010). *Öğretmen liderliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, E. (2017). *Öğretmenlik mesleği: Mevcut durum ve uygulamalar*. Eğitime Farklı Bakış e-kitap, ss: 41-56, Ankara: Eyuder yayınları, e-ISBN 978-975-2490-20-8.
- Cakan, M. ve Altun, S. A. (2005). Adaptation of an emotional intelligence scale for Turkish educators. *Shannon Research Press Adelaide, South Australia ISSN 1443-1475 <http://iej.cjb.net>*, 6(3), 367-372.
- Candan, A., Çankır, B. ve Şeker, S. E. (2017). Organizasyonlarda çeviklik (organizational agility). *YBS Ansiklopedi*, 4(3). 3-9.
- Cantrell, S. C. and Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1739-1750.
- Carroll, T. and Fulton, K. (2004). The true cost of teacher turnover. *National Commission on Teaching and America's Future*. 16-17. Retrieved April 14, 2018, from <http://www.ciconline.org>
- Cashman, K. (2013). The five dimensions of learning-agile leaders. Retrieved January 6, 2018, from <http://www.forbes.com/sites/kevincashman/2013/04/03/the-five-dimensions-of-learning-agile-leaders/>
- Catenacci-Francois, L. (2018). *Learning Agility in Context: Engineers' Perceptions of Psychologically Safe Climate on Performance*. Doctoral Dissertation, Columbia University, U.S.A.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in the behavioral and life sciences*. New York: Graywind.
- Cegarra-Navarro, J., Soto-Acosta, P. ve Wensley, A. K.P. (2016). Structured knowledge processes and firm performance: The role of organizational agility. *Journal of Business Research*, 69(2016), 1544–1549.

- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 56-62.
- Celep, C. (2005). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayınları.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Celep, C., ve Kaya, A. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel sessizliğin nedenleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 233-246.
- Celep, C. ve Kaya, A. (2016). *Yirmi birinci yüzyılda bilgi paylaşım kültürünü geliştirme*. Eğitime Dönüş e-kitap, 350-356, Ankara: EYUDER Yayınları.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Charan, R. (2005). Ending the CEO succession crisis. *Harvard Business Review*, 83(2), 72-81.
- Chapa, S. (2012). *What School Leaders Need to Know About Teacher Retention*. Doctoral Dissertation, University of Houston, U.S.A.
- Coetzee, M. and Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 83-91.
- Comrey, A. L. and Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *Comrey AL, Lee HB. A first course in factor analysis*, 2.

- Connolly, J. (2001). *Assessing the Construct Validity of a Measure of Learning Agility*. FIU Electronic Theses and Dissertations, Florida International University, U.S.A.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L. and Marsh, S. (2008). Classwide interventions: Effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30.
- Corcoran, S. P., Evans, W. N. and Schwab, R. M. (2004). Women, the labor market and the declining relative quality of teachers. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(3), 449-470.
- Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. New York: Simon & Schuster.
- Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. Philadelphia: Open University Press.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap.
- Crocker, L. and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Curtis, C. (2011). *Factors affecting the attrition and retention of middle school and high school mathematics teachers*. Electronic Theses, California State University, U.S.A.

- Çakar, G. ve Nartgün, S. (2018). Öğretmenlerin örgütsel çeviklik ile öğrenme çevikliğine ilişkin algıları. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri*, Ankara: Pegem Akademi, ss: 1129-1132.
- Çelik, V. (1998). Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin sosyalizasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(14), 191-208.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- Çeliköz, N., ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, H., Yazar, M. I., Aydın, S. ve Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 117-135, DOI: 10.29329/mjer.2018.153.7.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çınar, G. (2008). *İlköğretim Okullarında Sendikalaşma Faaliyetlerinin Öğretmenler ve Yöneticiler Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruk, A. ve Kulbak, H. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik etkinliklerin planlanmasına ilişkin görüşleri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı*, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 390).
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Dantonio, M. (2001). *Collegial coaching* (2nd ed.). Blooming, IN: Phi Delta Kappa International.
- Darling-Hammond, L. and Sclan, E. (1996). *Who teaches and why: Building a profession for 21st century schools*. In J. Sikula.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. and Youngs, P. (2002). Defining highly qualified teachers: What does scientifically-based research tell us?. *Education Researcher*, 31(9), 13-25.
- Day, D. V. and Lord, R. G. (1988). Executive leadership and organizational performance: Suggestions for a new theory and methodology. *Journal of Management*, 14(3), 453-464.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. and Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' selfefficacy beliefs: Development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.

- De Meuse, K. P., Dai, G., Hallenbeck, G. and Tang, K. (2008). *Global talent management: Using learning agility to identify high potentials around the world*. Los Angeles: Korn/Ferry International.
- De Meuse, K. P., Dai, G. and Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P. and Zewdie, S. (2011). The development and validation of a self assessment of learning agility. *In Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Chicago, Illinois*.
- Demir, C. G., Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J. and Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279.
- DeVor, R., Graves, R. and Mills, J. (1997). Agile manufacturing research: Accomplishments and opportunities. *IIE Transactions*, 29(10), 813-823.

Dewey, J. (1938). *Experience in education*. New York, NY: Touchstone.

Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Diemen, L. V., Szobot, C. M., Kessler, F. and Pechansky, F. (2007). Adaptation and construct validation of the Barratt Impulsiveness Scale (BIS 11) to Brazilian Portuguese for use in adolescents. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 29(2), 153-156.

Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Harran Education Journal*, 3(1), 24-38, DOI: <http://dx.doi.org/10.22596/2018.0301.24.38>.

Dincer, D., Eksi, H. ve Aron, A. (2018). Two new scales in the field of couples and marriage counseling: The inclusion of other in the self scale and Turkish self-change in romantic relationships scale. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 48, p. 01053). EDP Sciences.

Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerinde felsefi ve sosyolojik tahliller* (1.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

Doğan, S. ve Karataş, A. (2011). Örgütsel etiğin çalışan memnuniyetine etkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (37), 1-40.

Doğan, M. (2013). *Doğrulayıcı Faktör Analizinde Örneklem Hacmi, Tahmin Yöntemleri ve Normalliğin Uyum Ölçütlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Doğan, N., Soysal, S. ve Karaman, H. (2017). *Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi uygulanabilir mi?*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi, 373-400.
- Doğan, O. ve Baloğlu, N. (2018). Örgütsel çeviklik ve bazı eğitim kurumlarındaki yansımaları. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı*, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 100-109).
- Doğan, S. ve Boyraz, F. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ilişkin algı ve görüşlerinin incelenmesi. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı*, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 415).
- Dove, M. (2004). Teacher attrition: A critical American and international educational issue. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 8-14.
- DuFour, R. and Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. USA: WorldBank.
- Eichinger, R. W. and Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-16.
- Eğitim-Bir-Sen (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve Pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-İş (2018). *2017-2018 Eğitim öğretim yılı değerlendirme raporu*. 30.03.2019 tarihinde http://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/2017-2018-egitim-ogretim-yili-değerlendirme-raporu-2823/#.XJ_GNy3BKUY sitesinden alınmıştır.

Eğitim Reformu Girişimi-ERG, (2018). *Faaliyet Raporları*. 24.03.2019 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/> sitesinden alınmıştır.

Eğitim-Sen (2019). *2018-2019 Eğitim-öğretim yılı 1. yarıyıl değerlendirmesi*. 30.03.2019 tarihinde <http://egitimsen.org.tr/2018-2019-egitim-ve-ogretim-yili-1-yariyil-degerlendirmesi/> sitesinden alınmıştır.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Elfers, A. M., Plecki, M. L. and Van Windekens, A. (2017). *Understanding Teacher Retention and Mobility in Washington State*. Final Report, University Of Washington College Of Education, U.S.A.

Ellison, J. (Speaker) (2005). *Cognitive coaching*. (DVD). Laureate Education Inc.

Emel, N. M. (2010). *Özel ve Resmi Ortaöğretim Kurumlarındaki İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarının Mukayeseli İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Ensari, H. (1999). *21. yüzyıl okullar için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erakkuş, Ö., Başören, M. T. ve Abimbola, O. (2016). Özel okul yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2).

Eraslan, D. (2013). Türkiye’de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (28), 1-17.

- Erden, M. ve Altun, S. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Eren, Z. (2018). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri. *1st International Congress on Social Legal Studies*.
- ERG (2014). *Herkes için kaliteli eğitim*. 31.12.2018 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/destekciler/> sitesinden alınmıştır.
- ERG (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergen, Y. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nedenlerinin incelenmesi (Bayburt Eğitim Fakültesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 62-74.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. (7. Baskı). Ankara: Anı.
- Ergün, M. (2018). Eğitim sosyolojisi. 30.12.2018 tarihinde <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents> sitesinden alınmıştır.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar* (Birinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eroğlu, E. (1998). Çağdaş bir yönetim aracı: Eğitim yönetiminde toplam kalite yönetiminin etkileri. *Kurgu Dergisi*, s:15, 380-392.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2016). Motivational factors for school-based teacher learning: Turkish pre-service teachers' experiences and expectations. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 357-373.

- Esquivel, A. (2018). *Factors Influencing Mathematics and Science Teacher Retention: A Phenomenological Case Study*. Doctoral Dissertation, Lamar University, USA.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.
- Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C. and Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 1-29.
- Foster, D. (2018). *Teacher recruitment and retention in England*. London: House of Commons Library.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Grawall Hill.
- Fullan, M. (2003a). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2003b). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge & Falmer.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (6th ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gay, G. (2011). The important of multicultural education. In A. C. Ornstein, E.F. Pajak and S. B. Ornstein (5th Eds.). *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.

- Gemici, Y. (2002). *Eğitim Sendikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Giles, J. M. (2018). *Teacher Retention and the Impact of North Carolina's New Definition of a Low-Performing School*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Grier, T. B. and Holcombe, A. (2008). Mission possible. *Educational Leadership*, 65(7), 25-30.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., Bell, C. and Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Goebel, S. (2013). *Senior Executive Learning Agility Development Based on Self-Discovery: An Action Research Study in Executive Coaching*. Doctoral Dissertation, George State University, USA.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next* 1(2): 50-55. 16.02.2019 tarihinde http://media.hoover.org/documents/ednext20021_50.pdf sitesinden alınmıştır.
- Gordon, T. (2017). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (9. Baskı). İstanbul: Profil Kitap.
- Gorsuch, R. L. (1974) *Factor analysis*. W. B. Saunders Co.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 111-119.

- Göksoy, S. (2014a). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Göksoy, S. (2014b). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 85-99.
- Göküş, E. (2007). *Kaliteli Okul Kavramının Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Algılanması (Mersin İli Erdemli İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gravett, L. S. and Caldwell, S. A. (2016a). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gravett, L. S. and Caldwell, S. A. (2016b). *What is Learning Agility?. In Learning Agility*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gravett, L. and Throckmorton, R. (2007). *Bridging the generation gap*. Newark, NJ: Career Press.
- Grites, J, T. (2016). Balancing Acting and Reacting: Agility in Today's Higher Ed Environment.
- Guadagnoli, E. and Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265.
- Guarino, C., Santibanez, L. and Daley, G. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Guilford, J. P. (1954). Psychometric methods.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42): 1-30.

- Güler, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gündoğan, A. ve Kılıç, Z. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 389-408.
- Gündüz, M. (2000). Toplumsal tabakalaşma ölçütü olarak meslek ve meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı. *Eğitim Araştırmaları*, 1(1), 44-50.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Güzel-Candan, D. ve Evin-Gencil, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. and Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4:201-219.
- Harvard Business School (2011). *Çalışanları elde tutmak* (1. Baskı). İstanbul: Optimist Yayınları.

- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16*, 3(2).
- Hayton, J. C., Allen, D. G. and Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205. DOI: 10.1177/1094428104263675.
- Hazzan, O. and Dubinsky, Y. (2014). *Agile anywhere: Essays on agile projects and beyond*. Springer International Publishing.
- Hellenberg, J., Hudson, M., Miller, K. D. and Brenneman, L. (2012). Wyoming teachers' perception of teacher quality: Effects of national board certification and teacher education level. *The Researcher*, 24(1), 28-43.
- Henson, R. K. and Roberts, J. K. (2006). Exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Heystek, J. and Lethoko, M. (2001). The contribution of teacher unions in the restoration of teacher professionalism and the culture of learning and teaching. *South Africa Journal of Education*, 21(4), 222-227.
- Hewitt, Associates. (2005). The top companies for leaders. *The Journal of the Human Resource Planning Society*, 28(3), 18-23.
- Hill, H. C., Umland, K., Litke, E. and Kapitula, L. R. (2012). Teacher quality and quality teaching: Examining the relationship of a teacher assessment to practice. *American Journal of Education*, 118(4), 489-519.
- Hinchey, P.H. (1997). Teachen leadership: Introduction. *The Clearing House*, 70(5), 235.

