



T.C

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE İŞ DOYUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Müslüm KARAKUŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ŞANLIURFA-2015



T.C

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE İŞ DOYUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

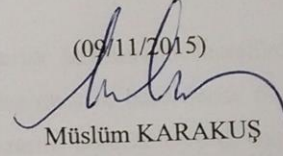
Müslüm KARAKUŞ

ŞANLIURFA-2015

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 125215004 no'lu Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum "Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki Düzeyleri" konulu tezdeki bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

(09/11/2015)


Müslüm KARAKUŞ

YAZIŞMA ADRESİ

Fatih Sultan Mahallesi Şehitler Caddesi No:12/2
Nizip/GAZİANTEP

Tlf. Kod. (0 505) 914 64 37
e-mail: muslumkarakus@gmail.com

T. C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 125215004 numaralı Müslüm KARAKUŞ'un hazırladığı "Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki Düzeyleri" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunması, 05/10/2015 tarihinde, saat 10:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

.05/10/ 2015

(Danışman)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Üye
Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK

Üye
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

2016
Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM
Müdür V.

Not: a) Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

b) Tez, HÜBAK'tan Bilimsel Araştırma Projesi mali destek Almıştır Almamıştır.

ÖNSÖZ

Günümüzde yaşanan değişimler karşısında öğretmenler, kara tahta önünde ders anlatan öğretmen profiline sığmamaya başlamışlardır. Artık kapsamı gün geçtikçe genişleyen ve bilgiyi üretmeyi ve yorumlamayı da kapsayan okuryazarlık becerilerini pedagojik anlamda edinmek, tüm öğretmenlerin sorumluluğu haline gelmiştir. Pedagojik okuryazarlık olarak ifade edilebilecek olan bu beceriler, bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerdendir. Bu sebeple pedagojik okuryazarlık becerilerinin öğretmenlerin yeterliliklerine etkisi bir yana, onların mesleklerine karşı gösterdikleri tutum ve hisleri olarak kabul edilebilecek olan iş doyumlarını da etkilemesi kaçınılmazdır.

Bu araştırma, öncelikle pedagojik okuryazarlık kavramının literatürde yer edinmesini sağlamak, sonrasında ise pedagojik okuryazarlık becerilerini ölçen bir ölçek geliştirerek öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ve iş doyumları düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerini ve iş doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyini tespit etmek amacıyla Gaziantep'te bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma birçok kişinin emeği ve katkısı ile oluşmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasını en az benim kadar sahiplenerek, sabrını, iyi niyetini, desteğini ve emeğini esirgenemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA'ya ve lisansüstü öğrenimime katkılarından dolayı diğer hocalarım Doç. Dr. Refik BALAY'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA'ya ve Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL'e teşekkür ederim. Araştırma sürecinde anlayışıyla ve manevi desteğiyle hep yanımda olan sevgili Eşim'e, çalışmamla ilgili zora düştüğüm durumlarda yardımını esirgemeyen arkadaşım Halil ATLI'ya ve araştırmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan Gaziantep'te liselerde görev yapan kıymetli meslektaşlarıma ayrıca teşekkür ederim.

09.11.2015

Müslüm KARAKUŞ

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	İV
TABLolar LİSTESİ.....	Xİ
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
ÖZET.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
ABSTRACT	XV
BÖLÜM I	1
1. Araştırmanın Problemi.....	1
2. Araştırmanın Amacı	2
3. Araştırmanın Önemi.....	3
4. Araştırmanın Varsayımları	4
5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
6. Kavram ve Terimler	5
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Geçmişten Günümüze Eğitim	7
2.1.1. İlk Çağlarda Eğitim	7
2.1.2. Avrupa’da Eğitim	8
2.1.3. İslam Coğrafyası’da Eğitim	9
2.1.4. Eski Türklerde Eğitim	10
2.1.4.1. İslamiyet’ten Önce Eğitim	11
2.1.5. Osmanlılarda Eğitim.....	13
2.1.6. Cumhuriyet Döneminde Eğitim	14
2.2. Öğretmenlik Mesleği	17

2.2.1. Öğretmen	17
2.2.2. Öğretmen Yeterlilikleri.....	18
2.2.3. Öğretmen Yetiştirme	20
2.2.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	21
2.2.3.2. Cumhuriyet Dönemi	21
2.2.3.3. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme.....	23
2.3. Pedagojik Okuryazarlık.....	24
2.3.1. Pedagoji Kavramı	25
2.3.2. Pedagojik Bilgi.....	26
2.3.3. Pedagojik Formasyon	27
2.3.4. Okuryazarlık Kavramı	30
2.3.6. Okuryazarlık ile Okuma-Yazma Arasındaki Farklar	31
2.3.7. Pedagojik Okuryazarlık Kavramı.....	32
2.3.8. Pedagojik Okuryazarlık Seviyeleri.....	34
2.3.9. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri	36
2.3.9.1. Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Beceriler	37
2.3.9.2. Sınıf Yönetimi	38
2.3.9.3. Rehberlik	39
2.3.10. Pedagojik Okuryazarlık ile İlişkili Diğer Okuryazarlık Kavramları	40
2.3.10.1. Bilgi Okuryazarlığı:	40
2.3.10.2. Medya Okuryazarlığı:	40
2.3.10.3. Teknoloji Okuryazarlığı.....	41
2.3.10.4. İşlevsel Okuryazarlık	42
2.3.10.5. Sosyal Okuryazarlık.....	42
2.3.11. Gelişen Teknoloji İle Ortaya Çıkan Pedagojik Okuryazarlık	43
2.4. İş Doyumu	44

2.4.1. İş Doyumu Kavramı	45
2.4.2. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	45
2.4.2.1. Bireysel Faktörler	45
2.4.2.2. Örgütsel Faktörler	47
2.4.3. İş Doyumunu Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar	48
2.4.3.1. İçerik Teorileri (Kapsam Teorileri)	48
2.4.3.2. Süreç Teorileri	50
2.4.4. İş Doyumun Ölçümünde Kullanılan Araçlar	52
2.4.5. İş Doyumunun Sonuçları	53
2.5. İlgili Araştırmalar	53
BÖLÜM III	57
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği	60
3.3.2.1. Ölçeğin Geliştirilmesi	60
3.3.2.2. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	61
3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği	63
3.3.3.1. Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	64
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM IV	68
4. BULGULAR VE YORUMLARI.....	68
4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	68

4.2. Demografik Özelliklere İlişkin Hipotezlerin Test Edilmesi ve Sonuçları	70
4.2.1. Cinsiyet Değişkeni	71
4.2.1.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Cinsiyet	72
4.2.1.2. İş Doyumu ve Cinsiyet	73
4.2.2. Okuldaki Görev Değişkeni	74
4.2.2.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Okuldaki Görev	75
4.2.2.2. İş Doyumu ve Okuldaki Görev	76
4.2.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkeni.....	77
4.2.3.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu.....	78
4.2.3.2. İş Doyumu ve Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	81
4.2.4. Toplam Hizmet Süresi Değişkeni	83
4.2.4.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Toplam Hizmet Süresi	84
4.2.4.2. İş Doyumu ve Toplam Hizmet Süresi	89
4.2.5. Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni	93
4.2.5.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi.....	94
4.2.5.2. İş Doyumu ve Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi	95
4.2.6. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni	95
4.2.6.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Görev Yapılan Okul Türü	97
4.2.6.2. İş Doyumu ve Görev Yapılan Okul Türü	99
4.3. Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	100
BÖLÜM V	106
5. NİTEL BULGULAR VE YORUMLARI.....	106
5.1. Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevaplardan Elde Edilen Bulgular.....	106

5.1.1. Birinci Sorudan Elde Edilen Bulgular	107
5.1.2. İkinci Sorudan Elde Edilen Bulgular.....	111
5.2. Sonuç	114
BÖLÜM VI	115
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	115
6.1. Sonuçlar.....	115
6.1.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Araştırma Sonuçları.....	115
6.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlar	115
6.1.1.2. Okuldaki Görev Değişkenine Göre Sonuçlar.....	116
6.1.1.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Sonuçlar	117
6.1.1.4. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar	118
6.1.1.5. Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar ...	119
6.1.1.6. Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Sonuçlar	120
6.1.2. İş Doyumuna İlişkin Araştırma Sonuçları	121
6.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlar	121
6.1.2.2. Okuldaki Görev Değişkenine Göre Sonuçlar	121
6.1.2.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Sonuçlar	122
6.1.2.4. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar	123
6.1.2.5. Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar ...	123
6.1.2.6. Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Sonuçlar	124
6.1.3. Pedagojik Okuryazarlık Becerisi ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar	125
6.1.4. Pedagojik Okuryazarlık Becerisi ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Bulgulara Dayalı Sonuçlar	126
6.2. Öneriler	126
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	126

6.2.2. Araştırmacılar İçin neriler	127
KAYNAKÇA.....	128
EK 1- KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	140
EK 2- MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ.....	141
EK 3- PEDAGOJİK OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ.....	143
EK 4- NİTEL ANKET SORULARI.....	146
EK 5- ARAŞTIRMA İZİN TALEBİ HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.	
EK 6- ANKET UYGULAMASI.....	152



KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
ALES	: Akademik Personel ve Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı
ANOVA	: Varyans Analizi
f	: Frekans
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Evren Büyüklüğü
n	: Örneklem Büyüklüğü
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
t	: t-Testi
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
vs.	: vesaire
%	: Yüzde

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Pedagojik Okuryazarlık Basamakları.	35
Tablo 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Örgütlere Uygulanması.	49
Tablo 3. Gaziantep İlindeki Lise, İdareci ve Öğretmen Sayılarına İlişkin Bilgiler. .58	
Tablo 4. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler.	59
Tablo 5. Pedagojik Okuryazarlığı Ölçeğinin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri.	62
Tablo 6. Pedagojik Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutlarının Özdeğerleri.	63
Tablo 7. Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Güvenirliği.	64
Tablo 8. Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Geçerliliği.	65
Tablo 9. Liselerde Uygulanan Anket Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler.	65
Tablo 10. Liselerde Değerlendirmeye Alınan Anket Değerlendirme Oranına İlişkin Bilgiler.	66
Tablo 11. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.	68
Tablo 12. Cinsiyet Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumu Düzeyleri t Testi.	72
Tablo 13. Okuldaki Görev Değişkeni ile Öğretmenlerin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumları t Testi.	75
Tablo 14. Öğretmenlerin Mezun oldukları Yükseköğretim Kurumu ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).	77
Tablo 15. Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.	78

Tablo 17. Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Rehberlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.	79
Tablo 18. Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Dışsal Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.	82
Tablo 19. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).....	83
Tablo 20. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.	85
Tablo 21. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.	86
Tablo 22. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Rehberlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.	87
Tablo 23. Toplam Hizmet Yılı Değişkenine Göre Genel Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 24. Toplam Hizmet Yılı Değişkenine Göre İçsel Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 25. Toplam Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dışsal Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 26. Yöneticilerin Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).....	93
Tablo 27. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).....	96
Tablo 28. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.	97
Tablo 29. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumu Korelasyon Analizi. .	100
Tablo 30. Nitel Kısımın 1. Sorusuna Cevap Veren Öğretmen Sayısı ve 1. Sorunun Cevaplanma Oranına İlişkin Bilgiler.	108

Tablo 31. Öğretmenlerin 1. Soruya Verdikleri Cevapların Ortak İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.	108
Tablo 32. Nitel Kısımın 2. Sorusuna Cevap Veren Öğretmen Sayısı ve 2. Sorunun Cevaplanma Oranına İlişkin Bilgiler.	111
Tablo 33. Öğretmenlerin 2. Soruya Verdikleri Cevapların Ortak İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.	112



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No

Sayfa No

Şekil 1. Pedagojik Okuryazarlık Kavramının Pedagojik Kavramlarla İlişkisi.33



ÖZET

Bu araştırma, Gaziantep'te bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerini ve iş doyumunu düzeyini ele almaktadır. Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ve iş doyumunu düzeylerinin değişip değişmediğini incelemek ve öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ve iş doyumları arasındaki ilişki düzeyini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin yanı sıra, araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerini ölçen bir ölçek kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri gösterme düzeyleri ve iş doyumunu düzeyleri yeterli bulunmuştur. Pedagojik okuryazarlık becerileri, cinsiyet, okuldaki görev, yöneticilikteki hizmet süresi ve görev yapılan okul değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna rağmen mezun olunan yükseköğretim kurumu, toplam hizmet süresi değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Diğer yükseköğretim kurumu mezunu olan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerden, 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, diğer hizmet yılına sahip öğretmenlerden ve Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin, diğer liselerde görev yapan öğretmenlerden pedagojik okuryazarlık becerileri puanı daha fazladır. Öğretmenlerin iş doyumunu, cinsiyet, okuldaki görev, mezun olunan yükseköğretim kurumu, yöneticilikteki hizmet süresi ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Buna rağmen mezun olunan okul ve toplam hizmet süresi değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Diğer yükseköğretim mezunu olan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerden, 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin, diğer hizmet yılına sahip öğretmenlerden pedagojik okuryazarlık becerileri puanı daha fazladır. Araştırma sonucunda pedagojik okuryazarlık beceri ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Pedagoji, okuryazarlık, pedagojik okuryazarlık, öğretmen, iş doyumunu.

ABSTRACT

The study examines pedagogic literacy skills and job satisfaction levels of teachers who work in Gaziantep high schools. It aims to find out the pedagogic literacy skills and job satisfaction levels on the ground of some variables and the relationship between the pedagogic literacy skills and job satisfaction levels of the teachers. Minnesota Job Satisfaction Scale and another scale which was developed by the researcher have been used.

The research has indicated that the degree of pedagogic literacy skills and job satisfaction levels of the teachers were sufficient. Pedagogic literacy skills did not generally differ meaningfully according to sex, duty at work, period of service in management and school variables. However; it was observed that the levels differed in a meaningful way according to graduated higher education institute and total period of service variables. Other higher institute graduate teachers have higher pedagogic literacy levels than Education Faculty and Arts and Science Faculty graduate teachers; teachers with 1-5 years of service period have higher pedagogic literacy levels than teachers who have other service period and teachers who work at a science high school have higher levels than teachers who work at other high schools. Job satisfaction levels of the teachers did not also generally differ meaningfully according to sex, duty at work, graduated higher education institute, period of service in management and school variables. However; it was observed that the levels generally differed meaningfully according to graduated school and total period of service variables. Other higher institute graduate teachers have higher job satisfaction levels than Education Faculty and Arts and Science Faculty graduate teachers; teachers with 16 or more years of service period have higher job satisfaction levels than those who have others. It was observed at the end of the research that pedagogic literacy skills and job satisfaction levels are positively and meaningfully related.

Key Words: Pedagogy, literacy, pedagogic literacy, teacher, job satisfaction.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1. Araştırmanın Problemi

Günümüzde, toplumların uygarlık düzeyleri ne olursa olsun, her toplumda eğitim adı verilen bir süreçten söz edilebilir (Varış, 1986: 2). Çünkü insan mükemmel değildir, ancak mükemmelliğe doğru eğitilir; geliştirilir. Eğitim bu amaçla, insanın değişme ve gelişme özelliklerinden yararlanarak insan davranışlarını istediği gibi değiştirir ve düzenler (Kıranlı, 2002: 33). Bunu da ancak etkili bir eğitim sistemi ile devamlı ve uzun süreli olarak gerçekleştirir (Turgut, 1969: 72). Bu manada devletlerin ve milletlerin yükselmesi; bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yürütülmesi ve hedeflenen insan modelinin yetiştirilmesinde eğitime düşen görev diğer kurumlara göre daha büyük önem taşımaktadır (Taşdemirci, 1984: 11). Bilimsel araştırmalar, eğitim düzeyinin bilgi toplumuyla olduğu kadar, diğer toplumsal unsurlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bir toplumun tüm unsurlarıyla gelişmesinin eğitimle doğrudan doğruya ilişkili olması, eğitimin en önemli aktörü olan öğretmeni daha ön plana çıkarmaktadır. Çünkü toplumun geleneklerini, göreneklerini, değerlerini gelecek nesillere aktararak onları faydalı bireyler olarak yetiştiren, aydınlığın ve çağdaşlığın tohumlarını atan, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli varlık öğretmendir. Çünkü toplumun her ferdi, eğitim ve öğretim yoluyla değişir, şekillenir, davranış ve düşüncelerini düzenler, hedeflerini seçer. Bu bireyler sistem oluşturarak, toplumun kalkınmasında büyük rol oynarlar. Öğretmenlerin sorumluluklarının bu anlamda büyük olduğu açıktır. Bu sebeple alanına hâkim, eğitim ve öğretim konusunda tam donanımlı, topluma örnek teşkil eden, iyi iletişim kurabilen, çağın gereklerine ayak uydurabilen, nitelikli öğretmenlerin yetişebilmesi eğitimin en önemli sorunudur (Geniş, 2009).

Sadece bilmenin yetmediği, bilinenlerin sentezlenerek, analiz edilerek ve yeniden üretilerek beceri haline dönüştürülmesi ve içselleştirilerek kavranması gerektiği günümüzde; bireylerden uzmanlık alanlarında okuryazar olmaları istenmekte hatta birden çok okuryazarlık becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Aksi halde hızla değişen ve neredeyse bir gün önceki gelişmelerin sonraki gün eskidiği bir dönemde çağı yakalamak ve yeni nesillere dinamik beceriler katmak mümkün olmayacaktır. Bu manada “Nitelikli öğretmenden kastedilen ne olmalıdır?” sorusunun cevabı olarak nitelikli öğretmen “pedagojik okuryazar olan öğretmendir” denilebilir.

Bu çalışmada, yabancı literatürde sınırlı, yerli literatürde ise yüzeysel olarak değinilmiş yeni bir kavram olan “pedagojik okuryazarlık” ve “pedagojik okuryazar öğretmenin sahip olması gereken beceriler” ortaya konulmaya çalışılmış, lise öğretmenlerinin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları düzeyleri ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerine sahip olma düzeylerinin mesleklerindeki iş doyum düzeyini etkileyeceği düşünüldüğünden ortaya konulmuştur. Bu bağlamda pedagojik okuryazarlık ve iş doyumları kavramları incelenmiş ve bu kavramların öğretmenlerde ne düzeyde var olduğu, iki kavram arasında birbirlerinden etkilenme ve pozitif ya da negatif yönde bir ilişkinin olup olmadığı değerlendirilmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın öncelikli amacı, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri kazanabilmesi yolunda kendisini sorgulamasına, pedagojik okuryazarlık düzeyini artırmasına ve öğretmen yetiştirme sürecinin bu yeterliliklere göre düzenlenmesine katkı sağlamaktır. Araştırmanın diğer amacı Gaziantep ilinde, liselerde görev yapan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları düzeylerinin, bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri; öğretmenlerin cinsiyetine, okuldaki görevine, mezun olduğu yükseköğretim kurumuna, toplam hizmet süresine, yöneticilikteki hizmet süresine ve görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri; öğretmenin cinsiyetine, okuldaki görevine, mezun olduğu yükseköğretim kurumuna, toplam hizmet süresine, yöneticilikteki hizmet süresine ve görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin gelişmişlikleri sahip olunan ekonomik kaynaklardan ziyade iyi yetiştirilmiş insan gücüyle değerlendirilmektedir. Çünkü ekonomik zenginlikler nitelikli insan gücüyle desteklenmezse eriyip gitmektedir. Bu sebeple dünya geleceğinde söz sahip olmak isteyen bir toplum, her şeyden önce nitelikli ve okuryazar bireyler yetiştirmek zorundadır. Burada en önemli görev ise toplumun mimarları olan eğitimcilere düşmektedir. Ancak iyi yetişmiş (kendini yetiştirmiş) yani pedagojik okuryazar olan bir öğretmen adeta çoraklaşmış olan toplum tarlasını yeşertebilir.

Bu araştırma, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi nedeniyle önemlidir. Bu araştırmanın öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumu düzeylerinin belirlenmesi nedeniyle literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir. Yine bu araştırma öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerinin ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi nedeniyle de önemlidir. Diğer yandan araştırmanın, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ve iş doyumlarının arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi nedeniyle çalışmalara ilham olacağı ve katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların eğitime çeşitli açılardan katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu katkılar; öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik becerilerinin belirlenmesi, bu becerilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle kazandırılması ya da geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda farklı bir bakış oluşturması, öğretmenlere rehberlik, öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi boyutlarındaki yeterliliklerini artırmaları yolunda yardımcı olması olarak sıralanabilir. Yine bu araştırmanın, eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme modellerimizle ilgili politikalara fayda sağlayacağı umulmaktadır.

4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri düzeylerini ortaya çıkarmak için oluşturulmuş olan “Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği” bağımsız değişkenlerle, aralarındaki ilişkiyi belirleyecek niteliktedir.
2. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek için kullanılan “Minnesota İş Doyum Ölçeği” bağımsız değişkenlerle, aralarındaki ilişkiyi belirleyecek niteliktedir.
3. Örneklem içerisinde yer alan öğretmenlerin Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği’ne ve Minnesota İş Doyum Envanteri’ne verdikleri yanıtlar var olan durumu yansıtmaktadır.
4. Seçilen araştırma teknikleri, bu araştırmanın amacına, konusuna ve sorunların çözülmesine uygundur.
5. Araştırmadan kullanılan istatistiksel çözümlene teknikleri, elde edilen verilere ve araştırmanın problemlerine uygundur.
6. Pedagojik okuryazarlık becerileri ve iş doyumunu düzeyi arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır.
7. Öğretmenler veri toplama araçlarına objektif olarak cevap vermişlerdir.

5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda yer alan sınırlılıklar kapsamında gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırmada, Gaziantep ili sınırları içerisindeki liselerde görev yapan retmenlere yer verilmiştir.
2. Bu araştırma, veri grubunda yer alan üretmenler ile sınırlı olacaktır. Bulgular da ancak benzer koşullarda görev yapan retmenlere genellenebilecektir.
3. Pedagojik okuryazarlık düzeyi “pedagojik okuryazarlık” leğinin, iş doyumunu düzeyi ise “iş doyumunu” leğinin kapsadığı boyutlarla sınırlıdır.

6. Kavram ve Terimler

Pedagoji: Yunancadan gelen “ocuğu eğleyen ve oyalayan” anlamına gelmektedir. Günümüzde ise her türlü eğitim-ğretim durumuna pedagoji denmektedir (Kanad, 1997).

Okuryazarlık: Farklı yazılı kaynaklardan elde edilen iletileri bir araya getirerek, anlamlandırma, yorumlama, hesaplama ve iletişim kurma becerisidir (Güneş, 1997). OECD’ye (1995) göre; daha etkili bir öğrenme için yaşam boyu öğrenme bilinci oluşturmak ve yeni beceriler kazandırmaktır (Akt. Aldemir, 2003).

Öğretmen: Alanının gerektirdiği özel uzmanlık bilgisine ve becerisine sahip, eğitimle ilgili boyutlara hakim, mesleki yeterliliği olan kişi olarak tanımlanabilir (şişman ve Acat, 2003: 235-250).

Öğretim: Bir kişinin davranışında kalıcı ve etkili değişiklik meydana getiren, yani öğrenmeyi sağlayan faaliyettir (Can, 2005).

ğrenme: Davranışlarda nispeten kalıcı davranışların meydana gelmesi sürecidir (zelik, 1988).

Pedagojik Okuryazarlık: Öğretmenlerin eğitim hayatlarında kullandıkları pedagojik enstrümanların seçiminde bilgi temelli kararlar verebilmelerini sağlayan yeterlilik olarak tanımlanabilir.

Pedagojik Bilgi: ğrenme ve öğretme için gerekli süre, yöntem, teknik ve stratejilerin bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006: 1017–1054).

Pedagojik Formasyon: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriyi geliştirmek için kullanılan araçların tümüdür (Foulquié, 1994: 179).

İş Doymu: Bireyin bir işi yaparken duyduğu başarıma isteğidir. Başarma durumu gerçekleşince birey doyum yaşamaktadır. Aynı zamanda doyum bireyin benliği ile alakalı olduğundan, iş doymu bireyin egosunun doymu anlamına da gelmektedir (Eren, 2001: 40–51).

Yeterlik: Bir işi gerektiği şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken en düşük beceri olarak ifade edilebilecek olan yeterlik aynı zamanda bilgi ve yeteneği de içermektedir (Şahin, 2004).

Beceri: Kişinin yatkınlığına ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarıma ve amaca uygun olacak şekilde neticelendirme yeteneği veya maharetidir (TDK, 2014).

Pedagojik Beceri: Öğretmenin pedagojik bilgi ve tutumunu, eğitimle alakalı sorunların çözümünde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal kısmı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Kuramsal kısım geçmişten günümüze eğitim, öğretmenlik mesleği, pedagojik okuryazarlık ve iş doyumunu ana başlıkları altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1. Geçmişten Günümüze Eğitim

İnsanlığın oluşturduğu eğitim olgusu, insanlık serüveni ile birlikte yenilenmiş ve şekillenmiştir. Eğitim, insanın yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreç olarak, tarih boyunca hep varolmuştur. Ancak ilk zamanlarda örgütlü olmayan ve tesadüflere bağlı olarak gelişen bu kültürlenme süreci, toplumlar karmaşık bir hale geldikçe yetmez olmuş ve kurumsal eğitim gelişmeye başlamıştır. Eğitimin kurumsal olarak gelişmesi başlangıçta genellikle dini bir nitelik taşımış ve daha çok yüksek sınıfları kapsamıştır. Ancak zamanla resmi ve genel bir biçim kazanarak, bütün çocuk ve gençleri içine alacak şekilde çağdaş bir hal almıştır. Bu bölümde birçok aşamalardan geçerek günümüzdeki şekline bürünen çağdaş eğitim anlayışının tarihsel gelişim süreci ayrıntılı olarak ele alınmış sonra ise ülkemizin tarihi dönemlerindeki pedagoji anlayışının tarihsel gelişim süreci incelenmiştir.

2.1.1. İlk Çağlarda Eğitim

Tarihin bilinen en eski medeniyetlerinden birisi olan Antik Mısır, o dönemde edindiği muazzam teknik ve bilgiyle şimdi bile insanları şaşırtmaktadır. Bu teknik ve bilgi hiç şüphesiz arkasında bir etkili bir pedagojik anlayışı barındırmaktadır. Bu pedagojik anlayıştan günümüze ulaşan bilgilere göre, çocuk öncelikle ailede eğitilmiş, beş yaşında okula gönderilmiştir. İlkokulda okuma yazmayı ve saymayı öğrenmiştir. İlkokulu bitiren çocuk bunlardan imtihana girmiş, kazananlar yüksek okullara devam etmek hakkını kazanmıştır. Yüksek öğretim alanında her öğrenci,

kendi öğretmenine göre astronomi, mimari gibi dallardan birinde ustalaşmıştır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1997: 21-40).

Mısır medeniyetinden beslenmiş olan Yunan Medeniyeti ise insanlık tarihinde birçok alanda etkisi hala devam eden anlayış ve düşünce sistemlerinin temelini oluşturmaktadır. Günümüze kadar gelen eğitim geleneğinin oluşmasında Yunan düşüncesinin büyük rolü olmuştur. Yunan eğitimdeki en önemli dönem, M.Ö. 5. yüzyıldan itibaren eğitimin filozoflar tarafından temellendirilmeye başladığı dönemdir. Bu dönemden itibaren çeşitli düşünürlerin, felsefenin çeşitli alanlarına ait görüşleriyle birlikte eğitimle ilgili görüşlerini de zengin bir biçimde savunmaya başladıkları görülmektedir. Bu dönemin başta gelen düşünürleri, görüşleri asırlarca etkili olan Platon (M.Ö. 427-347) ve Aristoteles'tir (M.Ö. 384-322) (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40). Bu iki önemli düşünürün ilk çağların eğitim anlayışını genel olarak yansıtan eğitimle ilgili görüşlerine göre, eğitim sadece hür ve erkek olan, idareci ve savaşçılar için öngörülmektedir. Eğitim devleti temel olarak düzenlenmelidir. İnsan eğitimle geliştirilmesi gereken temel becerilere sahip olarak dünyaya gelmektedir. Ancak bu beceriler alıştırmalarla mükemmel hale getirilebilmektedir (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40).

2.1.2. Avrupa'da Eğitim

Son yüzyıllın eğitim seyrini belirleyen Batı, bugünkü ulaştığı eğitim seviyesine ciddi bir dönüşüm ve mücadele sonucu ulaşmıştır. Batı'da Hıristiyanlığın ortaya çıktığı ilk dönemlerde Kilise, Antik kültürle mücadeleyi temel görev kabul etmiş, daha sonra skolâstik denen felsefe anlayışı hâkim hale gelmiştir. Eğitimin asıl yayıcısı ve uygulayıcısı kiliseler olmuştur. Ortaçağın sonlarına doğru politik, sosyal ve ekonomik gelişmelerin sonucu olarak eğitimde de değişimler görülmüştür (Bayrak, Yılmaz, Erdoğan, Ada, Ergün, Hoşgörür, Sünbül ve Tan, 2002: 23-43). Özellikle Hümanizmin doğuşuyla, dünya tarihinin çehresini değiştiren değişimler ve yenilenmeler yaşanmıştır. Bu değişim ve yenilenmelerin en önemlisi Rönesans Hareketi'dir. Batı'da Rönesans'la birlikte yeni bir dünya görüşü, yeni bir hayat anlayışı gelişmeye başlamıştır. Bilimde, felsefede, devlet idaresinde aklın ilkeleri çerçevesinde yeni bakış açıları ortaya atılmış, gelişen bilim büyük bir teknik gelişmeyi de beraberinde getirmiştir. Bütün bu gelişmelerle birlikte sosyo-ekonomik

hayatta da önemli değişmeler olmuştur. Eğitim alanı da bu değişmelerden etkilenmiş, eğitim ve öğretim yavaş yavaş geleneksel temellerden sıyrılmaya ve İnsanları yaşama hazırlayan bazı bilgiler ve beceriler dikkate alınmaya başlanmıştır (Eğitim Ansiklopedisi, 1966).

Rönesans'la birlikte başlayan aydınlanma dalgası hız kesmeksizin devam etmiştir. 1779 yılında Almanya'da ilk pedagoji enstitüsü kurulmuştur. Pedagojinin kurucusu sayılan Herbart (Ata, 2009) “didaktik” denilen öğretim yönteminin bilimsel incelenmesi için ilk pedagoji seminerlerini başlatmıştır. Öğretim yöntemleri üzerine yapılan incelemeler sonucu 19'uncu yüzyılın başlangıcına kadar küçük görülen ve yetiştirilmelerine hiç önem verilmeyen öğretmenlik mesleği, bu yüzyıldan sonra önemsenmeye ve geliştirilmeye başlanmış, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitimi için yüksek okullar bile açılmıştır (Bayrak v.d., 2002: 23–43).

2.1.3. İslam Coğrafyası'nda Eğitim

İslam Coğrafyası'nda eğitim ve öğretim alanında ilk hareketi başlatan Hazreti Peygamber'dir. Hz. Peygamber yeni dini yayarken aynı zamanda bir öğretmen gibi insanları eğitmiştir (Bayrak v.d., 2002: 23–43). Bu coğrafyada eğitim geçmişten beri dört temel hedef için yapılmıştır. Bu hedefler dini, toplumsal, zihinsel ve maddi hedeflerdir. Dini hedeflerde, kişi bilgi edinerek dini hayatını düzene sokacak ve huzur elde edecektir. Toplumsal hedeflerde, bilgili insan bu bilgisi sayesinde toplumda itibar kazanacaktır. Zihinsel hedeflerde, kişi bilgi sayesinde hem zihnini doyuracak hem de zihni diriliğini koruyacaktır. Maddi hedeflerde ise, kişi bilgisi sayesinde maddi kazanç elde edecektir (Dağ ve Öymen, 1974). Bu dönemde eğitimle ilgilenen veya eğitime yeni bakış açıları kazandıran düşünürlerden en önemlileri Gazali ve Mevlana olarak ele alınabilir.

Gazali yakın Doğu'da ünlenmiş, daha sonra ünü tüm dünyaya yayılmış bir eğitimcidir. Gazali'nin sağlam bilgi edinme yolundaki son derece metodolojik çabası, kendinden sonra da birçok filozofu etkilemiştir. Onun doğru bilginin ilk şartı olarak şüpheyi görüp, daha sonra kesin bilgiye ulaşmak için yaptığı çalışmalara “metodik şüphe” denmektedir. Bu yaklaşım Descartes'in felsefesiyle aynı özelliktedir. Gazali, “Eyyühe'l Veled: Ey Oğul” adlı eserini çocuk eğitimine ayırmıştır. Bu eserde ileri sürdüğü kurallar, Kur'an, hadisler ve Gazali'nin

araştırmalarında vardığı sonuçlardan oluşmaktadır (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40). Gazali, eğitimde uygulamaya yönelerek çocuğa tam bir sevgi ve koruma göstermek gerektiğini, kendisine iyi davranış öğretilmesini, onun aydınlatılmasını ve kötü arkadaşlardan uzak tutulmasını ister. Yetersiz kişilere öğretmeye kalkışmak, yeterli kişileri öğrenmekten alıkoymak kadar yanlıştır. Ayrıca çocukların küçük yaşta eğitilmeleri gereklidir; çünkü küçük yaşta verilen bilgiler taştaki oymalara benzer. Çocuğun temiz olan kalbi ince, katkısız ve her türlü izlenim ve görüşten yoksundur. Ancak her izlenimi alabilecek yetenektedir. Bu manada öğrenci, uğraştığı bilimlerin ulaşmak istediği hedefe onu ne oranda yaklaştırıp yaklaştıramayacağını bilmelidir. Öğrenci, böylece, yakında bulunan ve önemsiz sorunlara, uzakta bulunan ancak önemli olan şeylerden daha fazla değer vermeyecektir (Dağ ve Öymen, 1974).