- Hogan, R., Curphy, G. J. and Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hopkins, M. H. (2004). *Navigating the national board certification process*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hounshell, P. B. and Griffin, S. S. (1989). Science teachers who left: A survey report. *Science Education*, 73(4), 433–443.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1987). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*, Turan, S. (Çev.). 7.baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Howard, T. C. (2003). Who receives the short end of the shortage? Implication of the U.S. teacher shortage on urban schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 142- 160.
- Howard, D. (2017). *Learning Agility in Education: Analysis of Pre-service Teacher's Learning Agility and Teaching Performance*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University, USA.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Hudson, M. (2010). *Wyoming Teacher Perceptions of Teacher Quality: Effects of National Board Certification and Teacher Education Level*. Doctoral Dissertation, University of Wyoming, USA.
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics and teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 105(4), 245-255. DOI:10.1080/00220671.2011.584922.
- Hui, E. G. M. (2019). *Learn R for applied statistics: With data visualizations, regressions and statistics*. Singapore: Apress. ISBN-13 (pbk): 978-1-4842-4199-8 <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-4200-1>.
- Ibarra, H. and Obodaru, O. (2009). Women and the vision thing. *Harvard Business Review*, 87, 62–70.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, Vol: 86, No: 631, p. 16-31.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?*. GSE Publication.
- Ingersoll, R. and Kralik, J. M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Research review teaching quality. *University of Pennsylvania*, 1-24.
- Ingersoll, R., Merrill, L. and May, H. (2012). Retaining teachers: How preparation matters. *Educational Leadership*, 69(8), 30-34.
- INTASC/Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992). Interstate new teacher assessment and support consortium (INTASC) standards. 20.01.2019 tarihinde www.ccsso.org/intasc.html sitesinden alınmıştır.

- Irwin, T. (2010). *Derailed: Five lessons learned from catastrophic failures of leadership*. Nashville, TN: NelsonFree.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İleri, Y. Y. ve Soylu, Y. (2010). Bir rekabet üstünlüğü aracı olarak çeviklik kavramı ve örgüt yapısına olası etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1-2). 13-28.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S. ve Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, A. G. C. N. (2006). Bilgi teknolojilerinin benimsenmesi ile örgütsel atıklık arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (26), 1-17.
- İşpir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153, 154.
- İzci, E. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3).
- Jenson, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Jimerson, S. and Haddock, A. (2015). Understanding the importance of teachers in facilitating student success: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 488-493. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000134>.
- Johnson S. M., Birkeland, S., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E. and Peske, H. G. (2005). Retaining the next generation of teachers: The importance of school-based support. *Harvard Education Letter Focus Series*, 10-11.

- Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention and Effectiveness. Working Paper. National Education Association Research Department.*
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Edt: S. B. DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.
- Joiner, B. and Josephs, S. (2007). *Leadership agility: Five levels of mastery for anticipating and initiating change.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jones, D. M. (2016). *The relationship between administrative leadership behaviors and teacher retention in the American Association of Christian Schools.* Doctoral Dissertation, Liberty University, USA.
- Joreskog, K. G. and Sorbom, D. (1984). LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood: User's guide. *University of Uppsala, Sweden.*
- Juran, J. M. (1998). *Juran's quality handbook* (5th edition). New York: McGraw-Hill.
- Jürges, H., Richter, W. F. and Schneider, K. (2005). Teacher quality and incentives: Theoretical and empirical effects of standards on teacher quality. *FinanzArchiv: Public Finance Analysis*, 61(3), 298-326.
- Kabalcı, M. ve Metin, G. (2011). *İl ve bölgelere göre eğitim düzeyi göstergeleri.* Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara Bölge Müdürlüğü, Ankara.
- Kaiser, R. B. and Craig, S. B. (2004). What gets you there won't keep you there: Managerial behaviors related to effectiveness at the bottom, middle and top. *In 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Chicago, Illinois.*

- Kamat, V. and Sardessai, S. (2012). Agile practices in higher education: A case study. *IEEE Proceedings Agile India 2012 Conference in Bangalore 17-19 Feb 2012* pp. 48-55.
- Kansız, İ. E. (2016). *İstanbul'daki Alışveriş Merkezleri Bazında Tüketici Davranış Modellerinin Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(21), 61-80.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M. D., Yılbat, B., Koyuncu, M. ve Ulusoy, K. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler 5 öğretmen kılavuz kitabı* (3. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları, Yayın Nu: 4119.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya-Çiçek, H. ve Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Atıf İndeksi, 1-291.
- Karlı, M. D. (1997). Teknik eğitimin yönetimi ve kalite. *Eğitim Yönetimi*, 3(2), 207-218.
- Kartal, S. (2009). Eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki değerlere uyumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 283-293.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 59-80.
- Katz, D. and Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. Ankara: TODAİE.
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde İş Doyumu ile Tükenmişlik İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaysi, F. ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Kazıcı, Z. (2014). *Osmanlı'da eğitim öğretim*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Keçecioglu, T., Yılmaz, M. K., Erkal, H. ve Başar, S. (2017). Örgüt çalışanlarının sahip olduğu yeteneklerin kalitesi ve derinliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-19.
- Keçecioglu, T. ve Yılmaz, M. K. (2018). İşe adanmışlık: Mevcut düşüncesinin gözden geçirilmesi. *Business, Economics and Management Research Journal*, 1(1). 55-71.

- Kemani, M. K., Grimby-Ekman, A., Lundgren, J., Sullivan, M. and Lundberg, M. (2019). Factor structure and internal consistency of a Swedish version of the Pain Catastrophizing Scale. *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, 63(2), 259-266.
- Kennedy, M. (2008). Sorting out teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 59-62.
- Kerlinger F. N. (1973) *Foundation of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kesik, F., Şahin, İ. ve Zoraloğlu, R. (2018). Roman çocukların eğitime erişim engelleri ve çözüm önerileri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 56)*.
- Kettunen, P. (2009). Adopting key lessons from agile manufacturing to agile software product development. *Adopting key Technovation*, 29(6), 408-422.
- Kılıç F. (1997). *İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanmakta olan adayların öğretmenlik meslek bilgisi düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, Ö.S. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu (Tokat İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kılıç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Kidder, R. M. (1995). *How good people make tough choices: Resolving the dilemmas of ethical living*. New York: Fireside Publishing.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54.
- Kirk, R. (2008). *Statistics: An introduction* (Fifth edition). Nelson Education.
- Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology*. London: Acaderric Press.
- Kline, R. B. (2009). *Becoming a behavioral science researcher: A guide to producing research that matter*. New York: The Guilford Press.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford publications, Inc.
- Knegtmans, R. (2018). Learning agility can be more important than experience. Cornersone International Group. Retrieved from <https://www.cornerstone-group.com/2018/08/23/learning-agility/>
- Koç, E. S. (2014). Sınıf retmeni adaylarının retmen ve retmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 15(1).
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). retmen adaylarının çocukları sevme düzeylerine ilişkin algıları. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı*, e-kitap
e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 66).

- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Korn Ferry (2011). viaEdge Learning Agility Self Assessment. [Information Flyer].□
- Korn Ferry (2016). Korn Ferry assessment of leadership potential: Research guide and technical manual. Retrieved from http://static.kornferry.com/media/sidebar_downloads/KFALP-Tech-Manual- JUNE-2016.pdf
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21–40.
- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Köktürk, M., Yalçın, A. M. ve Çobanoğlu, E. (2008). *Kurum imajı oluşumu ve ölçümü* (Birinci Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177-187, doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279>.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 101-123.

- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Table for determining sample size from a given population. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kucia, J. F. and Gravett, L. (2014). *Leadership in balance: New habits of the minds*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kumar, P. (2018). *Teachers Matter: Traditional and Non-Traditional Measures of Teacher Quality in India*. Doctoral Dissertation, Lehigh University, USA.
- Kuhn, C. C. (2018). *The Impact of Teacher Leadership on Teacher Retention*. Doctoral Dissertation, Indiana State University, USA.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesine ve işten ayrılma niyetine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 1324-1341. DOI:10.14687/ijhs.v13i1.3597.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Küçükahmet, L. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü yurttaşlık, azınlık haklarının liberal teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ladd, H. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 235-261.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, L. E., Lambert, M. D. Gardner, M. E. and Szabo, M. (2002). *The constructivist leader* (2nd ed). New York: Teacher College Press.

- Laxson, E. N. (2018). *Within and between Person Effects of Learning Agility: A Longitudinal Examination of How Learning Agility Impacts Future Career Success*. Doctoral Dissertation, Colorado State University, USA.
- Lee, K., Carswell, J. J. and Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person-and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799.
- Lee, S. W. (2016). *Pulling Back the Curtain: The Relationship Between Teacher Quality and Students' Educational Outcomes*. Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison, USA.
- Lieberman, A., Saxl, E. R. and Miles, M. B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, 1, 348-365.
- Lim, D. H., Yoo, M. H., Kim, J. and Brickell, S. A. (2017). Learning agility: The nexus between learning organization, transformative learning and adaptive performance. *Adult Education Research Conference*. 16.12.2018 tarihinde <http://newprairiepress.org/aerc/2017/papers/28> sitesinden alınmıştır.
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43, 207-216.
- Liu, X. S. (2007). The effect of teacher influence at school on first year teacher attrition: A multilevel analysis of the schools and staffing survey for 1999–2000. *Educational Research and Evaluation*, 13, 1–16. DOI: 10.1080/13803610600797615.
- Lombardo, M. M. and R. W. Eichinger (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39: 321-330.
- Lombardo, M. and Eichinger, R. (2003). *The leadership architect norms and validity report*. Minneapolis, MN: Lominger Limited Inc.

- Lombardo, M. and Eichinger, R. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-15.
- Lomax, R. G. and Schumacker, R. E. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology press.
- Lomax, R. G. and Schumacker, R. E. (2012). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge Academic.
- Lovat, T. and Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16.
- Macrae, S. (1998). *Classroom management and organization, becoming a teacher*. (Ed.) Justin Dillon. M. Maguire. Open University Press, Newyork, 1998, s.128-140.
- Mancuso, S. V. (2010). An Analysis of the Reasons for Teacher Turnover in American International Schools. *Unpublished Doctoral Dissertation, Lehigh University, Bethlehem, PA*.
- Marinell, W. H. (2011). *The middle school teacher turnover project a descriptive analysis of teacher turnover in New York City's middle schools*. The Research Alliance for New York City Schools, New York, NY. 12.10.2018 tarihinde https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/sg158/PDFs/ttp_descriptive/Marinell_MiddleSchoolTTPDescriptiveAnalysis_RANYCS_Feb2011.pdf sitesinden alınmıştır.
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., Morton, B. A. and Rowland, R. (2007). Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-05 teacher follow-up survey. NCES 2007-307. *National Center for Education Statistics*, 63.

- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. and Heflebower, T. (2011). *Teaching & assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McCall, M. W., Jr., Lombardo, M. M. and Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. New York: Free Press.
- McCaughey, C. D., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J. and Morrow, J. E. (1994). Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 544.
- McCaughey, C. (2001). Leader training and development. In S. Zaccaro and R. Klimoski (eds.), *The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders* (pp. 347 – 383). San Francisco, CA: Jossey-Bassey.
- McGrath, D. J. and Princiotta, D. (2005). Private school teacher turnover and teacher perceptions of school organizational characteristics. Issue Brief No. NCES 2005– 061. Washington, DC: US Department of Education Institute of Educational Sciences. 14.06.2018 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006614.pdf#page=75> sitesinden alınmıştır.
- MEB (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Resmî Gazete Tarihi: 17.04.2015, Resmî Gazete Sayısı: 29329. 05.04.2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.20694&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=%F6%F0retmen> adresinden alınmıştır.

- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. 30.12.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sitesinden alınmıştır.
- MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. 31.12.2018 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sitesinden alınmıştır.
- Mehdibeigi, N., Dehghani, M. and Yaghoubi, N. M. (2016). Customer knowledge management and organization's effectiveness: Explaining the mediator role of organizational agility. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 230: 94 – 103.
- Melocik, E. S. (2009). *Secondary teacher retention in the San Joaquin Valley*. California State University, Fresno and University of California, Davis.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1288.
- Memişoğlu, S. P. (2016). Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı İle maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinin lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), pp. 1703-1722.
- Melocik, E. S. (2009). *Secondary teacher retention in the San Joaquin Valley*. California State University, Fresno and University of California, Davis.
- Memişoğlu, S. P. ve Kaya, A. (2016). Private school teachers' metaphoric perception of concepts of supervision and supervisor, *Iclcl 2016 Conference Proceeding Book*, pp. 833-846. Accession Number: WOS:000392658100097, ISBN: 978-605-66495-1-6 (index ISI Web of Science).

- Mercan, S. I. ve Eğit, M. (2014). Öğretmenlerin branş tutum ilişkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 224-241.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mitchinson, A. and Morris, R. (2014). Learning about learning agility. *Center for Creative Leadership*. Retrieved May 23, 2018, from <http://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/LearningAgility.pdf>
- Morrison, J. (2012). The principal's role in teacher retention: Keeping new teachers (RETAIN Center of Excellence report). Retrieved August 14, 2018, from <http://www.retainscteachers.org/wordpress/wpcontent/uploads/2013/10/Morrison-Principals-Role-in-Teacher-Retention-24.pdf>.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2).
- Nartgün Sezgin, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), ss. 47-58.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), Makale No: 17, ISSN:2146-9199.
- Nartgün, Ş. N. ve Soysal M. N. (2018). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 213).

- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2004). *The 5 core propositions of accomplished teaching*. Retrieved December 14, 2018, from http://www.nbpts.org/standards/five_core.html
- National Staff Development Council (NSDC). (2009). *NSCD's definition of Professional development*. Oxford, OH: NSDC. Retrieved December 17, 2018, from www.nsd.org/Stanford/definition.cfm
- Neumann, C. S., Kosson, D. S. and Salekin, R. T. (2017). Exploratory and confirmatory factor analysis of the psychopathy construct: Methodological and conceptual issues. *In The Psychopath* (pp. 79-104). Routledge.
- Noe, R.A., Clarke, A.D.M. and Klein, H.J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275.
- No Child Left Behind (NCLB) (2008).
- Nussbaum, M. (2009). *Tagore, dewey and the imminent demise of liberal education*. In *H. Siegel, The Oxford Handbook Philosophy of Education*. Oxford Press.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers (Overview)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2016). PISA 2015 Results. Retrieved January 02, 2019, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777?_ga=2.233617054.1834453608.1546171531-2086620722.1510648538
- OECD (2018). What is PISA?. Retrieved December 30, 2018, from <http://www.oecd.org>

- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: Which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology-Epod*, 9(4), 414-421.
- O'Rourke, N. and Hatcher, L. (2013). Factor analysis and structural equation modeling. *SAS Institute, Cary*.
- Ovacıklı, S. (2018). *İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğini Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öğer, C. B. (2009). *İnsan Kaynaklarında Çalışan Memnuniyeti ve Bir Örnek Olay*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öntaş, T. ve Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115. DOI: 10.17679/inuefd.296131
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları İletişim becerisi düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Özmete, E. ve Eker, U. I. (2013). İş-aile yaşamı çatışması ile başa çıkmada kullanılan bireysel ve kurumsal stratejilerin değerlendirilmesi. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 3(1).

- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- ÖSYM (2009). *2009 Booklet of student selection and placement system candidates preferences for higher education programs*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Özan, M. B., Polat, H. ve Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 59-70.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, F. ve Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği: Türk kültürüne uyarılma, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 87-103.
- Özgür Boza Okulları (2019). Vizyon ve misyon. 01.04.2019 tarihinde <https://ozgurbozaokullari.k12.tr/kurumsal/hakkimizda/> sitesinden alınmıştır.

- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu*, Başkent Öğretmenevi, Ankara, 10–11 Aralık 2011.
- Öztaş, R. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyılmaz, Ö. (2017). Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözümleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-260.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual* (3rd.). Edition. McGrath Hill.
- Pittman, P. (2015). *Teacher retention in sparsely populated South Dakota school districts*. Doctoral Dissertation, University of South Dakota, USA.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. and Oppong, N. K. (2007). Colleagues roles in the professional development of teachers: Results from a research study of national board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23, 368-389.
- Parsons, D. and MacCallum, K. (Eds.). (2019). *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom*. Springer.
- Patton, M. (2006). The law of increasing returns: A Process for retaining teachers- National recommendations. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1-9.
- Pedhazur, E. J. and Pedhazur Schmelkin, L. (1991). Exploratory factor analysis. *Measurement, design and analysis: An integrated approach*, 590-630.
- Pittman, P. (2015). *Teacher Retention in Sparsely Populated South Dakota School Districts*. Doctoral Dissertation, University of South Dakota, USA.

- Prange, C. (2016). Engaging with complex environments: Why agility involves more than running hard. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 3(3), 182-197.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D. and et al. (2001). A study of effective first grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35-58.
- Rai, S. (2012). Engaging young employees (Gen Y) in social media dominated world, International Conference on Emerging Economies-Prospects and Challenges. *Review and Retrospection "Procedia" (37)*, 257-266.
- Ramdhani, N., Ancok, D., Swasono, Y. and Suryanto, P. (2012). Teacher quality improvement program: Empowering teachers to increasing a quality of Indonesian's education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1836-1841.
- Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (2012). *An introduction to applied multivariate analysis*. NY: Routledge.
- Reimers, F. (2009). Educating for global competency. In J. E. Cohen and M. B. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education* (pp. 183-202). New York, NY: Routledge Press.□
- Resmi Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu 1739 Sayılı 45. Madde, Sayı: 14574, Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342, 10.05.2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Richardson, C. S. (2017). *Evaluating the Impact of Job Satisfaction on Teacher Retention of Secondary Teachers in a Rural Southeastern North Carolina District*. Doctoral Dissertation, Gardner-Webb University, USA.
- Ripley, A. (2010). What makes a great teacher. *The Atlantic*, 306.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Roach, D. A. (2015). *The Importance of Improving Learning Agility for a Growing Population of Graduate Students: Helping Universities Meet 21st Century Workforce Demands*. Doctoral Dissertation, Robert Morris University, USA.
- Roehrig, A. D., Turner, J. E., Grove, G. M., Schneider, N. and Liu, Z. (2009). Degree of alignment between beginning teachers practices and beliefs about effective classroom practices. *The Teacher Educator*, 44, 164-187.
- Roland, B. (2009). *Öğretme yürekleriyle öğrensinler* (Çev: Ayşın Akyor). İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Rose, T., Loewenthal, D. and Greenwood, D. (2005). Counseling and psychotherapy as a form of learning: Some implications for practice. *British Journal of Guidance & Counseling*, 33, 441-456.
- Rothman, R. (2005). Landing the 'highly qualified' teacher: How administrators can hire - and keep - the best. *The Harvard Education Letter Spotlight Series*, 20(3). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rousseau, J, J. (2013). *Emile* (4. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Russell, A. (2005). The facts and fictions about teacher shortages. *American Association of State Colleges and Universities*, 2(5), 2-5.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.□

- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 47, Sayfa: 387-409, ISSN:1302-8944.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarısoy, B. (2016). *Olmuş öğretmen mi? Öğrenen öğretmen mi?*. 31.03.2019 tarihinde <http://ogrenmeyoldasi.com/olmus-ogretmen-mi-ogrenen-ogretmen-mi/> sitesinden alınmıştır.
- Sass, D. A., Flores, B. B., Claeys, L. and Perez, B. (2012). Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers. *Education Policy Analysis Archives*. 20(15), 1-30.
- Saydam, G. ve Telli, S. (2011). Eğitimde bir araştırma alanı olarak sınıfta öğrenci-öğretmen kişilerarası iletişimi ve öğretmen etkileşim ölçeği (QTI). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 23-45.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L. and Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145-159.
- Scholastic and Bill and Melinda Gates Foundation. (2010) *Primary sources: America's teachers on America's schools*. Seattle, WA.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *Rethinking leadership* (2nd edition). Corwin.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A. and Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.

- Scherer, R., Nilsen, T. and Jansen, M. (2016). Evaluating individual students' perceptions of instructional quality: An investigation of their factor structure, measurement invariance and relations to educational outcomes. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. and King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Selçuk, Z. (2018). Eğitimi eleştiren bakan: Ziya Selçuk. 30.12.2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitimi-elestiren-bakan-ziya-selcuk-40895800> sitesinden alınmıştır.
- Selçuk, Z. (2018). Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Öğretmenlere Hitap Etti. 12 2018 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=y2TW1B-pISU> sitesinden alınmıştır.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Seyfarth, J. T. and Bost, W. A. (1986). Teacher turnover and the quality of worklife in schools: An empirical study. *Journal of Research and Development in Education*, 20(1), 1-6.
- Sharifi, H. and Zhang, Z. (1999). A methodology for achieving agility in manufacturing organizations: an introduction. *International Journal of Production Economics*, 62(1), 7-22.
- Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36, 453-460.
- Shoukri, M. M. (2018). *Analysis of Correlated Data with SAS & R*. Chapman and Hall/CRC.

- Simpson, T. (2014). *The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Retention in Selected Rural, Urban, And Suburban Elementary Public Schools in South Carolina*. Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Carolina State University, Orangeburg, SC. Proquest Dissertations Publishing.
- Sims, L. and Tao, J. (2017). What are the best practices for measuring learning agility, cognitive ability and personal inventory and how are companies currently using them?.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Singh, J. (2017). *The Perceptions of Instructional Leaders on Teacher Quality and its Impact on Students' Performance*. Doctoral Dissertation, Temple University, USA.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Smith, M. C. (2004). Stayers, leavers, lovers and dreamers insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5). 387-392.
- Smith, T. and Ingersoll, R. (2004). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction? *American Educational Research Journal*, 41(3), 687–714.
- Smith, D. L. and Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *The University of North Carolina Press*, 34-41.

- Sousa, V. D. and Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 268-274. DOI:10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x
- Sönmez, V. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spence Laschinger, H. K., Leiter, M., Day, A. and Gilin, D. (2009). Workplace empowerment, incivility and burnout: Impact on staff nurse recruitment and retention outcomes. *Journal of Nursing Management*, 17 (3), 302-311.
- Spreitzer, G. M., McCall, M. W. Jr. and Mahoney, J. D. (1997). Early identification of international executive potential. *Journal of Applied Psychology*, 82, 6-29.
- Sputnik (2018). YKS'de ortalama doğru cevap sayıları: Matematikte 40 soruda 3923, Türkçe'de 24 soruda 4743. 01.04.2019 tarihinde <https://tr.sputniknews.com/turkiye/201807311034538798-yks-dogru-cevap-matematik-turkce/> sitesinden alınmıştır.
- Staff (2012). *Steve Jobs debuts the iPhone*.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Stone, D. and Heen, S. (2014). *Thanks for the feedback: The science and art of receiving feedback well (even when it is off base, unfair, poorly delivered and frankly, you're not in the mood)*. New York: Penguin.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140.

- Summak, M. S. ve İş, E. (2018). Okul müdürlerinin öğretimsel denetim yeterliklerine ilişkin, içsel (intrinsic) bir örnek olay çalışması. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7* (ss. 25).
- SurveyMonkey (2018). Calculator for sample size. 26 Mart 2018 tarihinde <https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/> sitesinden alınmıştır.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Swars, S. L., Meyers, B., Mays, L. C. and Lack, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility: Classroom teachers and their university partners take a closer look at a vexing problem. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183.
- Swisher, V. (2013). Learning agility: the “X” factor in identifying and developing future leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 139-142.
- Şahin, F. Y. ve Sarıdemir, T. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 237-253.

- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 133-160.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. *Ankara: Ekinoks*.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş. Pegem Atıf İndeksi*, 1-351.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tabachnick, B. G. and Fidel, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.
- Tan, M. (1996). *Bir kadın mesleği öğretmenlik, kadın gerçeklikleri*. İstanbul: Say Yayınları.
- Tan, Ş. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A. (1997). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Buyuran, N. ve Cesur, S. (2016). Öğretmenlerin insan ilişkileri hakkında aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, vol. 5, no. 2, pp. 196–207, May 2016.

- Tavakol, R. and Dennick, M. (2011). Making sense of cronbach alpha. *International Journal of Medical Education*. Vol:2, 53-55.doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F. and Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low income schools. *Elementary School Journal*, 101, 121-165.
- Taylor, M. and Smith, S. (2009). How do you know if they're getting it? Writing assessment items that reveal student understanding. *Science Scope*, 32(5), 60-64.
- TDK. (2018). Büyük Türkçe Sözlük, Kalite. 28.12.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=178859 sitesinden alınmıştır.
- TDK. (2019). Büyük Türkçe Sözlük, Meslek. 10.05.2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd6fd034da339.35928351 sitesinden alınmıştır.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Rapor Dizisi: 3, Ankara: TED.
- TEDMEM (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: TED.
- TEDMEM (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni*. Ankara: TED. 24.03.2019 tarihinde <https://tedmem.org/yayin/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni> sitesinden alınmıştır.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 52, ss: 593-614.

- The Learning Point Associates. (2007). Improving teacher retention with supportive workplace conditions. *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*, 1-4.
- Theisen, T. J. (2005). *The relationship between teacher quality and student achievement in fifth grade reading and mathematics*. Texas A&M University-Commerce.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Tofur, S., Aypay, A. ve Yücel, C. (2016). 1980-2014 Türk Milli Eğitim Şura kararları ile Tebliğler Dergisi fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- Tok, T. N. (2012). Teacher candidates attitudes' towards the teaching profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 3 (58), Fall 2012, 381- 403.
- Tonbul, Y. ve Bayram, A. S. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre eğitim fakültelerinin imajı ve bu imajı etkileyen etmenler. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7* (p. 12).
- Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından köy enstitüleri ve Tonguç*. İstanbul: Ant Yayınevi.
- Tosun, F. Ç. ve Bayram, A. (2017). Farklı Öğretmenlik Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 110-123.
- Trathen, S. A. (2007). *Executive coaching, changes in leadership competencies and learning agility amongst microsoft senior executives*. Electronic Theses. Colorado State University.
- Troutt, A. (2014). *Teacher Perceptions of Professional Learning Communities Related to Teacher Retention*. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, USA.

- Tschannen-Moran, M. and McMaster, P. (2006). Sources of self-efficacy beliefs: Four professional development models and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *In Proceedings from the American Educational Research Association Meeting San Francisco, CA.*
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımını ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 11, Sayı: 21, s.179-192.
- Turner, B. A. and Chelladurai, P. (2005). Organizational and occupational commitment, intention to leave and perceived performance of intercollegiate coaches. *Journal of Sport Management*, 19(2), 193-211.
- Türkoğlu, M. E. ve Aypay, A. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 7-32.
- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: Reviewing the basics and moving forward. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 35-50.
- UNESCO (2015). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2017). *Global education monitoring report 2017/8-Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing. 27.12.2018 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf> sitesinden alınmıştır.