Mevlana ise büyük eseri “Mesnevi” de yer yer eğitimle ilgili görüşlerini belirtmiş ve insan eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili fikirlerini dile getirmiştir. Mevlana’ya göre insan ne kadar güçlü olursa olsun, gene de yardıma ihtiyacı vardır. Hırs, öfke gibi kötü huylar da insanı belli kalıplar içinde hapsederler. Bütün bunlardan kurtulmak ancak eğitimle olur. Eğitimin ilk amaçlarından biri, kişinin olgunlaştırılmasıdır. Olgunlaşma sağlanmadan bilgi ve hüner bir işe yaramaz. Bilgisizlik bile olgun kişide bilgi ve hüner haline gelir; olgun olmayan kişide bilgi hüner ise bilgisizliğe ve hünersizliğe dönüştür. Bunun içindir ki insan içindeki kötü huyları öldürmeyi, yok etmeyi bilmeli, Hakk’a teslim olmalıdır. Diğer yandan eğitim insandaki akılı daha da geliştirir. Yetenek yoksa eğitim amacına ulaşamaz. Ancak yetenek ve yatkınlıkların ortaya çıkması için belli bir çevre içinde gelişim gereklidir. Yine Mevlana’ya göre, yapılacak her şey usulüne uygun olmalıdır. Soru sormak eğitimin başlangıcıdır. Cevapların doğru olabilmesi için, soruların da doğru olması gerekir. Soru soran ya iyice emin olmadığı bir konuda görgü ve bilgisini doğrulamak, ya da daha yüksek bilgi edinmek için soru sorar. Eğitimde hoşgörü ile yaklaşma da son derece önemlidir. İnsanlarda yeni davranışlar oluşturmak için son derece yumuşak davranılmalıdır (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40).

2.1.4. Eski Türklerde Eğitim

Eski Türklerde eğitimi İslamiyet öncesinde ve İslamiyet sonrasında olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür.

2.1.4.1. İslamiyet'ten Önce Eğitim

Türklerin Müslüman olmadan önceki dönemlerde eğitimin temel özellikleri Akyüz (1994) şöyle belirtmiştir:

1. Yaşama biçimleri eğitim sisteminin yapısını ve anlayışını şekillendirmiştir.
2. Töre denilen, yazılı olmayan kurallara dayanan bir eğitim anlayışı hâkim olmuştur.
3. Yapılan araştırmalar bu dönemde örgün eğitimin varlığına dair kanıtlar bulmuşsa da, eğitim sistemiyle ilgili ayrıntılı bilgi elde edilememiştir.
4. Bu dönemde eğitimin temel amacı, öğüt vermek ve kişiye doğru yolu göstermektir.
5. Alp denilen kişilik türüne önem verilmiş, çocuklara ve gençlere eğitilirken, alp kişiliğinin sahip olduğu, dürüstlük, doğruluk, adalet, yiğitlik gibi erdemler kazandırılmaya çalışılmıştır.
6. Bu dönemde eğitim, entelektüel bir birikim yapmaktan ziyade bir meslek sahibi olmak üzerine kurulmuştur.
7. İslamiyet öncesi Türk toplumlarında cinsiyet ayrımı yapmadan çocuklara ilgi gösterilmiş, eğitimleri için uğraşmıştır.
8. Eğitim çoğunlukla sözlü olmasına rağmen, Türk tarihine ait en eski belgeler bu döneme aittir.

2.1.4.2. İslamiyet'ten Sonra Eğitim

Türkler İslamiyet'i benimsedikten sonra Türk eğitim anlayışı yeni nitelikler kazanmıştır. Yine Akyüz (1994) bu değişimi şu şekilde sıralamıştır:

1. Örgün eğitimin yaygınlaşmasıyla medrese denilen öğretim kurumları kısa zamanda Türk eğitim sisteminin merkezi haline gelmiştir.
2. İslamiyet'in etkisiyle Türklerin dünyaya bakış açıları, töreleri ve ahlaki değerlerinde değişiklikler oluşmaya başlamış, kimisi İslamiyet'le olan

benzerlikten dolayı pekişirken kimisi tamamen değişmiştir. Böylece yeni bir toplum tipi ortaya çıkmaya başlamıştır.

3. Türk toplumlarının yeni dinle ve yeni değerlerle ilişkisi, gazi ve aydın insan tiplerini ortaya çıkarmıştır.
4. Türkler İslamiyet'te bilimin yüce tutulduğunu görmüşlerdir. Bu da kendilerinin köklü bilim sevgilerini sürdürmelerini kolaylaştırmıştır.
5. Türklerin Müslüman olmaları ve Batı'ya ilerledikçe Araplar ve İranlılarla ilişkilerinin artması sonucu, Türkçe Arapça ve Farsça'nın etkisi altına girmeye başlamıştır. Halkın kullandığı Türkçe ise bu etkiden uzak kalabilmiştir. Ancak orta ve yüksek öğrenim ve bilim dili genel olarak Arapça olmuştur.
6. Türkler, İslamiyet'e geçerken Arap yazısını da almışlardır. Arap yazısı, kullanım süresinin uzunluğu ve yayılma alanının genişliği açısından, Türklerin başta gelen yazısı olmuştur.
7. Müslüman Türklerden Farabi, İbn Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut ve Ahmet Yesevi eğitim-öğretim alanında önemli görüşlerin sahipleri olarak ön plana çıkmışlardır.

Selçuklular döneminde de eğitim alanında önemli gelişmeler olmuştur. Selçuklularda eğitimin temel özellikleri şunlardır (Akyüz, 1994):

1. Selçuklu devlet adamları eğitim-öğretim ve bilimin gelişmesi için çokça çaba harcamıştır.
2. Medreseler daha sağlam bir yapı kazanmış, yaygın hale gelmiştir.
3. Ahilik denilen mesleki eğitime yönelik teşkilatlar oluşmuş, bu teşkilatlar aynı zamanda şehzadelerin yetiştirilmesinden de görev almıştır.
4. Selçukluların ilk dönemlerinde, eski Türk değerleri henüz canlı ise de zamanla bunlardan bazıları unutulmaya yüz tutmuştur. Saraylarda ve edebiyatta Türkçenin yerini Farsça ve Arapça almaya başlamıştır.
5. Selçuklu devlet adamları eğitim ve bilim severliği ile tanınmış olup Selçuklularda özgün ve yaygın eğitim kurumlarının başında medreseler gelmektedir.

6. Bu dönemde Nizamülmülk, Mevlana Celalettin, Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli ve Nasrettin Hoca gibi ünlü Türk düşünür ve eğitimcilerin etkileri yoğun, yaygın ve sürekli olmuştur.

Bu dönemde eğitimle ilgili değerli görüşler ortaya koymuş olan iki Türk düşünüründen bahsetmekte fayda vardır. Bunların ilki Farabi'dir. Farabi'ye göre insanların temel gayesi mutluluktur (Usta ve Demirtaş, 2013). İnsanların mutlu olmaları, iyi bir idareci ve eğitimci olmaları için felsefe öğrenmelerini tavsiye eder. Çünkü felsefe, insanlara teorik ve pratik aklı aynı zamanda kazandırabilen tek bilgidir (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40). İkinci düşünür olan İbn-i Sina'nın eğitim üzerine ortaya koyduğu görüşler ise devrinin çok ötesinde ve modern eğitim anlayışına uygun bir nitelik gösterir. İbn Sina öncelikle eğitim faaliyetlerinde başarılı olma hususunda her insanın aynı olamayacağı kanaatindeydi. İnsanlar arasında yapı, karakter, akıl, düşünce gibi mekanizmalar farklıdır. Bunun sonucu, kimi akli, kimi felsefi ilimleri, kimi dini, nakli ilimleri tercih eder. Bazıları da sanat ve mesleği tercih ederler. Meslek tercihi yapılırken de sadece eğitimcinin tercihleri değil, aynı zamanda çocuğun istidat ve istekleri de dikkate alınmalıdır. İbn Sina'ya göre 2-6 yaş döneminde çocuğun oyun ihtiyacı çoğalır. Bu dönemde çocuğun istekleri dikkate alınmalı, arzuları yerine getirilmelidir. Çocukluk yaşlarında oyun zaruridir, ancak 14 yaşından sonra azaltılması gerekir. Ona göre, her dönemin bir gereği vardır. Çocukluk döneminin gereği de oyundur. İbn-i Sina bütün bu görüşleriyle çağındaki eğitim anlayışının ötesinde günümüz eğitim anlayışına çok yakın görüşler ortaya koymuştur. Bilhassa çocuğun eğitiminde grup eğitimini desteklemesi, ferdi farkların eğitimdeki önemini vurgulaması, oyun, beden eğitimi ve müzik derslerinin eğitimdeki önemin vurgulaması, onun modern eğitime en önemli katkısıdır (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40).

2.1.5. Osmanlılarda Eğitim

Yaklaşık 600 yüzyıllık bir devri kapsayan uzun ömrüyle Osmanlı Devletleri eğitim alanında önemli adımlar atmıştır. Genel olarak Osmanlılarda eğitimin özellikleri şöyledir (Kanad, 1997):

1. Medreseler Osmanlı döneminde en zirve dönemlerini yaşamıştır. Medreseler Osmanlı topraklarında en yaygın eğitim kurumu olarak 1924 yılına kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir.
2. Osmanlı döneminde işgal edilen topraklarda esir alınan zeki ve yetenekli çocukların ileri de devlet yönetiminde yer alması için Enderun adında eğitim kurumları kurulmuştur.
3. Osmanlı Devleti'nde son dönemlere kadar eğitimden sadece erkek öğrenciler faydalanmıştır.
4. Osmanlı Devleti'nde eğitim daha ziyade dini nitelik taşımaktadır. Bu sebeple ilim adamları için kullanılan "Âlim" ifadesi dini bir nitelik taşımaktadır.
5. Eğitim anlayışı genelde ezbercidir. İyi öğreticiliğin bilgiyi iyi aktarmakla ilgili olduğu düşünülmektedir.
6. Eğitim her düzeyde ücretsizdir.
7. Azınlık ve yabancılara eğitim hakkı tanınmış, fakat bunların etkileri denetlenmediğinden devlet için siyasi ve ekonomik olarak olumsuz sonuçları görülmüştür.
8. "Osmanlıca Türkçesi" denen Türkçe, Arapça, Farsça karışımı bir dil oluşturmuştur. Böylece, aydınlarla halkın dili arasında uçurum derinleşmiş, eğitimin ve bilginin toplumda yaygınlaşması güçleşmiştir.
9. Osmanlı Devleti'nde eğitim kurumlarında reform hareketleri 1773 yılında askeri okullarda yapılmaya başlanmıştır.

2.1.6. Cumhuriyet Döneminde Eğitim

Türkiye'de eğitim konusunda gelişim yaklaşık olarak yüz elli yıllık bir süre içinde aşama aşama günümüz düzeyine erişmiştir. Bu süreçte önceleri, bilim-inanç-felsefe üzerinde çok yönlü düşünce akımları etkili olmuş; Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise, özellikle başlangıç yıllarında felsefi, bilimsel, teknolojik yönlerden çok boyutlu bir gelişim kaydedilmiştir (Bayrak v.d., 2002: 23–43). İlk yenileşme hareketlerinden itibaren modernleşmeye çalışan bir eğitim sistemini miras olarak alan Cumhuriyet Dönemi'nde kuruluş yılları ve bunu izleyen 1930'lu yıllarda eğitim

ve öğretime özel bir önem verilmiştir. Yeni bir eğitim sistemi meydana getirmek için yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu bakımdan çıkarılan ilk kanun 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmuştur. Bunu ard arda gelen Heyet-i İlmiye Toplantıları ve 1929'da çıkan Maarif Teşkilatı Kanunu takip etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitime büyük bir önem verilmesinin başta gelen sebebi, eğitimin toplumsal ve ekonomik gelişmenin en önde gelen belirleyici etmeni olduğu inancı olmuştur. Diğer yandan Cumhuriyet, ilk yıllarında kendi bürokrasini ve aydınını yetiştirmek istemiştir. Bu bakımdan, bu yıllar yeni bir toplumun oluşmasını sağlayacak kurumları geliştirme ve eskilerini tasfiye etme çabaları içinde geçmiştir. İlk yıllarda (1925–1928) halkı aydınlatmak, halka devrimlerden bahsetmek amacıyla İrşad Heyetleri kurulmuştur. 1928 sonlarında halka Latin harflerini öğretmek amacıyla Millet Mektepleri teşkil edilmiş, 1931 yılında daha önce kurulmuş olan Türk Ocakları artık işlevlerini tamamladıkları kabul edilerek kapatılmış ve 1932 yılında Halk Evleri açılmıştır (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40). Yine bu dönemde İlköğretim genel olarak 7–14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsar hale gelmiştir. 1924 yılından itibaren ilköğretim 5 yıl olarak tespit edilmiştir. Ancak Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 1973 yılında yürürlüğe girmesiyle ilköğretim süresi beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış ve adı da temel eğitim olarak değiştirilmiştir (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40). 1997 yılında yürürlüğe giren yaşa ile zorunlu eğitim 8 yıla, günümüzde ise 2012 yılından itibaren zorunlu eğitim liseleri de içine alarak 12 yıla çıkarılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yılları yenilik ve reformlar anlamında çok aktif bir dönemdir. Okul açmak ve buna yeterli öğretmen bulmak problemine çeşitli çareler aranmıştır. Cumhuriyetin ilk on yılı içinde teknik eğitimde önemli bir atılım yapılamamasına karşılık, daha sonraki dönemlerde bu konu ciddi olarak ele alınmıştır. Cumhuriyet döneminde diğer öğretim kademelerinin yanı sıra yükseköğretim alanında da yeni düzenleme çalışmalarına girişilmiş, zamanın üniversite standardındaki tek yükseköğretim kurumu olan İstanbul Darülfünunu geliştirme çalışmaları yapılmıştır. 1933 yılında Darülfünun kaldırılarak, İstanbul Üniversitesi açılmıştır. (Büyükkaragöz v.d., 1997: 21-40).

Cumhuriyet döneminde 1930 ve 1940'lı yıllarda kuram ve uygulama alanındaki yeni girişimlerin ardından 1965'te akademik ve bilimsel inceleme yapma

girişimleri, Türkiye’de eğitimin bilimsel boyutunun gelişimi konusundaki çabaların somut örneğini oluşturmuştur. Eğitimde bilimselliğe ve bilimsel yönetime yönelişin ilk kuruluşu 1930’lu yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü’dür. Eğitim alanında uluslararası düzeyde bilimsel çalışmaların önem kazanmaya başlamasıyla 1965 tarihinde Eğitim Bilimleri Fakültesi kurularak bilimin ve Türk eğitiminin hizmetine sunulmuştur (Alkan 1998, 15).

1950-1960’lı yıllarda başlayan eğitimde uluslararası düzeyde yeni arayışlar ve atılımların günümüzde hâlâ devam ettiği; eğitime bilimsellik, işlevsellik, etkililik ve verimlilik niteliklerinin kazandırılması çabalarının yoğunluk kazandığı söylenebilir. Akyüz (1994), Cumhuriyet eğitiminin özellikleri şöyle özetlenmiştir:

1. Tüm okullar 3 Mart 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bünyesine katılmıştır.
2. Eğitimin üzerindeki dini etki azaltılmaya çalışılmış yani eğitimin laikleştirilmesi çabası başlamıştır.
3. Tarih, edebiyat ve dil konularında milliyetçi bir çizgi izlenmiştir.
4. Harf İnkılâbı adı altında Arap harfleri kaldırılmış, Latin harfleri kullanılmaya başlanmıştır.
5. Karma eğitim hayata geçirilmiş, birçok alanda olduğu gibi eğitim sahasında da kadınların katılımına ağırlık verilmiştir.
6. Önceleri vakıf eliyle ödenen öğretmen maaşları devlet eliyle ödenmeye başlanmıştır.
7. Yurt dışında eğitim anlamındaki değişimler takip edilmeye başlamış özellikle ABD’deki eğitim modeli benimsenmeye başlanmıştır.
8. Eğitim kurumlarına çoğu zaman ideolojik bir bakış açısıyla bakıldığından eğitime şekilsel olarak yaklaşmıştır. Bu da kalıcı bir eğitim sistemi oluşmasını engellemiştir.
9. Çok partili döneme geçildikten sonra değişik yerlerde pek çok okul açılmıştır.
10. Yapılan tüm yeniliklere rağmen eğitim kurumları medrese dönemindeki eğitim anlayışından tamamen kurtulamamıştır.

11. Eğitimde daha çok nicelik üzerinde durulmuş, nitelik anlamında iyileştirmeler konusunda yetersiz kalınmıştır.

12. Osmanlı dönemindeki bir kısım halktan kopuk aydın tipi Cumhuriyet Dönemi'nde etkililiğini sürdürmüş, halka öncülük etmesi gereken aydınlar, halkın eğitimine çok katkı sağlamamıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki, ülkemizde mevcut modern pedagoji anlayışındaki birikim, gelişmiş ülkelerden farklı değildir. Eğitim alanında bugüne dek karşılaşılan sorunların eğitimi bilimsel olmayan yöntemlerle ele almaktan kaynaklandığı yönünde görüşler mevcuttur (Aktaş, 2008).

2.2. Öğretmenlik Mesleği

İnsanı öteki canlılardan ayrılan en önemli özelliği, onun öğrenebilme kapasitesinin çok yüksek olmasıdır. Gerçekten eğer gerekli ortam ve koşullar sağlanabilirse en düşük kapasitedeki bireylerin bile belli bir noktaya getirilebilmesi mümkündür. İnsanın eğitilmesi sürecinde en büyük rolü, şüphesiz ortam ile birey arasında yer alan ve öğretmen denilen eğitici uzmanlar oynamaktadır. Çünkü olgular, ne sadece ortamın, ne de bireyin yeteneklerinin uygun bulunmasının eğitim için fazla bir anlam taşımadığını göstermektedir. Böyle bir durumda, üçüncü bir öge olan öğretmenin yokluğunda, sonuç, istenilen nitelikte olamamakta ve mutlaka bir yerlerde eksiklik göstermekte, insanın eğitimi estetik değer ve pedagojik bütünlükten yoksun kalmaktadır.

Bu kısımda eğitim için vazgeçilmez unsur olan öğretmen, öğretmenlik becerileri ve öğretmen yetiştirme süreci hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1. Öğretmen

21. yüzyılda eğitim hizmetleri içinde öğretmenin niteliği ile eğitimin niteliği arasında doğrusal bir ilişki kurma anlayış ve çabaları artarak devam etmiştir. Bütün uygar milletlerin eğitimcileri gibi bilim adamları da okulun öğretmen demek olduğuna; onun yerini ne öğretim programlarıyla, ne kitapla, ne disiplin veya

herhangi bir araçla tutmanın mümkün olmadığına kanaat getirmiş bulunmaktadırlar (Turhan, 1964: 103).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmen, genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyonla mesleğini icra eden kişi olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan öğretmen kavramının birçok tanımı ve özelliği vardır. Öğretmen öğretimi yapan kişidir. Aynı zamanda disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının temsilcisidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 207). Öğretmen, eğitimle alakalı tüm boyutlar ile özel uzmanlık bilgisine ve becerisine sahip kişidir (Şişman ve Acat, 2003: 235–250). Tekin'e (1987) göre, okullarda öğretim programının uygulayıcıları ve yöneticileri öğretmenlerdir. Bir öğrencinin okul hayatındaki en önemli öğenin öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen eğitim ortamının hem bir unsuru hem de bu ortamın koordinatörüdür. Bu itibarla denilebilir ki bir okul ancak orada çalışan öğretmenleri kadar iyidir. Türkoğlu (2005: 28–31) ise öğretmene daha duygusal bir bakış açısıyla yaklaşmış ve öğretmeni, sevgi, sabır, hoşgörü ve özgüven duygusunu öğrencilere aktarabilen kişi olarak tanımlamıştır.

Tüm bu söylenenlerden de anlaşılacağı gibi, öğretmen eğitim sürecinin en önemli unsurudur. Öğretmen kimi zaman bir öğretici, kimi zaman bir koordinatör, kimi zaman bir danışman, kimi zaman bir uzman, kimi zaman lider, kimi zaman rehberdir. Tüm bu roller günümüzde bütüncül olarak alınmaya başlanmış, öğretmenlerin çağdaş anlayışa göre şekillenmesinin önemi daha iyi kavranmıştır. Bu yeni anlayış, öğretmenleri bilgiyle doldurmaktan ziyade, eğitim ve öğretim sürecinde bilginin nasıl kontrol edebileceği, yeni bilgilerin nasıl üretebileceği ve bu bilgileri hangi metotlarla öğretebileceği üzerinde durmaktadır (Verloop, Driel ve Meijer, 2001: 441–461).

2.2.2. Öğretmen Yeterlilikleri

Yeterlik, bir işi ve görevi yapabilecek asgari beceri ve kapasitedir (Şahin, 2004). Aynı zamanda kişinin bir işi doğru zamanda ve doğru ortamda yapması durumudur (Bursalıoğlu, 1981: 5). Yeterlilik ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Bu amaçla Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" oluşturmuştur. 6 temel başlıkta toplanan bu yeterlilikler şunlardır (MEB, 2008):

1. Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim: Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alır. Öğrencilerine birey olarak değer verir ve bunu öğrencilerine hissettirir. İnançlara, kültürlere, fikirlere saygılı olunması konusunda öğrencilerine örnek olacak davranışlar gösterir. Öğrencilerin hem kişilik, hem de akademik anlamda kendini geliştirmesi için destek olur. Öğretmen, kendisini mesleki anlamda geliştirmek için deneyimli eğitimcilerden ve yayınlardan faydalanır. Alanı ile ilgili güncel bilgi ve gelişmeleri yakından takip ederek, kendisini geliştirmeye çalışır. Mesleğine olan inancını davranışlarına yansıtır. Mesleğinin saygın ve önemli bir meslek olduğunu bilir. Bu sebeple her ortamda mesleğinin iyi bir temsilcisi olmaya çalışır.

2. Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencinin gelişim basamaklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını, yaşadıkları çevreyi, sosyo-ekonomik durumunu, ailevi atmosferini tanıır ve bu girdileri dikkate alarak öğrenciyeye yaklaşır. Öğrencinin içinde bulunduğu ruhsal durumu ve sorunları fark eder ve öğrenciyeye bu anlamda destek olmaya çalışır.

3. Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğretmen, sağlıklı bir öğretim ve öğrenme olması için gerekli önlemleri alır. Öğretme ve öğrenme süreçlerini bilir ve bu süreçlere uygun beceri ve bilgiyi edinerek, öğrenciyeye kazandırır.

4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini, kazanımları ne oranda aldıklarını çeşitli değerlendirme yöntemleri ile belirler ve eksiklikleri gidermek için gerekli önlemleri alır. Öğrencilerin gelişimini izleyerek hangi yöntem ve metotların daha doğru ve uygulanabilir olduğu tespit eder.

5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, eğitimin sadece okulda başlayıp biten bir süreç olmadığını bilir. Bu sebeple etkili eğitim için gerekli olan diğer önemli unsurlar olan aile ve toplumu bu sürece katmaya çalışır. Öğrencinin aile yapısı ve içinde bulunduğu toplumun özellikleri dikkate alarak eğitim-öğretimi planlar ve uygular.

6. Program ve İçerik Bilgisi: Öğretmen, resmi programı temel alarak, çevrenin ve öğrencilerin ihtiyaç, istek ve durumuna göre program yapar veya düzenler. Programın vermek istediği kazanım, amaç ve ilkeler doğrultusunda programı uygular.

Öğretmenlerin mesleki anlamda gereken yeterliliklere sahip olması; eğitim ihtiyaçları doğrultusunda çözümler üretebilmeleri, etkili eğitim ve öğretim yapabilmeleri, yenilikler karşısında kendilerini dönüştürebilmeleri, günümüz eğitim bakış açısını kavrayabilmeleri ve öğrencilerine üst düzeyde faydalı olabilmeleri için bir ön şarttır. (Özer, 2005: 217). Klasik öğretmenler yerini, değişik kaynaklardan sağlanan bilgileri sentezleyen, öğrencinin yeteneklerini işleterek onun başarılı ve mutlu olmasını mümkün kılan iyi yetişmiş öğretmenlere bırakmaya mecburdurlar. Bu yeni tip öğretmenler, aynı zamanda modern teknolojinin sağladığı en son araç ve gereçleri ustalıkla kullanabilecek yeterliktedir. Yine bu öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını bilen, sağlıklı bir çalışma alışkanlığı edinmiş, alanının bilgi, yöntem ve metod bilgisine hâkim, öğrencilerine sevgi ve saygıyla bağlı olan öğretmenlerdir (Küçükahmet, 1999).

2.2.3. Öğretmen Yetiştirme

Günümüzde teknolojinin iletişimi yüksek hızlara taşınması, küreselleşmenin insanları birbirine daha çok yaklaştırması, bilginin paylaşımının ve yaygınlaşmasının kolaylaşması yeni bir toplumsal değişim meydana getirmiştir. Bu değişime uyum sağlamak isteyen milletlerin öncelikle eğitim sistemlerini gözden geçirmeye başladıkları ve bu değişime uygun olarak eğitim sistemlerini dizayn etmeye çabaladıkları gözlenmektedir. (Sağlam, 1999). Bu çabalar, gelişen ve değişen dünyada, kritik bir noktada yer alan öğretmenlere, öğretme-öğrenme yaklaşımları, öğretme yöntem ve teknikleri gibi konular açısından farklı açılımlar sunmuş, öğretmenin bilgi, beceri ve yeterlikleri ile ilgili olarak kendisini sorgulanmasına ve yetiştirme programlarının gözden geçirilmesine yol açmıştır.

Nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gerektiği gerçeği sadece günümüzde değil, geçmiş dönemlerin de eğitimle ilgili temel sorunlarından biri olmuş, bu yönde çabalar içerisine girilmiştir. Bu çabalar Cumhuriyet öncesi dönem, Cumhuriyet dönemi ve günümüz olmak üzere üç döneme ayrılabilir.

2.2.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen yetiştirme tarihinin başlangıcı genellikle Cumhuriyet Dönemi'nden önceki dönemlerden başlatılmaktadır (Akdemir, 2013). Cumhuriyetin ilk yıllarında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun, Tanzimat Fermanı'nda yapılan yeniliklerin devamı olduğu kabul edilmektedir (Ergin, 1977; Koçer, 1970; Shaw ve Shaw, 1994). Tanzimat Fermanı ile sorgulanmaya başlayan eğitim sistemi, Batı'nın üstünlüğü karşısında yenilenme çabaları içerisine girmiştir. Bu çabalarla birlikte özellikle askeri liselerde başlayan yenileşme, modern okulların kurulmasını sağlamıştır. Bu dönüşüm ve yenileşme hareketlerinden öğretmen yetiştiren okullar da nasibini almış, bu amaçla Darulmuallimin-i Rüştî okulları açılmıştı (Okur, 2005). Bu Rüştîyeler belirli bir çevreye hitap etmesi bakımından sınırlı kaldığından, daha geniş halk kitlesini etkileyeceği düşünülen okullar açılmıştır. Bu okulların açılış yılları 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir (Akdemir, 2013: 15–28). Yapılan modernleşme çabalarının temel amacı modern insan profilini halka yaymaktır. Bu sebeple bu dönemde öğretmen yetiştiren okullar hızla artmış, 4 yıl eğitimden sonra öğretmen mezun eden Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darulmuallimin-i Aliye) açılmıştır. Savaş yıllarından sonra kaybedilen eğitimci kadro bu şekilde tamamlanmaya çalışılmıştır (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül ve Çoker, 1995: 210).

2.2.3.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet Dönemi'nde modern nitelik taşıyan eğitim kurumları klasik eğitim kurumlarıyla bir süre mücadele etmiş olsa da zamanla daha yaygın bir hal almıştır. Özellikle medrese anlayışının uzun süreler eğitim üzerindeki etkisinin devam ettiği söylenebilir. Darulmuallimin-i Aliye okulları, Muallim Mektebi daha sonra da Öğretmen Okulu ismini alarak değişmiştir. Öğretmen Okulu yeni Cumhuriyet'in fikrini ve düşünce sistemini de topluma yaymak gibi bir misyon yüklenmiştir. Öğretmen Okulu'nun 1940 tarihinde kapanmasıyla, Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitüleri hala ideolojik tartışmalarda adı geçen etkili okullardır. Köy Enstitüleri'nde uygulamaya dönük nitelikli bir eğitim hayata geçirilmesine rağmen öğrenciler Resmi İdeoloji'nin temsilcileri olarak algılanmıştır. Köy Enstitüleri 1954

yılında kapatılmıştır. Köy Enstitüleri yerine Muallim Mektepleri açılmıştır. 1953 yılında ise İlköğretmen Okulları açılarak öğretmen yetiştiren kurumlar tek çatı altında toplanmış ve belirli standartlara kavuşturulmaya çalışılmıştır (Akdemir, 2013: 15–28).

Artan öğretmen ihtiyacı kendini ortaokul ve liselerde hissettirmeye başlamıştır. Önceleri sadece köylerde ilkokul öğretmeni yetiştirmeye odaklanan eğitim sistemi (Özoğlu, 2010) gittikçe orta okul ve lisedeki öğretmen açığını gidermek için daha kısa zamanda öğretmen yetiştirmeye yönelik bazı yöntemler uygulamıştır (Akdemir, 2013: 15-28):

1. Yedek Subay Öğretmenler: Kısa kurslarla liseden mezun kişilerin askerliklerini öğretmen olarak yapmalarına imkân tanınmıştır. Daha çok köylerde görev yapılmasını sağlayan bu uygulama 1960 yılında başlamış 1963 yılında son bulmuştur. Askerliğini öğretmen olarak yapan bu kişilerin daimi öğretmen olmalarına fırsat verilmiştir.

2. Mektupla Öğretmen Yetiştirme: Artan öğretmen açığını hızlıca kapatmak için 1974 ve 1975 yılları arasında kısa süreli kurslarla öğretmen yetiştirme yoluna gidilmiştir. Mektupla Yükseköğretim Merkezi kurularak bu yolla birçok öğretmen atanmıştır.

3. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme: 1975 ve 1980 yılları arasındaki politik ortam neticesinde yükseköğretimini tamamlayamamış kişilere, hızlandırılmış kurslarla öğretmen olma imkânı tanınmıştır.

Uygulanan tüm bu yöntemlerdeki temel amaç hızlı bir şekilde öğretmen ihtiyacını gidermektir. Fakat bu süreçte nitelik sorunu pek gözetilmemiş, sadece niceliksel ihtiyaçlar dikkate alınmıştır. Bu sebeple eğitim kalitesi bu durumdan olumsuz olarak etkilenmiştir (Akdemir, 2013: 15–28). Bu yöntemlerle öğretmen olan kişilerin sayısının yaklaşık 120 bin olduğu belirtilmektedir (Dursunoğlu, 2003). 1990'lı yıllara gelindiğinde ise artan yükseköğretim kurumlarının etkisiyle öğretmen ihtiyacı üniversitelerden karşılanmaya başlanmıştır. Bu durum öğretmen eğitiminde bir yenileşmeyi de beraberinde getirmiştir (Akdemir, 2013: 15–28).

2.2.3.3. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme

Yüksek Öğretim Kurulu'nun 1982 yılında kurulmasıyla yükseköğretim yapan okullar tek bir çatı altında toplanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Fakülteleri adı altında ülke çapında yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle 1990 yılından sonra öğretmen yetiştiren kurumların yenilenmesi ve modernize edilmesi anlamında adımlar atılmıştır. 1994 ve 1998 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu ve Dünya Bankası "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" ile öğretmen yetiştirme eylemlerini modern standartlara kavuşturmaya çalışmıştır. Fakat önceki çabalar gibi bu çabalar da görünürde fayda sağlamasına rağmen, nitelik anlamında istenilen amaca hizmet etmekte yetersiz kalmıştır. İhtiyaç duyulan öğretmen sayısını sağlamak için bu dönemde de bazı uygulamalara gidilmiştir (Akdemir, 2013: 15–28):

1. Çeşitli Fakültelerin Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması: Eğitim Fakülteleri'nin öğretmen ihtiyacını karşılaması konusunda yetersiz kalmasıyla, diğer fakültelerden öğretmen alma durumu söz konusu olmuştur. Bu sebeple formasyon kurslarıyla Eğitim Fakülteleri dışındaki fakültelerden de öğretmen alınmaya başlanmıştır. Fakat gittikçe büyüyen öğretmen açığı karşısında bir çok öğretmenin formasyon almadan da öğretmen olduğu bilinen bir gerçektir.

2. Tezsiz Yüksek Lisans Programlarıyla Öğretmen Yetiştirme: 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği yaparak Milli Eğitim Projesi (MEGP) adı altında bir proje gerçekleştirmiştir. Bu projeye Fen-Edebiyat mezunu olanların tezsiz yüksek lisan yaparak öğretmen olmalarının önü açılmıştır. Özellikle ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ihtiyacını karşılamak için yapılan bu programa göre, mezun olan öğrenciler tezsiz yüksek lisans yaptıklarında formasyon almış kabul edilmiştir.

3. Vekil Öğretmenlik ve ücretli öğretmenlik: Artan öğretmen ihtiyacını gidermek amacıyla, lisans ve ön lisans mezunları dönemlik veya senelik olarak, öğretmen açığı bulunan okullara görevlendirilmişlerdir. Vekil öğretmenlik uygulaması 2012 yılında kaldırılmıştır. Ücretli öğretmenlik uygulaması ise hala devam etmektedir. Vekil öğretmenler, kadrolu öğretmenlerin maaşının 3/2'si kadar maaş alırken, ücretli öğretmenler girdikleri ders kadar ek ders üzerinden maaş almaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'na ciddi eleştiriler yöneltilmesine sebep olan

bu uygulamaların, nicelik olarak geçici çözüm sunuyor olmasına rağmen uzun vadede nitelik konusunda ciddi sıkıntılar çıkaracağı düşünülmektedir.