- Uslu, Ö. ve Çakar Özkan, E. (2018). Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin yordanmasında öz yeterlik inançlarının ve tükenmişlik düzeylerinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 278-300.
- Ustasüleyman, T. (2008). Çevikliğin işletme performansına etkisine yönelik yapısal bir model önerisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2). 161-178.
- Uştu, H. Mentiş-Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 4 (1), 82-104.
- Uşun, S. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri, A. S. Saraçoğlu ve H. H. Bahar (Ed.), *Öğretim yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Lisans Yay.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme, süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzel Elmas, G. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Vaill, P. (1996). *Learning as a way of being: Strategies for survival in a world of permanent white water*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. and Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Velsor, E., Moxley, R. and Bunker, K. (2004). The leadership development process. In C.D. McCauley and E. Van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (pp. 204 – 233). San Francisco: Josey- Bass.
- Varkey GEMS Foundation. (2013). *Teacher status index*. London.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, and E. Soubberman, eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen aday görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 59-75.
- Yaşar, M. D. ve Sözbilir, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine yönelik görüşleri: Güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 165-201.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14).

- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 123-143.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yetiştirme, Ö. ve Müdürlüğü, E. G. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 04.04.2019 tarihinde *Electronic Journal.[Online]: http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm*. sitesinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ. (2017). Information systems success and organizational agility: A correlational study on insurance companies. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11). 421-444.
- Yıldız, T. (2018). *Çalışmaya Tutkunluk, İş Özellikleri, Kişilik Tipleri, İşkoliklik, Stratejik Çeviklik Ve Başarı Hedef Yöneliminin Örgütsel Bağlılığa Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, D., Kılıç, M, Y. ve Yavuz, M. (2018). Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği” geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

- Yılmaz, E. Yıldırım, A. ve Yalçın, A. (2017). Öğretmenlerin motivasyonlarının, öğrenen okul ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu*, ss. 766-773.
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yockey, S. D. (2015). *Creation and validation of a research-oriented learning agility measure*. Western Illinois University, USA.
- YÖK (2007). *Faculties of teacher training and education (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurumu.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program-eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yüksel, Y. D. (2011). *Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramlarına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Algıları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, E. (2018). *Okul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U. and Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1-11.
- Wallace, M. R. (2009). Making sense of the links: Professional development, teacher practices, and student achievement. *Teachers College Record*, 111(2), 573-596.

- Waltz, C. F., Strickland, O. L. and Lenz, E. R. (Eds.). (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer publishing company.
- Wang, J. and Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Waterhause, R. (1990). *Classroom management*. Stafford: Educational Press.
- Weller, D. (2013). *Learning agility-5 factors*. Leadership Alliance.
- Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 12.
- Weston, D. A. (2013). *An Analysis of The Link Between Teacher Perception of Leadership and Teacher Retention in American Overseas Schools in The Nesa Region*. Electronic Theses, Lehigh University, USA.
- Williams, L. (2007). Leaders we have a problem! It is teacher retention. What can we do about it? *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, 1-8.
- Williams, B., Onsmann, A. and Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13.
- Wilson, S. J. (2016). *Examining the Relationship Between Teacher Leadership Styles and Student Achievement*. Doctoral Dissertation, The Lake University Department of Leadership Studies, Texas.
- Winans, D. (2005). It's hard to stick around. *NEA Today*, 23(8), 41.
- Wood, M. D. (2017). *Middle School Teachers' Perception of Their School Leaders: Examining the Relationship Between Servant Leadership and Teacher Retention*. Doctoral Dissertation, North Carolina Agricultural and Technical State University.

Wynn, S. R., Carboni, L. W. and Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.

Zengin, Y. (2016). *Kişiye Özgü (İdiosinkratik) Anlaşmaların Çalışanı Elde Tutmaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Alexandria, VA: ASCD.



EKLER

- Ek-1.** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu izni
- Ek-2.** Valilik Oluru ve Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü izni
- Ek-3.** Veri Toplama Aracı
- Ek-4.** Öğrenme Çevikliği Ölçeği izni
- Ek-5.** Öğretmen Kalitesi Ölçeği izni
- Ek-6.** Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin önem bölümünün çıkarılmasının izni
- Ek-7.** Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği izni
- Ek-8.** Ölçek Uyarlama Sürecinde AFA Çalışmaları
- Ek-9.** Ölçek Uyarlama Sürecinde DFA Çalışmaları
- Ek-10.** Öğrenme Çevikliği Ölçeği, Öğretmen Kalitesi Ölçeği ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri
- Ek-11.** Adapazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Listesi
- Ek-12.** Öz Geçmiş

Ek-1. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu izni

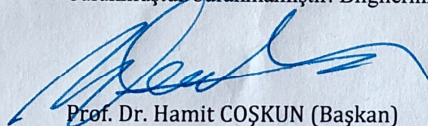


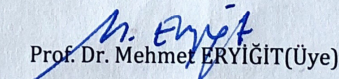
**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

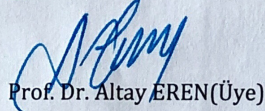
Ayça Kaya
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

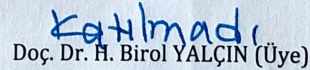
Sayın **Ayça Kaya,**

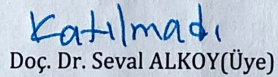
“**Öğrenme Çevikliği, Öğrenme Kalitesi ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/279) kurulumuzun 13.12.2018 tarihli ve 2018/10 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/~~bulunmamıştır~~. Bilgilerinize sunarız.

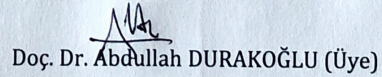

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

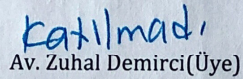

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale Demirci (Üye)

Ek-2. Valilik Oluru ve Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü izni

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.25131972
Konu: Anket Uygulaması Ayça KAYA

27/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, doktora programı öğrencisi Ayça KAYA'nın tezi kapsamında "*Öğrenme Çevikliği, Öğretmen Kalitesi ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*" konulu ölçek uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 21.12.2018 tarihli ve 16601 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Adapazarı ilçemiz okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
27/12/2018
Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-3. Veri Toplama Aracı

ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ, ÖĞRETMEN KALİTESİ ve ÖĞRETMENİN OKULDA KALMA TUTUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Bu araştırma bir **doktora tezi** çalışmasıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliğine, öğretmen kalitesine ve okulda kalma tutumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi; öğretmen kalitesi ve öğrenme çevikliğinin öğretmenlerin okulda kalma tutumlarına etkisini tespit etmektir.

Birinci bölümde kişisel bilgilere; ikinci bölümde öğrenme çevikliğine, üçüncü bölümde öğretmen kalitesine ve dördüncü bölümde öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik sorular bulunmaktadır. Soruları cevaplamak en fazla 7-8 dakikanızı alacaktır.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **İSİM YAZILMAMASI** önemle rica olunur. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlayacağınız ve çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür eder; saygılarımı sunarım.

Ayça (BAĞMEN) KAYA

AİBÜ Eğitim Bilimleri Bölümü Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM

Bu bölüm, kişisel bilgilerinize ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz** : 1.()Kadın 2.()Erkek
2. **Yaşınız** : 1.()21-30 2.()31-40 3.()41-50 4.()51 ve üzeri
3. **Medeni durumunuz** : 1.()Evli 2.()Bekar
4. **Çalıştığınız okul türü** : 1.()İlkokul 2.()Ortaokul 3.()Lise
5. **Mesleki kıdeminiz** : 1.()1-5 yıl 2.()6-10 yıl 3.()11-15 yıl
4.()16-20 yıl 5.()21 yıl ve üzeri

6. **Okuldaki çalışma süreniz:** 1.()1-5 yıl 2.()6-10 yıl 3.()11-15 yıl
4.()16-20 yıl 5.()21 yıl ve üzeri

7. **Öğrenim durumunuz** : 1.()Lisans 2.()Lisansüstü

8. **Lisans mezun olduğunuz fakülteniz:** 1.()Eğitim Fak. 2.()Fen/Edebiyat Fak. 3.()Diğer

9. **Branşınız (Lütfen yazınız):**

10. **Sendika üyeliğiniz:** 1.()Üyeliğim var 2.()Üyeliğim yok

"Üyeliğiniz var" ise lütfen sendikanızın adını yazınız.

11. **Sivil toplum kuruluşuna üyeliğiniz:** 1.()Üyeliğim var 2.()Üyeliğim yok

"Üyeliğiniz var" ise lütfen sivil toplum kuruluşunuzun adını yazınız.

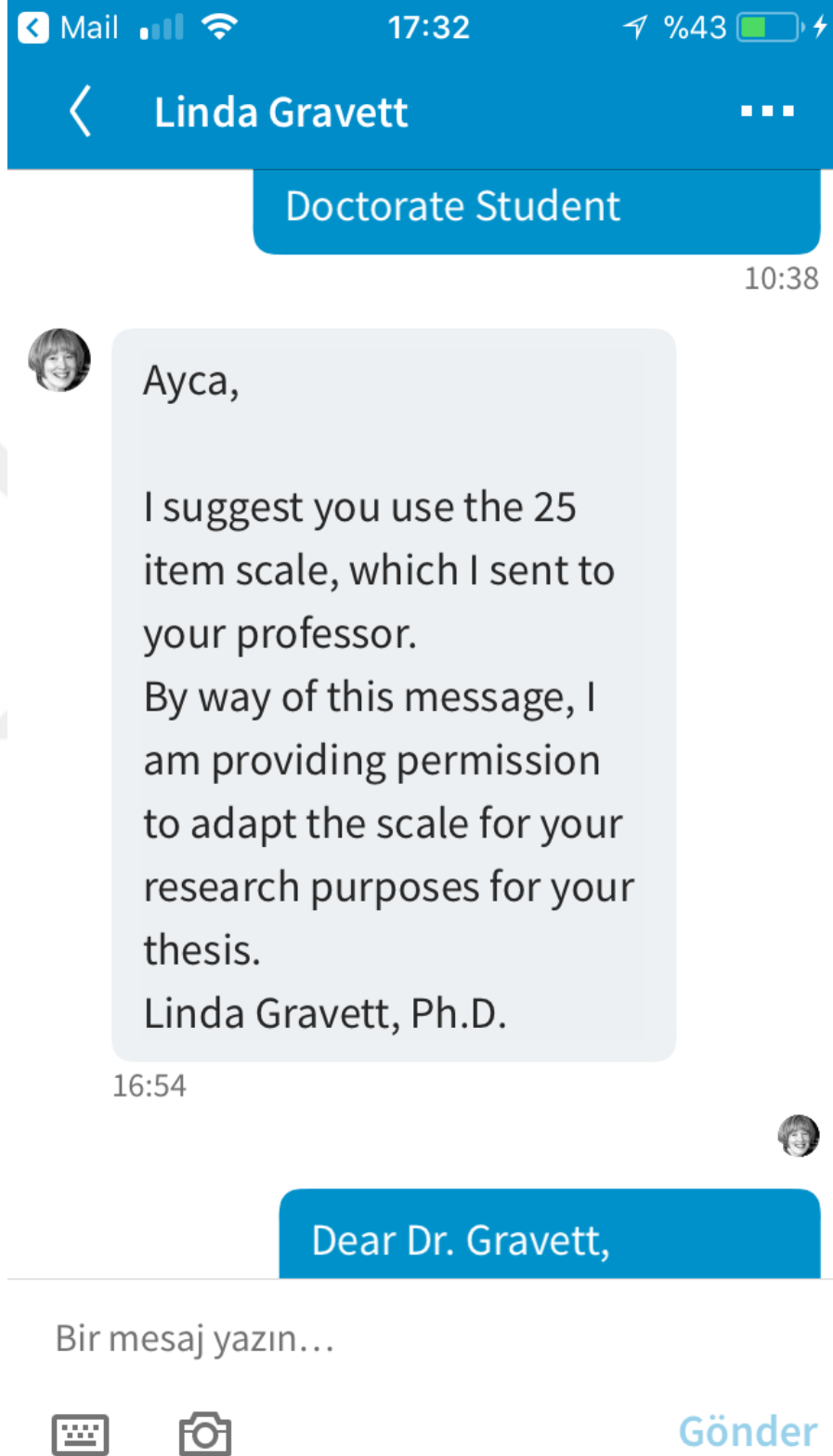
12. **Maaş memnuniyetiniz:** 1.()Memnunum 2.()Kısmen memnunum 3.()Memnun değilim

Lütfen II. BÖLÜME geçiniz.

II. BÖLÜM					
Bu bölümde ÖĞRENME CEVİKLİĞİ ile ilgili ifadeler yer almaktadır.					
Lütfen aşağıda verilen ifadeyi okuyarak size uygun olan seçeneği (X) biçiminde işaretleyerek belirtiniz.					
	<u>Hiçbir zaman</u>	<u>Nadiren</u>	<u>Ara sıra</u>	<u>Sık sık</u>	<u>Her zaman</u>
	1	2	3	4	5
1. Bir konuşmada yabancı/alışılmadık bir kelime duyarsam; anlamını ararım.					
2. Yeni bilgileri kolayca aklımda tutarım.					
3. Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim.					
4. Hatalarımdan öğrenmek için çaba göstermem.					
5. Yeni şeyler öğrenmem için en iyi yaklaşımın ne olduğunu bilirim.					
6. Beni yeni şeyler öğrenmeye zorlayan görevlerden hoşlanmam.					
7. Sorunları çözmeyi denemek için başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.					
8. Becerilerim ve yeteneklerim hakkında geribildirim ararım.					
9. Çalışma alanım dışındaki konular hakkında bilgi edinmek için insanlar ararım.					
10. Daha verimli ve etkili olmamın yollarını gösterecek insanlar ararım.					
11. Başkalarından öğrenmek hoşuma gider.					
12. İnsanlar, sorunları çözmede yardıma ihtiyaç duyduklarında bana gelirler.					
13. Çalışmamı etkileyen koşullar değiştiğinde rahatsız olmam.					
14. Yeni deneyimler benim için öğrenme fırsatları değildir.					
15. Değişen koşulların içinde ürünler ortaya koyabilirim.					
16. Bir şeyler yaparken temponun değişmesinden keyif alırım.					
17. Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım.					
18. Gerektiğinde bir projeyi kenara koyup, bir diğerine geçebilirim.					
19. Bir şeyin yanıtını bilmiyorsa, sormaktan çekinmem.					
20. Sorunları çözerken çok mantıklıyım.					
21. Başkalarının bilgilerini ilk bakışta kabul etmem.					
22. Sorunların farklı çözüm yollarını derinlemesine incelemekten keyif alırım.					
23. Bir problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa, başka birine geçerim.					

Lütfen III. BÖLÜME geçiniz.

III. BÖLÜM					
Bu bölümde ÖĞRETMEN KALİTESİ ile ilgili ifadeler yer almaktadır.					
Lütfen aşağıda verilen ifadeyi okuyarak size uygun olan seçeneği (X) biçiminde işaretleyerek belirtiniz.					
	<u>Hiçbir zaman</u>	<u>Nadiren</u>	<u>Ara sıra</u>	<u>Sık sık</u>	<u>Her zaman</u>
	1	2	3	4	5
1. Mesleki gelişim fırsatlarına ulaşma					
2. Öğretim uygulamasını geliştirmek için güncel alanyazını (kaynakları) okuma					
3. Tüm öğrencilerin ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirme					
4. Öğrenci gelişimini ölçmek için birden fazla yöntem kullanma					
5. Öğrenci kararları verenleri (yöneticileri) bilgilendirmek için öğrenci çalışmalarını analiz etme					
6. Öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak için öğrencilere kapsamlı (özel) geri bildirimler sağlama					
7. Farklı geçmişe veya yeteneklere sahip öğrenciler için uygun ortam veya değişiklikler sağlama					
8. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sürdürmek için çeşitli öğretim teknikleri kullanma					
9. Öğrencilerin bireysel bilgilerini kullanarak öğretimi farklılaştırma					
10. Kültürel çeşitliliği öğretim planlamasına dahil etme					
11. Gelecekteki dersleri planlamak veya düzenlemek için fikirlerin uygulamada ne kadar işe yaradığını değerlendirme					
12. Sınıfta davranışsal beklentileri öğretme					
13. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamını değiştirme					
14. Öğrencilerimde üst düzeyde sorumluluk davranışı geliştirmek için bireysel özendiriciler geliştirme					
15. Olumlu bir iklim oluşturmak için prosedürler veya rutinler oluşturma					
16. Öğrencileri okulda başarılı olabilecekleri konusunda teşvik etme					
17. Öğrencilerden gelen zor soruları cevaplamak için gerekli içerik bilgisini edinme					
18. Ödevleri tamamlamaları için öğrencileri motive etme					
19. Öğrencilerin öğretilenleri anlayıp anlamadığını ölçme					
20. Öğrenciler için iyi sorular oluşturma					
21. Zorlanan öğrencilere yardım etmek için strateji veya yöntemler belirleme					
22. Öğrencilerin öğrenmesinde daha bilgili olan meslektaşlarla görüşme halinde olma					
23. Okul hedeflerine ve girişimlerine destek çıkma					
24. Okul geneli öğrenci performans bilgilerini gözden geçirme					
25. Okulunuzda, bölgenizde, toplumunuzda veya ilkenizde kaliteli eğitimi savunma					

Ek-4. Öğrenme Çevikliği Ölçeği izni

Ek-5. Öğretmen Kalitesi Ölçeği izni

From: Ayça BAĞMEN KAYA <Ayca.Kaya@enka.k12.tr>
Sent: Monday, August 14, 2017 1:15 PM
To: lbrennem@uwyo.edu
Subject: "Teacher Quality" Permit


Dear Liann R. Brenneman

I am Ayça Kaya. I am doing doctorate regarding education administration and supervision in Abant İzzet Baysal University in Turkey. I would like to adapt your "Teacher Quality" to Turkish culture for doktoral thesis. That's why, I need your permission to use it. I kindly wait looking forward hear you.

Sincerely,

Ayça KAYA

Abant İzzet Baysal University
 Faculty of Education
 Doctorate Student

 Re: "Teacher Quality" Permit



Ayça BAĞMEN KAYA
 14 Ağustos 2017 Pazartesi 22:20
 Kime: Liann Brenneman

You are very kind Liann Brenneman. Thank you so much for permission.

Sincerely,

Ayça

Kimden: Liann Brenneman <lbrenneman@acsd1.org>
Tarih: 14 Ağustos 2017 Pazartesi 22:19
Kime: Ayça BAĞMEN KAYA <Ayca.Kaya@enka.k12.tr>
Konu: Re: "Teacher Quality" Permit

You may use it. Thanks for checking.

*Liann Brenneman Ed.D.
 Principal
 Spring Creek Elementary School
 Blue Ribbon School of Excellence 2015
 Laramie, WY
 307-721-4410*

Scale Permission

0 1 v



Ayça Bağmen Kaya

Thank you so much dear Jayne Hellenberg. You are very kind. Sincerely, Ayça KAYA Abant İzzet Baysal University Faculty of..

Bugün, 10:45



Jayne Hellenberg <jayne.hellenberg@gmail.com>

Dün, 15:16

↩ | v

Dear Acya Kaya,

You have my permission to adapt the teacher quality scale we developed.

Best wishes!

Jayne Hellenberg

Sent from my iPhone

...



Ayça Bağmen Kaya

Dün, 09:49

mhudson@acsd1.org; jayne.hellenberg@gmail.com; kmiller1@uwo.edu; lbrenneman@acsd1.org

↩ Yanıtla | v

Bu ileti yüksek önem derecesiyle gönderildi.

Dear Margaret Hudson, Jayne Hellenberg, Kimberly D. Miller and Liann Brenneman,

I am Ayça Kaya. I am doing doctorate regarding education administration and supervision in Abant İzzet Baysal University in Turkey. I would like to adapt your "Teacher Quality" to Turkish culture for doctoral thesis. That's why, I need your permission to use it. Thank you.

I kindly wait looking forward hear you.

Sincerely,

Ayça KAYA

Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education
Doctorate Student**P.S. Liann Brenneman had let me use the scale before.**

Ek-6. Öğretmen Kalitesi Ölçeğinin önem bölümünün çıkarılmasının izni



Jayne Hellenberg <jayne.hellenberg@gmail.com>

Çar 31.10.2018, 14:51

Siz; mhudson@acsd1.org; lbrenneman@acsd1.org ✉

You have my permission to adapt the scale and use any part of it you wish to you.

Sincerely,

Jayne Hellenberg

Sent from my iPhone



Ayça Bağmen Kaya

Sal 23.10.2018, 21:17

Jayne Hellenberg; mhudson@acsd1.org; lbrenneman@acsd1.org ✉



Dear Margaret Hudson, Jayne **Hellenberg**, Kimberly D. Miller and Liann Brenneman,

I am Ayça Kaya. You let me use your scale. Thank you again.

I will ask you a favor. You've been asked about your scale important and frequency.

"Respondents were asked to address the questions: How important is it in your role as a teacher? How often do you engage in the behavior?"

Can I use only the **frequency section** when converting the scale to Turkish? May I use this way?

I would be very happy if you made a return to me.

I kindly wait looking forward hear you.

Sincerely,

Ayça KAYA

Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education
Doctorate Student

Ek-7. Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği izni



Ayça Bağmen Kaya
Per 1.11.2018, 10:48



Thank you so much dear Jayne Hellenberg. You are very kind. I will inform you when the application is finished.

Sincerely,

Ayça KAYA

Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education

Doctorate Student



Re: Dissertation Item Use Request



Joyce Alexander <prchrwife@sbcglobal.net>
12 Nisan 2018 Perşembe 01:57
Kime: Ayça BAGMEN KAYA

← Bu iletiyi 12.04.2018 09:40 tarihinde yanıtladınız.

Yanıtı Göster

Dear Ms. Bagmen Kaya, feel free to use my survey. I wish you success on our dissertation.

Joyce M. Alexander, Ed.D

On Wednesday, April 11, 2018 5:49 AM, Ayça BAGMEN KAYA <ayca.bagmen@enka.k12.tr> wrote:

Dear Joyce Alexander,
I am Ayça Kaya. I am doing doctorate regarding education administration and supervision in Abant İzzet Baysal University in Turkey. I would like to adapt your "Teacher Retention" to Turkish culture for doktoral thesis. That's why, I need your permission to use it. Thank you...
I kindly wait looking forward hear you.
Sincerely,
P.S. You can find attached file related your thesis.
Ayça KAYA
Abant İzzet Baysal University
Faculty of Education
Doctorate Student

Ek-8. Ölçek Uyarlama Sürecinde AFA Çalışmaları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği AFA Sonrası Maddeler ve Alt Boyutlar

AFA Öncesi Madde N.	AFA Sonrası Madde N.	
ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ÖLÇEĞİ		
Faktör 1		
1	1	Bir konuşmada yabancı/alışılmadık bir kelime duyarsam; anlamımı ararım.
2	2	Yeni bilgileri kolayca aklımda tutarım.
3	3	Yeni bilgiler öğrenebileceğim konusunda iyimserim.
4	4	Hatalarımdan öğrenmek için çaba göstermem.
5	5	Yeni şeyler öğrenmem için en iyi yaklaşımın ne olduğunu bilirim.
6	6	Beni yeni şeyler öğrenmeye zorlayan görevlerden hoşlanmam.
Faktör 2		
7	7	Sorunları çözmeyi denemek için başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.
8	8	Becerilerim ve yeteneklerim hakkında geribildirim ararım.
9	9	Çalışma alanım dışındaki konular hakkında bilgi edinmek için insanlar ararım.
10	10	Daha verimli ve etkili olmamın yollarını gösterecek insanlar ararım.
11	11	Başkalarından öğrenmek hoşuma gider.
12	12	İnsanlar, sorunları çözmede yardıma ihtiyaç duyduklarında bana gelirler.
Faktör 3		
13	13	Çalışmamı etkileyen koşullar değiştiğinde rahatsız olmam.
14	14	Yeni deneyimler benim için öğrenme fırsatları değildir.
15	15	Değişen koşulların içinde ürünler ortaya koyabilirim.
16	16	Bir şeyler yaparken temponun değişmesinden keyif alırım.
17	17	Yeni bilgileri araştırmaktan keyif alırım.
18	18	Gerektiğinde bir projeyi kenara koyup, bir diğerine geçebilirim.
Faktör 4		
19	19	Bir şeyin yanıtını bilmiyorsam, sormaktan çekinmem.
20	20	Sorunları çözerken çok mantıklıyım.
21	21	Başkalarının bilgilerini ilk bakışta kabul etmem.
22	22	Sorunların farklı çözüm yollarını derinlemesine incelemekten keyif alırım.
23	23	Bir problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa, başka birine geçerim.
24	-	Ne yapacağıma dair net açıklamalar olmadığında bile işleri halletmenin bir yolunu bulabilirim.
25	-	Yeni bilgileri kullanmanın yollarını ararım.