Günümüzde her sene binlerce öğretmen adayının atamasının yapılması neticesinde öğretmen ihtiyacı hızla azalmaktadır. Buna rağmen hala öğretmen alımında bir standart mevcut değildir. Hala öğretmenlik dışındaki bölümlerden öğretmen alınmaya ve ücretli öğretmenlik uygulamasına devam edilmektedir. Bu duruma yapılan eleştirilere rağmen hala kalıcı ve etkili bir çözüm bulunamamıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesi için yapılanların birçoğu yüzeysel, dar alanda ve özü kaçıran uygulamalar olmaktadır. Eğitim fakültelerine daha başarılı öğrencilerin gelmesi anlamında bir çaba göze çarpmamaktadır. Eğitim fakültelerinin birçoğu teorik bilgiye önem vermekte, uygulama sahasını kaçırmaktadır. KPSS öğretmen adaylarını ezberci olmaya zorlamakta, uygulama derslerine olan ilgiyi azaltmaktadır. Öğretmen yetiştirme Eğitim fakültelerinde başlayan fakat mezun olunca biten bir süreç değildir. Mesleğe başlayan öğretmenler rehber öğretmenlik, adaylık seminerleri gibi çoğunlukla formalite uygulamalarıyla deneme yanılma yöntemine mecbur bırakılmaktadır. Hizmet içi eğitim uygulamaları, neredeyse hiç boyutunda kalmakta, adeta öğretmenler sistem tarafından kaderlerine terk edilmektedir. Öğretmen eğitim sisteminin omurgasıdır. Öğretmen nasılsa sistem de öyledir. Bu manada öğretmen yetiştirme sürecinde sistem yapıcılara düşen acil ve önemli sorumluluklar vardır. Bu sorumluluklardan biri de pedagojik okuryazarlık becerilerinin öğretmenlere kazandırılmasıdır.

2.3. Pedagojik Okuryazarlık

Eğitimin en önemli unsuru öğretmendir. Eğitim ancak ve ancak öğretmenlerin omuzlarında yükselir ve nitelikli hale gelebilir. Yapılan altyapı, teknolojik ve niceliksel iyileştirmeler veya destekler ancak bir noktaya kadar yararlı olabilmekte, iş yine öğretmen unsurunda kilitlenmektedir. Böyle olması doğaldır. İnsanlık tarihiyle eş yaşta olan eğitim tarihine baktığımızda öğretmen unsurunun her zaman eğitimin odak noktası olduğu görülmektedir. Günümüzde öğretmenin yerine geçebilecek teknolojiler oluşturulmaya çalışıldığı halde, bu teknolojiler öğretmenlere yeni görev ve sorumluluk yüklemekten öteye gidememiş, aksine öğretmenlere yeni beceriler ve misyonlar kazandırarak daha hayati görevler vermiştir. Tüm eğitsel görüşler geçmiş

fakat öğretmenlik kurumu yıkılmadan hatta yeri sarsılmadan olduğu yerde durmuştur. O halde eğitimin omurgası diyebileceğimiz öğretmenler, ne düzeyde öğretmenlik becerilerine ve anlayışına sahiptirler? Öğretmenlerin, öğretmenlik seviyesi hakkında ciddi veri olarak kabul edilebilecek olan “pedagojik okuryazarlık” düzeyleri ne seviyededir? Bu sorulara cevap arayabilmek için öncelikle pedagojik okuryazarlıkla ilgili kavramlardan bahsetmek gerekmektedir.

2.3.1. Pedagoji Kavramı

Toplumların uygarlık düzeyleri ne olursa olsun, her toplum eğitim adı verilen bir süreçten geçmiştir (Varış, 1986: 2). Tarihin her döneminde eğitim tartışılıp, geliştirilmeye çalışılmıştır. Buna rağmen bir disiplin olarak eğitimden bahsedilmesi en az iki bin yıl öncesine dayandığı halde, eğitimde bazı problemlere deneysel yoldan cevap aranmaya başlanması, sadece yüzyıllık bir geçmişe sahiptir. Bunun nedeni deneysel araştırmanın sosyal bilimlere son yüzyılda girmiş olması ve eğitimin uygulamalı bir bilim dalı olarak yine son yüzyılda tanınmış olmasıdır (Turgut, 1969: 71). Bilim durağan değil, sürekli yenilenmek isteyen canlı bir varlık gibidir. Bilimin bu bağlamından, bilimin bir parçası olarak eğitimin de diğer alanlar gibi nasibini alması doğaldır (Usta, 2013). Eğitim sistemlerinin bu şekilde bir bilim olarak ele alınması sonucunda pedagoji bilimi oluşmuştur.

Pedagoji kelimesi Yunancadan gelen “çocuğu eğleyen ve oyalayan” anlamına gelmektedir. Günümüzde ise her türlü eğitim-öğretim durumuna pedagoji denmektedir (Kanad, 1997). Türk Dil Kurumu’na (TDK, 2014) göre pedagoji “eğitim bilimi” olarak tanımlanmaktadır. Pedagoji belirli kuramsal çerçevede ele alınan, ahlaki ve felsefi amaçlara uygun eğitim faaliyetlerinin incelenmesi, araştırılması, seçilmesi ve uygulanmasıdır (Li, 2008). Pedagoji kavramına geniş bir perspektiften bakılarak “öğretim sanatı ve bilimi” olarak da tanımlanmıştır (Matuga, 2001: 77–84). Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak pedagoji kavramının genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Pedagojinin ana konusu eğitimidir.
2. Pedagoji aynı zamanda öğretim anlamında da kullanılır.

3. Pedagoji öğretmen merkezlidir. Yani eğitim-öğretimin koordinatörü öğretmendir.
4. Pedagoji, bilim olmasının yanı sıra bir sanat olarak da algılanmaktadır.
5. Pedagoji, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra eğitim-öğretimin içerisine giren her unsurda da ilgilenir.
6. Pedagojinin temel amacı, çocuklarda kalıcı ve olumlu davranış değişimleri oluşturmaktır.
7. Pedagoji birçok alanla iç içedir. Bunlar arasında; felsefe, tarih, biyoloji, sosyoloji, psikoloji, edebiyat, vb. gibi alanlar yer alır.
8. Pedagoji, başka bir açıdan bir düşünce şeklidir. Yani eğitim özelinde, hayata bakış açısıdır.
9. Pedagoji içerisinde birçok kuramsal yaklaşımı barındırır.

Özetlenecek olursa, pedagoji, öğretmen eliyle eğitim-öğretim içerisinde yer alan tüm etkinlik ve faaliyetleri kapsayan genel bir kavramdır.

2.3.2. Pedagojik Bilgi

Pedagojik bilgi, öğrenme ve öğretme ile her şeyin bilgisidir. Bu bilgiler; süre, strateji, yöntem, uygulama, ölçme-değerlendirme, vb. bilgileridir (Mishra ve Koehler, 2006: 1017–1054). Yani pedagojik bilgi, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme teori ve kurallarını anlama ve uygulama becerilerini, öğrencilerin özelliklerini ve gelişim dönemlerini bilmelerini ve sınıf yönetimindeki bilgi ve becerilerini kapsar. Pedagojik bilgi, alan bilgisinden farklı olarak tüm eğitim, öğretim sürecini kapsamaktadır. Pedagojik bilgide öğretmenin hangi alandan olduğu önemli değildir. Çünkü pedagojik bilgi, tüm öğretmenlerin alanlarından bağımsız olarak öğretimle alakalı bilgilerini ve genel becerilerini kapsamaktadır. Bu manada pedagojik bilgi her öğretmende bulunması gereken ortak meslek bilgisi olarak da tanımlanabilmektedir. Pedagojik bilgiye sahip bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandıracağını, öğretim yöntem ve stratejilerini, sınıfta kontrolünü sağlamak için gerekli becerileri, öğrencilerinin öğrenme karşısında takındıkları görüş ve bilgileri de edinmiş olmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009: 60–70).

Öğretmen adaylarına pedagojik bilgiler pedagojik formasyon dersleri adı altında verilmekte, aday öğretmenlerin etkili bir pedagojik bilgiye ve becerisine sahip olması hedeflenmektedir. Buna rağmen bu derslerin uygulama aşamasındaki eksiklikleri neticesinde öğretmen adayları pedagoji bilgisini sadece teorik olarak öğrenmekte, bu bilgiyi beceri boyutuna getirmekte zorlanmaktadırlar. Bu da eğitim ve öğretimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzlukların zamanla etkisini daha fazla hissettirmesi dolayısıyla geleneksel pedagoji anlayışına eleştirel bakış açıları gelişmiştir. Bu bakış açılarına Freire'nin (2010) eğitimle ilgili görüşleri örnek olarak verilebilir. Ona göre alışlagelmiş pedagoji ezbercidir ve öğrenciler doldurulması gereken boş kaplardır. Öğrenciler ne kadar sindirilmişse, eğitim o kadar başarılı kabul edilir. Bu tür eleştirilere maruz kalmak istemeyen bir eğitim sistemi acilen öğretmenini pedagojik anlamda yeterli bir uzman olarak yetiştirmek zorundadır.

2.3.3. Pedagojik Formasyon

Toplumların kurucu unsurlarının başında gelen öğretmenlerin nitelikleri ve becerileri bu toplumların gelişmişlik düzeyine ilişkin anlamlı bilgiler verir. Bilgi çağı denilen, dün keşfedilen veya ortaya atılan bilgilerin bile bugün güncellenmesi gerektiği çağda; bilgiyi yayan, muhafaza eden ve üreten öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklar aynı zamanda topluma, daha da önemlisi eğitimle ilgili olan kurumsal yapılara önemli sorumluluklar yüklemektedir. Zira iyi eğitim görmemiş bir öğretmenden bilgiye sahip olması ve yayması beklenemez. Bilgi düzeyi ne olursa olsun, nasıl eğiteceğini ve nasıl öğreteceğini bilmeyen bir öğretmen meyve vermeyen bir ağaca benzer. Bu sebeple öğretmenlere eğitime ve öğretme becerisi anlamına da gelen pedagojik becerilerin etkili bir yüksek eğitimle verilmesi gerekmektedir. Bu hayati önem taşıyan beceriler, genellikle Eğitim Fakültelerinde pedagojik formasyon adı altındaki derslerle verilmeye çalışılmaktadır.

Formasyon mesleki anlamıyla “Belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriyi geliştirmekte kullanılan araçların tümü” (Foulquié, 1994: 179) şeklinde tanımlanmaktadır. Pedagojik formasyon, ilk ve ortaöğretimde çocukların eğitimi ve yetiştirilmeleri amacıyla meslek eğitimi alan öğretmen adaylarına kazandırılan

davranışların tümü olarak açıklanabilir. Öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim programlarına konmuş olan pedagojik formasyon dersleri, onlara yol göstermeyi ve verecekleri eğitimi desteklemeyi amaçlamaktadır. Pedagojik formasyon dersleri, öğretmen yetiştirme çalışmalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçasıdır. Öğretmen adaylarına pedagojik formasyon derslerinde, insanları doğru yönlendirme ve yetiştirme ile ilgili bilgi, yöntem, metod ve teknikler verilmektedir. Öğretmenin kendi alan bilgisi ışığında bireylere tüm açılardan doğru yaklaşabilmesi hedeflenmektedir. Bu derslerle öğretmenlere mesleklerini özümseyebilmeleri, eğitimi bireyler için planlı ve programlı hale getirebilmeleri, dersin hedeflerine ulaşabilmeleri ve bilgilerini gelecek kuşaklara aktarabilmeleri için gerekli donanımlar kazandırılmaktadır. Öğretmen adayları, formasyon derslerinden öğrendiklerini, programın diğer boyutları olan genel kültür ve özel alan eğitimi ile bütünleştirerek, alanının gerektirdiği öğretmenlik donanımını kazanma yolunda ilerlemektedirler (Geniş, 2009).

Yeniden Yapılanma Ortak Programı kapsamında kabul edilen pedagojik formasyon derslerinin içerikleri YÖK tarafından, aşağıdaki gibi belirlenmiştir (YÖK, 1998: 81–82):

1. Eğitim Bilimine Giriş: Eğitimin psikolojik, felsefi, toplumsal, tarihsel temelleri ve eğitim girdilerinin genel özellikleri.

2. Okul Deneyimi: Öğretmenliğin okullarda uygulanış şeklinin gözlenmesi, okulda öğretmenin yapması gereken iş ve işlemler, bu iş ve işlemlerin evraklara aktarılması, öğretmen-öğrenci/sınıf/öğretmen/idareci/aile/toplum ilişkisi gibi konularda öğretmene gözlem imkânı sunma.

3. Gelişim Psikolojisi: Öğrenmede bireysel farklılıklar, öğrencinin içinde bulunduğu gelişim basamağı, öğrencinin psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçları, bunların öğrenme üzerinde etkisi, gelişim dönemleri bilgisi.

4. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretimin düzenli planlanması için program yapma, programın girdileri, öğretim strateji ve yöntemleri, öğrencilerden alınan geri dönütlerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, teknoloji odaklı eğitim, sınav ve değerlendirme yöntemleri.

5. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme: Öğretimle ilgili teknolojiler, slayt ve çalışma yaprağı hazırlama, konuya uygun materyal geliştirme, konuya uygun materyal seçimi, öğrencilere materyal tasarlama becerisi kazandırma.

6. Sınıf Yönetimi: Etkili eğitim-öğretim için sınıfı düzenleme, sınıf kontrolü, öğrenci etkileşimi, işbirliğiyle çalışma veya küme oluşturma, sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçme, öğrenciyi güdüleme ve motive etme, öğrencinin derse hazırlıklı gelmesini sağlama, derste öğrencinin dikkatini canlı tutma, zamanı etkili kullanma.

7. Özel Öğretim Yöntemleri: Öğretmenin branşıyla ilgili özel öğretim yöntem ve teknikleri, konulara göre öğretme stratejileri, branşla ilgili güncel bilgilerin müfredata eklenmesi, branşla ilgili öğretmenin kendini geliştirme olanakları, yeni yöntem ve stratejiler keşfetme.

8. Rehberlik: Öğrencinin sorunları, öğrencilerin sorunları karşısında destek, öğrencileri yönlendirme, akademik tercih sürecinde onlara yol gösterme, rehberlik ilke ve kuralları, öğrencilere danışmanlık yaparak kişilik kazanmalarına yardımcı olma, öğrenci-öğretmen/öğrenci/okul/aile/çevre ilişkisinin dengeli bir seyirde ilerlemesi için öğrenciye destek olma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere uygun yöntemlerle destek olma.

10. Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adayının haftanın belirli günlerinde kendi sınıfına veya başka sınıflara branşıyla ilgili bir konuda sunum yapması, ders anlatması, bir akademisyen eşliğinde öğretmenlik becerilerinin değerlendirilmesi, birçok açıdan analiz edilmesi ve notla değerlendirilmesi.

Seçmeli ders olarak, “Eğitimde Eylem Araştırması”, “Eğitim Tarihi”, “Eğitim Sosyolojisi”, “Öğretmenlik Meslek Etiği”, “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Bireyselleştirilmiş Öğretim” gibi dersler pedagojik formasyon eğitimi sürecinde adaylara okutulmaktadır (YÖK, 2014). Pedagojik formasyon derslerinin programlara konulmasının en önemli amaçlarından biri, öğrenilenlerin öğretmenlik mesleğinde verimli bir şekilde kullanılabilmesidir. Bu sebeple formasyon derslerinin öğretmen adaylarında kalıcı olması ve öğretmenlik yaşamlarında rehberlik edebilmesi için programlar değişikçe tekrar tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu gözden geçirmeler sonucu elde edilen bilgilerin, ideal öğretmen yetiştirme programlarına büyük katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Geniş, 2009). Ayrıca pedagojik

formasyon adı altında verilen derslerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimle öğretmenlere etkili bir şekilde kazandırılması, öğretmenlerin daha nitelikli hale gelmeleri açısından oldukça önemlidir. (Atasoy, 2004).

2.3.4. Okuryazarlık Kavramı

Okumak ve yazmak için kullandığımız sembollerin yanı sıra çevremizde binlerce farklı kaynaktan gelen semboller vardır. Bu sembolleri anlamlandırmak, onlarla çözümlenmeler yapmak, yeni kavramlar üretmek de bir tür okumadır. Bu sembolleri farkında olarak ya da olmayarak okuruz ve bu sembolleri kullanarak kendimizi ifade ederiz (Altun, 2005). Klasik okuma-yazma faaliyetinden farklı olan bu okuma yazma türünü güncel tanımlamalar “okuryazarlık kavramı” içerisinde yerleştirmektedir. Bilim insanlarının artık üzerinde çokça durmaya başladığı, Türkçe Sözlükte “okuryazar olma durumu” olarak tanımlanan (TDK, 2014) bu kavram günümüzde farklı bir anlama bürünmüştür. Okuryazarlık, ilk anlamı olan okumak ve yazmak eyleminden çok öteye gitmiş, etrafımızdaki sembol ve mesajların etkili bir şekilde anlamlandırılması süreci olarak tanımlanmaya başlamıştır (Aşıcı, 2009: 9–26; Kellner 2001: 67–81; Kress 2003). OECD’ye (1995) göre okuryazarlık; yaşam boyu öğrenme için gerekli olan becerileri edinme, bu konuda belirli bir bilinç noktasına ulaşma ve bu bilinci geliştirerek, daha etkili öğrenme sağlama olarak tanımlanmaktadır (Akt. Aldemir, 2003).

Temel okuryazarlık bir zamanlar birinin kendi ismini yazabilme yeteneğinden biraz daha fazlasını ifade ediyordu. Bu tanım daha sonradan bir metnin çözülmesi şeklinde genişlemiş ve 1930’larda okumayı ve birinin kendini yazı yazma yoluyla ifade etmesini de kapsar hale gelmiştir (Bransford, 1999). Okuryazarlık, bir zamanlar bir takım sabit kurallar şeklinde öğretilen üretken bir beceri olarak gösterilirken şimdilerde aktif vatandaşlık kavramlarını, yeni iletişim uygulamalarını, bilgi teknolojilerini, kritik düşünce ve dilsel-kültürel çeşitliliği de kapsar hale gelmiştir. (Maclellan, 2008: 1986–1992). Yine okuryazarlık günümüzde artık değişen tanımıyla birlikte daha kültürlü olma, iyi bir eğitime sahip olma anlamında anlaşılmaktadır (Roth, 1992). Houff’dan (2002) aktaran Polat’a (2005) göre yaşanan değişimler okuryazarlığın boyutunu da genişletmiştir. Böylece okuryazar kişiler kaynaklardaki bilgiyi yalnızca okuyup yazabilen değil, aynı zamanda bu bilgiyi

yorumlayabilen ve uygulayabilen kişiler olarak düşünölmeye de başlanmıştır. Diğer yandan, Anglo-Sakson gelenekten ortaya çıkan okuryazarlık kavramı gittikçe literatürde daha çok yer kaplamaya başlamıştır (Kress, 2003)

Günümüzde teknolojiyle birlikte özellikle internetin yaygınlaşmasıyla, bilgi dolaşımının muazzam hızlara ulaşması ve her şeyi bilenden çok bilgiyi kontrol edebilenlerin tercih edilmesiyle, bireylerin kendi uzmanlık alanlarını iyi bilmeleri yetmemekte, uzmanlık alanlarında “okuryazar” olmaları beklenmektedir. Bu sebeple artık her alanda okuryazarlık terminolojisi oluşturulmakta ve her okuryazarlık türünün kendi disiplini ve becerileri ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır. Son zamanlarda çalışma sahasına ve literatüre girmiş okuryazarlık türlerinden bazıları, bilgisayar okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, web okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, coğrafya okuryazarlığı olarak sayılabilir.

Okuryazar birey olma yolunda kazanılması gereken genel beceriler şunlardır (Gee, 2000: 180-196; Gee, 2001; Morrow, 2004: 81-97; Street, 1993: 30-42):

1. Çevremizdeki sembolleri fark edebilme ve ifade edebilme
2. Çevredeki sembolleri anlamlandırabilme ve kişisel bilgi haline getirebilme
3. Çevredeki sembollerden elde edilen bilgileri kullanarak yeni bilgiler türetme
4. Çevredeki sembollerden elde edilen bilgileri kullanabilme ve bu bilgiler sayesinde sistemler oluşturabilme
5. Çevreden alınan bilgileri sürekli güncel tutabilme ve beceriye dönüştürebilme.

2.3.6. Okuryazarlık ile Okuma-Yazma Arasındaki Farklar

Okuryazarlık değişen tanımıyla birlikte, okuma ve yazma eyleminden giderek farklılaşmaya başlamıştır. Bu farklılık, literatüre yeni bir okuryazarlık türü daha dâhil oldukça artmaktadır. Bu sebeple okuryazarlık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için okuryazarlık ile okuma-yazma arasındaki farkların belirtilmesinde fayda vardır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) okuryazarlığı okuma-yazma ile kıyaslayarak şu şekilde farklar ortaya koymaya çalışmışlardır:

1. Okuryazarlık, okuma-yazmada olduğu gibi kod çözmeye değil anlamlandırmaya dayalıdır. Okuma-yazma için tanıma yeterliyken, okuryazarlık için anlam ilişkisi kurma ve eşleştirme gereklidir. Yani okuma-yazmadan daha üst düzey ve karışık işlem gerektirir.

2. Okuma-yazma olmak ve olmamak durumunu belirtirken, okuryazarlık bir derece belirtir. Yani okuma-yazma bir unvandır, kişi ya okuma-yazma biliyordur ya da bilmiyordur. Fakat okuryazarlık bir termometre gibi bir düzey delirtir. Bu manada okuryazarlık geliştirilebilecek bir beceridir.

3. Okuma-yazmanın malzemesi harfler, okuryazarlığın malzemesi ise simgeler, semboller, imajlar, bilgiler yani her şeydir.

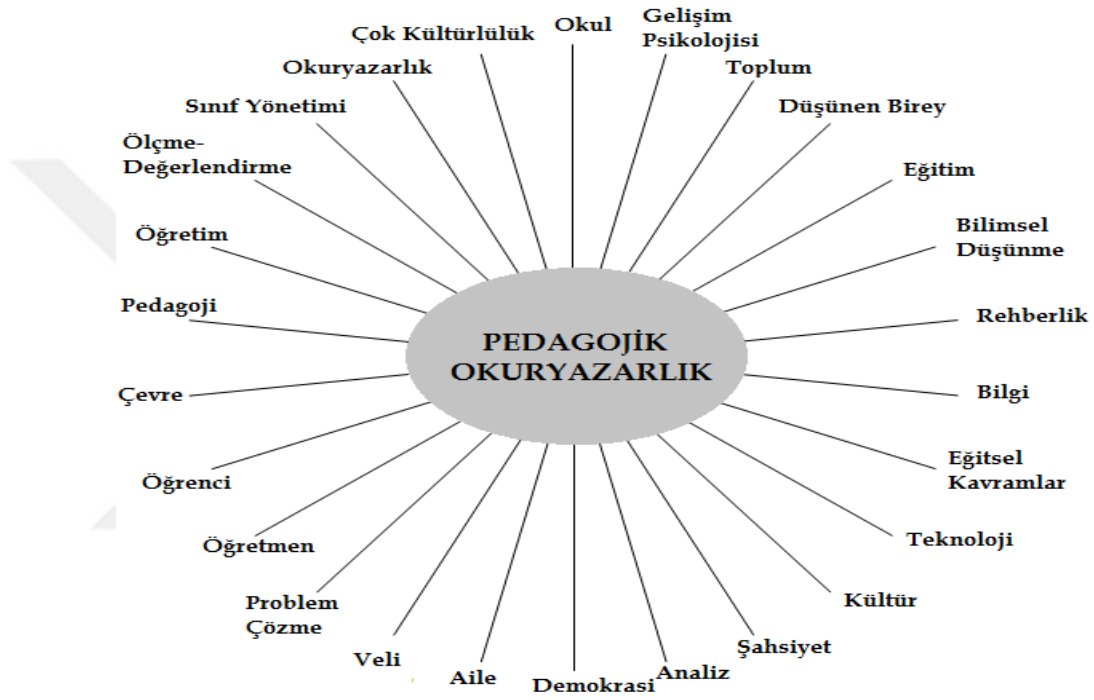
4. Okuma-yazma tanımlanmış bir kavramdır. Fakat okuryazarlık, kesin tanımlanamayan, dinamik, güncel ve gelişen bir kavramdır. Özellikle okuryazarlık kavramı özel alanlara kaydıkça anlamı daha da çeşitlenmektedir. Örneğin, medya ile ilgili okuryazarlık kavramı medya okuryazarlığı altında, bilgisayarla ilgili okuryazarlık kavramı ise bilgisayar okuryazarlığı adı altında özelleşerek anlamı genişlemekte ve derinleşmektedir.

Sonuç olarak, okuryazarlık toplumsal birikimden faydalanmayı, bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmeyi ve olumlu değişimler oluşturabilmeyi sağlamaktadır. Bu manada okuryazarlığın daha çok içselleştirilmesi ve kazanılması için farklı alanlarla birleştirilmesi kaçınılmazdır. Bu değişen şartlara daha iyi uyum sağlamak adına da gereklidir (Önal, 2010: 101-121).

2.3.7. Pedagojik Okuryazarlık Kavramı

Pedagojik okuryazarlık; öğretmenlerin eğitim hayatlarında kullanılan pedagojik enstrümanların seçiminde bilgi temelli kararlar verebilmesini sağlayan yeterlilik olarak tanımlanabilir. Yine pedagojik okuryazarlığı, öğretmenlerin okulda, çevrelerinde veya kendileriyle ilgili pedagojik sorunlar karşısında pedagojik kararlar verebilme becerisi ile eğitimde pedagojinin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesi olarak da tanımlanabilir. Pedagojik okuryazarlık sadece bilgi sahibi olmak

olmadığı gibi aynı zamanda sadece tutum veya öngörü sahibi olmak da değildir. Kısaca pedagojik okuryazarlık, etkili öğretmenlik için sahip olunması gereken özelliklere sahip olmak ve içselleştirmektir. Pedagojik okuryazarlık, öğretmenlerin pedagojik farkındalığını sağlamayı bu yolla daha etkili bir öğretmen olmalarını hedef alır. Pedagojik okuryazarlık bu anlamda öğretmen özelliklerinin tam ortasına yerleştirilmesi gereken bir unsurdur. Şekil 1’de görüldüğü gibi pedagojik okuryazarlık pedagojinin tam merkezinde yer alır.



Şekil 1. *Pedagojik Okuryazarlık Kavramının Pedagojik Kavramlarla İlişkisi.*

Pedagojik okuryazarlık, öğretmenlerin eğitimde karşılaşılabilecek durumlara karşı pedagojik kararlar almalarında yardımcı olur. Bu sebeple öğretmenlerin yeterli düzeyde eğitim-öğretim yapabilmesi için belirli düzeyde pedagojik okuryazar olması gerekir. Pedagojik okuryazarlık düzeyi düşük olan öğretmenler eğitim yaşantılarını sürdürmede ve yaşam boyu öğrenme sürecinde bir takım güçlükler çekebilirler. Çünkü pedagojik okuryazarlık aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik düzeylerini de ortaya koyan sağlam bir veridir. Öğretmenler için hayati bir öneme sahip olan pedagojik okuryazarlığın başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Bilgi temelinde gelişebilecek bir kavramdır.
2. Birçok okuryazarlığı bünyesinde barındırır.

3. Öğretmenlerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar karşısında etkin tavır almalarını ve karar vermelerini sağlar.
4. Öncelikle pedagojik beceriye sahip olmayı gerektirir.
5. Öğretmenlik için bir ön şarttır.
6. Öğretmene eleştirel düşünmeyi, üretmeyi ve sorgulamayı sağlar.
7. Eğitsel faaliyet ve sorunlarda pedagojik çözümler üretmeyi sağlar.
8. Öğretmenin potansiyel ve yeteneğini üst düzeyde kullanmasını sağlar.
9. Bir bütün açısından incelenmesi gereken bir kavramdır.
10. Pedagojik bilgi ve pedagojik farkındalığı içerisinde barındırır.

Pedagojik okuryazar olmak, 21. yüzyıl öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisidir. Kavramların ve tanımların hızla güncellendiği ve gittikçe kompleks ve katmanlı bir şekil aldığı günümüz dünyasında tek boyutlu olmaktan çok, çok boyutlu becerilere sahip bireyler daha etkin ve faydalı olmaktadır. Yani sadece okumak-yazmak veya bilmek yetmemekte, bu kazanımları üretken faaliyetlere, sorgulamaya ve yeniden oluşturmaya harcamadıkça çok bir anlam ifade etmemektedir. Günümüzde değişen anlayışla birlikte öğretmenlerin pedagojik okuryazar olmaları, görevlerini hakkıyla yapabilmeleri için de bir ön koşul olarak görülebilir. Çünkü pedagojik okuryazarlık becerilerine sahip olmayan bir öğretmen, alan bilgisi öğretimini de tam olarak yapamayacaktır.

2.3.8. Pedagojik Okuryazarlık Seviyeleri

Bybee (1999)'nin fen okuryazarlığı için oluşturduğu beş okuryazarlık seviyesini öğretmenlerin sahip olması gereken pedagojik okuryazarlık için de düşünmek mümkündür.

1. Pedagojik Okuryazar Olmama: Öğretmenler sorunlara, olaylara veya meselelere pedagojik açıdan bakamaz ve pedagojik çözümler geliştiremezler. Ayrıca pedagoji ile ilgili terim ve kavramları da anlamlandıramazlar.

2. Sözde Pedagojik Okuryazar Olma: Bu seviyedeki öğretmenler pedagojik kavramları ve terimleri belirli bir seviyede tanımlama kapasitesine sahip olmasına

rağmen, uygulama ve anlamlandırma aşamalarında yeterli düzeyde değildirler. Bir durum karşısında pedagojik bir bakış geliştiremezler.

3. Fonksiyonel Pedagojik Okuryazar Olma: Bu seviyedeki öğretmenler, pedagojik kelimeleri ve kavramları kullanabilirler. Yalnız bu kelimeleri ve kavramları kullanmaları daha çok bir bulmacadaki cevabı yazmak gibidir.

4. Kavramsal ve Yordamsal Pedagojik Okuryazar Olma: Bu seviyedeki öğretmenler terimleri ezberledikleri gibi, sorunlar, sorunlar ve olaylar karşısında pedagojik kavramları anlayabilir ve uygulayabilirler. Bu seviyede kavramları birbiriyle ilişkilendirebilir ve bu ilişkiyi anlayabilirler. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmelerini, öğrenmelerini, kontrol edilmelerini, davranış değiştirmelerini ve kazandırmalarını pedagojik yöntem ve süreçleri kullanarak sağlamaları buna örnektir. Bu aşama her öğretmenin sahip olması gereken aşamadır.

5. Çok Boyutlu Pedagojik Okuryazar Olma: Bu seviyedeki öğretmenler; pedagojinin tarihini, eğitimin doğasını anlar ve eğitimin toplumla ilişkisini kavrar. Bu düzeydeki bir öğretmen, çok boyutlu pedagojik okuryazarlığı kavramanın çok ötesine gitmiş, pedagoji hakkında bir anlayışa ve içselliğe sahip olmuştur. Bu aşamada eğitime yön verebilecek, kendini geliştirmiş, topluma yol gösterebilecek, hem akademik hem de manevi anlamda mentor olabilen öğretmenler bulunur.

Pedagojik okuryazarlık 3 basamak olarak ele alınabilir. Bu basamaklar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Pedagojik Okuryazarlık Basamakları.

Pedagojik Bilgiyi Edinme	Pedagojik Bilgiyi Örgütleme	Pedagojik Bilgiyi Uygulama
<ul style="list-style-type: none">Pedagojik Kuram ve Teorileri bilmeGelişim Basamaklarının özelliklerini bilmePedagojik kavramları kavrama	<ul style="list-style-type: none">Pedagojik bilgiyi, ele alınan probleme uygun olacak biçimde seçmePedagojik bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmePedagojik kavramları sentezleyerek yeni kavramlar üretme	<ul style="list-style-type: none">Pedagojik bilgiyi sınıf yönetiminde kullanmaPedagojik bilgiyi eğitme ve öğretme faaliyetlerinde kullanmaPedagojik bilgiyi rehberlik etmede kullanma

Tablo 1’de görüldüğü gibi, pedagojik okuryazarlık “pedagojik bilgiyi edinme”, “pedagojik bilgiyi örgütleme” ve “pedagojik bilgiyi uygulama” basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamakların her biri o basamağın yeterliliğini sağlamaya dönük 3

beceriyi kapsamaktadır. Pedagojik okuryazarlık, bu basamakların ve kapsadıkları becerilerin edinilme düzeyine göre gelişebilecek ve olgunlaşabilecek bir kavramdır.

2.3.9. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri

Öğretmenlik mesleğine günümüzde talep çokça artmış olmasına rağmen bu durum, öğretmenlik mesleğinin statü ve ücret bakımından doyurucu olmasından ziyade çoğunlukla öğretmen olabilmenin kolaylığından kaynaklandığı görülmektedir. Hiç kuşkusuz bir ülkenin gelişmişlik seviyesi ve geleceği öğretmenlerinin niteliğine bağlıdır. Fakat günümüzde mesele daha çok nicelik sorunu olarak görülmekte; eğitim donanımlı öğretmenlerle devam ettirilmeye çalışılmaktadır. Günümüz eğitim sisteminin en büyük sorunu öğretmen, öğretmenlerin en büyük sorunu ise pedagojik okuryazar olmamalarıdır.

Günümüz eğitim anlayışı hala ezberci anlayışının önemli etkisi altındadır. Hala öğrenciler bilgilerin yüklendiği, verilenlerle yetinen, sorgulamadan bilgileri alan bir bellek kartı gibi görülmektedir. Yapısı itibariyle bilgiye karşı meraklı ve istekli olan insan adeta eğitim yoluyla köreltilmekte, içindeki ilim sevgisi yok edilmektedir. Çünkü bilincimizde eğitim yoluyla pek çok zihinsel ve fiziksel sınırlar yaratılmakta, böylelikle beynimiz düşünürken belirlenmiş prensiplerin ağına takılmakta ve üçüncü hal ile sonrasını imkân dışı görmeye başlayarak alternatifsiz düşünür hale gelmektedir (Usta, 2013). Böyle bir eğitim sisteminde öğretmenlerin pedagojik okuryazar olmaları adeta hayat kurtarıcı olmaktadır. O halde pedagojik okuryazar olan bir öğretmenin sahip olması gereken beceriler nelerdir? Bu soruya cevap aramadan önce beceri kavramı üzerinde durmakta fayda vardır.

Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2014) beceri, "kişinin yatkınlığına ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve amaca uygun olacak şekilde neticelendirme yeteneği veya mahareti" şeklinde tanımlanmıştır. Genel olarak beceri, bir kimsenin doğuştan getirdiği yatkınlıkla birlikte belirli bir eğitim düzeyi sonucunda bir işi ustalıklı ve optimum malzemeye yapabilmesi yeteneğidir. Bu tanımdan hareketle, pedagojik okuryazarlık becerisi, en başta pedagojik beceriye sahip olmak, pedagojik kuram ve yaklaşımları anlamak, pedagojik yöntem ve teknikleri uygun şekilde kullanmak ve problem çözerken ve karar alırken pedagojik süreçleri dikkate almak olarak tanımlanabilir. Pedagojik okuryazar bir öğretmenin

genel olarak sahip olması gereken becerileri üç başlıkta ele almak mümkündür: 1- Öğretim-öğrenme sürecine yönelik beceriler 2- Sınıf yönetimine yönelik beceriler 3- Rehberliğe yönelik beceriler.

2.3.9.1. Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Beceriler

Öğretme, bir kimsenin davranışlarını, kontrollü ve kasıtlı olarak yine bireyin yaşantıları yoluyla kalıcı olarak değiştirme sürecidir (Can, 2005). Öğrenme ise, en genel anlamıyla davranışlarda meydana gelen nispeten kalıcı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Baynur, 1994: 51).

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğretmenlerin kazanması gereken önemli pedagojik okuryazarlık becerileri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama,
2. Öğrencilerin materyal hazırlamalarına ve bu materyalleri geliştirmelerine imkân tanıyarak, onlarda yaratıcılık ve estetik bakış açısının gelişmesine yardımcı olma,
3. Okulun bulunduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirme,
4. Öğretme ve öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlama,
5. Derste öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun etkinlikler yapma,
6. Materyal hazırlarken, güncel teknolojilerden faydalanma,
7. Öğrencilerin, potansiyellerini sonuna kadar kullanmalarına gayret etme,
8. Dersi diğer derslerle ilişkili olacak biçimde planlama,
9. Ders öncesinde derste hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını belirleme,
10. Okulun bulunduğu çevrenin imkânları göz önünde bulundurarak dersleri planlama,
11. Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçme,
12. Öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan sorunlarla baş etmelerine yardımcı olma,

13. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamı öğrenme sağlanacak şekilde düzenleme,
14. Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımlarını ders esnasında uygulama.

Pedagojik okuryazar olan bir öğretmenin konusunda uzman, bilgiyi öğrenciye uygun yöntem ve teknikler kullanarak aktarabilen, çoklu ve alternatifli metot ve etkinlikler kullanabilen, öğrencilerin öğrenme yolculuklarında onları etkin ve kalıcı olarak yönlendirebilen ve bunları yaparken de onlara öğrenmenin sihirli anahtarını sunabilen yani öğrenmeyi öğreten öğretmendir.

2.3.9.2. Sınıf Yönetimi

Yönetim, insan tabiatından doğan, sonra da insanla ilgili tüm yapıları içine alan, sürekli gelişerek bilimsel bir özellik kazanan toplumsal işleve sahip olan bir olgudur (Usta, 2004). Etkili bir eğitim için etkili bir yönetim anlayışı şarttır. Özellikle eğitimin en yoğun ve düzenli olarak verildiği sınıf ortamında yönetimin önemi bir kat daha artmaktadır. Bu anlamda pedagojik okuryazar olan bir öğretmenin etkili sınıf yönetimi yapabilmesi ve istenmeyen davranışların önüne geçebilmesi için sahip olması gereken bazı beceriler vardır. Sınıf yönetimine yönelik önemli pedagojik okuryazarlık becerileri şunlardır:

1. Öğrencilerin görüş ve önerilerini sonuna kadar dinler ve dikkate alma,
2. Öğrenciler sorulara doğru cevabı veremediklerinde olumlu tepki verme,
3. Sınıfın her anını izleyerek öğrencileri yakından tanımaya çalışma,
4. Ders esnasında zamanı kontrol ederek, konuyu zamanında bitirme,
5. Öğrencilerin gerek ders esnasında gerekse ders dışında zamanı etkili ve tasarruflu kullanmaları konusunda yönlendirme,
6. Öğrencilere ismiyle hitap etme,
7. Öğrenciyi eleştirirken onun kişiliğini değil, davranışını hedef alma,
8. Dersi uygun biçimde sonlandırarak, öğrencilerin sınıftan sorunsuz biçimde ayrılmalarını güvence altına alma,
9. Sınıf kurallarını öğrencilerle beraber belirleme,

10. Sorunlar daha ortaya çıkmadan, etkili bir öngörüyle sorunun kaynağına müdahale etme,

11. Özgür, demokratik ve huzurlu bir sınıf iklimi oluşturma,

Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, sınıf yöneticisi olan öğretmenin kişisel özellikleriyle ve mesleki becerileriyle yakından ilişkilidir (Balay, 2012). Bu manada etkili bir sınıf yönetiminin pedagojik okuryazarlık becerilerine sahip olmak anlamına da geldiği söylenebilir.

2.3.9.3. Rehberlik

Rehberlik, öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunan eğitime misyonunun en önemli unsurlarından birisidir. Rehberlik, öğrenci ile ilgili sorunlarda çözümler bulmak, öğrenciyi güdülemek, öğrenciye doğru olanı göstermek, öğrenciye öğrenme sürecinde yardımcı olmak, öğrenciye sağlıklı bir gelecek çizebilmek için destek olmak gibi önemli faaliyetleri içinde barındırır. Rehberlik sürecine yönelik önemli pedagojik okuryazarlık becerileri olarak şunlar sayılabilir:

1. Çevrede bulunan işletmeler, devlet kurumları veya sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapma,
2. Öğrencinin aile ve çevresini tanımak için mesleki sınırlar içinde ev ziyaretleri yapma,
3. Ölçme ve değerlendirme yaparken tablo ve grafiklerden faydalanarak sonucu öğrencilerle paylaşma,
4. Ailelerle işbirliği yaparak, öğrencilerin öğrenim süreci hakkında bilgi paylaşımında bulunma ve rehberlik yapma,
5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre kullanılan öğretim teknikleri, stratejileri ve yöntemlerini sorgulama,
6. Her öğrencinin başarılı olacağını bilerek gayret etme.

Pedagojik okuryazar olan bir öğretmen, pedagojinin eğitim-toplum, okul-çevre, öğretmen-öğrenci gibi ilişkilerini anlar; zihinsel süreçleri etkili kullanır; okulda

karşılaşılan sorunlar karşısında pedagojik bir yaklaşım sergiler; pedagoji ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgi kombinasyonuna sahiptir.

2.3.10. Pedagojik Okuryazarlık ile İlişkili Diğer Okuryazarlık Kavramları

Pedagojik okuryazarlık konusu itibariyle birçok okuryazarlık türüyle kesişim alanlarına sahiptir. Bu okuryazarlık türlerinin önemli olanları şunlardır: Bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sosyal okuryazarlık ve işlevsel okuryazarlık.

2.3.10.1. Bilgi Okuryazarlığı:

Bilgi okuryazarlığı, 1970 yılında ABD’de ortaya atılmış bir kavramdır. Bilgi okuryazarı birey, bilgiyi ve bilgi kaynaklarını kullanabilme ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip, karşılaştıkları sorunları bilgi temelli olarak çözebilen bireydir (Polat, 2006: 249–266). Bilgi okuryazarı olan bireyler, bilgiyi nasıl elde edeceklerini öğrenmiş, bilgiyi organize edebilen ve öğrenmeyi öğrenme becerisini gösterebilen bireylerdir (Balcı, 2013).

Bilgi okuryazarlığı, bilgiyi elde etme sürecinde bilgiyi tanıma, bilgiyi elde etme yollarını bulma, bu arayışta bilimsel ahlak çerçevelerini gözetme, bilgi kaynaklarına ulaşma, bu bilgi kaynaklarından doğru bir şekilde bilgiyi alma, alınan bu bilgiyi yorumlama ve değerlendirme işlemlerinin gerçekleştirilmesidir (Demiralay ve Karadeniz, 2008: 89–119). Bu manada bilgi okuryazarı olmayan bir öğretmenin pedagojik okuryazar olması da beklenemez. Çünkü bilgiye nasıl ulaşacağını bilemeyen, bilgiyi düzenleyip organize edemeyen, elde edilen bilgiyi beceriye dönüştüremeyen bir öğretmenin pedagojik okuryazarlığından bahsetmek pek mümkün değildir.

2.3.10.2. Medya Okuryazarlığı:

Medyanın hayatımızda artık bir eğlence ve bilgilenme unsuru olmaktan çıkıp fikirlerimizi, duygularımızı, tavırlarımızı, inançlarımızı şekillendirmeye başlaması okuryazarlık kavramıyla medya kavramını bir araya getirmiştir (Önal, 2007: 335–

359). Medya okuryazarlığı kavramı alanyazında iki şekilde tanımlanmaktadır. Bawden (2011) medya okuryazarlığını medyadan elde edilen bilgileri, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisi olarak tanımlarken, Horton (2008) daha geniş bir açıyla ele alarak, bilginin yer aldığı, saklandığı, yayıldığı her türlü platformu tanıma, anlama ve kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Kurbanoğlu, 2010: 723–747). Bu iki tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenme süreci içerisinde büyük bir yer tutan medya araçlarının etkili olarak kullanılabilmesi için öğretmenlerin bilgi ve materyalleri yeniden şekillendirmesi, yorumlaması, düzenlemesi ve öğrencilerine sunması gerekmektedir. Bu ise pedagojik okuryazar bir öğretmenin aynı zamanda medya okuryazarı bir öğretmen olmasını gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.3.10.3. Teknoloji Okuryazarlığı

Günümüzde hayatımızın her alanına yerleşmiş ve bir hayat tarzı haline gelmeye başlamış olan teknoloji kavramı sözlükte “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç ve gereçleri kapsayan bilgi” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Teknolojideki gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkmış bir kavram olarak, teknoloji okuryazarlığını ITEA (Uluslararası Teknoloji Eğitim Derneği) (2009), “teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama becerisi” olarak tanımlarken, bu becerileri “teknolojinin bileşenlerini bilme ve nasıl oluştuğunu anlama, gelişen teknolojinin topluma etkilerinin neler olduğunun farkında olma” olarak açıklamıştır (Akt: Polat, 2005). Shapiro ve Hughes (2003) bu kavramı “bilişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeleri anlayabilmek, değerlendirebilmek, bu gelişmelere uyum gösterebilmek ve söz konusu teknolojileri kullanabilmek; yeni teknolojilerin uygulanmasıyla ilgili kararları verebilmektir” biçiminde tanımlamıştır (Akt. Polat, 2005). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, gittikçe teknolojinin daha çok tesirinde kalan eğitim sistemlerinde, pedagojik okuryazar olan bir öğretmenin aynı zamanda teknoloji okuryazarı olması kaçınılmazdır.

2.3.10.4. İşlevsel Okuryazarlık

Okuryazarlığın bir boyutu olan işlevsel okuryazarlık; hem teknik hem de fonksiyonel becerileri kapsamakla birlikte, bireyin sosyal, yurttaşlık ve ekonomik rollerine daha iyi hazırlanmasına ve gelişmesine yardımcı bir düzey olarak görülmektedir (Güneş, 2000). İşlevsel okuryazarlık; kişinin performansına ve kendini yetiştirmesine bağlı olarak okuma, yazma ve aritmetikle ilgili becerilerini günlük hayatında etkin olarak kullanabilmesini ifade eden geniş bir kavramdır (Özenç ve Aşıcı, 2012: 547–572). Pedagojik okuryazarlık ancak işlevsel bir yapı kazandığında anlamlı ve faydalıdır. Günlük hayatta ve özellikle eğitim sürecinde etkili kullanılmayan ve hayata geçirilmeyen pedagojik bilgiler birer genel kültür bilgisinden öteye gitmemektedir.

2.3.10.5. Sosyal Okuryazarlık

Okuma ve yazma iletişimin değişik yönleridir. Fakat okuma, yazma bulunduğumuz konuma göre her zaman yeterli değildir. İnsanlar sosyal varlıklardır. Bu sebeple sosyal ortamlarda bulduklarında başta konuşma olmak üzere birçok iletişim araçlarını kullanırlar. Sözel ve sözel olmayan ipuçlarıyla karşılıklıduygularını ve mesajlarını iletirler. İşte bu sosyal kodları çözerek, değerlendirmek ve analiz etme duyarlılığı ve becerisi sosyal okuryazarlığın konusudur. Sosyal okuryazarlık; bilgiyi bulmak ve toplamak, düşünceleri paylaşmak ve tartışma yaratmak için sosyal araçları ve platformları nasıl kullanacağını bilmek anlamına gelir. Yine sosyal okuryazarlık, insanlarla saygılı bir şekilde iletişim kurmak, toplum içinde ve sosyal bir ortamda yer almaya yardımcı olmak için sosyal becerilerin geliştirilmesidir. Gelişen teknoloji ile birlikte artan iletişim yöntemleri insanların sosyalleşmesi sürecini ve süresini de değiştirmiştir. Bu yeni argümanlarla sosyal okuryazarlık daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Özellikle sosyal medya üzerinden hızlı bir bilgi akışı olmaktadır bu sosyal platformlardan sağlıklı olarak yararlanmak, doğru olarak kullanmak ve en önemlisi toplum içerisinde güçlü bir iletişim ağı oluşturmak için sosyal okuryazarlık 21. yüzyıl insanın kesinlikle edinmesi gereken temel becerilerden biri haline almıştır (<http://socialliteracybendick.blogspot.com.tr/2008/03/what-is-social-literacy.html>).

Okul bireylerin toplumsal anlamda ilk ciddi sosyalleşme sürecinin başladığı yerdir. Sosyal bir ortam olan okuldaki bu sosyalleşme sürecinde en büyük görev öğretmene düşmektedir. Öğrencilerin doğru, bilinçli ve sağlıklı sosyalleşmeleri onların eğitsel faaliyetlerindeki başarılarını da doğrudan etkileyecektir. Bu sebeple pedagojik okuryazar olan bir öğretmen; öğrencilerinin bilgiyi bulma çabasında cesaretli olmalarını, hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle düzeyli iletişim kurmalarını, sosyal becerilerinin ve uyumlarının yeterli düzeyde olmasını, sosyal kodları ve iletileri sağlıklı olarak değerlendirmelerini sağlamak istiyorsa, en başta kendisinin sosyal okuryazar bir birey olması gerekmektedir.

2.3.11. Gelişen Teknoloji İle Ortaya Çıkan Pedagojik Okuryazarlık

Günümüzde teknolojinin neredeyse girmediği alan kalmamıştır. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Bir toplum için hayati öneme sahip olan eğitim, sürekli güncel kalmalı ve değişimleri yakından takip ederek uyum sağlamalı hatta yönlendirmelidir. Bu sebeple, zamanımızı şekillendiren en önemli unsurlardan birisi olan teknoloji, eğitimi yakından ilgilendiren bir saha halini almıştır. Eğitim, teknoloji ile birlikte yeniden dönüşmeye ve teknolojiyi içinde eritmeye mecburdur. Eğitimde bu dönüşümü sağlamak öncelikle öğretmenlerin görevidir. Eğitimin en dinamik unsurları olan öğretmenlerin bu dönüşümü sağlayabilmeleri büyük ölçüde, sahip oldukları teknolojik bilgi ve becerinin yanında, bu teknolojiyi pedagojik açıdan doğru ve yerinde kullanmalarına bağlıdır. Pedagojik okuryazarlık bu bağlamda teknolojiyi pedagojik amaçlar doğrultusunda kullanma becerisini de kapsar. Teknolojiyi kullanma, değerlendirme ve anlama becerisi olmayan bir öğretmenin pedagojik anlamda yeterli olması daha doğrusu pedagojik okuryazar olması pek mümkün değildir. Pedagojik okuryazarlık gelişen ve yenileşen teknoloji ile birlikte gelişmesi ve yenilenmesi gereken aktif bir olgudur. Bu sebeple pedagojik okuryazar bir öğretmenin en önemli özelliklerinden birisi eğitimde teknoloji entegrasyonunu sağlama becerisine sahip olmasıdır.

Özellikle son yıllarda MEB'nin Fatih Projesi kapsamında öğrencilere dağıttığı tabletlerle, ekonomik ve sosyal farklılıkları ne olursa olsun birçok öğrenci teknolojiyle daha da yakınlaşmış, teknoloji entegrasyonu anlamında önemli bir adım atılmıştır. Elinde tablet olan öğrencilerin karşısında, yanında akıllı tahta ile bir

öğretmenin teknolojiyi etkili kullanmasının onun pedagojik amaçlarına olumlu etki ettiği gün geçtikçe ortaya çıkmaktadır. Önceki yıllarda teknoloji bilmeden de belirli düzeyde yapılabilen eğitim günümüzde neredeyse teknolojisiz yapılamaz hale gelmiştir. Bu sebeple öğretmenler, teknolojik öğretim yöntem ve tekniklerini yakından tanımalı, bu süreçte öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmeli, bireysel farklılıkları dikkate almalı ve öğretim araçlarını kullanabilmelidir (Adıgüzel, 2012).

2.4. İş Doyumu

İnsanın varolma çabası, en temel mücadele amacı olmuştur. Bu varolma çabası ona farklı misyonlar ve sorumluluklar yüklemiştir. Bu misyon ve sorumlulukların başında üretmek ve çalışmak gelmektedir. İnsan ancak bu şekilde gereksinimlerini karşılayabilmiş ve hayatta kalabilmiştir. Marks (1976: 34), çalışmak ve üretmenin insan varoluşunda içsel olduğunu söylemiştir. Ona göre insan üreten ve ürettiğinin farkında olan bir canlıdır. İnsan, doğasında var olan bu çalışma ve üretme isteği ile kültürler, medeniyetler, teknolojiler ortaya koymuş, bu sayede varlıklar içerisinde istisnai bir yer edinmiştir. Buna rağmen 18. ve 19. yüzyılda sanayi devrimiyle birlikte artık çalışmak ve üretmek binlerce yıllık geçmişinden farklı bir seyir almış, köklü bir anlayış değişikliğine uğramıştır. İnsan eskiye nazaran daha keskin hatlarla üretme ve çalışma gücüyle ön plana çıkmıştır. Gelişen sanayi ile birlikte tekelleşen üretim, insanları bir işletmeye ve patrona bağımlı hale getirmiş, içsel bir güdülenmeden yoksun, robot-işçiler oluşmaya başlamıştır. Çalışmak ve üretmek gibi tüm inançlar sistemlerinin övdüğü bu eylemler, işletmeler için sadece kâr sağlayan bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda çalışmak ve üretmek insanlar için eziyetli bir uğraş haline gelmiş, mutsuz çalışanlar ve mutsuz aileler tüm toplumu sarmaya başlayarak, toplumsal bir travmayı oluşturmuştur. Bu travmalar yer yer isyanlara ve ölümlere kadar giden direnişlere sebep olmuştur. Yaşananlar sonucunda, olumsuz gidişatı gören işletmeler toplumsal baskılar ve kendi kâr menfaatleri neticesinde son yüzyılda iş doyumu yönünde olumlu adımlar atmıştır.

Bir iktisat terimi gibi görünse de, eğitim alanını da yakından ilgilendiren iş doyumu, çalışanla işveren arasındaki hassas dengeyi koruyan önemli bir mekanizmadır. Kölelik aşamasından işçilik aşamasına oradan da çalışan aşamasına gelen bu üreten insanların, bir ülkeyi her köşesine kadar adeta ilmek ilmek ördüğü

düşünüldüğünde iş doyumunun ne kadar önemli bir kavram olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

2.4.1. İş Doyumu Kavramı

İş doyumunu, alanyazında çokça tartışılan ve üzerinde araştırma yapılan konulardan biridir. Bu sebeple birçok araştırmacı tarafından tanımı yapılmıştır. İş doyumunu bireyin yaptığı işten aldığı keyif veya işinden beklentilerinin karşılanması olarak tanımlanmaktadır (Sat, 2011). İş doyumunu insanı çalışma konusunda güdüleyen ve mutlu kılan en önemli etkidir (Eren, 2001: 40–51). Genel anlamda iş doyumunu iş görenin ihtiyaçları, değerleri, normları, inançları gibi içsel unsurlarının yanı sıra ücret, iş ortamı, iş güvenliği gibi dışsal unsurların iş gören tarafından ortaya konan algıları karşısında geliştirdikleri tepkilerdir (Çekmecelioğlu, 2006: 153–168).

2.4.2. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu bireyin duygusal tepkileriyle alakalı olduğundan bireyin duygu dünyasını etkileyen birçok etken iş doyumunu etkilemektedir. İş doyumunu etkileyen etkenler bireysel ve örgütsel faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır (Lam, 1995).

2.4.2.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler, kişiden kişiye değişebilecek olan faktörlerdir. Bu faktörler, kişinin iş doyumuna etki ederek, kişinin işine karşı takındığı tavır veya tutumu etkileyebilmektedir. Bu faktörler şunlardır (Sat, 2011):

1. Beklentiler: Kişilerin bir işle ilgili beklentileri, o kişilerin işlerine karşı duygularını ve tutumlarını etkilediği birçok araştırmacı tarafından ileri sürülmüştür (Hışman, 2003: 38).

2. Cinsiyet: Çalışanların iş doyum düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından kimi araştırmalarda değişmekte, kimi araştırmalarda ise farklılık gözlenmemektedir. Sat (2011) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin iş doyumunu için anlamlı bir fark oluşturmadığını bulgularken, Çarıkçı'nın (2001) yaptığı araştırmada ise iş doyumunu etkileyen en önemli değişkenlerden birinin iş doyumunu olduğu tespit edilmiştir.

3. Yaş: Yapılan birçok araştırmada göstermektedir ki, iş doyumunu ile yaş değişkeni arasında U döngüsü olarak bilinen bir döngü ilişkisi bulunmaktadır. Yani işe yeni başlayan gençlerde iş doyumunu düzeyi genel olarak yüksekken, sonraki yıllarda azaltmakta ve yine tecrübe ve yaş arttıkça bu doyum düzeyini artmaktadır. Özellikle 45 yaş üstü dönemlerde gençlik yıllarındaki doyum düzeyini de aşan bir seviyeye ulaşmakta olduğu görülmektedir (Sat, 2011).

4. Kişilik: İnsan kişiliği, insanın kendisine ve çevresine bakış açısını belirleyen en önemli etkenlerden birisidir. Aynı işte ve aynı şartlarda çalışan iki kişi aynı işten aynı doyumunu almamaktadır. Kişiliği daha dengeli ve özgüveni daha yüksek olan bireylerin iş doyumunu da yüksek olmaktadır. İnsan kişiliğinin çok yönlü etkisiyle hem birey örgütü etkilemekte hem de örgüt bireyi etkilemektedir (Aytaç, 2001: 77).

5. Eğitim: Eğitim genellikle iş doyumunu etkileyen önemli değişkenlerden birisidir. Eğitim sonucu bireyin bilgi birikimi, hayata bakışı, beklentileri, çalışma ahlakı önemli ölçüde değişmektedir. Bu durum eğitilmiş bireyin işten beklediği olanaklar, alacağı ücret, statü, ayrıcalıklar gibi faktörlerin sağlanma düzeyine göre iş doyumlarını da etkileyecektir. Yapılan bazı araştırmalarda yükseköğretim mezunu bireylerin iş doyumunu düzeyleri daha alt kademe eğitim düzeyinden mezun olan bireylere göre daha düşük çıkmaktadır. Bu düşük doyum düzeyi eğitilmiş bireyin yüksek ücret veya statü beklentisinin karşılanmamasından ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmalarda ise yükseköğretim mezunu bireylerin doyum düzeyi daha alt kademe eğitim düzeyinden mezun olan bireylere göre daha yüksek çıkmaktadır. Bunun ise belirtilen yüksek ücret, statü gibi ihtiyaçların karşılanması dolayısıyla olduğu belirtilmektedir (Öztürk ve Güzelsoydan 2001: 334).

6. Zekâ: Zekânın gibi önemli bir unsurun iş doyumunu etkilemesi kaçınılmaz gözükmektedir. Zira bazı meslekleri icra etmek belirli düzeyde zekâ seviyesi gerektirmektedir. Kimi zaman bu zekâ düzeyinin altında olan bireyler veya bu zekâ düzeyinin üzerinde olan bireyler işten doyum sağlayamamaktadır (Sat, 2011).

7. Statü: Statü, iş doyumunu çoğunlukla etkileyen bir unsurdur. Çünkü statü arttıkça birey toplumda daha çok itibar görmekte, maaşı artmakta ve sosyal konumu yükselmektedir. Bu durum ise o kişide doyuma sebep olmaktadır (Eren ve Durna, 2006: 40–51).

8. Tecrübe: Birçok araştırmada yaş değişkeniyle paralellik gösteren tecrübe, yaş dönemlerine göre değişmekle birlikte genel olarak arttıkça iş doyumunu da artmaktadır.

2.4.2.2. Örgütsel Faktörler

Bireyin içinde bulunduğu çevre, daha özelde örgütün yapısı ve işleyişi bireyin iş doyumunu üzerinde etkili olmaktadır. İş doyumunu etkileyen faktörler şöyle sıralanabilir (Sat, 2011):

1. Ücret: İş, büyük oranda belirli bir ücret temin etmek için yapılan bir etkinliktir. Birey için hayatını düzenli bir şekilde devam ettirmesini sağlayan en önemli faktörlerden birisi olan ücret, çoğu zaman bireyin iş doyum düzeyini olumlu veya olumsuz anlamda etkilemektedir. Birey aldığı ücreti, kendisiyle aynı işi yapan diğer bireylerle kıyasladığında doyum veya doyumsuzluk yaşayabilmektedir (Sat, 2011).

2. Stres: Stres, bir olay, bir durum ya da bir uyarı karşısında kaygı, gelirim, endişe ve baskıya neden olan duyguya ve psikolojiye bürünmektir. Stres çalışmada iş doyumsuzluğu yaratmaktadır (Sat, 2011).

3. İşin Niteliği: İnsanlar rahatlıkla becerebilecekleri, yeteneklerine uygun işlerde çalışmayı tercih ederler. Baskı altında, emir alarak ve zorlanarak yaptıkları işlerde iş doyumunu düzeyleri düşmektedir. İnsanların çoğunluğu bağımsız çalışma ve yetki alma konusunda isteklidirler. Bir iş, o insanı ne kadar özgür, hareket alanı geniş ve özel becerilerini kullanabileceği imkânlar sunuyorsa iş doyumunu düzeyi de o denli artmaktadır (Sat, 2011).

4. Çalışma Arkadaşları: Çalışma ortamının iş doyumunu etkilemesi kaçınılmazdır. Bireyin işine bakış açısını ve tutumunu çalışma ortamı yakından ilgilendirmektedir. Çalışma arkadaşlarıyla uyum içerisinde ve olumlu ilişkileri olan bireyler işlerine daha çok bağlanabilmekte, iş ortamından daha çok keyif alabilmektedir. Buna rağmen çatışmanın hâkim olduğu, mücadele ve entrikanın ilişkileri belirlediği bir iş ortamı ise çalışanın işinden ve iş ortamından soğumasına neden olabilmektedir (George ve Garath, 1996: 23).

5. Güvenlik: İş güvenliğinin olması çalışanda işine karşı olumlu duygular oluşturmaktadır. Sürekli can güvenliği olan ve her an tehlike altında bulunan çalışanlar kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Bu tedirginlik hali hem bireyi işinden soğutmakta hem de örgüte olan bağlılığını azaltmaktadır. Bu sebeple kalıcı ve sürekli güven ortamının olduğu bir iş ortamında çalışanlar da kendilerini iyi hissetmektedirler (Sat, 2011).

2.4.3. İş Doyumunu Açıklayan Kuram ve Yaklaşımlar

İş doyumunu, iş doyumunun sebeplerini ve iş doyumunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla oluşturulan kuramlar ve yaklaşımlar şunlardır:

2.4.3.1. İçerik Teorileri (Kapsam Teorileri)

Kapsam Teorileri olarak da adlandırılan içerik teorileri çalışanları güdüleyen faktörlerin neler olduğu ve çalışanın hangi ihtiyaçlar temelinde doyuma ulaştığını inceleyen kuramlardır (Sat, 2011).

1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi: İnsanın var olması için gereken temel ihtiyaçları Maslow, Fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve aitlik ihtiyacı, saygı görme ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak 5 basamakta ele almıştır. Bir basamaktaki ihtiyacı gideremeyen birey bir sonraki basamağa geçememektedir. Maslow bu ihtiyaçların her bir basamağına ulaşma sürecinin bireyi yaşama tutunması anlamında güdülediğini ileri sürmektedir. Birey bu ihtiyaçları gidermek için çoğu zaman çalışmak zorundadır. Birey bu basamaklardan birisine ulaştığında doyum duymakta fakat bir sonraki basamağa ulaşma isteği yeni bir doyumsuzluğa neden olur böylece her bir basamak birey için teşvik edici ve doyuma ulaştırıcı bir basamak halini almaktadır (Sat, 2011). Maslow'un bu görüşleri iş doyumunu bağlamında yeniden ele alınırsa, fiziksel ihtiyaçlar, çalışanın yaşamını devam ettirebilmesi için kazanması gereken maaş veya ücret; çalışanın güvenlik ihtiyaçları, iş güvenliği, sendikal haklar veya sigortalar; sevgi ve aitlik ihtiyaçları, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, sendikalar, çalışma ortamı, sinerji; saygı görme ihtiyacı, rütbe veya terfi alma, toplumsal saygı, mesleğe verilen değer; kendini gerçekleştirme ihtiyacı, yeni projeler üretme, yaratıcılığı kullanarak bir şeyler ortaya koyma, icat etme

olarak düşünülebilmektedir (Sun, 2002). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nin iş doyumuna uyarlanmış hali Tablo 2'de (Çetinkanat, 2000) gösterilmiştir.

Tablo 2. *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Örgütlere Uygulanması.*

İhtiyaç Düzeyi	Genel Duyum Etkenleri	Örgütsel Etkenler
Fizyolojik	Yeme, içme, cinsellik, uyku	Ücret, ödemeler, iyi çalışma ortamı
Güvenlik	Rahatlık, güvenlik, devamlılık, destekleme	Güvenli çalışma şartları, örgütsel olanaklar, iş güvenliği
Sosyal	Sevgi, iyi ve sıcak ilişkiler, ait olma	Beraber iyi çalışan gruplar, arkadaşça denetim, profesyonel ilişkiler
Saygınlık	Kendine güven, kendine saygı, itibar, statü	Sosyal tanınma, unvan, yüksek statülü iş, işten alınan geri besleme,
Kendini gerçekleştirme	Gelişme, ilerleme, yaratıcılık	Anlamlı bir iş, yaratıcılık için olanaklar, işte amaçlara ulaşma, örgütte ilerleme

Tablo 2'de görüldüğü gibi örgütsel etkenler, genel doyum etkenleri ile paralellik göstermektedir.

2. Herzberg'in İkili Faktör Teorisi: Herzberg teorisini Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi'ne dayandırmakla birlikte, iş unsurlarının iş doyumuna etkisini iki boyutta ele almaktadır. Boyutlardan birisi motive edici boyut, diğeri ise koruyucu boyuttur. Motive edici boyut daha ziyade bireyin ve işin özelliklerinden oluşmaktadır. Yani bu boyutta işin niteliği, bireyin beklentileri ve ihtiyaçları gibi faktörler etkili olmaktadır. Koruyucu boyutta ise iş ortamı yani işin yapıldığı yerlerdeki fiziki durum, iş atmosferi, kişisel arası ilişkiler gibi faktörler etkili olmaktadır (Sat, 2011).

3. Alderfer'in ERG (Existence-Relatedness-Growth Theory) Teorisi: Alderfer'de teorisini Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi'ne dayandırmaktadır. Fakat daha ziyade İhtiyaçlar Teorisi'ni modern zamanlara uygulamaya çalışmıştır. Alderfer ihtiyaçları üçe ayırmaktadır (Sat, 2011):

1. *Varoluş ihtiyaçları:* Fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı
2. *Aidiyet İhtiyaçları:* Bir gruba ait olma, toplumsallaşma ihtiyacı
3. *Gelişme ihtiyaçları:* Potansiyelini ve yeteneklerini geliştirme ve üst seviyeye yükseltme ihtiyacı

Alfred'in ERG teorisi, Maslow'un teorisinden farklı olarak, ihtiyaçlar basamağının bir hiyerarşi izlemediği, bir ihtiyacın diğerine bağlı olmadan veya diğeri giderilmeden de elde edilebileceği iddiasındadır (Sat, 2011).

4. Mc Clelland'ın Başarı-Güç Kuramı: Mc Clelland'ın kuramının temelini başarma, güç ve bağlılık ihtiyacı oluşturmaktadır. Başarma ihtiyacı kişinin doyuma ulaşmasını sağlayan önemli unsurlardan birisidir. Çünkü başarı amaçlara ulaşmayı, ilerlemeyi, statü kazanmayı, ücret artışını sağlayacaktır. Fakat bazen başarma duygusunun kendisi kişi için tüm bu sayılanlardan daha önemli olabilmektedir. Çünkü bir şeyi başarmış olmanın verdiği özgüven, bilinmeyi keşfetme, başarmak için uğraşma arzusu veya yapılacak işin en iyisini yapma hırsı başarma duygusunun içinde olan unsurlardır. Güç ihtiyacı kişinin iş ortamında çevresindekilere üstünlük sağlamak, iyi olanı elde etmek, daha üst pozisyonlara gelmek için ihtiyaç duydukları bir unsurdur. Kişi kendisini güçlü hissettiğinde, işini daha çok sahiplenmekte ve iş doyumunu daha fazla yaşamaktadır. Fakat güç ihtiyacı bazen çatışmalara ve entrikalara sebep olmakta ve örgütü yıpratmaktadır. Bu nedenle frenlenmesi ve kontrol edilmesi gereken bir ihtiyaçtır (Eren, 2001). Bağlılık ihtiyacı ise bir örgütün var olabilmesi için en gerekli unsurlardan birisidir. Aslında bu unsur temelinde insanın var olması için vazgeçilmez bir unsurdur. İnsan sosyal bir varlıktır. Diğer insanlarla sosyalleşmek hatta bağ kurmak ister. Bu sayede kendisini topluma ait, güvende ve güçlü hisseder (Sat, 2011).