- **Faktör analizi sonrasında elenen maddeler.**

Öğretmen Kalitesi Ölçeği AFA Sonrası Maddeler ve Alt Boyutlar

AFA Öncesi Madde N.	AFA Sonrası Madde N.	
ÖĞRETMEN KALİTESİ ÖLÇEĞİ		
Faktör 1		
1	1	Mesleki gelişim fırsatlarına ulaşma
2	2	Öğretim uygulamasını geliştirmek için güncel alanyazını (kaynakları) okuma
3	3	Tüm öğrencilerin ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirme
4	4	Öğrenci gelişimini ölçmek için birden fazla yöntem kullanma
5	5	Öğretimsel kararları verenleri (yöneticileri) bilgilendirmek için öğrenci çalışmalarını analiz etme
6	6	Öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için öğrencilere kapsamlı (özel) geri bildirimler sağlama
7	7	Farklı geçmişe veya yeteneklere sahip öğrenciler için uygun ortam veya değişiklikler sağlama
8	8	Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sürdürmek için çeşitli öğretim teknikleri kullanma
9	9	Öğrencilerin bireysel bilgilerini kullanarak öğretimi farklılaştırma
10	10	Kültürel çeşitliliği öğretim planlamasına dahil etme
11	11	Gelecekteki dersleri planlamak veya düzenlemek için fikirlerin uygulamada ne kadar işe yaradığını değerlendirme
12	-	Öğrenci performansını velilere iletme
Faktör 2		
13	12	Sınıfta davranışsal beklentileri öğretme
14	13	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamını değiştirme
15	14	Öğrencilerimde üst düzeyde sorumluluk davranışı geliştirmek için bireysel özendiriciler geliştirme
16	15	Olumlu bir iklim oluşturmak için prosedürler veya rutinler oluşturma
17	-	Davranışsal beklentileri desteklemek için pozitif özendiricilerin kullanılması
18	-	Meslektaşlarıyla olan ilişkilerinden rehberlik ve destek açısından faydalanma
19	-	Öğrenci başarısını artırmak için öğretim stratejilerini oluşturma
20	-	Yeni materyallerin sunumunda modellemeler kullanma
21	-	Öğrenci yeteneklerinin dengesini sağlamak için bir tempo oluşturma
22	-	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun materyaller seçme
23	-	Ailelerle işbirlikçi ilişkiler kurma
24	-	Öğrenci davranışları için belirlenmiş yaptırımlar sağlama
25	-	En ulaşılabilir öğrencilerle iletişim kurma
26	-	Öğrencilerin eleştirel düşünmesine yardımcı olma
Faktör 3		
27	16	Öğrencileri okulda başarılı olabilecekleri konusunda teşvik etme
28	17	Öğrencilerden gelen zor soruları cevaplamak için gerekli içerik bilgisini edinme
29	18	Ödevleri tamamlamaları için öğrencileri motive etme
30	19	Öğrencilerin öğretilenleri anlayıp anlamadığını ölçme
31	20	Öğrenciler için iyi sorular oluşturma
32	21	Zorlanan öğrencilere yardım etmek için strateji veya yöntemler belirleme
33	-	Verilen görev zor olduğunda öğrencileri görevde tutmak için alternatif stratejiler bulma

34	-	Öğrencilerin kafası karışık olduğunda ek bir açıklama veya örnek sunma
35	-	Çok yetenekli öğrenciler için uygun zorlayıcı görevler oluşturma
36	-	Okula ilgisi olmayan öğrencileri motive etme
		Faktör 4
37	22	Öğrencilerin öğrenmesinde daha bilgili olan meslektaşlarla görüşme halinde olma
38	23	Okul hedeflerine ve girişimlerine destek çıkma
39	24	Okul geneli öğrenci performans bilgilerini gözden geçirme
40	25	Okulunuzda, bölgenizde, toplumunuzda veya ülkenizde kaliteli eğitimi savunma
41	-	Mesleki gelişim etkinliklerinde liderlik rolünü oynama
42	-	Okul veya bölgenizdeki öğretmenlere yol gösterme
43	-	Stajyer öğretmenler için danışmanlık görevi üstlenme
44	-	Çalışma arkadaşları için ders ve öğretim yöntemleri konularında örnek olma.
45	-	Okul veya bölge komisyonlarını yönetme
46	-	Mesleki organizasyonlara katılma
47	-	Müfredat geliştirmek ya da oluşturmak için bir ekiple birlikte çalışma
48	-	Öğrenci değerlendirmeleri yapmak için bir ekiple çalışma

- **Faktör analizi sonrasında elenen maddeler.**

Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği AFA Sonrası Maddeler

Madde N.	
	ÖĞRETMENİN OKULDA KALMA TUTUMU ÖLÇEĞİ
1	Şu anki okulumda kalabildiğim sürece öğretmenlik yapmaya devam etmeyi planlıyorum.
2	Şu anki okulumda daha iyi bir fırsat çıkana kadar öğretmenlik yapmaya devam etmeyi planlıyorum.
3	Eğitim alanında çalışmaya devam etmeyi ancak bu okuldan ilk fırsat bulduğumda ayrılmayı planlıyorum.
4	Okul yönetiminden gelen yeterli destek bu okulda eğitim vermeme yönelik karar verme sürecimi etkiliyor.
5	Eğitim günleri içinde meslektaşlarımla plan ve iş birliği yapma süreci bu okulda eğitim vermeme yönelik karar verme sürecimi etkiliyor.
6	Okulum/sınıfım hakkında kararlar verebilme konusunda yetkilendirilmem bu okulda kalma konusundaki kararımı etkiliyor.
7	Okulda pozitif bir eğitim ve öğrenim ortamı var ve okulumda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum.
8	Okul yönetimi öğretmenleri profesyoneller olarak değerlendiriyor ve bu okulda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum.

Ek-9. Ölçek Uyarlama Sürecinde DFA Çalışmaları**Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği DFA Sonrası Maddeler**

DFA Öncesi Madde N.	DFA Sonrası Madde N.	ÖĞRETMENİN OKULDA KALMA TUTUMU ÖLÇEĞİ
1	1	Şu anki okulumda kalabildiğim sürece öğretmenlik yapmaya devam etmeyi planlıyorum.
2	-	Şu anki okulumda daha iyi bir fırsat çıkana kadar öğretmenlik yapmaya devam etmeyi planlıyorum.
3	2	Eğitim alanında çalışmaya devam etmeyi ancak bu okuldan ilk fırsat bulduğumda ayrılmayı planlıyorum.
4	3	Okul yönetiminden gelen yeterli destek bu okulda eğitim vermeme yönelik karar verme sürecimi etkiliyor.
5	-	Eğitim günleri içinde meslektaşlarımla plan ve iş birliği yapma süreci bu okulda eğitim vermeme yönelik karar verme sürecimi etkiliyor.
6	4	Okulum/sınıfım hakkında kararlar verebilme konusunda yetkilendirilmem bu okulda kalma konusundaki kararımı etkiliyor.
7	5	Okulda pozitif bir eğitim ve öğrenim ortamı var ve okulumda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum.
8	6	Okul yönetimi öğretmenleri profesyoneller olarak değerlendiriyor ve bu okulda eğitim vermeye devam etmeyi planlıyorum.

Ek-10. Öğrenme Çevikliği Ölçeği, Öğretmen Kalitesi Ölçeği ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Cinsiyet				
Ölçekler ve Alt Boyutlar	Kadın		Erkek	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,39	0,27	0,617	0,580
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,38	-0,23	-0,280	-0,401
Değişim Çevikliği	0,33	0,14	0,177	1,050
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,24	0,16	-0,174	-0,145
Genel Öğrenme Çevikliği	-0,13	0,17	0,138	-0,007
Öğretim Uygulaması	-0,26	-0,20	-0,191	0,087
Sınıf Yönetimi	-0,22	-0,46	-0,171	-0,378
Öğretmen Etkililiği	-0,84	0,11	-0,616	-0,413
Öğretmen Liderliği	-0,62	-0,24	-0,619	-0,308
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,34	-0,33	-0,219	-0,207
Okulda Kalma	-0,71	0,58	-0,691	0,311

Medeni Durum				
Ölçekler ve Alt Boyutlar	Evli		Bekâr	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,44	0,29	0,54	0,64
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,32	-0,27	-0,42	-0,39
Değişim Çevikliği	0,23	0,48	0,42	0,28
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,14	-0,06	-0,40	0,35
Genel Öğrenme Çevikliği	0,02	0,27	-0,13	-0,18
Öğretim Uygulaması	-0,27	0,06	-0,23	-0,44
Sınıf Yönetimi	-0,21	-0,37	-0,28	-0,50
Öğretmen Etkililiği	-0,77	0,07	-0,79	-0,41
Öğretmen Liderliği	-0,58	-0,17	-0,81	-0,14
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,33	-0,11	-0,33	-0,62
Okulda Kalma	-0,83	0,84	-0,42	-0,13

Kurum Türü				
Ölçekler ve Alt Boyutlar	Resmi Okul		Özel Okul	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,41	0,34	0,47	0,55
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,17	-0,66	-0,48	-0,02
Değişim Çevikliği	0,51	0,87	0,03	0,13
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,11	-0,06	-0,32	-0,19
Genel Öğrenme Çevikliği	0,09	0,01	-0,22	0,46
Öğretim Uygulaması	-0,10	-0,29	-0,64	0,81
Sınıf Yönetimi	-0,18	-0,30	-0,18	-0,54
Öğretmen Etkililiği	-0,56	-0,47	-1,14	1,32
Öğretmen Liderliği	-0,43	-0,43	-1,00	1,40
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,18	-0,47	-0,72	1,10
Okulda Kalma	-0,67	0,20	-0,79	0,90

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Okul Türü					
	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,44	0,61	0,30	0,06	0,63	0,48
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,28	-0,41	-0,51	0,05	-0,27	-0,59
Değişim Çevikliği	0,29	-0,05	0,35	0,64	0,23	0,73
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,25	0,16	-0,24	-0,29	-0,09	0,02
Genel Öğrenme Çevikliği	-0,08	0,05	-0,12	0,36	0,11	0,02
Öğretim Uygulaması	-0,19	-0,25	-0,08	-0,27	-0,35	0,05
Sınıf Yönetimi	-0,15	-0,90	-0,15	-0,58	-0,22	-0,11
Öğretmen Etkililiği	-0,77	-0,09	-0,68	-0,16	-0,83	0,00
Öğretmen Liderliği	-0,54	-0,43	-0,59	-0,23	-0,78	0,06
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,21	-0,57	-0,20	-0,47	-0,43	-0,05
Okulda Kalma	-0,66	0,42	-0,65	0,01	-0,76	1,09

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem									
	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri Yıl	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,47	0,29	0,60	0,15	0,51	0,95	0,08	-0,18	0,59	1,02
İnsan İlişkileri Ç.	-0,34	-0,33	-0,54	0,14	-0,34	-0,31	-0,45	0,06	-0,10	-0,80
Değişim Çevikliği	0,25	0,15	0,33	0,08	0,26	0,63	0,41	0,44	0,28	1,10
Sonuçlara Odaklanma	-0,42	0,62	-0,04	-0,31	-0,04	-0,46	-0,40	0,64	-0,14	-0,39
Genel Öğrenme Çevikliği	0,09	-0,04	0,14	-0,36	-0,10	0,37	-0,15	-0,11	-0,07	0,57
Öğretim Uygulaması	-0,19	-0,35	-0,27	-0,21	-0,11	-0,12	-0,19	-0,32	-0,44	0,67
Sınıf Yönetimi	-0,04	-0,86	-0,30	-0,38	-0,21	-0,29	-0,48	-0,04	-0,06	-0,54
Öğretmen Etkililiği	-0,77	-0,38	-0,68	-0,43	-0,67	-0,28	-0,70	-0,20	-0,91	0,43
Öğretmen Liderliği	-0,76	-0,01	-0,60	-0,33	-0,41	-0,46	-0,66	-0,11	-0,76	-0,09
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,26	-0,51	-0,35	-0,19	-0,22	-0,28	-0,30	-0,47	-0,34	-0,10
Okulda Kalma	-0,79	0,96	-0,54	0,41	-0,76	0,26	-0,61	0,00	-0,79	0,74

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Okuldaki Çalışma Süresi									
	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 ve Üzeri Yıl	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,41	0,41	0,61	0,73	0,69	0,06	0,17	0,16	0,23	-0,26
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,38	-0,21	-0,40	-0,19	-0,44	-0,30	-0,05	-1,14	0,17	-0,84
Değişim Çevikliği	0,39	0,65	0,04	0,26	0,12	0,74	0,68	1,19	0,12	-0,85
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,23	0,09	0,06	-0,30	0,08	-0,49	-0,98	0,30	-0,04	-0,66
Genel Öğrenme Çevikliği	0,05	0,21	0,10	0,03	-0,28	-0,26	-0,76	0,28	-0,35	0,07
Öğretim Uygulaması	-0,22	-0,25	-0,35	0,71	-0,22	-0,25	0,00	-0,35	-0,34	-0,43
Sınıf Yönetimi	-0,09	-0,73	-0,37	0,01	-0,77	0,74	-0,05	-1,05	-0,26	0,20
Öğretmen Etkililiği	-0,71	-0,38	-0,95	0,54	-0,64	-0,34	-0,60	0,34	-0,60	-0,85
Öğretmen Liderliği	-0,63	-0,28	-0,34	-0,90	-0,77	0,36	-0,87	0,11	-0,55	-0,94
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,28	-0,46	-0,35	0,27	-0,45	-0,20	-0,46	0,44	-0,18	-0,92
Okulda Kalma	-0,79	0,96	-0,54	0,41	-0,76	0,26	-0,61	0,00	-0,79	0,74

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte					
	Eğitim Fakültesi		Fen/Edebiyat Fakültesi		Diğer	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,56	0,62	0,46	0,15	-0,15	-0,16
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,36	-0,20	-0,38	-0,45	-0,29	-0,40
Değişim Çevikliği	0,27	0,55	0,33	0,06	0,22	0,39
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,20	-0,03	-0,33	0,46	0,01	-0,10
Genel Öğrenme Çevikliği	-0,07	0,01	0,07	0,58	0,08	-0,33
Öğretim Uygulaması	-0,19	-0,20	-0,45	0,39	-0,02	-0,56
Sınıf Yönetimi	-0,23	-0,45	-0,25	-0,24	-0,06	-0,72
Öğretmen Etkililiği	-0,77	-0,05	-0,68	-0,57	-0,70	-0,35
Öğretmen Liderliği	-0,62	-0,07	-0,75	-0,26	-0,56	-0,52
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,29	-0,28	-0,48	0,08	-0,12	-0,86
Okulda Kalma	-0,62	0,24	-0,68	0,47	-1,22	2,19

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Sendika Üyeligi			
	Üye		Üye Değil	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,50	0,34	0,45	0,40
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,24	-0,36	-0,40	-0,25
Değişim Çevikliği	0,50	1,10	0,20	0,17
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,12	-0,06	-0,26	0,13
Genel Öğrenme Çevikliği	0,11	0,38	-0,09	0,05
Öğretim Uygulaması	-0,04	-0,12	-0,26	-0,09
Sınıf Yönetimi	-0,20	-0,18	-0,20	-0,61
Öğretmen Etkililiği	-0,56	-0,42	-0,86	0,13
Öğretmen Liderliği	-0,44	-0,47	-0,73	0,00
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,07	-0,38	-0,37	-0,18
Okulda Kalma	-0,80	0,35	-0,59	0,38

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Maaş Memnuniyeti					
	Memnunum		Kısmen Memnunum		Memnun Değilim	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Çeviklik	0,43	-0,04	0,44	0,31	0,53	0,76
İnsan İlişkileri Çevikliği	-0,31	-0,58	-0,31	-0,26	-0,45	-0,15
Değişim Çevikliği	0,26	0,98	0,22	0,22	0,32	0,32
Sonuçlara Odaklanma Ç.	-0,27	0,06	-0,08	-0,27	-0,41	0,67
Genel Öğrenme Çevikliği	-0,29	-0,36	-0,12	0,05	0,17	0,43
Öğretim Uygulaması	-0,19	-0,62	-0,20	-0,09	-0,34	0,11
Sınıf Yönetimi	-0,28	-0,84	-0,08	-0,57	-0,40	0,04
Öğretmen Etkililiği	-0,82	-0,30	-0,72	-0,07	-0,81	-0,05
Öğretmen Liderliği	-0,79	0,10	-0,56	-0,36	-0,70	0,00
Genel Öğretmen Kalitesi	-0,34	-0,67	-0,28	-0,26	-0,39	-0,07
Okulda Kalma	-1,12	1,96	-0,65	0,64	-0,47	-0,07

Ek-11. Adapazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Listesi

İLK - ORTAOKULLAR		
1	17 AĞUSTOS İLKOKULU	İLKOKUL
2	21 HAZİRAN İLKOKULU	İLKOKUL
3	AHMET AKKOÇ ORTAOKULU	ORTAOKUL
4	ARİF NİHAT ASYA ORTAOKULU	ORTAOKUL
5	ATATÜRK İLKOKULU	İLKOKUL
6	AYKUT YİĞİT ORTAOKULU	ORTAOKUL
7	BAYRAKTAR İLKOKULU	İLKOKUL
8	BERNA YILMAZ İLK/ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
9	BUDAKLAR İLKOKULU	İLKOKUL
10	BÜYÜKGAZİ ORTAOKULU	ORTAOKUL
11	CENGİZ TOPEL İLK/ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
12	ÇAMYOLU İLKOKULU/ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
13	ÇÖKEKLER İLKOKULU	İLKOKUL
14	ESER İLKOKULU	İLKOKUL
15	EVRENKÖY İLK/ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
16	FATİH İLKOKULU	İLKOKUL
17	HIZIRTEPE ORTAOKULU	ORTAOKUL
18	İSMET İNÖNÜ İLKOKULU	İLKOKUL
19	İSTİKLAL ORTAOKULU	ORTAOKUL
20	KARADERE İLK / ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
21	KARAKAMIŞ İLK/ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
22	KARAMAN İLKOKULU	İLKOKUL
23	KARAOSMAN İLKOKULU	İLKOKUL
24	KÖPRÜBAŞI İLKOKULU	İLKOKUL
25	KURTULUŞ İLKOKULU/ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
26	M.KEMAL ATATÜRK ORTAOKULU	ORTAOKUL
27	MEHMET AKİF ERSOY İLKOKULU	İLKOKUL
28	MEHMET NURİ İLKOKULU	İLKOKUL
29	MİTHATPAŞA ORTAOKULU	ORTAOKUL
30	MURTEZA ERDOĞAN İLK/ORTAOKULU	İLKOKUL/ORTAOKUL
31	MUSTAFA KEMALPAŞA İLKOKULU	İLKOKUL
32	NAMIK KEMAL ORTAOKULU	ORTAOKUL
33	NECDET ISLAR İLKOKULU	İLKOKUL
34	NURİ BAYAR ORTAOKULU	ORTAOKUL
35	ORHANGAZİ İLKOKULU	İLKOKUL
36	OSMANBEY İLKOKULU	İLKOKUL
37	OZANLAR ORTAOKULU	ORTAOKUL
38	SABİHAHANIM ORTAOKULU	ORTAOKUL
39	SAIT FAİK ABASIYANIK ORTAOKULU	ORTAOKUL
40	SAKARYA İLKOKULU	İLKOKUL
41	SELSUKBEY İLKOKULU	İLKOKUL
42	ŞEHİT AHMET AKYOL İLKOKULU	İLKOKUL
43	ŞHT. ABDULLAH İLKOKULU	İLKOKUL
44	ŞHT. MUSTAFA ÖZEN İLKOKULU	İLKOKUL
45	ŞHT.F. KEMAL YARAR ORTAOKULU	ORTAOKUL
46	ŞHT.LOKMAN EKER ORTAOKULU	ORTAOKUL
47	ŞİRİNEVLER ORTAOKULU	ORTAOKUL
48	TALAT TÖMEKÇE İLKOKULU	İLKOKUL
49	TAŞKISIĞI İLKOKULU	İLKOKUL
50	TAŞKISIĞI ORTAOKULU	ORTAOKUL
51	TOKİ İLKOKULU	İLKOKUL
52	TÜRK-İŞ İLKOKULU	İLKOKUL
53	VAKIFKENT TOKİ İLKOKULU	İLKOKUL / ORTAOKUL
54	VALİ MUSTAFA UYGUR İLK/ORTAOKULU	İLKOKUL / ORTAOKUL
55	YAVUZ SELİM ORTAOKULU	ORTAOKUL
56	YENİGÜN ORTAOKULU	ORTAOKUL

İMAM HATİP ORTAOKULLARI		
1	ADAPAZARI İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL
2	FATİH İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL
3	M. KEMALPAŞA İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL
4	MEDİNE MÜDAFİİ FAHREDDİN PAŞA İHO	İMAM HATİP ORTAOKUL
5	MEVLANA İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL
6	NURİ BAYAR İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL
7	ŞHT. FATİH KEMAL YARAR İHO	İMAM HATİP ORTAOKUL
8	VAKIFKENT TOKİ İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL
9	YENİKENT İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL
10	YENİKENT KIZ İMAM HATİP ORTAOKULU	İMAM HATİP ORTAOKUL

LİSELER		
1	75.YIL CUMHURİYET MES.VE TEK.AL.	MESLEK LİSESİ
2	ADAPAZARI ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	İHL
3	ADP. MESLEKİ VE TEKNİK AL (KIZ TML)	MESLEK LİSESİ
4	ATATÜRK ANADOLU LİSESİ	ANADOLU LİSESİ
5	CEMİL MERİÇ SOS. BİLİMLER L.	SOSYAL BİLİMLER LİSESİ
6	CEVAT AYHAN FEN L.	FEN LİSESİ
7	CUMHURİYET ANADOLU LİSESİ	ANADOLU LİSESİ
8	FATİH MESLEKİ VE TEK. ANAD. LİSESİ	MESLEK LİSESİ
9	GÜNEŞLER ANADOLU LİSESİ	ANADOLU LİSESİ
10	GÜZEL SANATLAR LİSESİ	GÜZEL SANATLAR
11	HACI ZEHRA AKKOÇ KIZ LİSESİ	ANADOLU LİSESİ
12	M.AKİF ERSOY MES.VE TEK. AL.	MESLEK LİSESİ
13	OZANLAR ANADOLU LİSESİ	ANADOLU LİSESİ
14	SAKARYA MES.VE TEK. ANADOLU LİSESİ	MESLEK LİSESİ
15	SATSO MES. VE TEK. ANADOLU LİSESİ	MESLEK LİSESİ
16	SEZGİNLER MES.VE TEK AND.LİSESİ	MESLEK LİSESİ
17	TANSU ÇİLLER TİCARET MES.L.	MESLEK LİSESİ
18	TES-İŞ ANADOLU LİSESİ	ANADOLU LİSESİ
19	VALİ MUSTAFA BÜYÜK KIZ AND. İHL	İHL
20	YENİKENT ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ	İHL
21	YUNUS EMRE ANADOLU LİSESİ	ANADOLU LİSESİ
22	YENİKENT KIZ AND. İMAM HATİP LİSESİ	İHL
23	TEVFIK İLERİ AND. İMAM HATİP LİSESİ (ERKEK)	İHL

ÖZEL OKULLAR		
1	ÖZEL ADABİLİM ANADOLU LİSESİ	ÖZEL ANADOLU LİSESİ
2	ÖZEL ADA ANKA ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
3	ÖZEL ADABİLİM İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
4	ÖZEL ADABİLİM ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
5	ÖZEL ADAŞAFK ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
6	ÖZEL ALTIN KÜRE TEMEL LİSESİ	ÖZEL TEMEL LİS.
7	ÖZEL ANKA ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
8	ÖZEL ANKA İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
9	ÖZEL BAHÇEŞEHİR ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
10	ÖZEL BAHÇEŞEHİR İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
11	ÖZEL BAHÇEŞEHİR ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
12	ÖZEL BİLNET AND. LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
13	ÖZEL BİLNET İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
14	ÖZEL BİLNET ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
15	ÖZEL BOĞAZIÇI ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
16	ÖZEL BOĞAZIÇI ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
17	ÖZEL DOĞA ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
18	ÖZEL DOĞA İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
19	ÖZEL DOĞA ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
20	ÖZEL ENKA ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
21	ÖZEL ENKA İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
22	ÖZEL ENKA ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
23	ÖZEL FİNAL TEMEL LİSESİ	ÖZEL TEMEL LİS.

24	ÖZEL KALE ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
25	ÖZEL KALE İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
26	ÖZEL KALE ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
27	ÖZEL KERİME HATUN ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
28	ÖZEL ÖLÇÜN TEMEL LİSESİ	ÖZEL TEMEL LİS.
29	ÖZEL SAKARYA UĞUR FEN LİSESİ	FEN LİSESİ
30	ÖZEL SAKARYA UĞUR ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
31	ÖZEL SINAV TEMEL LİSESİ	ÖZEL TEMEL LİS.
32	ÖZEL ŞAHİN ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
33	ÖZEL ŞAHİN İLKOKULU	ÖZEL İLKOKUL
34	ÖZEL ŞAHİN MES. VE TEKNİK AND. LİSESİ	ÖZEL MESLEK LİSESİ
35	ÖZEL ŞAHİN ORTAOKULU	ÖZEL ORTAOKUL
36	ÖZEL UĞUR DEĞİŞİM ANADOLU LİSESİ	ÖZEL AND. LİSESİ
37	ÖZEL VİZYON TEMEL LİSESİ	ÖZEL TEMEL LİSESİ



Ek-12. Öz Geçmiş**Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Ayça (BAĞMEN) KAYA
Doğum Yeri ve Yılı : Edirne / 1983
Adres : Adapazarı Özel Enka Okulları-Adapazarı/SAKARYA
İletişim adresi : ayca.bagmen@hotmail.com
Yabancı Dil : İngilizce

Öğrenim Durumu

Doktora : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı, Bolu (2015-2019)
Yüksek Lisans : Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve
Ekonomisi Bilim Dalı, Kocaeli (2013-2014)
Lisans : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İstanbul (2001-2005)
Ortaöğretim : Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi, Edirne (1997-2001)
İlköğretim : Yüksel Yeşil İlköğretim Okulu, Edirne (1992-1997)

Çalışma Yaşamı

2009-2019 : Adapazarı Özel Enka Okulları, Sakarya (Sınıf Öğretmeni /2013-2014
eğitim öğretim yılında “Farklılaştırma Koordinatörü” olarak görev yaptı.)
2006-2009 : Darüşşafaka Eğitim Kurumları, İstanbul (Sınıf Öğretmeni)
2006-2009 : Çözmece Yayınları, İstanbul (İlköğretim 1-5 Program Uzmanı)
2005-2006 : Özel Acarlar Koleji, İstanbul (Sınıf Öğretmeni)
2001-2005 : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana
Bilim Dalı (Asistan Öğrenci), İstanbul