2.4.3.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri bireyin iş doyumunu sürecini oluşturan davranışları neden seçmeleri gerektiği ve bu davranışlara neden olan dışsal faktörler üzerinde durmaktadır (Sat, 2011). Başlıca süreç teorileri şunlardır:

1. Vroom'un Beklenti Teorisi: Vroom, beklentilerin kişiden kişiye değişmesinden dolayı iş motivasyonunun da kişisel faktörlerden etkileneceğini söylemektedir. Vroom'un motivasyonu oluşturduğunu öne sürdüğü faktörler şunlardır (Sat, 2011):

- 1. Değer (Valence):** Bireyin iş sonunda elde edeceği ödüllere atfettiği değeri ifade eder.
- 2. Araçsallık (Instrumentality):** Birey yapacağı işin niteliğini ve kapsamını öğrendiğinde, işin sonunda ödülü alacağına dair inanç duymasıdır.
- 3. Beklenti (Expectancy):** Bireyin yapacağı işi tamamlayacağına olan inancıdır.

Çalışanın doyumuna ulaşması için sadece ihtiyaçları yeterli olmamaktadır. Çalışanın işle ilgili beklentileri de doyumunu etkilemektedir. Çalışanın iş sonunda elde edeceğine inandığı ödül, bu ödüle atfettiği değer ve işi tamamladığında alacağı haz da iş doyumunu veya doyumsuzluğunu oluşturan önemli faktörlerdir (Kuşluvan ve Kuşluvan, 2005: 183–203).

2. Locke'un Değer Kuramı: Değer kuramına göre, çalışanın iş doyumunu etkileyen en önemli unsur, çalışanın işine verdiği değerdir. Çalışanın bir işe başladığında ondan elde edeceğine inandığı ödül, terfi, taltif ve takdir gibi dönütlere yüklediği değerlerin derecesi, iş doyumunun da derecesiyle orantılı olacaktır. Aynı iş ortamında çalışanlardan biri aynı iş olanaklarından memnun olurken, diğeri olmamaktadır. Bu farklılık çalışanların işine verdiği değerle ilgili beklentileri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Bazen iş yüksek maaş, üst statü veya elit bir sosyal imkân sunsa da çalışanın beklentileriyle örtüşmediğinde bu durumda çalışan mutsuz olabilmektedir. Çalışanın tüm yönleriyle oluşan bu beklentiler karşılandığında doyum oluşmakta, karşılanmadığında ise doyumsuzluk ortaya çıkmaktadır (Sat, 2011).

3. Porter-Lawler'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı: Gelişmiş beklenti kuramı adalet kavramı üzerine kurulmuş bir kuramdır. Çalışanın iş doyumunu, gösterdiği performans ile ödül arasındaki adillik ilişkisine göre değerlendirilmektedir. Kişi aldığı ödülü, diğer çalışanların aynı performansı gösterdiklerinde aldıkları ödülle kıyasladıklarında bir adaletsizlik olduğunu hissettiğinde bu durum kişide iş doyumunu düşürmektedir. Yine bu kurama göre örgütte yetki, sorumluluk ve rol çatışmaları olduğunda bireyde doyumsuzluk meydana gelmektedir (Sat, 2011).

4. Adams'ın Eşitlik Kuramı: Adams kuramını eşitsizlik kavramı üzerine kurmuştur. Bireyler kendi başarıları karşısında elde ettikleri ödülleri daima diğer çalışanların elde ettikleri ödüllere eşitlik bakımından kıyaslamaktadırlar. Bu durumda bir eşitsizlik olduğunu gözlemlediklerinde daha çok çalışarak o ödülü elde etmek isteyebilecekleri gibi motivasyonlarında düşüş gözlenerek iş doyumunu düzeylerinin düşmesi de söz konusu olabilmektedir. (Luthans, 1995: 197).

2.4.4. İş Doyumun Ölçümünde Kullanılan Araçlar

İş doyumunu ölçmek için birçok ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçeklerden yaygın olarak kullanılanları şunlardır:

1. Porter İhtiyaç ve Doyum Anketi (Porter Needandsatisfaction Questionnaire): Porter doyum ölçeğini Maslow'un İhtiyaçlar Teorisine göre oluşturmuştur. Porter oluşturduğu ölçekle, bu ihtiyaçların çalışanlarda beklenti olarak ne düzeyde ortaya çıktığı ve bu beklentilerin algılananın dışındaki mevcut koşullarla ilişkisini ölçmek istemiştir (Tarlan ve Tütüncü, 2001: 141). Porter ölçeğini genellikle yöneticilerin iş doyum düzeyini ölçmek amacıyla hazırlamıştır (Sat, 2011).

2. Kunin– Yüz Çizelgesi: 1955 yılında oluşturulan bu ölçek altı değişik yüz ifadesi kullanılarak, değişkenlere göre çalışanların iş doyumlarının ne düzeyde değiştiğini tespit etmek istemiştir. Deneklerden, ölçekteki ifadelere karşı o anki hislerini veya düşüncelerini ifade eden yüzü seçmeleri istenmiştir (Sat, 2011).

3. Weiss, Davis ve England - Minnesota Doyum Anketi (Minnesota Satisfaction Questionnaire): Weiss, Davis ve England tarafından 1967'de geliştirilen ölçek, iş doyumunu iş koşullarıyla ilişkilendirmektedir. Ölçek bir betimleme yapmaktan çok, kişinin işiyle ilgili duygularını değerlendirmektedir. Yine mevcut olanla beklentileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu anket zahmetli ve uzun bir süreci gerektirmektedir (Nagy, 2001; akt. Sat, 2011)

4. Spector İş Doyum Anketi: Ölçek 1985 yılında, dokuz grup ve altı değişkenden oluşturulmuştur. Bu gruplar, ücret, terfi, yönetim, yan ödemeler, ödüllendirmeler, çalışma şartları, iş arkadaşları, işin niteliği ve iletişimden oluşmaktadır (Sat, 2011).

5. Smith, Kendal ve Hulin İş Tanımlama Ölçeği (Job Descriptive Index-JDI): Ölçek, Smith, Kendal ve Hulin tarafından 1969 yılında oluşturulmuş, JDI Araştırma Grubu tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. En yaygın kullanılan ölçektir (Barrows, 2001).

6. Genel Kıyaslama Ölçeği (Job In General-JIG): Bu ölçek JDI Araştırma Grubu tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte sorulara evet, hayır veya soru işareti ile cevap vermeleri istenmiş, ayrıca işlerini tanımlarken sıfat ve sembollerden faydalanabilmelerine imkân tanınmıştır (Sat, 2011).

2.4.5. İş Doyumunun Sonuçları

Bireyler iş doyumu karşısında birbirinden farklı tepkiler vermektedirler. Bu tepkiler kişiden kişiye farklılaşmakla birlikte, genel olarak şunlardır:

1. Performans: İş doyumu bireyin performansını etkileyen en önemli unsurlardan birisidir. Birey yaptığı işten doyum aldıkça işine daha çok bağlanmakta ve yaptığı işten daha çok keyif almaktadırlar. İş doyumu düşük olan bireylerin performansı da düşmekte, işlerinden soğumaktadırlar. Eğer bireylerin yaptıkları iş, beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılıyorsa ve değer verdikleri ödüllere kavuşma imkânı sağlıyorsa, iş doyumu düzeyleri de yükselmektedir (Schultz ve Schultz, 1998).

2. İşten Ayrılma: İş doyumu düzeyi düşük olan bireylerin genellikle düşündükleri ilk reaksiyon işten ayrılma olmaktadır. Birey mutlu olmadığı, kendini yalnız ve değersiz hissettiği ortamda durmak istememekte, kendisini o ortamda uzaklaştırmaya yönelik eğilim göstermektedir (Sat, 2011).

3. İşe Gemlemeçlik: İşinden doyum almayan bireylerde genellikle işten soğuma ve işe gelmeme davranışı gözlenmektedir (Spector, 1996). Birey işin niteliğine ve durumuna göre işe gelmeme davranışını arttırabilmektedir. İşe gemlemeçlik bir örgütü yıpratın en önemli nedenler birisidir. Bu durum örgüte hem işlerin yavaşlaması hem de maliyet anlamında yük olmaktadır. Bu sebeple örgütlerin işe gemlemeçliği ortaya çıkaran sebepleri iyi analiz etmeleri ve gerekli önlemleri almaları gerekmektedir (Sat, 2011).

2.5. İlgili Araştırmalar

İş doyumu kavramı yıllardır yerli ve yabancı literatürde çalışılan bir konu olmasına rağmen, pedagojik okuryazarlık kavramına yerli literatürde rastlanamamış, yurtdışında ise sınırlı sayıda yüzeysel veya dolaylı olarak rastlanmıştır. Bu sebeple araştırmanın bu bölümünde, pedagojik okuryazarlık ve iş doyumu arasındaki ilişki düzeyi ile ilgili çalışmalar belirlenirken, pedagojik okuryazarlık kavramıyla doğrudan ilişkili ve pedagojik okuryazarlık düzeyi hakkında bilgi vereceğine inanılan yakın kavramları içeren çalışmalar dikkate alınmıştır.

Çiçili'nin (2008) yaptığı “Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma, dershanelerde OKS ve ÖSS programlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; mesleki yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, mesleki doyum düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Araştırmacı bu durumu dershanelerin okullardan farklı olan özel yapısına bağlamıştır. Elde edilen verilere göre bayan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer Fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yeterlilik algıları, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha fazladır. Yine araştırma sonuçlarına göre, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları, yüksek lisans yapmamış öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır. Kıdem değişkenine bakıldığında, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri diğer yaş kademelerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ailesinde öğretmen olan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin, olmayan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, OKS programında görev yapan öğretmenler, ÖSS programında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek yeterliliğe sahiptir. Fakat mesleki doyum anlamında, ÖSS programında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları, OKS programında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumlarından daha yüksek puandadır. Süreli yayın takip etme değişkeninde ise süreli yayın takip eden öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi, etmeyenlere göre daha fazla çıkmıştır.

Altınkurt ve Yılmaz'ın (2014) yaptığı, “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin iş doyumunu ne düzeyde etkilediği araştırılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki duyarlılık boyutunda mesleki profesyonellik algıları, diğer boyutlardan daha yüksek bulunmuştur. Profesyonellik puanlarına göre diğer boyutlar şöyle sıralanmaktadır: duygusal emek, kuruma katkı, kişisel gelişim. Değişkenler açısından araştırmaya göz atıldığında, öğretmenlerin mesleki duyarlılık ve mesleki profesyonellik düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre değişmediği gözlenmiştir. Bunun yanında kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ve iş doyum düzeyleri görev yapılan okul türüne göre değişmektedir. Mesleki profesyonellik açısından tüm boyutlar için profesyonellik puanı yüksek ve düşük olan okul türü değişkenlik

gösterirken, iş doyumunu puanı açısından en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenleri sahip olurken, en düşük ortalamaya ortaokul öğretmenleri sahiptir. Kıdem değişkenini dikkate aldığımızda, öğretmenlerin kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, mesleki profesyonellik ve iş doyumunu düzeyi kıdeme göre değişmemektedir. Katılımcıların cinsiyete göre mesleki profesyonellikleri incelendiğinde, duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve mesleki profesyonellik toplam puanı ve iş doyumunu düzeyi anlamlı şekilde değişmemektedir. Buna rağmen öğretmenlerin kuruma katkı boyutundaki profesyonellik düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kuruma katkı boyutundaki profesyonellik düzeyleri, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarındaki profesyonellik düzeyleri işe iş doyumunu düzeyleri arasında düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki bulunurken; duygusal emek ve genel mesleki profesyonellik düzeyi ile iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişki orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Genel olarak araştırma sonuçları dikkate alındığında denilebilir ki, mesleki profesyonellik ve tüm boyutlarında artış gözlendikçe, iş doyumunu düzeyleri de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” isimli araştırmada Akın ve Koçak (2007), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %26,9’u çok iyi, %36,5’i iyi düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahiptir. Diğer yandan öğretmenlerin %19,7’si çok yüksek, %27,1’i yüksek, %29,4’ü orta, %17’si düşük ve %6,5’i çok düşük düzeyde iş doyumuna sahiptir. Araştırmanın nihai sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul’un (2013) yaptığı, “Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Amaçları” isimli çalışmasında, Eğitim Fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik amaçları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öz yeterlik kavramı Bandura (1993) tarafından, bir kişinin

bir işi başarmak veya kendisini geliştirmek için sahip olduğu kapasiteye olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi öz yeterliğin yüksek olmasının iş doyumuna olumlu yönde etki etmesi kaçınılmazdır. Çünkü öz yeterliği yüksek olan bir çalışanın, başarılı olacağına ve iş sorumluluklarının üstesinden geleceğine olan inancı, işine karşı daha olumlu duygular geliştirmesini sağlayacak, böylece iş doyumunu düzeyini de arttıracaktır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerle Fen-Edebiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna rağmen Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerle, Fen-Edebiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri aynı düzeyde çıkmıştır.

Eraslan ve Çakıcı 'nın (2011) yaptığı, "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" başlıklı çalışmada, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin çeşitli değişkenler (öğrenim basamağı, cinsiyet, branş, mezun olunan lise, üniversite yaşamında önceki yaşanan yer, üniversite tercihinde eğitim fakültelerinin yer alıp almaması) aracılığıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları araştırılmıştır. Mesleğe yönelik tutum, iş doyumunun ciddi bir göstergesidir. Araştırma sonucunda, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet (erkek öğrencilerin tutum puanı kız öğrencilerden daha fazla), branş ve üniversite tercihinde eğitim fakültelerinin yer alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma araştırma modellerinden gömülü desen araştırması modelindedir. Gömülü desen araştırmalar daha çok nicel araştırma desenlerinden deneysel ve ilişkisel araştırmalar için nicel veriler toplanırken nitel verileri de toplayarak, çalışmanın nicel verilerini desteklemektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Lise öğretmenlerinin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modeliyle tekil ve ilişkisel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalarda, araştırmaya katılan grubun belirli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanması amaçlanır. Bu tür çalışmalar, veriler üzerinden bir bireyi veya bir grubu bir çok özelliği açısından tanımlamaya çalışır (Büyüköztürk v.d., 2012). Sosyal bilimlerde yaygın biçimde kullanılan tarama araştırmaları, grupların veya bireylerin bir olay veya olguyla ilgili görüşlerinin ve tutumlarının betimlendiği araştırmalardır (Karakaya, 2012: 59). İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, çoğunlukla ilişkisel araştırmalar olarak isimlendirilir (Büyüköztürk v.d., 2012). Araştırmanın nitel kısımda ise araştırmaya katılan öğretmenlere açıklık uçlu iki soru sorularak, araştırmanın her bir boyutu için cevaplamaları istenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, 2013–2014 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Gaziantep

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi bilgilere göre, 2013–2014 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle Gaziantep ilinde 133 lise ve bu liselerde görev yapan 5365 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evreninin geniş olması, evrenin tümüne ulaşabilmenin güç olması ve ekonomik olmamasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. 5365 öğretmenden oluşan evren, %5 kabul edilebilir hata payı ile en az 361 öğretmenden oluşan bir örneklem ile temsil edilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012: 98). Örnekleme yapılırken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde evreni oluşturan her bir küme örnekleme birimi olarak kabul edilir. Kümelerden rastgele gruplar bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001: 90).

2013–2014 eğitim ve öğretim yılı itibariyle Gaziantep ilinde bulunan lise, idareci ve öğretmen sayıları aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Gaziantep İlindeki Lise, İdareci ve Öğretmen Sayılarına İlişkin Bilgiler.*

İlçe	Lise	Toplam öğretmen ve İdareci Sayısı
Araban	6	120
İslâhiye	14	370
Karkamış	1	16
Nizip	21	450
Nurdağı	4	81
Oğuzeli	3	67
Şahinbey	37	1955
Şehitkâmil	46	2278
Yavuzeli	1	30
Toplam	133	5367

Tablo 3'te görüldüğü gibi 2013–2014 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle Gaziantep ilinde toplam 133 lise mevcuttur. Araştırmanın evreni kapsamındaki 133 lisenin 6'sı Araban ilçesinde, 14'ü İslâhiye ilçesinde, 1'i Karkamış ilçesinde, 21'i Nizip ilçesinde, 4'ü Nurdağı ilçesinde, 3'ü Oğuzeli ilçesinde, 37'si Şahinbey ilçesinde, 46'sı Şehitkâmil ilçesinde ve 1'i Yavuzeli ilçesinde bulunmaktadır. Gaziantep ilindeki her bir ilçede bulunan okullardan evreni temsil yetisi oranına yakın olarak rastgele seçim yapılmıştır. Bu doğrultuda her ilçede bulunan okulların türleri de dikkate alınarak en az % 10'nuna ulaşılmaya çalışılmıştır. Araban ilçesinde görev yapan 120 öğretmenden 32'sine, İslâhiye

ilçesinde görev yapan 370 öğretmenden 41'ine, Karkamış ilçesinde görev yapan 16 öğretmenin tamamına, Nizip ilçesinde görev yapan 450 öğretmenden 75'ine, Nurdağı ilçesinde görev yapan 81 öğretmenden 17'sine, Oğuzeli ilçesinde görev yapan 67 öğretmenden 18'ine, Şahinbey ilçesinde görev yapan 1955 öğretmenden 106'sına, Şehitkâmil ilçesinde görev yapan 2278 öğretmenden 115'ine ve Yavuzeli ilçesinde görev yapan 30 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırmada ilçelere göre alınan öğretmen sayıları aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler.*

İlçeler	Öğretmen Sayısı
Araban	32
İslâhiye	41
Karkamış	16
Nizip	75
Nurdağı	17
Oğuzeli	18
Şahinbey	106
Şehitkâmil	115
Yavuzeli	30
Toplam	450

Tablo 4'te de görüldüğü gibi tüm ilçelerden toplamda 450 öğretmene anket uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Pedagojik Okuryazarlık Becerileri Ölçeği ve Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, okuldaki görev, mezun olunan

yükseköğretim kurumu, toplam hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve görev yapılan okul ile ilgili sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek 1’de verilmiştir.

3.3.2. Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmada kullanılan ilk ölçek, bu araştırma için araştırmacı tarafından geliştirilen ve 31 maddeden oluşan “Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği”dir. Bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır (Cronbach Alpha= 0.929). Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği 1–5 arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında “Hiç memnun değilim”; 1 puan, “Memnun değilim”; 2 puan, “Karasızım”; 3 puan, “Memnunum”; 4 puan ve “Çok memnunum”; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte olumsuz ifadeli soru bulunmamaktadır. Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği “öğretme-öğrenme süreci”, “sınıf yönetimi” ve “rehberlik” boyutlarını belirleyen özelliklere sahip 31 maddeden oluşmuştur. 1- Öğretmen-öğrenme süreci; 1, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20 2- Sınıf yönetimi; 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 3- Rehberlik; 3, 5, 7, 9, 18, 19 maddelerini içermektedir. Öğretme-öğrenme süreci faktörü puanı 14 maddeden elde edilen puanların toplamının 14’e, sınıf yönetimi faktörü puanı 11 maddeden elde edilen puanların 11’e, rehberlik faktörü puanı 6 maddeden elde edilen puanların 6’ya bölünmesi ile elde edilmektedir.

3.3.2.1. Ölçeğin Geliştirilmesi

Pedagojik Okuryazarlık Ölçeğinde yer alan maddelerin oluşma süreci beş aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada genel literatür taraması yapılarak pedagojik beceriler ve okuryazarlığı ilgilendirdiği düşünülen ortak maddeler belirlenmiştir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği öğretmen yeterliliği kitapçığı, pedagojik okuryazarlık becerileriyle alakalı olduğuna inanılan yerli ve yabancı makaleler ve yine okuryazarlık ve pedagoji ile alakalı ölçeklerin maddeleri taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada, hazırlanan sorular deneme formu oluşturulmak üzere bir araya getirilmiştir. Toplamda 37 adet madde belirlenmiştir. Deneme formu, beşli Likert tipi ölçek şeklinde düzenlenmiştir. Üçüncü adımda, pedagoji alanında uzman üç öğretim üyesi, okuryazarlık alanında

uzman olan bir öğretim üyesi ile ölçek maddelerinin anlaşılır olması ve dil bilgisine uygunluğunu kontrol etmesi amacıyla iki Türkçe öğretmeni tarafından ölçek değerlendirilmiş, ölçeğe 2 madde daha eklenmiştir. Dördüncü adımda uzman görüşü doğrultusunda formun son hali ile geliştirilen beşli Likert tipi ölçek 250 öğretmene uygulanmıştır. Beşinci ve son adımda ise verilerin analizinde öncelikle madde-toplam korelasyonu kullanılarak madde seçimi yapılmıştır. Faktör analizi yöntemiyle maddelerin yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, hem ölçeğin geneli hem de her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra ölçek faktörlerinin arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yardımıyla değerlendirilmiştir. Ölçek maddelerinin hepsi eksiksiz cevaplandığında, ölçekten elde edilecek en yüksek puan 155, elde edilecek en düşük puan ise 31'dir.

3.3.2.2. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği taslağı aracılığıyla öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen veriler SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) yardımıyla analiz edilmiştir. Öncelikle ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış, madde-toplam korelasyonu .30'dan az olan 2 madde ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 37 madde ile oluşturulmuş deneme ölçeğinden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) analizi yapılmış, KMO değeri yeterli bulunmuştur. Faktörleri belirlemek için Döndürülmemiş ve Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş (varimax rotated) yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda faktör yükü .50 ve .55'den fazla çıkan ölçek maddeleri kabul edilmiş, diğer ölçek maddeleri ölçekten çıkartılmıştır. İkinci analizde 35 ölçek maddesinin .50 ve .50'den fazla olduğu görülmüştür. Sonuçta belirlenen faktör yükü değerini sağlamayan ve faktörler arasındaki en az kriter kabul edilen yük değeri olan .1'den az olan toplam 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek son haliyle Cronbach Alpha yöntemiyle analiz edilerek, iç tutarlılık katsayı tespit edilmiştir.

Tablo 5. *Pedagojik Okuryazarlığı Ölçeğinin Asal Eksenlere Göre Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri.*

Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Faktör 1 Öğretme- Öğrenme Süreci	Faktör 2 Sınıf Yönetimi	Faktör 3 Rehberlik	Madde- Toplam Test Korelasyonu
14	.661	.715			.627
20	.697	.698			.665
19	.737	.685			.710
2	.625	.682			.594
1	.639	.662			.604
18	.462	.644			.421
7	.665	.622			.633
15	.702	.618			.673
16	.591	.613			.546
11	.602	.560			.576
22	.692	.546			.654
5	.715	.541			.683
25	.695	.532			.660
21	.655	.531			.618
33	.625		.755		.582
35	.529		.733		.483
32	.569		.707		.521
37	.567		.703		.519
36	.656		.676		.619
31	.516		.649		.468
30	.523		.649		.480
38	.556		.646		.515
39	.510		.561		.471
29	.637		.547		.595
27	.645		.504		.601
12	.516			.808	.489
10	.510			.688	.490
23	.561			.684	.540
6	.720			.591	.697
24	.667			.590	.639
3	.479			.537	.454

Pedagojik Okuryazarlık Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde 39 madde ile oluşturulan ilk ölçek taslağı ile toplanan veriler faktör analizine uygun bulunmuştur

(KMO = .93). Faktör analizi sonucunda 8 madde ölçekten çıkartılmıştır. Faktör yükü .504 ile .808 arasında değer alan 31 madde ile ölçek oluşturulmuştur. Faktörlerin temel bileşenler analizini yapmak için döndürme işlemleri yapılmış ve ölçekte 3 faktör oluşmuştur. Bu faktörler Milli Eğitim Bakanlığının, 2006 yılında belirlediği “Öğretmen Yeterlilikleri” başlığı altında ele alınan 6 ana yeterlilik (Kişisel ve Mesleki Değerler/Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme-Öğrenme Süreci, Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile-Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi) dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Bu boyutlar birbirleriyle ilişkisi dikkate alındığında genel olarak yeterliliklerin “Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” olarak üç başlık altında toplanabileceği varsayılmıştır. Buna göre; “Öğretme-öğrenme süreci” alt boyutunda 14 madde toplandığı, faktör yüklerinin 531 ile .715 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının 0.919 olduğu; “Sınıf yönetimi” alt boyutunda 11 madde toplandığı, faktör yüklerinin .504 ile .755 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının 0.888 olduğu ve “Rehberlik” alt boyutunda 6 madde toplandığı, faktör yüklerinin .537 ile .808 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının 0.816 olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda genel Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıklanan varyans değeri .51 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin belirlenmesinde hesaplanan özdeğerler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Pedagojik Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutlarının Özdeğerleri.*

		Madde Sayısı	Faktör yük aralığı	Cronbach’s Alpha	Özdeğer
Pedagojik Okuryazarlık Düzeyi	Öğretme-öğrenme	14	.531 - .715	.919	11.73
	Sınıf Yönetimi	11	.504 - .755	.888	8.72
	Rehberlik	6	.537 - .808	.816	5.33

Tablo 6’ya göre ölçeği oluşturan faktörlerin hesaplanan özdeğerleri birinci faktörde 11.73, ikinci faktörde 8.72 ve üçüncü faktörde 5.33 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Minnesota İş Doyum Ölçeği

Çalışmada kullanılan diğer ölçek olan iş doyum ölçeği, 1967 yılında Weiss, David, England ve Lofquist tarafından çalışanların iş doyum düzeylerini belirlemek

için oluşturulmuştur. 20 maddeden oluşan ölçek 1985 yılında Baycan tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yine Baycan tarafından geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış, Cronbach Alpha değeri .77 olarak bulunmuştur. Minnesota İş Doyum Ölçeği 1–5 arasında puanlanmış beşli likert tipi şeklinde hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek puanlamasında, “Hiç memnun değilim”; 1 puan, “Memnun değilim”; 2 puan, “Kararsızım”; 3 puan, “Memnunum”; 4 puan ve “Çok memnunum”; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Minnesota İş Doyum Ölçeği içsel, dışsal ve genel doyum boyutlarını ortaya koymaya yönelik 20 maddeden oluşmuştur. 1- İçsel doyum 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20 2- Dışsal doyum 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 maddelerini içermektedir. İçsel doyum boyutundan elde edilen puanlar 12'ye bölünerek içsel doyum puanı, dışsal doyum boyutundan elde edilen puanlar 8'e bölünerek dışsal doyum puanı bulunmaktadır (Çam, Akgün, Babacan, Bilge, Keskin, 2005: 213-220).

3.3.3.1. Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Minnesota iş doyum ölçeğinin ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri .60'in üzerinde tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm maddelerinin tek tek güvenilirlikleri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre tüm maddelerin güvenilirlik katsayılarının yüksek değer aldıkları görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ölçek ve alt boyutları tüm güvenilirlik analizi aşamalarını geçmiştirlerdir. Bu doğrultuda Minnesota iş doyum ölçeği ve boyutları için güvenilirirdir denilebilir.

Tablo 7. *Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Güvenirliği.*

	Cronbach's Alpha	Soru Sayısı
İş Doyumu	İçsel Doyum	.609
	Dışsal Doyum	.648
	Genel Doyum	.738

Yapılan faktör analizi sonucunda iş doyum testi sonucu 1164.756 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin $p=0.00$ düzeyi dikkate alındığında anlamlı oldukları görülmüştür. Bulunan değerler, değişkenler arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu da göstermektedir. Kaiser-Meyer-Olkin testi yardımıyla hesaplanan örneklem yeterliliği 0,801 olarak hesaplanmıştır. Hem Kaiser-Meyer-Olkin Testi Hem de Bartlett Testi ölçeğin faktörleştirilebilirliğini göstermektedir (Tavşancıl,

2002: 46). Elde edilen değerler örneklem büyüklüğünün istatistik analizlere uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Açıklanan varyans oranı 0.61 bulunmuştur. Ölçeğin iş doyumunu oluşturan boyutların genel olarak içerdikleri kavramları 0.42’lik bir oranla tanımlayabildikleri görülmüştür. 0.40–0.60 arasındaki varyans oranları yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002: 48).

Tablo 8. *Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Geçerliliği.*

	Madde Sayısı	Bartlett Değeri	p	KMO	Açıklanan Varyans
İçsel Doyum	12	517,175	.000	.812	.48
Dışsal Doyum	8	304.039	.000	.770	.48
İş Doyumu Genel Doyum	20	1164.756	.000	.801	.42

Tablo 8 incelendiğinde, iş doyumunu oluşturan boyutların açıklanan varyans değerlerinin, yeterli kabul edilebilecek değerlerler arasında olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Gaziantep’te bulunan liselerde görev yapan idareci ve öğretmenlerden toplanmıştır. Verilerin söz konusu okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlerden toplanabilmesi için öncelikle Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi yazışma yolu ile anket uygulama izni talep edilmiştir. İzin dilekçesi Ek 5’te verilmiştir. Anket uygulama izni alındıktan sonra anket formları çoğaltılmış ve okullarda uygulanmıştır. Anket sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Liselerde Uygulanan Anket Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler.*

İlçeler	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Dönüş Oranı
Araban	32	29	% 90.6
İslâhiye	41	38	% 92.6
Karkamış	16	15	% 93.7
Nizip	75	71	% 94.6
Nurdağı	17	16	% 94.1
Oğuzeli	18	15	% 83.3
Şahinbey	106	101	% 95.2
Şehitkâmil	115	108	% 93.9
Yavuzeli	30	30	% 100
Toplam	450	423	% 94

Tablo 9’da görüldüğü üzere dağıtılan 450 adet anketin 423 tanesi geri dönmüştür. Bu durumda anketlerin geri dönüş oranı % 94 olarak belirlenmiştir. Tablo 10’da ise araştırmanın kapsamındaki liselerde uygulanan anketlerin dönüş oranlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 10. *Liselerde Değerlendirmeye Alınan Anket Değerlendirme Oranına İlişkin Bilgiler.*

İlçeler	Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranı	Dönen Anket Sayısı Bakımından Değerlendirme Oranı
Araban	28	% 87.5	% 96.5
İslâhiye	35	% 85.3	% 92.1
Karkamış	15	% 93.7	% 100
Nizip	69	% 92	% 97.1
Nurdağı	16	% 94.1	% 100
Oğuzeli	15	% 83.3	% 100
Şahinbey	99	% 93.3	% 98
Şehitkâmil	104	% 90.4	% 96.2
Yavuzeli	27	% 90	% 90
Toplam	408	% 90.6	% 96.4

Geri dönen 423 anketten eksik veya hatalı doldurulan 15 anket geçersiz sayılarak 408 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda geri dönen anketlerin geçerlilik oranı % 96.4 olarak, toplam uygulanan anket sayısı itibariyle analizlerde kullanılan anket sayısı oranı ise % 90.6 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS programı yardımıyla çözümlenmiştir. Veri toplama araçlarının güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .929, iş doyum ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise .738 olarak bulunmuştur. Ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmış, değerlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri düzeylerinin

belirlenmesinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-Testi, varyans analizi (ANOVA) ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemede Scheffe testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın amacı çerçevesinde kişisel bilgilere ilişkin bulgular, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumuna düzeylerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumuna düzeylerine etki eden kişisel faktörlere ilişkin bulgular, öğretmenlerin pedagojik beceri ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeylerine ilişkin bulgular sınıflandırılarak sunulmuştur.

4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere cinsiyet, okuldaki görev, mezun olunan yükseköğretim kurumu, toplam hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve görev yapılan okul türü olarak 6 kategoride soru sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler yardımıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin profilleri hakkında bilgi elde etmek, ölçek maddelerinden elde edilen verilerle bu değişkenler göz önünde bulundurularak daha doğru analizler yapmak amaçlanmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.

	Gruplar	N	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Cinsiyet	Kadın	183	44,9	44,9
	Erkek	225	55,1	100,0
	Toplam	408	100,0	
Okuldaki Görev	Yönetici	95	23,3	23,3
	Öğretmen	313	76,7	100,0
	Toplam	408	100,0	
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	270	66,2	66,2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	113	27,7	93,9
	Diğer	25	6,2	100,0

	Toplam	408	100,0	
Toplam hizmet Süresi	1-5 yıl	176	43,1	43,1
	6-10 yıl	68	16,7	59,8
	11-15 yıl	74	18,1	77,9
	16 yıl ve üzeri	90	22,1	100,0
	Toplam	408	100,0	
Yöneticilikteki Hizmet Süresi	1-5 yıl	59	62,1	62,1
	6-10 yıl	14	14,7	76,8
	11-15 yıl	13	13,7	90,5
	16 yıl ve üzeri	12	9,5	100,0
	Toplam	95	100,0	
Görev Yapılan Okul Türü	Fen Lisesi	11	2,7	2,7
	Anadolu Lisesi	264	64,7	67,4
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	7,8	75,2
	Meslek Lisesi	91	22,3	97,5
	İmam Hatip Lisesi	10	2,5	100,0
	Toplam	408	100,0	

Demografik özelliklerin yer aldığı Tablo 11 incelendiğinde, 408 öğretmenin 44,9 (183) 'unun kadın, % 55,1 (225)'inin erkek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek sayıları birbirine yakındır. Bu durum araştırma sonuçlarının cinsiyet açısından anlamlı veriler elde edilebileceğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 23,3 (95)'ü yönetici yani müdür veya müdür yardımcısı, 76,7 (313)'si öğretmenlik yapmaktadır. Yine öğretmenlerin % 66,2 (270)'i Eğitim Fakültesi, % 27,7 (113)'si Fen-Edebiyat Fakültesi ve % 6,2 (25)'si diğer okullardan mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin mesleklerindeki toplam hizmet süreleri değişkeni açısından incelediğimizde, % 43,1 (176)'i 1-5 yıl, % 16,7 (68)'si 6-10 yıl, %18,1 (174)'i 11-15 yıl ve % 22,1 (90)'i 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptirler. 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin fazla olması Gaziantep ilinin özellikle ilçelerinde yeni atanan öğretmenlerin çoğunlukta olmasından dolayı olabilir. Zira Gaziantep diğer doğudaki illere göre daha batıda yer almasına ve 1. Hizmet Bölgesi statüsünde bulunmasına rağmen, hala birçok okul zorunlu hizmet bölgesi kapsamında değerlendirilmektedir. Yeni atanan öğretmenler daha doğudaki illere gitmektense ulaşım ve gelişmişlik açısından diğer illere nazaran daha avantajlı konumda olan Gaziantep ilini tercih etme eğilimindedirler. Yönetici olan

öğretmenlerin yöneticilikteki hizmet sürelerine baktığımızda, yöneticilerin % 62,1 (59)'i 1–5 yıl, % 14,7 (14)'si 6–10 yıl, % 13,7 (13)'si 11–15 yıl ve % 9,5 (12)'i 16 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip oldukları görülmektedir. Yine yöneticilerin hizmet sürelerinin özellikle 1–5 grubunda yığılması, belirtildiği gibi Gaziantep ilinin ilk atamada çokça tercih edilmesine bağlanabilir. Bunun yanı sıra son yıllarda artan idareci sirkülasyonu, görevden almalar, öğretmenliğe geçişler ve yeniden atamalar nedeniyle yöneticilik hizmet süreleri 1–5 yıl aralığında artmış olabilir. Son olarak görev yapılan okul türü değişkenini için ortaya çıkan veriler incelendiğinde, % 2,7 (11)'si Fen Lisesinde, % 64,7 (264)'si Anadolu Lisesinde, % 7,8 (32)'i Anadolu Öğretmen Lisesinde, % 22,3 (91)'ü Meslek Lisesinde ve % 2,5 (10)'i İmam Hatip Lisesinde görev yaptığını görülmektedir. Özellikle yine son dönemlerde birçok lisenin Anadolu Lisesi'ne dönüşmesinden dolayı, Anadolu Liseleri'nde çalışan öğretmenlerin çoğunlukta olması normal karşılanmalıdır.

4.2. Demografik Özelliklere İlişkin Hipotezlerin Test Edilmesi ve Sonuçları

Araştırmada her bir değişken için yapılacak analizi net bir şekilde ortaya koyabilmek için hipotez testlerinden faydalanılacaktır. Hipotez testleri, ana kütle ile örneklem grubunun karşılaştırılmasını sağlamaktadır (Kalaycı, 2005: 65). Bu bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin t ve F testleri yer almaktadır. Araştırmanın ana hipotezi, 'Öğretmenlerin Pedagojik Okuryazarlık becerileri ve iş doyumları demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterir' ifadesidir. Bu ana hipotezin alt hipotezleri ise şunlardır:

H1: Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H2: Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H3: Görev değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H4: Görev değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H5: Mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H6: Mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H7: Toplam hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H8: Toplam hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H9: Yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre yöneticilik yapan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H10: Yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre yöneticilik yapan öğretmenlerin iş doyumu anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H11: Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

H12: Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu anlamlı düzeyde farklılık gösterir.

F ve t testleri evrenden seçilen örneklemden elde edilen bulguların normal dağılım gösterdiği ve varyanslarının homojen dağıldığı varsayılarak uygulanan parametrik testlerdir. T testi bağımsız iki grup arasında, F testi ise bağımsız ikiden fazla grup arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan önemlilik testleridir (Hatipoğlu, 2005). Bu araştırmada, ayrıca öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık ve iş doyumu düzeylerinin demografik değişkenlere göre hangi alt boyutları ile anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Katılımcıların cinsiyetlerine yönelik hipotezin sınanabilmesi için yapılan t testine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumu Düzeyleri t Testi.

	Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Pedagojik Okuryazarlık Düzeyi	Öğretme-Öğrenme süreci	Kadın	183	3,73	0,64		
		Erkek	225	3,77	0,66	0,64	0,52
	Sınıf Yönetimi	Kadın	183	4,06	0,55		
		Erkek	225	4,13	0,56	1,37	0,17
	Rehberlik	Kadın	183	3,12	0,74		
		Erkek	225	3,24	0,77	1,52	0,12
İş Doyumu	İçsel Doyum	Erkek	225	3,79	0,56	0,75	0,45
		Kadın	183	3,32	0,64		
	Dışsal Doyum	Erkek	225	3,43	0,63	1,71	0,08
		Kadın	183	3,56	0,51		
	Genel Doyum	Erkek	225	3,63	0,54	1,25	0,21
		Kadın	183	3,56	0,51		

Tablo 12’de görülen sonuçlara göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumu düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından aşağıda incelenmiştir.

4.2.1.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Cinsiyet

Tablo 12 incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğretme-öğrenme süreci açısından, erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=0,64$; $p=0,52 \geq 0,05$).
2. Sınıf yönetimi düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=1,37$; $p=0,17 \geq 0,05$).
3. Rehberlik düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=1,52$; $p=0,12 \geq 0,05$).

H1: “Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.” hipotezi doğrulanmamıştır.

Pedagojik okuryazarlık düzeyi açısından tüm boyutlar için kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, erkek öğretmenlerin ortalamaları bayan öğretmenlerin ortalamalarından daha fazladır. Pedagojik

okuryazarlığa dair verilerle paralellik gösterdiği varsayılan öğretmen yeterliliğinin, cinsiyetle arasındaki ilişkisini inceleyen araştırmalara göz atıldığında, bu araştırmalar arasında tutarsızlık göze çarpmaktadır. İzci ve Koç (2012) tarafından yapılan araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin başarı yönelimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Yine Çubukçu ve Girmen'in (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri incelendiğinde, "Planlama" boyutu dışındaki boyutlarda anlamlı bir farkın olmadığı bulgulanmıştır. Çifçili (2008: 101–115) de çalışmasında, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını ve bayan öğretmenlerin yeterlilik toplam puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğunu bulmuştur. Diğer yandan bayan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarını, kişisel ve mesleki yeterlilik ve öğretim yönetimi alt boyutunda, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek bulmuştur. Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014: 57–71) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam puanı ile ilgili görüşleri cinsiyete göre değişmemektedir. Bayhan (2011) da araştırmasında öğretmenlerin profesyonellikle ilgili toplam puanının, profesyonel yaklaşım ve etkililik boyutlarındaki görüşlerine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Diğer yandan İzci (1999) yaptığı çalışmada cinsiyete göre tüm alanlarda erkek öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu sonucu tüm alanlarda kadın öğretmenlerin lehine yüksek bulmuştur.

4.2.1.2. İş Doyumu ve Cinsiyet

Tablo 12 incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Genel doyum düzeyleri açısından, erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=1,25$; $p=0,21 \geq 0,05$).
2. İçsel doyum düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=0,75$; $p=0,45 \geq 0,05$).
3. Dışsal doyum düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=1,71$; $p=0,08 \geq 0,05$).

H2: “Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumları anlamlı düzeyde farklılık gösterir.” hipotezi doğrulanmamıştır.

İş doyumunu açısından tüm alt boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen erkek öğretmenlerin doyum puanları, tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin doyum puanlarından yüksek bulunmuştur. İş doyumunun cinsiyetle değişkeniyle ilişkisini inceleyen Sat’ın (2011) çalışmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sat’a göre cinsiyet değişkenine göre iş doyumunu düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Tüm alt boyutlar açısından da durum örtüşmektedir. Toplam doyum, içsel doyum ve dışsal doyum düzeyleri açısından kadın ve erkek çalışanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yine Bilgiç (1998: 549–558) bireysel özellikler ve iş doyumunu ilişkisinin araştırıldığı, Türkiye’de farklı kurumlarda çalışan kadın ve erkek çalışanlarla yaptığı araştırmanın cinsiyetle ilgili sonucu bakıldığında, cinsiyet değişkeninin genel iş doyumunu düzeyinde anlamlı farklılığa yol açmadığını belirtmiştir. Birbirinden farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler açısından incelendiğinde, birçok çalışmada (Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009: 18–25; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005: 115–129; Taşdan ve Tiryaki, 2008; 54–70) cinsiyetle iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna rastlanmıştır. Diğer yandan Hulin ve Smith (1964) 295 erkek ve 164 kadın katılımıyla yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş, kadın çalışanların, işlerinden daha az doyum aldıkları sonucuna varmışlardır (Yelboğa, 2007: 12). Çarıkçı (2001: 161–178) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeninin iş doyumunu etkileyen önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaya göre kadınların iş doyumunu erkeklerin iş doyumundan düşüktür. Aynı şekilde Kumaş ve Deniz’in (2010: 123–139) de benzer sonuçlar elde etmiştir.

4.2.2. Okuldaki Görev Değişkeni

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumunu ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı t-testi ile incelenmiş olup, sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Okuldaki Görev Değişkeni ile Öğretmenlerin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumları t Testi.

	Boyutlar	Okuldaki Görev	n	\bar{X}	Ss	t	p
Pedagojik Okuryazarlık Düzeyi	Öğretme-Öğrenme süreci	Yönetici	95	3,90	0,69		
		Öğretmen	313	3,70	0,63	2,61	0,09
	Sınıf Yönetimi	Yönetici	95	4,19	0,57		
		Öğretmen	313	4,07	0,55	1,70	0,89
	Rehberlik	Yönetici	95	3,48	0,81		
		Öğretmen	313	3,09	0,72	4,41	0,00
İş Doyumu	İçsel Doyum	Yönetici	95	3,80	0,55		
		Öğretmen	313	3,76	0,54	0,57	0,56
	Dışsal Doyum	Yönetici	95	3,54	0,63		
		Öğretmen	313	3,34	0,63	2,69	0,07
Genel Doyum	Yönetici	95	3,67	0,53			
	Öğretmen	313	3,58	0,53	1,53	0,12	

Tablo 13'te görülen sonuçlara göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumu düzeyleri okuldaki görev değişkeni açısından aşağıda incelenmiştir.

4.2.2.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Okuldaki Görev

Tablo 13 incelediğinde aşağıdaki bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

1. Öğretme-öğrenme süreci düzeyleri açısından yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=2,61$; $p=0,09 \geq 0,05$).
2. Sınıf yönetimi düzeyleri açısından yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=1,70$; $p=0,89 \geq 0,05$).
3. Rehberlik düzeyleri açısından yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($t=4,41$; $p=0,00 \leq 0,05$). Yöneticilerin rehberlik düzeyleri ($\bar{X} = 3,48$) öğretmenlerin rehberlik düzeylerinden ($\bar{X} = 3,09$) daha yüksektir.

H3: Okuldaki görev değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir” hipotezi rehberlik boyutu haricinde doğrulanmamıştır.

Öğrenme-öğretme süreci ve sınıf yönetimi boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamasına rağmen rehberlik boyutunda anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Rehberlik boyutunda yöneticilerin rehberlik düzeyi puanı öğretmenlerin rehberlik düzeyi puanına göre daha yüksektir. Bu durum yöneticilerin, öğrencilerin akademik ve davranışsal dönütlerini daha çok sahiplenip, kendilerini sorumlu hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan yöneticilerin pedagojik okuryazarlık puanları, anlamlı düzeyde fark bulunmamasına rağmen, öğretim-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi boyutlarında öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu durum, yönetici olan öğretmenlerin buldukları statüden dolayı kendilerini öğretmenlik anlamında daha yetkin ve donanımlı görme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. Neticede idarecilerin bir kısmı görevlendirme usulüne göre atanmış olsa da, büyük bir kısmı idarecilik sınavlarına girerek başarılı olmuş öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan idareci olan öğretmenlerin % 43,2'si (41) 16 ve üzeri hizmet yılına sahipken, öğretmenlerin % 50,8'i (159) 1-5 yıl hizmet süresine sahiptir. Yani idarecilerin deneyimleri doğrultusunda öğretmenlere nispeten pedagojik okuryazarlık becerileri daha fazla olma eğilimindedir.

4.2.2.2. İş Doyumu ve Okuldaki Görev

Tablo 13'ten iş doyumuna ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Genel doyum düzeyleri açısından, yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t= 1,53$; $p=0,12 \geq 0,05$).
2. İçsel doyum düzeyleri açısından, yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t=0,57$; $p=0,56 \geq 0,05$).
3. Dışsal doyum düzeyleri açısından yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($t= 2,69$; $p=0,07 \geq 0,05$).

H4: Görev değişkenine göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri anlamlı farklılık gösterir." hipotezi doğrulanmamıştır.

Okuldaki görev değişkeni ile iş doyum arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Buna rağmen yönetici olan öğretmenlerin doyum puanlarının, öğretmenlere göre kısmen de olsa daha yüksek olduğu Tablo 13'te görülmektedir.

Diğer yandan literatüre bakıldığında, Sat'ın (2011) yaptığı çalışmada statüsü değişkenine göre iş doyumu düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. Oshagbemi (1997) ve Robie (1998), statünün çalışanların iş doyumu üzerinde pozitif yönlü etki ettiğini belirtmektedir (Sun, 2002: 74). Bilgiç (1998: 549–558)'e göre statüsü ve maaşı yüksek olan çalışanların, diğer çalışanlara göre iş doyumu daha yüksek bulunmuştur.

4.2.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkeni

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre pedagojik okuryazarlık ve iş doyumu ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mezun oldukları Yükseköğretim Kurumu ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).

	Boyutlar	Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	n	\bar{X}	ss	df	F	p
Pedagojik Okuryazarlık	Öğretme-Öğrenme süreci	Eğitim Fakültesi	270	3,79	0,64			
		Fen-Edebiyat Fakültesi	113	3,60	0,66	2		
		Diğer	25	4,01	0,55	405	5,78	0,003
		Toplam	408	3,75	0,65	407		
	Sınıf Yönetimi	Eğitim Fakültesi	270	4,10	0,54			
		Fen-Edebiyat Fakültesi	113	4,05	0,58	2		
		Diğer	25	4,10	0,56	405	1,98	0,139
		Toplam	408	4,10	0,56	407		
	Rehberlik	Eğitim Fakültesi	270	3,19	0,77			
		Fen-Edebiyat Fakültesi	113	3,06	0,70	2		
		Diğer	25	3,63	0,72	405	5,86	0,003
		Toplam	408	3,18	0,76	407		
İş Doyumu	Genel Doyum	Eğitim Fakültesi	270	3,63	0,47			
		Fen-Edebiyat Fakültesi	113	3,52	0,64	2		
		Diğer	25	3,61	0,56	405	1,74	0,176
		Toplam	408	3,60	0,53	407		
		Eğitim Fakültesi	270	3,79	0,50			

	Fen-Edebiyat Fakültesi	113	3,72	0,64	2		
İçsel Doyum	Diğer	25	3,85	0,57	405	0,80	0,447
	Toplam	408	3,77	0,54	407		
	Eğitim Fakültesi	270	3,44	0,57			
Dışsal Doyum	Fen-Edebiyat Fakültesi	113	3,27	0,75	2		
	Diğer	25	3,29	0,63	405	3,22	0,04
	Toplam	408	3,38	0,63	407		

Tablo 14’te görülen sonuçlara göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumunu düzeyleri mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından sırasıyla incelenmiştir.

4.2.3.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu

Tablo 14’e göre pedagojik okuryazarlığa ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Öğretme-öğrenme süreci düzeyleri açısından öğretmenler arasında mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($f=5,78$; $p=0,003 \leq 0,05$).

Diğer yükseköğretim mezunları grubunun öğretme-öğrenme düzeyleri ($\bar{x}=4,01$), Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=3,79$) ve Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=3,60$) mezunlarının öğretme-öğrenme düzeyinden daha yüksektir. Öğretme-öğrenme düzeyi açısından hangi yükseköğretim kurumu grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.

	Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	Ortalama Farkı	Standart Hata	P	
Scheffe Testi	Fen-Edebiyat Fakültesi	0,19	0,72	0,02	
	Eğitim Fakültesi	Diğer	-0,21	0,13	0,27
	Eğitim Fakültesi	-0,19	0,07	0,02	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Diğer	-0,41	0,14	0,01

	Eğitim Fakültesi	0,21	0,13	0,27
Diğer	Fen-Edebiyat Fakültesi	0,41	0,14	0,01

Yapılan Scheffe testi sonuçlarını incelediğimizde sadece Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ile Eğitim Fakültesi ve diğer yükseköğretim kurumu mezunları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun öğretme-öğrenme süreci düzeyi, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun öğretme-öğrenme süreci düzeyinden 0,19 puan, diğer yükseköğretim kurumu mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun öğretme-öğrenme düzeyinden ise 0,41 puan daha azdır.

2. Sınıf yönetimi düzeyleri açısından öğretmenler arasında mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($f=1,98$; $p=0,139 \geq 0,05$).

3. Rehberlik düzeyleri açısından öğretmenler arasında mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($f=4,65$; $p=0,003 \leq 0,05$).

Diğer yükseköğretim kurumu mezunları grubunun rehberlik düzeyleri ($\bar{x}=3,63$), Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=3,19$) ve Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=3,06$) mezunlarının rehberlik düzeyinden daha yüksektir. Rehberlik düzeyi açısından hangi yükseköğretim kurumu grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Rehberlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.

	Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	Ortalama Farkı	Standart Hata	P	
Scheffe Testi	Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	0,13	0,08	0,29
	Eğitim Fakültesi	Diğer	-0,43	0,15	0,02
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-0,13	0,08	0,29
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Diğer	-0,56	0,16	0,003
	Diğer	Eğitim Fakültesi	0,43	0,15	0,02
	Diğer	Fen-Edebiyat Fakültesi	0,56	0,16	0,003

Tablo 17’de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bulunduğu grup ile diğer yükseköğretim kurumu mezunu olan öğretmenlerin bulunduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ($p=0,02 \leq 0,05$). Sonuçlara bakıldığında diğer yükseköğretim kurumu mezunu olan öğretmenlerin bulunduğu grubun rehberlik düzeyi, Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun rehberlik düzeyi ortalamasından 0,43 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine Tablo 17’ye baktığımızda, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bulunduğu grup ile diğer yükseköğretim kurumu mezunu olan öğretmenlerin bulunduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ($p=0,03 \leq 0,05$). Analiz sonuçlarını inlediğimizde diğer yükseköğretim kurumu mezunu olan öğretmenlerin bulunduğu grubun rehberlik düzeyi, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun rehberlik düzeyi ortalamasından 0,56 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu grup ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($p=0,29 \geq 0,05$).

H5: “Mezun Olunan Yükseköğretim Kurum değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir.” hipotezi sınıf yönetimi boyutu hariç doğrulanmaktadır.

Beklentinin aksine Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin değil, diğer yükseköğretim kurumundan mezun olan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerinin diğer fakülte mezunlarından daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum diğer yükseköğretim kurumundan mezun olan öğretmenlerin profillerine dikkat edince aslında çok da şaşırtıcı olmamaktadır. Çünkü diğer yükseköğretim kurumu mezunu olan öğretmenler daha ziyade İlahiyat Fakültesi ve Meslek Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durumun oluşmasına, İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin din eğitimi merkezli bir eğitim almalarından kaynaklı bir toplumsal bakış ya da bu eğitimin onlara yüklediği görece manevi sorumluluklar neden olabilir. Meslek Yüksek Okulu mezunu öğretmenleri ele alındığında, bu öğretmenler genellikle hizmet yılı fazla olan öğretmenlerdir. Tecrübeleri sayesinde, pedagojik gözlemleri ve uygulamaları diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğundan bu durum ortaya çıkmış olabilir. Diğer dikkat çeken

durum, tüm boyutlarda Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, Fen-Edebiyat mezunu olan öğretmenlerden daha fazla pedagojik okuryazarlık puanına sahip olmasıdır. Diğer yandan sınıf yönetimi ile mezun olunan yükseköğretim kurumu arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu durum özellikle Türkiye’de sınıf yönetiminin çalışılan okulun yapısına, öğretmenlerin kişisel özelliklerine ve deneyimlerine göre şekillenen bir beceri olduğu görüşünü akla getirmektedir.

İzci’nin (1999) yaptığı araştırmaya göre, Eğitim Fakültesinden mezun olan lise öğretmenlerin yeterlik düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan lise öğretmenlerinden yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada lise öğretmenlerinin rehberlik ile ilgili yeterlik düzeyleri, öğretmenlik meslek bilgisi alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yine Çifçili’nin (2008:101–115) çalışmasında öğretmen yeterlilik puanları ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir. Öztürk, Doğan ve Koç (2005: 1–22)’un yaptığı çalışmada da mezun olunan okul türünün öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarında değişikliklere neden olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleklerine yönelik algıları Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin mesleklerine yönelik algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur (Gürgen ve Deniz, 2003).

4.2.3.2. İş Doyumu ve Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu

Tablo 14’e göre iş doyumuna ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Genel doyum açısından öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($f=1,74$; $p=0,17 \geq 0,05$).
2. İçsel doyum açısından öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($f=0,80$; $p=0,44 \geq 0,05$).
3. Dışsal doyum açısından mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($f=3,22$; $p=0,04 \leq 0,05$).

Eğitim Fakültesi mezunları grubunun dışsal doyum düzeyleri ($\bar{x}=3,44$), diğer yükseköğretim kurumu ($\bar{x}=3,29$) ve Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=3,27$) mezunlarının

dışsal doyum düzeyinden daha yüksektir. Dışsal doyum düzeyi açısından hangi yükseköğretim kurumu grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış, Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Dışsal Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.

		Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Scheffe Testi		Fen-Edebiyat Fakültesi	0,17	0,07	0,055
	Eğitim Fakültesi	Diğer	0,15	0,13	0,51
		Eğitim Fakültesi	-0,17	0,07	0,055
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Diğer	-0,01	0,14	0,99
		Eğitim Fakültesi	-0,15	0,13	0,51
	Diğer	Fen-Edebiyat Fakültesi	-0,01	0,14	0,99

Tablo 18’de görüldüğü üzere, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumlarının onların dışsal doyumları üzerinde meydana getirmiş olduğu etkinin hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememektedir ($p \geq 0,05$).

H6: “Mezun Olunan Yükseköğretim Kurum değişkenine göre iş doyum düzeyleri anlamlı farklılık gösterir.” hipotezi sadece dışsal doyum düzeyi için doğrulanmaktadır.

Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni sadece dışsal doyum düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Bu durum okul yönetiminin tutumu, çalışma şartları ve alınan ücret gibi dışsal faktörlerin mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Eğitim Fakültesi mezunları diğer yükseköğretim kurumu mezunlarına göre dışsal doyum düzeyi açısından daha yüksek puana sahiptir. Yine Eğitim Fakültesi mezunlarının iş doyum puanlarının Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının doyum puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin sadece öğretmen olmak için yetiştirilen ve bu alanda her yıla yayılan kapsamlı bir pedagojik eğitimden geçen bireylerden oluşması gerektiğini göstermektedir. Çünkü bu mesleği idealist tutkularla seçen ve bu doğrultuda nitelikli bir eğitimden geçen bir öğretmen adayıyla, başka hedefler ve amaçlarla -öğretmen olma amacında olsa bile- kapasitesini ve enerjisi

başka alanlara verdikten sonra, bir senelik kurslarla öğretmen olan bir bireyin iş doyumunu düzeyinin aynı olması beklenmemelidir. Literatüre göz attığımızda, Taşdan ve Tiryaki'nin (2008: 54–70) yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumlarının mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna rağmen Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yine Akın'ın (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumunu beklenti düzeylerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.4. Toplam Hizmet Süresi Değişkeni

Tablo 19'da araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam hizmet süresine göre pedagojik okuryazarlık ve iş doyumunu ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 18. *Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).*

	Boyutlar	Toplam Hizmet Süresi	N	\bar{X}	ss	df	F	p
Pedagojik Okuryazarlık	Öğretme-Öğrenme süreci	1–5 yıl	176	3,77	0,68			
		6–10 yıl	68	3,53	0,42	3		
		11–15 yıl	74	3,70	0,67	404	4,66	0,003
		16 yıl ve üzeri	90	3,91	0,67	407		
		Toplam	408	3,75	0,65			
	Sınıf Yönetimi	1–5 yıl	176	4,11	0,53			
		6–10 yıl	68	3,83	0,50	3		
		11–15 yıl	74	4,12	0,60	404	8,36	0,000
		16 yıl ve üzeri	90	4,27	0,55	407		
		Toplam	408	4,10	0,56			
	Rehberlik	1–5 yıl	176	3,19	0,75			
		6–10 yıl	68	2,90	0,53	3		
11–15 yıl		74	3,10	0,86	404	7,70	0,000	
16 yıl ve üzeri		90	3,46	0,75	407			
Toplam		408	3,16	0,75				

		Toplam	408	3,18	0,76			
		1-5 yıl	176	3,64	0,52			
		6-10 yıl	68	3,40	0,61	3		
	Genel Doyum	11-15 yıl	74	3,53	0,53	404	5,47 0,001	
		16 yıl ve üzeri	90	3,71	0,41	407		
		Toplam	408	3,60	0,53			
İş Doyumu		1-5 yıl	176	3,80	0,52			
		6-10 yıl	68	3,59	0,66	3		
		11-15 yıl	74	3,71	0,53	404	4,91 0,002	
		16 yıl ve üzeri	90	3,91	0,46	407		
		Toplam	408	3,77	0,54			
		1-5 yıl	176	3,43	0,66			
		6-10 yıl	68	3,18	0,63	3		
		Dışsal Doyum	11-15 yıl	74	3,33	0,67	404	3,83 0,01
			16 yıl ve üzeri	90	3,49	0,51	407	
			Toplam	408	3,38	0,63		

Tablo 19’da görülen sonuçlara göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumu düzeyleri Toplam hizmet süresi değişkeni açısından sırasıyla incelenmiştir.

4.2.4.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Toplam Hizmet Süresi

Tablo 19’a göre pedagojik okuryazarlığa ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Öğretme-öğrenme süreci düzeyleri açısından öğretmenler arasında toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($f=4,66$; $p=0,003 \leq 0,05$).

16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,91$) grubunun öğretme-öğrenme düzeyleri, 1-5 yıl ($\bar{x}=3,77$), 11-15 ($\bar{x}=3,70$) ve 6-10 yıl ($\bar{x}=3,53$) toplam hizmet yılı olan grupların öğretme-öğrenme süreci düzeyinden daha yüksektir. Öğretme-öğrenme düzeyi açısından hangi toplam hizmet yılı grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış, Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 19. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.

	Toplam Hizmet Süresi	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
Scheffe Testi	1-5 yıl	6-10 yıl	0,24	0,09	0,07
		11-15 yıl	0,07	0,08	0,87
		16 yıl ve üzeri	-0,13	0,08	0,46
	6-10 yıl	1-5 yıl	-0,24	0,09	0,07
		11-15 yıl	-0,16	0,10	0,48
		16 yıl ve üzeri	-0,37	0,10	0,00 4
	11-15 yıl	1-5 yıl	-0,07	0,08	0,87
		6-10 yıl	0,16	0,10	0,48
		16 yıl ve üzeri	-0,20	0,10	0,23
	16 ve üzeri	1-5 yıl	0,13	0,08	0,46
		6-10 yıl	0,37	0,10	0,00 4
		11-15 yıl	0,20	0,10	0,23

Yapılan Scheffe test sonuçlarına göre tüm hizmet yılı grupları içerisinde sadece 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile 16 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ($p=0,004 \leq 0,05$). 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun öğretme-öğrenme süreci puanı, 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubunun ortalamasından 0,37 puan daha yüksektir.

2. Sınıf yönetimi düzeyleri açısından öğretmenler arasında toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($f=8,36$; $p=0,000 \leq 0,05$).

16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4,27$) grubunun sınıf yönetimi düzeyleri, 11-15 yıl ($\bar{x}=4,12$), 1-5 ($\bar{x}=4,11$) ve 6-10 yıl ($\bar{x}=3,83$) toplam hizmet yılı olan grupların sınıf yönetimi düzeyinden daha yüksektir. Sınıf yönetimi süreci düzeyi açısından hangi toplam hizmet yılı grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış, Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.*

	Toplam Hizmet Süresi	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
Scheffe Testi	1-5 yıl	6-10 yıl	0,27	0,07	0,006
		11-15 yıl	-0,01	0,07	0,99
		16 yıl ve üzeri	-0,15	0,07	0,17
	6-10 yıl	1-5 yıl	-0,27	0,07	0,006
		11-15 yıl	-0,29	0,09	0,17
		16 yıl ve üzeri	-0,43	0,08	0,000
	11-15 yıl	1-5 yıl	0,01	0,07	0,99
		6-10 yıl	0,29	0,09	0,17
		16 yıl ve üzeri	-0,14	0,08	0,43
	16 ve üzeri	1-5 yıl	0,15	0,07	0,17
		6-10 yıl	0,43	0,08	0,000
		11-15 yıl	0,14	0,08	0,43

Yapılan Scheffe test sonuçlarına göre 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ($p=0,006 \leq 0,05$). 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu sınıf yönetimi düzeyi puanı, 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubunun ortalamasından 0,27 puan daha yüksektir. Aynı şekilde 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p=0,000 \leq 0,05$). 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun sınıf yönetimi puanı, 6-10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip grubunun ortalamasından 0,43 puan daha yüksektir. Yine Tablo 21'e göre 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin oluşturduğu grupların arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($p=0,99 \geq 0,05$; $p=0,17 \geq 0,05$; $p=0,09 \geq 0,43$).

3. Rehberlik düzeyleri açısından öğretmenler arasında toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($f=7,70$; $p=0,000 \leq 0,05$).

16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,46$) grubunun rehberlik düzeyleri, 1-5 yıl ($\bar{x}=3,19$), 11-15 ($\bar{x}=3,10$) ve 6-10 yıl ($\bar{x}=2,90$) toplam hizmet yılı olan grupların rehberlik

düzeinden daha yüksektir. Rehberlik süreci düzeyi açısından hangi toplam hizmet yılı grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış, Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 21. *Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Rehberlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.*

	Toplam Hizmet Süresi	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
Scheffe Testi	1-5 yıl	6-10 yıl	0,28	0,10	0,06
		11-15 yıl	0,08	0,10	0,88
		16 yıl ve üzeri	-0,27	0,09	0,04
	6-10 yıl	1-5 yıl	-0,28	0,10	0,06
		11-15 yıl	-0,20	0,12	0,46
		16 yıl ve üzeri	-0,56	0,11	0,000
	11-15 yıl	1-5 yıl	-0,08	0,10	0,88
		6-10 yıl	0,20	0,12	0,46
		16 yıl ve üzeri	-0,35	0,11	0,02
	16 ve üzeri	1-5 yıl	0,27	0,09	0,04
		6-10 yıl	0,56	0,11	0,000
		11-15 yıl	0,35	0,11	0,02

Yapılan Scheffe test sonuçlarına göre diğer hizmet yılı gruplarının her biri ayrı ayrı sadece 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grupta anlamlı farka sahiptir. Yani 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile 1-5 yıl ($p=0,04 \leq 0,05$), 6-10 yıl ($p=0,000 \leq 0,05$) ve 11-15 yıl ($p=0,02 \leq 0,05$) hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun rehberlik düzeyi puanı 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun ortalamasından 0,27 puan, 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun ortalamasından 0,56 puan ve 11-15 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubunun rehberlik düzeyi ortalamasından 0,35 puan daha yüksektir.

H7: “Toplam hizmet yılı değişkenine göre pedagojik okuryazarlık düzeyleri anlamlı farklılık gösterir.” hipotezi doğrulanmaktadır.

Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeyi de değişmektedir. Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü özellikle günümüzde öğretmenlik

yapıldıkça öğrenilen, deneyim kazanıldıkça uzmanlaşılacak bir meslektir. 1–5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeyi puanı sıralamasında 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerden hemen sonra gelmesi, mezun olan istekli öğretmen adaylarının sisteme rağmen öğretmenlik enerjilerini korudukları yıllar olduğu görülmektedir. Araştırmanın en ilginç bulgularından birisi 6–10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeylerinin diğer hizmet yıllarındaki öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeylerine göre daha düşük çıkmasıdır. Bu durum 1–5 yıl arasındaki öğretmenlerin bir süre sonra yani 6–10 yıl arasında hizmet süresine ulaştıklarında pedagojik okuryazarlık düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. 6–10 yıl arasındaki dönem öğretmenlerin mevcut gerçekleri kabullenme dönemi olarak düşünülebilir. Fakat 11–15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeylerinin 6–10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeylerine göre daha yüksek olması, öğretmenlerin bu dönemi deneyimleri arttıkça aşmaya başladıkları, belki de mesleklerini kanıksadıkları anlamına gelebilmektedir. Çifçili'nin (2008: 101-115) yaptığı çalışma bu bulguları destekler niteliktedir. Çalışmada kıdem değişkeninin öğretmenlerin yeterlik puanlarını anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmektedir. 11 yıl ve üzeri kıdem yılı öğretmenlerin yeterlilik puanları, 0-5 ve 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin yeterlik puanlarından daha yüksektir. Diğer yandan İzci'nin (1999) yaptığı çalışmada kıdem bakımından, tüm alanlarda 19 ve daha fazla kıdeme sahip ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. 6–11 yıl arası ve özellikle de 0–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Altinkurt ve Yılmaz (2014: 57–71) yaptığı çalışmada ise mesleki profesyonellik toplam puanı ile ilgili görüşleri kıdeme göre değişmemektedir. Aynı çalışmaya göre mesleki profesyonellik algısının kıdem değişkeninden etkilenmediği söylenmektedir. Bunun nedeni olarak ise, mesleki profesyonelliğin bireysel bir özellik olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca Bayhan'ın 2011 yılında yaptığı çalışmada da öğretmenlerin profesyonellik algısının sahip olunan kıdeme göre değişmediğini bulmuştur.