Yayınları

- 2017** : Büyülü Gemi, Çocuk Romanı, 80 sayfa, ISBN: 9789752441118, Az Yay.
- 2018-2019** : Hayat Bilgisi Yolculuğu – İlkokul 3. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2017-2018** : Üçgen Yaprak Test – İlkokul 4. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2017-2018** : Geliştiren Fen Bilimleri-Hayat Bilgisi – İlkokul 3. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2016-2017** : Hayat Bilgisi Yolculuğu – İlkokul 3. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2016-2017** : Üçgen Yaprak Test – İlkokul 3. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2016-2017** : Tüm Derslere Yolculuk – İlkokul 3. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2015-2016** : Geliştiren Hayat Bilgisi – İlkokul 2. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2015-2016** : Yaprak Testler (Türkçe Bölümü) – İlkokul 3. Sınıf, Üçgen Yayınları
- 2014-2015** : GELİŞEN ZEKÂ Soru Bankası (Tüm Dersler) – İlkokul 3. Sınıf, Üçgen
- 2013-2014** : GELİŞEN ZEKÂ Soru Bankası (Tüm Dersler) – İlkokul 2. Sınıf, Üçgen
- 2012-2013** : Yaprak Testler (Matematik Bölümü) – İlköğretim 5. Sınıf, Üçgen Yay.
- 2011-2012** : Yaprak Testler (Matematik Bölümü) – İlköğretim 4. Sınıf, Üçgen Yay.
- 2010-2011** : Yaprak Testler (Hayat Bilgisi Bölümü) – İlköğretim 3. Sınıf, Üçgen Yay.
- 2009-2010** : Yaprak Testler (Hayat Bilgisi Bölümü) – İlköğretim 2. Sınıf, Üçgen Yay.
- 2008-2009** : Etkinliklerle Hikâyeler- İlköğretim 4-5. Sınıflar İçin Drama Etkinlikleri
- Mimar Sinan ve Temel Taşı
 - İbni Sina ile İribaş
 - Piri Reisin Gizli Günlüğü
 - Cabir ve Garip Sihirbaz
- 2007-2008** : Tüm Dersler Hayat Bilgisi- İlköğretim 3. Sınıf, Tomurcuk Yayınları
- 2007-2008** : Tüm Dersler Hayat Bilgisi- İlköğretim 2. Sınıf, Tomurcuk Yayınları
- 2006-2007** : Geyik Sohbeti – Papağandan Masallar – İlköğretim 1., 2. ve 3. Çözmece
- 2006-2007** : Yaprak Testler (Matematik Bölümü) – İlköğretim 5. Sınıf, Çözmece Yay.
- 2006-2007** : Yaprak Testler (Matematik Bölümü) – İlköğretim 4. Sınıf, Çözmece Yay.
- 2006-2007** : Yaprak Testler (Matematik Bölümü) – İlköğretim 3. Sınıf, Çözmece Yay.
- 2006-2007** : Yaprak Testler (Matematik Bölümü) – İlköğretim 2. Sınıf, Çözmece Yay.
- 2006-2007** : Tatil Günlüğüm (Hayat Bilgisi Bölümü), İlköğretim 3. Sınıf, Özer Yay.
- 2006-2007** : Testlerle Dersler (Sosyal Bilgiler Bölümü) – İlköğretim 4. Sınıf, Özer Y.
- 2006-2007** : Tüm Derslerle Testler (Türkçe Bölümü) – İlköğretim 3. Sınıf, Özer Yay.
- 2005-2006** : Ders Arkadaşım (Sosyal Bilgiler Bölümü) – İlköğretim 5. Sınıf, Özer Y.

- 2005-2006 : Ders Arkadaşım (Sosyal Bilgiler Bölümü) – İlköğretim 4. Sınıf, Özer Y.
- 2005-2006 : Ders Arkadaşım (Hayat Bilgisi Bölümü) – İlköğretim 3. Sınıf, Özer Yay.
- 2005-2006 : Ders Arkadaşım (Hayat Bilgisi Bölümü) – İlköğretim 2. Sınıf, Özer Yay.
- 2005-2006 : Sınıf Başarısı (Hayat Bilgisi Bölümü) – İlköğretim 3. Sınıf, Özer Y.
- 2005-2006 : Sınıf Başarısı (Hayat Bilgisi Bölümü) – İlköğretim 2. Sınıf, Özer Y.
- 2004-2005 : Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı – İlköğretim 3. Sınıf, Özer Yayınları
- 2004-2005 : Hayat Bilgisi Ders Kitabı – İlköğretim 3. Sınıf, Özer Yayınları
- 2004-2005 : Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı – İlköğretim 2. Sınıf, Özer Yay.
- 2004-2005 : Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı – İlköğretim 3. Sınıf, Özer Yay.
- 2004-2005 : Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı – İlköğretim 2. Sınıf, Özer Yayınları
- 2004-2005 : Hayat Bilgisi Ders Kitabı – İlköğretim 2. Sınıf, Özer Yayınları

Bilimsel Yayınları

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

- CELEP, C. ve KAYA, A. (2014). “Örgütsel Sessizliğin Nedenleri ve Sonuçları”, 23. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 04-06 Eylül 2014, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli <http://www.ebk2014.org> (Sözlü Sunum)

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

- KAYA, A. ve ARGON, T. (2019). “Investigating the Levels of Teacher Retention In Reference To Personal Variables”, 5. *International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL*, July 09-11, 2019, Azerbaijan State Economy University-Baku Azerbaijan (Virtual)
- CELEP, C. ve KAYA, A. (2019). “Çalışma Ortamında Kayırmacılık, Grup Yanlılığı Açısından Eğitim Örgütleri: Kavramsal Bir Bakış”, 8th *Cyprus International Conference on Educational Research (CYICER 2019)*, 13-15 Haziran 2019, Cyprus Science University, North Cyprus (Özet Bildiri)

ARGON, T. ve KAYA, A. (2017). “**Examination of Grit Levels of Teachers According to Personal Variables**”, 3. *International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL*, September 12-14, 2017, Polytechnic Institute of Porto, Porto –PORTUGAL https://docs.wixstatic.com/ugd/d546b1_02a1026c64534d8bac2f327cf6ac_c326.pdf (Virtual)

ARGON, T. ve KAYA, A. (2017). “**Dayanıklılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**”, 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 20-21-22-23 Nisan 2017, Starlight Resort Hotel, Side-Antalya http://www.ices-uebk.org/dosyalar/files/ices2017ozetkitabi_v1.pdf (Sözlü Sunum)

CELEP, C. ve KAYA, A. (2016). “**Yirmi Birinci Yüzyılda Bilgi Paylaşım Kültürünü Geliştirme**”, VII. *International Educational Administrative Forum (EYFOR)*, 03-05 November 2016, European University of Lefke/Cyprus http://www.eyuder.org/eyfor/eyfor7_ozet.pdf (Sözlü Sunum)

CELEP, C. ve KAYA, A. (2016). “**Türk Eğitim Sisteminde Yapısal Düzenleme Dayanakları ve Yeniden Yapılanma Model Önerisi**”, VII. *International Educational Administrative Forum (EYFOR)*, 03-05 November 2016, European University of Lefke/Cyprus http://www.eyuder.org/eyfor/eyfor7_ozet.pdf (Sözlü Sunum)

AYDIN, B. ve KAYA, A. (2016). “**Sources of Stress and Methods of Coping with Stress for Teachers Working at Private Schools**”, 2. *International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL*, July 21-23, 2016, Liepaja University, Liepaja-Latvia http://media.wix.com/ugd/d546b1_8937908a041346588ebb0786d1b80_1a2.pdf (Sözlü Sunum)

MEMİŞOĞLU, S. P. ve KAYA, A. (2016). “**Private School Teachers’ Metaphoric Perception of Concepts of Supervision And Supervisor**”, 2. *International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL*, July 21-23, 2016, Liepaja University, Liepaja-Latvia http://media.wix.com/ugd/d546b1_8937908a041346588ebb0786d1b801a2.pdf (Sözlü Sunum)

NARTGÜN, Ş. ve KAYA, A. (2016). “**Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma**”, 7. *International Congress on New Trends in Education*, 13-15 May 2016, Porto Bello Hotel Resort, Antalya <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/iconte2016.pdf> (Sözlü Sunum)

ARGON, T. ve KAYA, A. (2016). “**Özel Okullarda İnsan Kaynağı Yönetimi İşlevlerinden Yönlendirme İşlevinin Okul Yöneticilerine Göre Değerlendirilmesi**”, 7. *International Congress on New Trends in Education*, 13-15 May 2016, Porto Bello Hotel Resort, Antalya <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/iconte2016.pdf> (Sözlü Sunum)

CELEP, C. ve KAYA, A. (2014). “**İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İlgili Görüşleri: Sakarya İli Örneği**”, 3. *World Conference on Educational and Instructional Studies*, 06-08 Kasım 2014, Porto Bello Hotel Resort & Spa, Antalya http://www.wceis.org/FileUpload/ds217229/File/wceis_2014._son.pdf (Sözlü Sunum)

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

CELEP, C. ve KAYA, A. (2016). “**İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Sessizliğin Nedenleri**”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, Cilt 6, Sayı:2, 233-246.<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/article/view/5000186899/5000169676>

NARTGÜN, Ş. ve KAYA, A. (2016). “**Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma**”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research of in Education and Teaching*, Mayıs 2016, Cilt: 5, Sayı: 2, Makale No: 17, ISSN: 2146-9199. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/17.senay_nartgun.pdf

ARGON, T. ve KAYA, A. (2016). “**Özel Okullarda İnsan Kaynağı Yönetimi İşlevlerinden Yönlendirme İşlevinin Okul Yöneticilerine Göre Değerlendirilmesi**”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research of in Education and Teaching*, Mayıs 2016, Cilt: 5, Sayı: 2, Makale No: 16, ISSN: 2146-9199. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/16.turkan_argon.pdf

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

ARGON, T. ve KAYA, A. (2018). “**Examination of Grit Levels of Teachers According to Personal Variables**”, *Journal of Education and Training Studies* Vol. 6, No. 3a, pp. 45-53. ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068, doi:10.11114/jets.v6i3a.3157, Published by Redfame Publishing <http://jets.redfame.com>

ARGON, T. ve KAYA, A. (2017). “**Adaptation of Grit Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability**”, *26. International Conference on Educational Sciences Proceeding Book*, pp. 213-223. E-ISBN: 978-605-318-797-4, DOI 10.14527/ 9786053187974 http://2017.ices-uebk.org/dosyalar/files/ices2017_tam_metin.pdf (index ISI Web of Science).

NARTGÜN, Ş. ve KAYA, A. (2017). “**The Relationship Between Whistleblowing Behaviors and Reasons of Teachers and Personal Values**”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6939>, Number: 54, p. 65-89, Spring-2017. <https://www.jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=6939>

MEMİŞOĞLU, S. P. ve KAYA, A. (2016). “**Private School Teachers’ Metaphoric Perception of Concepts of Supervision And Supervisor**”, *Icel 2016 Conference Proceeding Book*, pp. 833-846. Accession Number: WOS:000392658100097, ISBN: 978-605-66495-1-6 (index ISI Web of Science).

<https://drive.google.com/file/d/0B9rr7b5l-x2ONzNTa1dnSjFkTUK/view>

AYDIN, B. ve KAYA, A. (2016). “**Sources of Stress and Methods of Coping with Stress for Teachers Working at Private Schools**”, *Universal Journal of Educational Research* 4(12A): 186-195, ISSN:2332-3213 (Online), DOI: 10.13189/ujer.2016.041324.

<http://www.hrpub.org/download/20161230/UJER24-19590459.pdf>

Bilimsel Kitaplar

CELEP, C. ve KAYA, A. (2016). EĞİTİME DÖNÜŞ (E-KİTAP), **Bölüm Adı: Yirmi Birinci Yüzyılda Bilgi Paylaşım Kültürünü Geliştirme**, Doç.Dr. Emine BABAOĞLAN, Yard. Doç. Dr. Erkan KIRAL, Dr. Adem ÇİLEK (Eds.), pp: 347-352, Ankara: EYUDER Yayınları, e-ısn: 978-605-64247-1-7. <http://www.eyuder.org/yayinlar/egitimedonus.pdf>

KAYA, A. (2019). KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM YÖNETİMİ, **Bölüm Adı: (Bölüm V) Karşılaştırmalı Eğitim Bağlamında Kültürel Kimlik, (Bölüm XI) Küreselleşme Çağında Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması**, Prof. Dr. Cevat CELEP (Ed.), İstanbul: Hiperyayın.

Diğer Sözlü Sunumlar

2019/23 Mart : “Merak Et-Keşfet-Canlandır”, IB Day, Kültür Üniversitesi, İstanbul

2016/25 Şubat : “Farklılaştırılmış Bir Ders: Planlama Aşaması”, IB Day, Marmara Eğitim Kurumları, İstanbul

2015/18 Mart : “Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri”, IB Day, Arel Okulları, İstanbul

- 2013/26 Ekim** : “Çocuk Edebiyatında Sorgulamanın Yeri”, 16. Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu, Robert Kolej, İstanbul
- 2013/26 Ekim** : “Sergi: Örnek Sınıf Uygulamaları”, 16. Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu, Robert Kolej, İstanbul
- 2012/13 Ekim** : “Çocuğuz: Haklarımız Var”, Gelişen-Geliştiren Öğretmenler Sempozyumu, Adapazarı Enka Okulları, Sakarya
- 2012/8 Aralık** : “Farklı Olsak da”, Gelişen-Geliştiren Öğretmenler Sempozyumu, Adapazarı Özel Enka Okulları, Sakarya
- 2012/8 Aralık** : “Filmlerde Gördüklerim”, Gelişen-Geliştiren Öğretmenler Sempozyumu, Adapazarı Enka Okulları, Sakarya
- 2012/13 Ekim** : “Çocuk Hakları”, Sonbahar Öğretmenler Sempozyumu, İstanbul SEV -Üsküdar Amerikan- Okulları, İstanbul
- 2007-2008** : Darüşşafaka Eğitim Kurumları'nda 100 Öğretmen 10 Proje kapsamında gerçekleştirilen “Teknolojinin Eğitimde Kullanımı” adlı projede birincilik – Teşekkür Belgesi, İstanbul