4.2.4.2. İş Doyumu ve Toplam Hizmet Süresi

Tablo 19'a göre pedagojik okuryazarlığa ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Genel doyum düzeyleri açısından öğretmenler arasında toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($f=5,47$; $p=0,001 \leq 0,05$).

16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,71$) grubunun genel doyum düzeyleri, 1–5 yıl ($\bar{x}=3,64$), 11–15 ($\bar{x}=3,53$) ve 6–10 yıl ($\bar{x}=3,40$) toplam hizmet yılı olan grupların genel doyum düzeyinden daha yüksektir. Genel doyum düzeyi açısından hangi toplam hizmet yılı grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış, Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 22. *Toplam Hizmet Yılı Değişkenine Göre Genel Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.*

	Toplam Hizmet Yılı	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
Scheffe Testi	6–10 yıl	0,24	0,07	0,01	
	1–5 yıl	11–15 yıl	0,11	0,07	0,45
	16 yıl ve üzeri	-0,06	0,06	0,80	
	6–10 yıl	1–5 yıl	-0,24	0,07	0,01
	11–15 yıl	11–15 yıl	-0,12	0,08	0,57
	16 yıl ve üzeri	-0,30	0,08	0,004	
	11–15 yıl	1–5 yıl	-0,11	0,07	0,45
	6–10 yıl	6–10 yıl	0,12	0,08	0,57
	16 yıl ve üzeri	-0,18	0,08	0,16	
	16 ve üzeri	1–5 yıl	0,06	0,06	0,80
	6–10 yıl	0,30	0,08	0,004	
	11–15 yıl	0,18	0,08	0,16	

Yapılan Scheffe test sonuçlarına göre 1–5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile 6–10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık vardır ($p=0,01 \leq 0,05$). 1–5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun genel doyum puanı, 6–10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubunun ortalamasından 0,24 puan daha yüksektir. Aynı şekilde 6–10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu

grup ile 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p=0,004 \leq 0,05$). 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun genel doyum puanı, 6–10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip grubunun ortalamasından 0,30 puan daha yüksektir. 11–15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin oluşturduğu grupların arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0,45 \geq 0,05$; $p=0,57 \geq 0,05$; $p=0,16 \geq 0,05$).

2. İçsel doyum düzeyleri açısından öğretmenler arasında toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($f=4,91$; $p=0,002 \leq 0,05$).

16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,91$) grubunun içsel doyum düzeyleri, 1–5 yıl ($\bar{x}=3,80$), 11–15 ($\bar{x}=3,71$) ve 6–10 yıl ($\bar{x}=3,59$) toplam hizmet yılı olan grupların içsel doyum düzeyinden daha yüksektir. İçsel doyum düzeyi açısından hangi toplam hizmet yılı grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 23. *Toplam Hizmet Yılı Değişkenine Göre İçsel Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.*

Toplam Hizmet Yılı		Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
Scheffe Testi	1–5 yıl	6–10 yıl	0,21	0,07	0,057
		11–15 yıl	0,09	0,07	0,64
		16 yıl ve üzeri	-0,10	0,07	0,55
	6–10 yıl	1–5 yıl	-0,21	0,07	0,057
		11–15 yıl	-0,11	0,09	0,65
		16 yıl ve üzeri	-0,31	0,08	0,005
	11–15 yıl	1–5 yıl	-0,09	0,07	0,64
		6–10 yıl	0,11	0,09	0,65
		16 yıl ve üzeri	-0,19	0,08	0,14
	16 ve üzeri	1–5 yıl	0,10	0,07	0,55
		6–10 yıl	0,31	0,08	0,005
		11–15 yıl	0,19	0,08	0,14

Yapılan Scheffe test sonuçlarına göre tüm hizmet yılı grupları içerisinde sadece 6–10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile 16 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde

farklılık vardır ($p=0,005\leq 0,05$). 16 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun içsel doyum puanı, 6–10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubunun ortalamasından 0,31 puan daha yüksektir.

3. Dışsal doyum düzeyleri açısından öğretmenler arasında toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($f=3,83$; $p=0,01\leq 0,05$).

16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,49$) grubunun dışsal doyum düzeyleri, 1–5 yıl ($\bar{x}=3,43$), 11–15 ($\bar{x}=3,33$) ve 6–10 yıl ($\bar{x}=3,18$) toplam hizmet yılı olan grupların dışsal doyum düzeyinden daha yüksektir. Dışsal doyum düzeyi açısından hangi toplam hizmet yılı grupları arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 24. *Toplam Hizmet Yılı Değişkenine Göre Dışsal Doyum Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.*

	Toplam Hizmet Yılı	Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
Scheffe Testi	6–10 yıl	0,25	0,09	0,051	
	1–5 yıl	11–15 yıl	0,10	0,08	0,70
		16 yıl ve üzeri	-0,06	0,08	0,89
		1–5 yıl	-0,25	0,09	0,51
	6–10 yıl	11–15 yıl	-0,14	0,10	0,57
		16 yıl ve üzeri	-0,31	0,10	0,02
		1–5 yıl	-0,10	0,08	0,70
	11–15 yıl	6–10 yıl	0,14	0,10	0,57
		16 yıl ve üzeri	-0,16	0,09	0,41
1–5 yıl		0,06	0,08	0,89	
16 ve üzeri	6–10 yıl	0,31	0,10	0,02	
	11–15 yıl	0,16	0,09	0,41	

Yapılan Scheffe test sonuçlarına göre tüm hizmet yılı grupları içerisinde sadece 6–10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup ile 16 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır ($p=0,02\leq 0,05$). 16 ve üzeri yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun dışsal doyum puanı, 6–10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubunun ortalamasından 0,31 puan daha yüksektir.

H8: “Toplam hizmet yılı değişkenine göre iş doyum düzeyleri anlamlı farklılık gösterir.” hipotezi doğrulanmaktadır.

Hizmet yılı değişkeni içerisindeki yıl aralıklarını gösteren grupların her biri insan hayatında bir dönemi ifade etmektedir. Bu dönemlerin yine her biri kendi içersinden farklı beklenti ve istekler barındırmaktadır. Bu beklenti ve isteklerin doyum düzeyini etkilemesi beklenen bir durumdur. Buna rağmen araştırma sonucunda pedagojik okuryazarlık düzeyiyle paralellik gösteren ilginç bir bulgu ortaya çıkmıştır. Beklenenin aksine hizmet yılı arttıkça artması beklenen doyum düzeyi, 6–10 yıl hizmet süresi aralığında en düşük doyum puanını almış, 11–15 yıl hizmet süresi aralığında tekrar 16 ve üzeri hizmet süresine doğru artmıştır. 1–5 yıl hizmet süresi aralığındaki öğretmenlerin yeni atandığı, çoğunun bekâr olduğu ve meslek heyecanının canlı olduğu dönemler olduğunu varsayılabilir. 6–10 yıl hizmet süresi aralığında ise bu öğretmenlerin birçoğunun evlendiği ve hayat düzenlerinin, beklentilerinin ve isteklerinin değiştığı dönem olarak düşünülebilir. Bu durumda beklentiler, önceki döneme göre artış eğilimi göstermektedir. Zira bu yeni düzen daha fazla ücret, daha az iş yoğunluğu, yönetici ve iş arkadaşları karşısında daha önemli bir konum ihtiyacı doğuracaktır. Bu ihtiyaçları giderilmeyen veya karşılanmayan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri de düşecektir. Bunun yanı sıra, 16 yaş ve üzeri öğretmenlerin doyum düzeyinin en üst doyum puanına sahip olması, öğretmenlik mesleğini deneyimlerle daha iyi kavramış olması, sınıf kontrolünde önceki yıllara nazaran daha hâkim tavırlar sergilemesi ve mesleği iyice kanıksamış olması ile alakalı olabilir.

Kumaş ve Deniz’in (2010: 123–139) yaptığı araştırmada iş doyumunun mesleki deneyimle ilişkisi sadece dış faktörlerde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Dış faktördeki bu farklılık sadece 11-20 yıl arasındaki mesleki deneyimin diğer deneyim kademelerinden daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Mesleki deneyimin yaş dönemlerine göre farklılaştığını, başlangıçta yüksek olan iş doyum düzeyinin giderek düşüş gösterdiği, mesleki deneyim arttıkça iş doyum düzeyinin de artış gösterdiği görülmektedir. Taşdan ve Tiryaki (2008: 54–70) de yaptıkları araştırmada hizmet süresine göre hiçbir doyum boyutunda anlamlı fark gözlememiştir. Buna rağmen en yüksek hizmet yılına sahip öğretmenlerin doyum düzeyleri diğer hizmet yılına sahip öğretmenlerin doyum

düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Aydınay'ın 1996'da, devlet, özel ve yabancı özel lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada ise, öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça iş doyumu düzeylerinin de arttığını tespit etmiştir. Yapılan araştırmada benzer sonuçlar bulan Altınkurt ve Yılmaz (2014: 57–71) iş doyumu ve kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi “U” döngüsüne benzetmektedir. İlk yıllarda yüksek olan doyum düzeyinin sonraki yıllarda düşüşe geçtikten sonra yaş ve deneyim arttıkça artış gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin iş doyumlarının kıdeme göre farklılaşmadığını belirten araştırmalarda vardır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005: 115–129; Taşdan ve Tiryaki, 2008; 54–70; Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009: 18–25).

4.2.5. Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni

Tablo 26'da araştırmaya katılan yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet süresine göre pedagojik okuryazarlık ve iş doyumu ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 25. *Yöneticilerin Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).*

	Boyutlar	Yöneticilikteki Hizmet Yılı	n	\bar{X}	Ss	df	F	p
Pedagojik Okuryazarlık	Öğretme-Öğrenme süreci	1–5 yıl	59	3,89	0,76			
		6–10 yıl	14	3,99	0,73	3		
		11–15 yıl	13	3,85	0,59	91	0,10	0,95
		16 yıl ve üzeri	9	3,92	0,35	94		
		Toplam	95	3,90	0,69			
	Sınıf Yönetimi	1–5 yıl	59	4,20	0,58			
		6–10 yıl	14	3,20	0,77	3		
		11–15 yıl	13	4,08	0,43	91	0,16	0,91
		16 yıl ve üzeri	9	4,20	0,38	94		
		Toplam	95	4,19	0,57			
Rehberlik	1–5 yıl	59	3,46	0,85				
	6–10 yıl	14	3,69	0,88	3			
	11–15 yıl	13	3,33	0,73	91	0,44	0,72	

		16 yıl ve üzeri	9	3,48	0,63	94		
		Toplam	95	3,48	0,81			
İş Doyumu	Genel Doyum	1-5 yıl	59	3,68	0,56			
		6-10 yıl	14	3,70	0,55	3		
		11-15 yıl	13	3,70	0,46	91	0,13	0,94
		16 yıl ve üzeri	9	3,57	0,44	94		
		Toplam	95	3,67	0,53			
	İçsel Doyum	1-5 yıl	59	3,81	0,55			
		6-10 yıl	14	3,75	0,64	3		
		11-15 yıl	13	3,87	0,53	91	0,11	0,94
		16 yıl ve üzeri	9	3,75	0,47	94		
		Toplam	95	3,80	0,55			
Dışsal Doyum	1-5 yıl	59	3,55	0,67				
	6-10 yıl	14	3,63	0,55	3			
	11-15 yıl	13	3,51	0,55	91	0,32	0,80	
	16 yıl ve üzeri	9	3,37	0,66	94			
	Toplam	95	3,54	0,63				

Tablo 26'ya görülen verilerden yola çıkarak öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumu düzeyleri sırasıyla incelenmiştir.

4.2.5.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi

Tablo 26'ya göre pedagojik okuryazarlık becerilerine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Öğretme-öğrenme düzeyi açısından yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=0,10$; $p=0,95 \geq 0,05$).
2. Sınıf yönetimi düzeyi açısından yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=0,16$; $p=0,91 \geq 0,05$).
3. Rehberlik düzeyi açısından yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=0,44$; $p=0,72 \geq 0,05$).

H9: “Yöneticilikteki toplam hizmet yılı değişkenine göre pedagojik okuryazarlık düzeyleri anlamlı farklılık gösterir.” hipotezi doğrulanmamaktadır.

Yöneticilikteki hizmet süresi değişkeni ile pedagojik okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum yöneticilerin idarecilik görevleriyle daha çok meşgul olmaları ve daha ziyade kurum müdürü misyonuna yönelik davranmalarına yorulabilir. Yöneticilerin pedagojik okuryazarlık düzeyi hizmet yılı gibi önemli bir değişkene göre değişmiyorsa, yöneticilerin okulların pedagojik unsurlarına karşı ilgisiz olduklarını ve yalnızca sıradan bir kurumu idare eder gibi okul idare ettikleri düşüncesini de akla getirmektedir.

4.2.5.2. İş Doymu ve Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi

Tablo 26’ya göre iş doyumuna ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Genel iş doymu düzeyi açısından yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=0,13$; $p=0,94 \geq 0,05$).
2. İçsel doyum düzeyi açısından yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=0,11$; $p=0,94 \geq 0,05$).
3. Dışsal doyum düzeyi açısından yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=0,32$; $p=0,80 \geq 0,05$).

H10: “Yöneticilikteki toplam hizmet yılı değişkenine göre iş doymu anlamlı farklılık gösterir.” hipotezi doğrulanmamaktadır.

Yöneticilerin doyum düzeyi hizmet yılına göre değişmemektedir. Balcı’nın (1985) “Okul yöneticilerinin iş doymu düzeyi” başlıklı çalışmasında da okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile iş doymu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.2.6. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni

Tablo 27’de araştırmaya katılan yöneticilerin toplam yöneticilikteki hizmet süresine göre pedagojik okuryazarlık ve iş doymu ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve aritmetik

ortalamlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 26. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni ile Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumlarına İlişkin One-Way ANOVA Analizi (F testi).

	Boyutlar	Görev Yapılan Okul Türü	n	\bar{X}	ss	df	F	P
Pedagojik Okuryazarlık Düzeyi	Öğretme-Öğrenme süreci	Fen Lisesi	11	4,12	0,71			
		Anadolu Lisesi	264	3,77	0,63	4		
		Ana. Öğrt. Lisesi	32	3,74	0,60	403	1,38	0,23
		Meslek Lisesi	91	3,66	0,71	407		
		İmam Hat. Lisesi	10	3,69	0,56			
		Toplam	408	3,75	0,65			
	Sınıf Yönetimi	Fen Lisesi	11	4,21	0,80			
		Anadolu Lisesi	264	4,14	0,49	4		
		Ana. Öğrt. Lisesi	32	4,06	0,63	403	2,81	0,02
		Meslek Lisesi	91	3,94	0,66	407		
İmam Hat. Lisesi		10	4,35	0,47				
Toplam		408	4,10	0,56				
Rehberlik	Fen Lisesi	11	3,46	0,82				
	Anadolu Lisesi	264	3,16	0,75	4			
	Ana. Öğrt. Lisesi	32	3,35	0,57	403	0,92	0,45	
	Meslek Lisesi	91	3,18	0,81	407			
	İmam Hat. Lisesi	10	3,06	1,01				
	Toplam	408	3,18	0,76				
İş Doyumu	Genel Doyum	Fen Lisesi	11	3,64	0,60			
		Anadolu Lisesi	264	3,61	0,48	4		
		Ana. Öğrt. Lisesi	32	3,65	0,49	403	1,13	0,34
		Meslek Lisesi	91	3,51	0,67	407		
		İmam Hat. Lisesi	10	3,80	0,22			
		Toplam	408	3,60	0,53			
	İçsel Doyum	Fen Lisesi	11	3,87	0,50			
		Anadolu Lisesi	264	3,78	0,52	4		
		Ana. Öğrt. Lisesi	32	3,83	0,43	403	0,59	0,66
		Meslek Lisesi	91	3,70	0,67	407		
		İmam Hat. Lisesi	10	3,80	0,25			
		Toplam	408	3,77	0,54			
		Fen Lisesi	11	3,35	0,77			
		Anadolu Lisesi	264	3,40	0,57	4		

Dışsal Doyum	Ana. Öğrt. Lisesi	32	3,45	0,65	403	1,81	0,12
	Meslek Lisesi	91	3,28	0,78	407		
	İmam Hat. Lisesi	10	3,80	0,32			
	Toplam	408	3,38	0,63			

Tablo 27’de görülen verilerden yola çıkarak, öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre pedagojik okuryazarlık beceri ve iş doyumunu düzeyleri sırasıyla incelenmiştir.

4.2.6.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve Görev Yapılan Okul Türü

Tablo 27’ye göre pedagojik okuryazarlık beceri düzeyine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Öğretme-öğrenme düzeyi açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=1,38$; $p=0,23 \geq 0,05$).
2. Sınıf yönetimi düzeyi açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=2,81$; $p=0,02 \leq 0,05$).

İmam Hatip Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,35$) sınıf yönetimi düzeyi sırasıyla, Fen Lisesinde ($\bar{x}=4,21$), Anadolu Lisesinde ($\bar{x}=4,14$), Anadolu Öğretmen Lisesinde ($\bar{x}=4,06$) ve Meslek Lisesinde ($\bar{x}=3,94$) görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinden daha yüksektir.

Sınıf yönetimi düzeyi açısından hangi okul türleri arasında önemli farklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Düzeyi Puanlarına İlişkin Scheffe Analizi Sonuçları.

Görev Yapılan Okul Türü		Ortalama Farkı	Standart Hata	p	
Scheffe Testi	Anadolu Lisesi	0,06	0,17	0,99	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,14	0,19	0,96	
	Fen Lisesi	Meslek Lisesi	0,26	0,17	0,69
	İmam Hatip Lisesi	-0,13	0,24	0,98	
	Fen Lisesi	-0,06	0,17	0,99	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,08	0,10	0,96	

Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	0,19	0,06	0,07
	İmam Hatip Lisesi	-0,20	0,17	0,85
Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi	-0,14	0,19	0,96
	Anadolu Lisesi	-0,08	0,10	0,96
	Meslek Lisesi	0,11	0,11	0,89
	İmam Hatip Lisesi	-0,28	0,20	0,73
	Fen Lisesi	-0,26	0,17	0,69
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-0,19	0,06	0,07
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-0,11	0,11	0,89
	İmam Hatip Lisesi	-0,40	0,18	0,31
	Fen Lisesi	0,13	0,24	0,98
İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	0,20	0,17	0,85
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0,28	0,20	0,73
	Meslek Lisesi	0,40	0,18	0,31

Tablo 28'e göre tüm alt gruplar için $p \geq 0,05$ 'dir. Yani öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların pedagojik okuryazarlık düzeyleri üzerinde meydana getirmiş olduğu etkinin hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememektedir.

3. Rehberlik düzeyi açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0,92$; $p=0,45 \geq 0,05$).

H11: "Görev yapılan okul türü değişkenine göre pedagojik okuryazarlık becerileri anlamlı düzeyde farklılık gösterir." hipotezi sadece sınıf yönetimi boyutu için doğrulanmaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkeninin öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeylerini sınıf yönetimi boyutu hariç anlamlı şekilde etkilemediği görülmektedir. Buna rağmen genel olarak Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeyleri diğer lisede görev yapan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeylerinden yüksek ortalamaya sahiptir. Fen Lisesi günümüzdeki en iyi lisedir. Sınavlarda üstün başarı gösteren öğrenciler bu liselerde okumaktadır. Bu durum, Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler üzerinde baskı oluşturmakta, onların akademik olarak daha donanımlı olmalarını ve pedagojik anlamda kendilerini geliştirme çabaları içinde bulunmalarını zorunlu kılmaktadır. Yine sınıf yönetimi boyutunun lise türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmasının, öğrenci profillerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu yorumu destekler nitelikte meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık düzeylerinin genel

olarak diğer liselerden düşük düzeyde çıkması manidardır. Zira günümüzde Meslek Liselerinin çoğunluğu Anadolu, Öğretmen Anadolu veya Fen Lisesini kazanamayan öğrencileri bünyesinde barındırmaktadır. Bu durum öğretmenlerin pedagojik anlamda özgüvenleri sarsmakta ve kendilerini geliştirmek için çabaları zayıflamaktadır. Altinkurt ve Yılmaz (2014: 57–71) da yaptığı çalışmada mesleki duyarlılık ve mesleki profesyonellik toplam puanlarının görev yapılan okul türüne göre değişmediğini ortaya koymuştur. Yine aynı araştırmada katılımcıların mesleki duyarlılık ve mesleki profesyonellik toplam puanlarındaki görüşleri görev yapılan okul türüne göre değişmemektedir.

4.2.6.2. İş Doymu ve Görev Yapılan Okul Türü

Tablo 27’ye göre iş doymuna ilişkin ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Genel doyum düzeyi açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=1,13$; $p=0,34 \geq 0,05$).
2. İçsel doyum düzeyi açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=0,59$; $p=0,66 \geq 0,05$).
3. Dışsal doyum düzeyi açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($f=1,81$; $p=0,12 \geq 0,05$).

H12: “Görev yapılan okul türü değişkenine göre iş doymu düzeyleri anlamlı farklılık gösterir.” hipotezi doğrulanmamaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkeni iş doymu düzeyinde anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Taştan ve Tiryaki (2008: 54–70) ilköğretim, Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009: 18–25) lise öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Kuruüzüm ve Çelik (2005: 137–146) ve Altinkurt ve Yılmaz (2014: 57–71) da yaptığı araştırmada görev yapılan okul türünün iş doymunu etkilemediğini tespit etmişlerdir. Diğer yandan Kumaş ve Deniz (2010: 123-139) “Öğretmenlerin İş Doym Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında okul türü değişkeni ile iş doymu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada gerek Anadolu Lisesi ve Genel Lise lehine iç ve dış boyutlarda farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla öğretmenlerin iki farklı ölçeğe verdikleri yanıtların korelasyon analizi yer almaktadır. Korelasyon analizine yönelik hipotez şu şekilde oluşturulmuştur:

“Pedagojik Okuryazarlık beceri düzeyi yükselirken, iş doyumunu düzeyi de artış gösterir”.

Araştırmalarda korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığı, varsa ilişkinin yönünü belirlemek için yapılır (Balcı, 2004). Korelasyon yaparken amaç, bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini tespit etmektir. Korelasyon değerinin 1.00 olması mükemmel pozitif ilişki olduğunu, -1.00 olması negatif mükemmel ilişki olduğunu, 0.00 olması ise hiç ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon değeri 0.70-1.00 arasında yüksek, 0.70-0.30 arasında orta, 0.30-0.00 arasında olması durumunda ise düşük düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Büyüköztürk, 2014:32).

Bu çalışmada araştırılmak istenen temel problem, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasında ilişkinin yönünü ve düzeyini tespit etmektir. Korelasyon analizi, Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği için öğretim-öğrenme süreci, sınıf yönetimi ve rehberlik olmak üzere üç değişken ve Minnesota Doyum Ölçeği için, toplam doyum, içsel doyum ve dışsal doyum olmak üzere yine üç farklı değişken olmak üzere toplam altı değişken için yapılmıştır. Araştırmaya katılan 408 öğretmenin pedagojik okuryazarlık becerileri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 28. *Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ve İş Doyumu Korelasyon Analizi.*

		Genel Pedagojik Okuryazarlık	Öğretme-Öğrenme Süreci	Sınıf Yönetimi	Rehberlik	Genel Doyum	İçsel Doyum	Dışsal Doyum
Öğretme-Öğrenme Süreci	Pearson	,937*	1	,626*	,676*	,347*	,362*	,266*
	Correlation	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	Sig. (2-tailed)	408	408	408	408	408	408	408

		N						
Sınıf Yönetimi	Pearson	,813*	,626*	1	,451*	,314*	,338*	,233*
	Correlation	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	Sig. (2-tailed)	408	408	408	408	408	408	408
		N						
Rehberlik	Pearson	,788*	,676*	,451*	1	,293*	,264*	,258*
	Correlation	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	Sig. (2-tailed)	408	408	408	408	408	408	408
		N						
Genel Doyum	Pearson	,376*	,347*	,314*	,293*	1	,919*	,891*
	Correlation	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	Sig. (2-tailed)	408	408	408	408	408	408	408
		N						
İçsel Doyum	Pearson	,384*	,362*	,338*	,264*	,919*	1	,649*
	Correlation	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	Sig. (2-tailed)	408	408	408	408	408	408	408
		N						
Dışsal Doyum	Pearson	,294*	,266*	,233*	,258*	,891*	,649*	1
	Correlation	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	Sig. (2-tailed)	408	408	408	408	408	408	408
		N						

Yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

1. Öğretme-öğrenme süreci puanı ile sınıf yönetimi puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,62$). Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci puanı arttıkça, sınıf yönetimi puanı da artmaktadır.
2. Öğretme-öğrenme süreci puanı ile rehberlik puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,67$). Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci puanı arttıkça, rehberlik puanı da artmaktadır.
3. Öğretme-öğrenme süreci puanı ile genel doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,34$). Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci puanı arttıkça, genel doyum puanı da artmaktadır.

4. Öğretme-öğrenme süreci puanı ile içsel doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,36$). Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci puanı arttıkça, içsel doyum puanı da artmaktadır.
5. Öğretme-öğrenme süreci puanı ile dışsal doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,26$). Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci puanı arttıkça, dışsal doyum puanı da artmaktadır.
6. Sınıf yönetimi puanı ile rehberlik puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,45$). Öğretmenlerin, sınıf yönetimi puanı arttıkça, rehberlik puanı da artmaktadır.
7. Sınıf yönetimi puanı ile genel doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,31$). Öğretmenlerin, sınıf yönetimi puanı arttıkça, genel doyum puanı da artmaktadır.
8. Sınıf yönetimi puanı ile içsel doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,33$). Öğretmenlerin, sınıf yönetimi puanı arttıkça, içsel doyum puanı da artmaktadır.
9. Sınıf yönetimi puanı ile dışsal doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,23$). Öğretmenlerin, sınıf yönetimi puanı arttıkça, genel doyum puanı da artmaktadır.
10. Rehberlik puanı ile genel doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,29$). Öğretmenlerin, rehberlik puanı arttıkça, genel doyum puanı da artmaktadır.
11. Rehberlik puanı ile içsel doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde

bir korelasyon vardır ($r=0,26$). Öğretmenlerin, rehberlik puanı arttıkça, içsel doyum puanı da artmaktadır.

12. Rehberlik puanı ile dışsal doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($r=0,25$). Öğretmenlerin, rehberlik puanı arttıkça, genel doyum puanı da artmaktadır.

13. Genel doyum puanı ile içsel doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,91$). Öğretmenlerin, genel doyum puanı arttıkça, içsel doyum puanı da artmaktadır.

14. Genel doyum puanı ile dışsal doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,89$). Öğretmenlerin, genel doyum puanı arttıkça, dışsal doyum puanı da artmaktadır.

15. İçsel doyum puanı ile dışsal doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p \leq 0,01$). Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ($r=0,64$). Öğretmenlerin, içsel doyum puanı arttıkça, dışsal doyum puanı da artmaktadır.

Pedagojik okuryazarlık ve iş doyumunu ölçeklerinin alt boyutlarının korelasyon sonuçlarına bakıldığında anlamlı, pozitif yönlü ve orta ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi, rehberlik alt boyutuyla pozitif yönde düşük düzeydedir. Bu durum, rehberlik etkinliklerinin daha uzun süreçte netice vermesinden kaynaklanmış olabilir. Zira yapılan rehberlik faaliyetlerinin öğrencilere olumlu yönde sirayeti bazen ileri eğitim kademelerinde kendini gösterebilmektedir. Diğer yandan pedagojik okuryazarlık ölçeği tüm alt boyutlarında dışsal doyumla pozitif yönde düşük ilişkidirler. İş doyumunu ölçeğindeki dışsal doyumunu oluşturan maddeler düşünüldüğünde bu durum şaşırtıcı olmamaktadır. Türkiye’de öğretmenlik ancak içsel unsurlarla motive edilen bir meslektir. Ödül, teşvik, destek veya takdir mekanizmaları yeterince işlememektedir. Neticede öğretmenlik onlarca yıldır fedakârlık mesleği olarak sunulmuş, öğretmenler fazladan ne yaparsa yapsın, ne kadar çabalarsa çabalasın bu fedakârlığın doğal neticesi olarak görülmüş,

öğretmenlerden karşılıksız ve yalnız olarak mücadele etmesi beklenmiştir. Aynı okulda çabalayan öğretmenle, gayretsiz öğretmen arasında dışsal olarak anlamlı bir farkın olmaması, çabalayan öğretmenin de motivasyonunu düşürmektedir. Performansa değil, evraklara ve dostluk ilişkilerine göre yapılan değerlendirmeler yetkin olan veya olma çabasında bulunan öğretmenleri mesleklerinden soğutmaktadır. Hatta çok bilen, işini hakkıyla yapmaya çalışan öğretmenler bazı okullarda mobbinge maruz kalmakta, yapmak istediği nitelikli faaliyetler engellenmeye çalışılmaktadır.

Elde edilen veriler pedagojik okuryazarlık düzeyi arttıkça iş doyumunu düzeylerinin de arttığını göstermektedir ki, birçok araştırma da bu doğrultuda veriler ortaya koymuştur. İzci'nin (1999) yaptığı çalışmada, lise öğretmenlerinin mesleğindeki iş doyumlarını "düşük" olarak algılayan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri de düşük bulunmuştur. Yine Çifçili'nin (2008: 101–115) dersane öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonunda öğretmen yeterlilik düzeyleri yüksek olarak saptanan öğretmenlerin doyum düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştıran bir başka çalışmada Akın ve Koçak (2007: 353–370), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Altinkurt ve Yılmaz (2014: 57–71) da öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve alt boyutları ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça iş doyum düzeyleri de yükselmektedir. Bu çalışmada kişinin yaptığı işi profesyonelce yapmasının, iş doyumunu da artırdığı yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran başka araştırmalarla da uyumluluk göstermektedir (Sevim ve Hamamcı, 1999: 39–46; Yavuz, 2002; Hamamcı, Göktepe ve İnanç, 2005: 27–41). Benzer araştırma sonuçları hakkında yorum yapan Balcı (1985) iş doyumunu ve performans arasındaki ilişkinin birçok araştırmada pozitif yönde olmasına rağmen düşük düzeyli olduğunu belirtmiştir. Yine araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla hazırlanan nitel kısımdaki soruların çözümlenmesinden elde edilen bulgulara göre de, öğretmenler pedagojik okuryazarlık becerilerini sergiledikçe mesleklerinde kendilerini daha mutlu hissetmekte, pedagojik okuryazarlık becerilerinden uzak davranışlar sergilediklerinde ise mesleklerinde kendilerini daha mutsuz hissetmekte ve

mesleklerinden soğumaktadırlar. Öğretmenler mesleklerini severek seçmektedirler ve mesleklerinin ilk yıllarında mesleklerini yapmaktan hoşlanmaktadırlar (Celep, 2002: 15; Gençer, 2002). Fakat bir süre sonra öğretmenliğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bu durum öğretmenlerin deneyimleri artması, mesleklerini daha profesyonelce yapmaya başlamaları ve pedagojik okuryazarlık düzeylerinin artması neticesinde olumlu yönde değişmektedir.

Analiz sonucunda ortaya çıkan ilişki orta düzeylidir. Bu ilişkinin pozitif yönlü olması, pedagojik okuryazarlık becerilerinin gelişmesinin iş doyumunu orta düzeyde olumlu şekilde etkileyeceği görülmektedir. Yine araştırma sonucunu desteklemek ve pekiştirmek için yapılan nitel çalışma sonuçları nicel araştırma verilerine paralel veriler ortaya koymuştur. Nitel kısımdan elde edilen bulgular Bölüm V’te ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM V

5. NİTEL BULGULAR ve YORUMLARI

Bu bölümde nicel araştırma verilerinden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından nitel yöntemlerle elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar ele alınmıştır.

5.1. Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın nitel kısmında, lise öğretmenlerinin, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Burada nicel veriler nitel verilerle desteklenerek, veri çeşitlemesi elde edilmek istenmiştir. Çünkü çeşitleme birden fazla kaynaktan veri toplayarak çalışmanın güvenilirliğini ve inandırıcılığını arttırmak için yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 94). Yine nicel ve nitel araştırmalar bir arada kullanıldığında, çalışmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin artmaktadır (Creswell, 2003). Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, bireylerin görüşlerini açıkça ortaya koymak için alıntılara yer verilir. Bu tür araştırmaların amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

Nicel veri elde etmek için oluşturulmuş ölçeklerle eş zamanlı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan iki açık uçlu soruya araştırmaya katılan her öğretmenden cevap yazmaları istenmiştir. Her bir soru birbirinin olumsuz niteliğinde hazırlanmış olup, böylece verilen cevapların tutarlığı artırılmaya çalışılmıştır. Bu sorular, araştırmada kullanılan Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği'nin alt boyutlarıyla yoklanan durumları nitel araştırma mantığına uygun olarak derinlemesine incelemeyi kolaylaştıracak biçimde oluşturulmuştur. Böylece nicel araştırma süreciyle ölçülen unsurlar nitel araştırmaya uygun olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Sorularda pedagojik okuryazarlık becerilerinin iş doyumuna etkisinin

anlaşılmasını sağlamaya yönelik, hayatta karşılığı olan ve samimi ifadeler kullanılmıştır. Böylece öğretmenlerin sorulara cevap verme istekleri arttırılmaya çalışılmıştır.

Literatür taraması yapılarak oluşturulan sorular, eğitim alanında çalışmalar yapan üç akademisyenin görüşü ve önerileri alınarak hazırlanmıştır. Veriler çözümlenirken “betimsel analiz” ve içerik analizi” yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli ifadeler çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Ayrıca katılımcılardan elde edilen görüşlere doğrudan veya değinerek yer verilmiş, okuyuculara orijinal verileri görme imkânı sunulmuştur. Böylece okuyucuların kendi sonuçlarını ve yorumlarını çıkarma imkân ve fırsatı sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Oluşturulmuş soruların her birisi ile öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerini göstermelerinin onları mesleklerinde mutlu edip etmediği sorgulanmıştır. Zira bir çalışanın işini yapmaktan aldığı doyum, işteki rolüne karşı takındığı tutum ve duygulardır (Chen, 2007: 73). Yani iş doyumunu bireyin işi ile ilgili mutluluk düzeyi, işgörenin mesleğine yönelik duygularını gösteren bir kavram olarak düşünülebilir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen görüşlerine örnek verilirken, öğretmenlere verilen anket numarası dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen tüm geçerli anketlerin özel bir sıralamaya tabi tutulmaksızın 1’den başlayarak numaralandırılmıştır. Görüşlerine yer verilen öğretmenleri isimlendirirken bu anket numaraları dikkate alınmıştır. Örneğin 66 nolu öğretmen denildiğinde, 66 numaralı anketi cevaplayan öğretmen anlaşılmalıdır.

5.1.1. Birinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

“Öğretmenlik mesleğini sevdiğiniz ve öğretmenlik mesleğinde kendinizi mutlu hissettiğiniz anlar hangileridir?” sorusuna her bir alt boyut için öğretmenlerinin kaçının cevap verdiği Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Nitel Kısımın 1. Sorusuna Cevap Veren Öğretmen Sayısı ve 1. Sorunun Cevaplanma Oranına İlişkin Bilgiler.

Boyutlar	Cevaplayan Öğretmen Sayısı	Cevaplanma Oranı
Rehberlik	262	% 61.3
Öğretme-Öğrenme Süreci	252	% 56
Sınıf Yönetimi	243	% 56.9

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak yarısından çoğunun nitel kısmı oluşturan sorulardan 1. soruyu cevapladıkları görülmektedir. Rehberlik boyutu % 61.3, öğretme-öğrenme boyutu % 56 ve sınıf yönetimi boyutu % 56.9 oranında cevaplanmıştır.

Öğretmenlerin, 1. soruya verdikleri cevapların ortak ifadeleri her bir alt boyut için Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin 1. Soruya Verdikleri Cevapların Ortak İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.

Boyutlar	Ortak İfadeler	
Rehberlik	-Saygılı öğrenci davranışları gördüğümde	-Nasihatlerim öğrenciler tarafından dikkate alındığında
	-Öğrencilerin sorunlarını çözdüğümde	-Öğrencilerin iletişim problemlerini çözdüğümde
	-Öğrenciler iyi bir üniversiteye girdiğinde	-Öğrencilere meslek seçiminde yardımcı olduğumda
	-Öğrencilerin kötü davranışlarını düzelttiğimde	-Öğrencileri problemleriyle yüzleştirdiğimde
	-Akademik başarıyı arttırdığımda	-Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerindeki sorunlarını çözdüğümde
	-Veli ziyaretleri yapıp, karşılığını gördüğümde	-Öğrencilerin seviyelerine inebildiğimde
	-Öğrencilere kendilerini değerli hissettirdiğimde	-Öğrenciye özgüven kazandırdığımda
	-Öğrenciler bana güvendiğinde	-Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurduğumda
	-Öğrencileri doğru yönlendirdiğimde	-Yaptıklarım karşısında takdir gördüğümde
	-Öğrenciler deneyimlerimden faydalandığında	-Öğrencilerle ders dışı etkinlikler yaptığımda
	-Öğrencileri sosyal hayatta başarılı gördüğümde	
	-Öğrencilerle aynı ortamda bulunduğumda	
	-Öğrencilere milli ve kültürel değerleri kazandırdığımda	

Öğretme- öğrenme Süreci	-Dersle ilgili materyal kullandığımda	-Öğrenciler verdiğim bilgileri uyguladığında
	-Dersi zamanında tamamladığımda	-Öğrenciler yazılı sorularına farklı cevaplar ürettiğinde
	-Her öğrenciye eşit davrandığımı hissettiğimde	-Eğitimde teknolojiyi kullandığımda
	-Öğrettiklerimin anlaşıldığını fark ettiğimde	-Öğrencilere dersi sevdirdiğimde
	-Anlattıklarımın dönütünü aldığımda	-Öğrencileri derse karşı motive ettiğimde
	-Dersi görsel materyallerle işlediğimde	-Dersi amacına uygun olarak anlattığımda
	-Öğrenciler sınavlarda başarılı olduğunda	-Dersi iyi anlattığıma inandığımda
	-Çeşitli ders anlatım teknikleri kullandığımda	-Branşım ile ilgili farklı bilgiler sunduğumda
	-Bilgisayar destekli öğretim yaptığımda	-Öğrencilerin özgürce fikirlerini paylaştığı zamanlarda
	-Kendimi branşım açısından geliştirdiğimde	
-Dersi eğlenceli olarak işlediğimde		
Sınıf Yönetimi	-Öğrenciler dersin gerektirdiği sessizlikte durduklarında	-İstenmeyen davranışları etkili tekniklerle ortadan kaldırdığımda
	-Öğrenciler derse katıldığımda	-Öğrencilerin dikkatini derse çektiğimde
	-Sınıfta her öğrencinin kendisini güvende ve sınıfa ait hissettiğinde	-İlumlu sınıf ortamı oluştuğunda
	-Sınıfta disiplini sağladığımda	-Problemsiz bir sınıf ortamı oluştuğunda
	-Sınıfta lider bir öğretmen özellikleri gösterdiğimde	-Öğrenciler özgün öneriler sunduğunda
	-Öğrenciler dersi dinlediğinde	-Öğrenciler sınıf içinde kolektif hareket ettiğinde
	-Sınıf uyum içerisinde olduğunda	-Saygılı- sevgili ve hoşgörülü sınıf ortamında
	-Sınıfta kontrolün bende olduğunu hissettiğimde	-Sınıf ortamını etkili öğrenmeye uygun olarak düzenlediğimde
	-Öğrencilere rol model olduğumda	-Sınıf yönetiminde tutarlı davrandığımda
	-İstenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırdığımda	-Sınıfta demokratik bir ortam oluşturduğumda
-Derse katılmayan öğrencilere derse kattığımda		

Tablo 30’da 1. soru için öğretmenlerin her bir boyut altında verdiği cevaplar genel olarak literatürde kabul edilen öğretmen becerilerini ifade etmektedir. Pedagojik okuryazarlık becerilerinin genel öğretmenlik becerilerini kapsadığı düşünüldüğünde, öğretmenler pedagojik okuryazarlık becerilerini uyguladıklarında mesleklerini daha çok sevmekte, mesleklerinde kendilerini daha mutlu hissetmekte ve iş doyumunu düzeyleri daha fazla olmaktadır. **66 nolu öğretmen** bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Öğrencilerin olumlu veya olumsuz bazı durumlarda onların yanında olmak, o buldukları psikolojik durumu onlarla paylaşmak beni çok mutlu

ediyor. Öğrencilerin bir sıkıntı ve sorunları olduğu zaman benden yardım ve destek istemeleri beni gururlandırıyor. Hele ki, yaklaşımımın verimli olması beni ayrıca sevindiriyor. Kendi bilgi ve yeteneklerimle beraber onların alması gereken bilgileri onlara aktarabilmem ve olumlu sürmesi, sonuçlanması çok mutluluk verici... Zaten ben bu mesleği çok kutsal olarak görüyorum. Böyle bir kavramı üzerinde taşıyan bir mesleği yapmak onur verici... Çocuklara doğrudan bilgileri vermek, buna vesile olmak harika bir durum.” **62 nolu öğretmen** de benzer düşünceler belirtmiş, kendini mesleğinde mutlu hissetmesi pedagojik anlamda yeterli olmaya bağlamıştır: “Rehberlik açısından mesleğimin beni en çok mutlu eden noktası, öğrencilerimin gelişim sürecinde (özellikle ergenlik dönemiyle ilgili) karşılaştıkları problemlerde yanlarında olabilmek ve onlara rehberlik edebilmek. Çünkü bu şekilde onlara kişilik gelişimleri noktasında çok fazla katkı sağladığımızın farkındayım. Ayrıca ileride karşılaşılabilecekleri birçok zorluğu bu şekilde aşacaklarını düşünüyorum. Öğrencilere akademik bilgilerini artıma noktasında yardımcı olduğumda bu meslekte kendimi mutlu hissediyorum. Onlarla onlardan aldığım dönütlerde verdiğim bilgilerin onlar için faydalı olduğu sonucu varsa bu benim için yeterli oluyor. Tüm bilgileri aktarmaktansa onların bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmenin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Dersin amaçlarından söz ettiğimde ve dersi materyalleri en etkili öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde düzenlediğimde, mesleğimde kendimi daha mutlu hissediyorum. Ayrıca beni en mutlu eden şeylerden biri de derse katılmayan öğrencilerin ilgilerini derse çekebilmek oluyor.” Yine **12 nolu öğretmen** mesleğinden memnun olma kriterini dersin amaçlarına uygun davranmak ve öğrencilerin derse katılmasını sağlamak olarak belirlemiştir: “Dersten çıkarken ‘bu dersi amacına tam uygun anlatabildim’ diyebildiğim zaman mutlu oluyorum. Bütün öğrencilerin sınıfta derse aktif katılımını sağlayacak şekilde dikkatini çekebildiğim ve dersi beraber işlediğimizi düşünebildiğimde mesleğimi sevdiğimi hissediyorum.” **125 nolu öğretmen** farklı bir açıdan bakarak, mesleğinde doyum yaşamayı, moral değerlerin canlı tutulması ve sınıf ortamında belirli kuralların olmasına bağlamıştır: “İnsani değerlerin son derece önemli olduğuna inandığım için öğrencilerime bu değerleri taşımaları konusunda sürekli telkinde bulunurum. Karşılığını aldığım da kendimi çok mutlu hissederim. Sınıf yönetimi konusunda öğrencilerle karşılıklı konuşarak kurallar koymak her zaman tercihimdir. Sınıfta disiplin sağlanmasında ödül ceza yöntemini işe yarar bulduğum için doğurduğu olumlu sonuçlar beni mutlu

eder.” **54 nolu öğretmen** ise bilgisayar destekli eğitimin kendisini mutlu hissettiğini ifade etmektedir: “Sınıf ortamında öğrencilerle birebir ilişki içinde olup aktif bir öğrenme gerçekleştirebilmek beni mutlu ediyor. Bu ortam içinse, koşullar elverişli ise bilgisayar destekli eğitimde kendimi daha mutlu hissediyorum.”

Yukarıda ifade edilen ve araştırmaya katılan birçok öğretmenin ortak görüşünü yansıtan ifadeler göstermektedir ki, öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği yeterlikleri, daha geniş açıdan ifade edersek pedagojik okuryazarlık becerilerini yerine getirdiklerinde, kendilerini mesleklerine daha ait hissetmekte, mesleklerinde daha mutlu olmaktadır. Yani daha fazla iş doyumunu duymaktadırlar. Bu bulgular araştırmanın nicel verileriyle uyumluluk göstermektedir.

5.1.2. İkinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

“Mesleğinizden bıktığınız yani “keşke öğretmen olmasaydım” dediniz anlar hangileridir?” sorusuna her bir alt boyut için öğretmenlerinin kaçının cevap verdiği Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Nitel Kısımın 2. Sorusuna Cevap Veren Öğretmen Sayısı ve 2. Sorunun Cevaplanma Oranına İlişkin Bilgiler.

Boyutlar	Cevaplayan Öğretmen Sayısı	Cevaplanma Oranı
Rehberlik	225	% 52.6
Öğretme-Öğrenme Süreci	209	% 48.9
Sınıf Yönetimi	217	% 50.8

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak yarısının nitel kısmı oluşturan sorulardan 2. soruyu cevapladıkları görülmektedir. Rehberlik boyutu % 52.6, öğretme-öğrenme boyutu % 48.9 ve sınıf yönetimi boyutu % 50.8 oranında cevaplanmıştır.

Öğretmenlerin, 2. soruya verdikleri cevapların ortak ifadeleri her bir alt boyut için Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin 2. Soruya Verdikleri Cevapların Ortak İfadelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı.

Boyutlar	Ortak İfadeler	
Rehberlik	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrenciler yaramazlık yaptığında -Öğrencilerin sorunlarını çözemediğimde -Veliler tarafından destek görmediğimde -Öğrencilerde ahlaki çöküntü olduğunu gördüğümde -Öğrencilerin gelişim dönemlerinde destek olamadığımda -Öğrenciler saygısız davrandığında 	<ul style="list-style-type: none"> -Velilerin öğrencileri olumsuz yönlendirdiğini gördüğümde -Öğrenciler sorumsuzluk yaptığında -Sorunları çözerken destek görmediğimde -Öğrencileri incittiğimde -Öğrenciler başarılı olacağına inanmadığımda
Öğretme-öğrenme Süreci	<ul style="list-style-type: none"> -Öğretmen olarak potansiyelimi kullanamadığımda -Öğrettiklerim öğrenilmediğinde -Yeterli teknik destek alamadığımda -Öğrencilerin ön bilgileri yetersiz olduğunda -Dersimle ilgili konularda müdahale edildiğinde -Teknolojiyi kullanamadığımda -Öğrenciler derse adapte olamadığında -Öğrenciler dikkat dağınıklığı yaşadığında -Bir konuyu defalarca anlattığımda -Öğrencilerin bilgiye ihtiyacı olmadığı inançları karşısında -Her türlü bilgi ve tekniğe sahip olmadığımı fark ettiğimde -Öğrencilerin amaçsız olduğunu gördüğümde -Öğrenciler gayretsiz ve hazırcı davrandıklarında 	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrenciler sadece not için çalıştığında -Yaptıklarım karşısında takdir edilmediğimde -Bilgisayar destekli anlatımlarda başarısız olduğumda -Ders materyalleri eksik olduğunda -Ölçme-değerlendirme sonuçları kötü olduğunda -Kaynaklar yetersiz olduğunda -Ders anlatırken öğrenci seviyesine inemediğimde -Ders anlatırken yorulduğum zamanlarda -Sadece anlatım tekniğini kullandığımda -Öğrenciler dersimin gereksiz olduğunu düşündüğünde -Eğitim-öğretimin planlanma sürecinde idareci ve öğretmenlerin fikirleri alınmadığında -Öğrenciler iyi bir üniversite kazanamadığımda
Sınıf Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> -Sınıflar kalabalık olduğunda -Öğrenciler dikkatini derse vermediğinde -Sınıfta disiplin sorunu olduğunda -Öğrencilerin dikkatini derse çekemediğimde -Öğrencilerde ilerleme göremediğimde -Öğrenciler derse hazırlıksız geldiğinde -Disiplin cezaları caydırıcı olmadığında -Öğrencilerin yeterli donanuma sahip olmadığını gördüğümde 	<ul style="list-style-type: none"> -Sınıfın kontrolünü kaybettiğimde karşıya kaldığımda -Zorunlu eğitim sonucu sorunlu öğrenciler sınıfta sorun çıkardığında -Ders anlatmam engellendiğinde -Öğrencilerin şımarık davranışlarını gördüğümde -Öğrenciler kendisini sınıfta mutsuz hissettiğinde -Derse katılım olmadığında -Sınıfın fiziksel yetersizlikleri karşısında

-Çatışmaya dayalı sınıf atmosferi oluştuğunda	-Disiplin sorunlarıyla çok uğraştığımda
-Öğrencilerin olumsuz davranışlarında öğrencilerle karşı	-Öğrenciler kurallara uymadığında
-İdareciler sınıf yönetimi tarzına müdahale ettiğinde	-Öğrencileri incitmek ve azarlamak zorunda kaldığımda
	-Bazı öğrencileri kontrol edemediğimde

Nitel verilerin güvenilirliğini arttırmak, 1. soruyu test etmek ve teyit etmek için oluşturulmuş olan 2. soru, 1. sorunun olumsuz ifadesi şeklindedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar 1. soruya verdikleri cevaplarla tutarlılık göstermektedir. Her bir alt boyut için öğretmenlerin mesleklerinden soğumalarının ve “keşke öğretmen olmasaydım” diye düşünmelerinin sebepleri doğrudan veya dolaylı olarak pedagojik okuryazarlık becerilerini uygulayamamaları veya yetersiz kalmaları olarak görülmektedir. **63 nolu öğretmen** bu durumu açıkça şöyle ifade etmektedir: “*Ders anlatım tekniklerinde yetersiz kaldığımda ve konuyu tam olarak ölçemediğimde mutsuz oluyorum.*” **62 nolu öğretmen** de paralel düşünceler belirtmiş, pedagojik okuryazarlık becerilerin eksikliğinin iş doyumunu düşürdüğünü vurgulamıştır: “*Ders anlatım teknikleri noktasında bazen birçoğunu denediğimiz halde öğrenciye ulaşamıyor ve konunun önemini kavratamıyorsam bu beni çok üzüyor. Bilgisayar desteği öğrenciyi derse katma, aralara eğlenceli bilgiler sıkıştırma, vb. her şeyi yapmama rağmen keşke bu işi yapmasaydım diye düşünebiliyorum. Sınıf yönetimi noktasında en mutsuz olduğum şey, öğrencilerin dikkatini çekememek ve sonrasında uygun olmayan cezalandırma teknikleri (sözel olarak azarlama) kullanmak. Sonrasında bu durum çok canımı sıkıyor ancak o anda sınırlarımı kontrol etmem mümkün oluyor.*” **103 nolu öğretmen**, “*En çok anlatım tekniğini kullandığım için her öğrenciye ulaşamıyor ve her öğrencinin beni dinlemesini sağlayamıyorum.*” şeklinde pedagojik okuryazarlık becerilerinin eksikliğini dile getirirken, **296 nolu öğretmen** de aynı şekilde “*Mesleğimle ilgili her türlü teknik donanıma ve bilgiye sahip olmak isterdim.*” pedagojik okuryazarlık becerilerinin eksikliğini ortaya koymuştur. **26 nolu öğretmen**, sınıf yönetimi boyutunda, “*Eğitim sistemi sınıf disiplinini etkilemektedir. Zorunlu eğitim sorunlu öğrenciler yığınına dönüşüyor. Ondan sonra hangi sınıf disiplininden, hangi eğitim-öğretimden söz edeceksiniz.*” şeklinde eleştirisini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan birçok öğretmenin de görüşü olan bu eleştiri, günümüz eğitim sisteminin eksikliklerini ortaya koyması bakımından önemlidir. **276 nolu öğretmen** tarafından

“Akıllı tahtalar takıldı fakat internet bağlantısı olmadığı için yeterli olarak kullanamıyorum. Devlet dokümanları vermiyor.” şeklinde ifade ettiği görüşü ise, öğretmenlerin ortak iş doyumunu azlığı sebeplerinden biri olan teknolojik yetersizliği ön plana çıkarmaktadır. Birçok araştırma sonuçlarına göre de teknoloji okuryazarı olmak öğretmenin önemli nitelikleri arasında yer almaktadır (Avcı ve Seferoğlu, 2011). 2. soruya verilen cevapların hem 1. soruya verilen cevapların sağlaması niteliğinde olduğu hem de nicel verilerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırmanın nitel verilerle desteklenmesi için oluşturulan iki açık uçlu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, elde edilen çıkarımların nicel verileri doğruladığı görülmektedir. Nicel kısımda elde edilen bulgularda olduğu gibi, nitel kısımda elde edilen bulgulara göre de pedagojik okuryazarlık becerileri, iş doyumunu düzeyini pozitif yönde etkilemektedir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin, pedagojik okuryazarlık ve iş doyumunu açısından ortaya çıkan sonuçları değişkenler açısından ele alınmıştır.

6.1.1. Pedagojik Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Araştırma Sonuçları

Pedagojik okuryazarlık becerilerine ilişkin, değişkenlere göre elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

6.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretme-öğrenme süreci puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre rehberlik puanları ortalamalarına baktığımızda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki boyutlar bir bütün olarak ele alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre pedagojik okuryazarlık becerileri puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna rağmen erkek öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarının ortalamaları anlamlı düzeyde olmasa da kadın öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarının ortalamalarından büyük olduğu görülmektedir.

6.1.1.2. Okuldaki Görev Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri düzeylerinin okuldaki görev değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre öğretme-öğrenme süreci puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre sınıf yönetimi puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre rehberlik puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında yöneticilerin rehberlik düzeyleri yeterli, öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tüm boyutlar bir arada değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre rehberlik boyutu hariç, pedagojik okuryazarlık becerileri puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna rağmen yöneticilerin pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarının ortalamaları

anlamli düzeyde olma da rehberlik boyutu haricinde öğretmenlerin pedagojik okuryazarlik becerileri puanlarının ortalamalarından büyük olduğu görülmektedir.

6.1.1.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlik becerileri düzeylerinin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre öğretme-öğrenme süreci puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre sınıf yönetimi puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre rehberlik puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin orta ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin ise yeterli düzeyde olması dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre pedagojik okuryazarlik becerileri puanları ortalamalarının sınıf yönetimi boyutu haricinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer yükseköğretim kurumu mezunu öğretmenlerin pedagojik okuryazarlik becerileri puanlarının ortalamaları geri kalan fakültelerden mezun olan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlik becerileri puanlarının ortalamalarından büyük olması dikkat çekicidir. Diğer yandan Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerinin pedagojik okuryazarlik becerileri puanlarının ortalamalarından büyük olması üzerinde durulması gereken bir sonuçtur.

6.1.1.4. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri düzeylerinin toplam hizmet süresi değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre öğretme-öğrenme süreci puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre sınıf yönetimi puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre rehberlik puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin rehberlik düzeyleri yeterli düzeyde, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre pedagojik okuryazarlık becerileri puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. 16 ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarının ortalamaları geri kalan hizmet yıllarında olan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarının ortalamalarından büyük bulunmuştur. 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda pedagojik okuryazarlık becerileri puanının diğer hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarına göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Zira 11-15 yıl hizmet süresinden itibaren pedagojik okuryazarlık becerileri puanları artış göstermiştir. Hizmet yılı ile pedagojik okuryazarlık becerileri arasında “U” şeklinde bir ilişki söz konusudur.

6.1.1.5. Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri düzeylerinin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre öğretme-öğrenme süreci puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre sınıf yönetimi puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre rehberlik puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında 16 yıl ve üzeri, 6–10 yıl, 1–5 yıl yöneticilikteki hizmet yılına sahip öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin yeterli düzeyde, 11–15 yıl yöneticilikteki hizmet süresine sahip öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Toplam hizmet süresi değişkeni açısından tüm boyutlar dikkate alındığında, öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre pedagojik okuryazarlık becerileri puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna rağmen 6–10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretme-öğrenme boyutunda pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarının ortalamaları geri kalan yöneticilikteki hizmet yıllarında olan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarının ortalamalarından büyük bulunmuştur. 11–15 yıl yöneticilik hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise diğer boyutlarda en düşük ortalamaya sahipken sınıf yönetimi boyutunda puan ortalamasının diğer yöneticilikteki hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarından yüksektir.

6.1.1.6. Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretme-öğrenme süreci puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre sınıf yönetimi puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.
3. Öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre rehberlik puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin rehberlik düzeylerinin yeterli düzeyde, diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre sınıf yönetimi boyutu hariç diğer boyutlarda pedagojik okuryazarlık becerileri puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf yönetimi boyutunda öğretmenlerin görev yapılan okul değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer sınıf yönetimi puanları diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tüm boyutlarda pedagojik okuryazarlık becerileri puanının diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerileri puanlarından düşük olması manidardır.

6.1.2. İş Doyumuna İlişkin Araştırma Sonuçları

İş doyumuna ilişkin, değişkenlere göre elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

6.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre içsel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin yeterli düzeyde içsel doyuma sahip oldukları görülmektedir.
2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dışsal doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin yeterli düzeyde, kadın öğretmenlerin ise orta düzeyde dışsal doyuma sahip oldukları görülmektedir.
3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine genel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna rağmen erkek öğretmenlerin genel doyum puanlarının ortalamaları anlamlı düzeyde olmasa da kadın öğretmenlerin genel doyum puanlarının ortalamalarından büyük olduğu görülmektedir.

6.1.2.2. Okuldaki Görev Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin okuldaki görev değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre içsel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin yeterli düzeyde içsel doyuma sahip oldukları görülmektedir.
2. Öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre dışsal doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara

bakıldığında yöneticilerin yeterli düzeyde, öğretmenlerin ise orta düzeyde dışsal doyuma sahip oldukları görülmektedir.

3. Öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre genel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna rağmen yöneticilerin genel doyum puanlarının ortalamaları anlamlı düzeyde olma da öğretmenlerin genel doyum düzeyleri puanlarının ortalamalarından büyük olduğu görülmektedir.

6.1.2.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre içsel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm fakülte mezunu öğretmenlerin yeterli düzeyde içsel doyuma sahip oldukları görülmektedir.
2. Öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre dışsal doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin yeterli düzeyde, Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ise orta düzeyde dışsal doyuma sahip oldukları görülmektedir.
3. Öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre genel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin genel doyum puanlarının ortalamaları geri kalan fakültelerden mezun olan öğretmenlerin genel doyum puanlarının ortalamalarından daha büyüktür.

6.1.2.4. Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin toplam hizmet süresi değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre içsel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin yeterli düzeyde içsel doyuma sahip oldukları görülmektedir.
2. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre dışsal doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında 1–5 yıl ve 16 yıl ve üzerinde hizmet yıllarındaki öğretmenlerin yeterli düzeyde, 6–10 yıl ve 11–15 yıl hizmet yıllarındaki öğretmenlerin ise orta düzeyde dışsal doyuma sahip oldukları görülmektedir.
3. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre genel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. 16 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda genel doyum puanlarının ortalamaları geri kalan hizmet yıllarında olan öğretmenlerin genel doyum puanlarının ortalamalarından büyük bulunmuştur. 6–10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda genel doyum puanının diğer hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin genel doyum puanlarına göre daha düşük olması dikkat çekicidir. 11–15 yıl hizmet süresinden itibaren genel doyum puanları artış göstermiştir. Hizmet yılı, pedagojik okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi genel doyum ile de arasında “U” şeklinde bir ilişki söz konusudur.

6.1.2.5. Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre içsel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm hizmet yıllarındaki öğretmenlerin yeterli düzeyde içsel doyuma sahip oldukları görülmektedir.

2. Öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine dışsal doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11–15 yıl yöneticilikteki hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin yeterli düzeyde, 16 yaş ve üzerinde yöneticilikteki hizmet yılına sahip öğretmenlerin orta düzeyde dışsal doyuma sahip olmaları dikkat çekicidir.
3. Öğretmenlerin yöneticilikteki toplam hizmet süresi değişkenine göre genel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna rağmen genel olarak 16 yıl ve üzerindeki yöneticilikteki hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin diğer yöneticilikteki hizmet yılına sahip öğretmenlerin genel doyum puanlarının ortalamalarından düşük olması üzerinde durulması gereken bir durumdur.

6.1.2.6. Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Sonuçlar

Öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin görev yapılan okul değişkeni değişkenine göre ortaya çıkan sonuçları şöyledir:

1. Öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre içsel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında tüm lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin yeterli düzeyde içsel doyuma sahip oldukları görülmektedir.
2. Öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre dışsal puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında İmam Hatip Lisesinde, Anadolu lisesinde, Anadolu Öğretmen Lisesinde ve İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yeterli düzeyde, Fen Lisesi ve Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeyde dışsal doyuma sahip olmaları ilgi çekici bir sonuçtur.
3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre genel doyum puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin genel doyum puanları diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin genel doyum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin

tüm boyutlarda genel doyum puanının diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin genel doyum puanlarından düşüktür.

6.1.3. Pedagojik Okuryazarlık Becerisi ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerisi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair sonuçlar şöyledir:

1. Öğretme-öğrenme süreci puanı ile sınıf yönetimi ve rehberlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci puanı arttıkça, sınıf yönetimi ve rehberlik puanı da artmaktadır.
2. Öğretme-öğrenme süreci puanı ile genel doyum, içsel doyum ve dışsal doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Genel doyum ve içsel doyumla arasında pozitif yönlü orta düzeyde, dışsal doyumla arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci puanı arttıkça, genel doyum, içsel doyum ve dışsal doyum puanı da artmaktadır.
3. Sınıf yönetimi puanı ile rehberlik puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi puanı arttıkça, rehberlik puanı da artmaktadır.
4. Sınıf yönetimi puanı ile genel doyum, içsel doyum ve dışsal doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Genel doyum ve içsel doyum puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde, dışsal doyum puanı arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi puanı arttıkça, genel doyum, içsel doyum ve dışsal doyum puanı da artmaktadır.
5. Rehberlik puanı ile genel doyum, içsel doyum ve dışsal doyum puanlarını arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, rehberlik puanı arttıkça, genel doyum, içsel doyum ve dışsal doyum puanları da artmaktadır.

6. Genel doyum puanı ile içsel doyum ve dışsal doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, genel doyum puanı arttıkça, içsel doyum ve dışsal doyum puanı da artmaktadır.
7. İçsel doyum puanı ile dışsal doyum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Öğretmenlerin, içsel doyum puanı arttıkça, dışsal doyum puanı da artmaktadır.

Yukarıdaki bulgulara göre öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık beceri ile iş doyumunu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Pedagojik okuryazarlık becerileri düzeyi arttıkça iş doyumunu düzeyi de artmakta, azaldıkça iş doyumunu düzeyi de azalmaktadır.

6.1.4. Pedagojik Okuryazarlık Becerisi ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Nitel Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Nitel kısımda elde edilen bulgulara göre pedagojik okuryazarlık becerileri, iş doyumunu düzeyini pozitif yönde etkilemektedir. Yani pedagojik okuryazarlık becerilerine sahip olmak öğretmenlerin iş doyumunu düzeyini arttırırken, pedagojik okuryazarlık becerilerine sahip olmamak öğretmenlerin iş doyumunu düzeyini azaltmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilmiş olan bulgulara dayalı olarak, önce uygulayıcılar için ardından da araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmanın mezun olunan yükseköğretim değişkeni ile ilgili bulgusuna yönelik sonuçlar incelendiğinde, genel olarak Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin hem pedagojik okuryazarlık hem de iş doyumunu düzeylerinin özellikle Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek

olduğu bulgulanmıştır. Bu sebeple öğretmen olacak adaylar yükseköğretim dönemlerinden itibaren öğretmen olarak yetiştirilmesine önem verilmeli, en kısa sürede öğretmen ihtiyacının sadece Eğitim Fakültelerinden karşılandığı bir yapı ve politika benimsenmelidir.

2. Araştırmada elde edilen bulgulardan toplam hizmet süresi değişkenine ait veriler incelendiğinde, genel olarak deneyim arttıkça pedagojik okuryazarlık ve iş doyumunu düzeylerinin arttığı görölmüştür. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin hizmet yılları ve becerileri arttıkça ilerleyen, tatmin ve teşvik edici unsurları da içinde barındıran bir kademe ve unvan sistemine geçilmesi önerilebilir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlere uzun vadeli rehberlik edeceği gerçekçi bir sistem oluşturulmalıdır.
3. Pedagojik okuryazarlığın öğretmenler için önemi düşünöldüğünde, öğretmen adaylarına Eğitim Fakültelerinde “pedagojik okuryazarlık” adı altında bir ders okutulmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Pedagojik okuryazarlık, okuryazarlık literatürüne yeni dâhil edilen bir kavram olduğundan, bu konuda farklı eğitim kademelerinde araştırmalar yapılabilir.
2. Pedagojik okuryazarlık düzeyinin farklı değişkenlere göre değişip değişmediği veya farklı kavramlarla olan ilişkisi araştırılabilir.
3. Pedagojik okuryazarlık kavramının uygulamaya yönelik olarak öğretmenlere katkısını sınavan, özellikle nitel yapıdaki araştırmalar öğretmenlerin pedagojik okuryazar olmaları yolunda faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A.** (2012). *Eğitimde Teknolojik Okuryazarlığın Ortaya Çıkardığı Yeni Pedagojik Okuryazarlık Gereksinimi*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri. İstanbul, 12-14 Eylül 2012. (Özet Kitabı).
- Akdemir, A. S.** (2013). "Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları." *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/12, 15–28.
- Akın, U.** (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akın, U. ve Koçak, R.** (2007). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 353–370.
- Aktaş, Ö.** (2008). Türkiye'de Genel Liselerde 1950–1960 Yılları Arasında Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının Pedagojik Açından Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Akyüz, Y.** (1994). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Kültür Koleji Yayınları.
- Aldemir, A.** (2003). *Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı*. Ünak'03: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu. Ankara, 25–26 Eylül. <http://kaynak.unak.org.tr/mod/data/view.php?d=1&advanced=1&paging=&page=15> adresinden 14 Aralık 2011 tarihinde erişildi.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K.** (2014). "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4/2, 57–71.

- Altun, A.** (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Aşıcı, M.** (2009). “Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık.” *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9–26.
- Atasoy, A.** (2004). “Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon.” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 51.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S.S.** (2011). “Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler.” *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13–26.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. M. ve Kahraman, A.** (2005). “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Boyu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115–129.
- Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H.** (2009). “Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi İle Bunu Etkileyen Bireysel ve Kurumsal Etkenler: Sivas Merkez İlçe Örneği.” *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18–25.
- Aydınay, A.** (1996). İş Tatmini İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, S.** (2001). “Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğin Önemi.” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 31, 1.
- Balay, R.** (2012). *2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A.** (1985). Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A.** (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, K.** (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Barrows, D.** (2001), "A Comparative Analysis of Job Satisfaction Among Public and Private Sector Professionals." *The Public Sector Innovation Journal*, 5,1.
- Baycan, A.** (1985). Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayhan, G.** (2011). Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baynur, F.** (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Bayrak, C., Yılmaz, M., Erdoğan, İ., Ada, Ş., Ergün, M., Hoşgörür, V., Sünbül, A. M. Ve Tan, Ş.** (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Editör: Özcan Demirel-Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bilgiç, R.** (1998) "The Relationship Between Job Satisfaction and Personal Characteristics of Turkish Workers." *Journal of Psychology*, 132(5), 549–558.
- Bransford, J.** (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bursalıoğlu, Z.** (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö.** (1997). *Eğitime Giriş*. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.** (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bybee R. W.** (1999). *Toward An Understanding of Scientific Literacy*. Washington: Heinemann Publishing.

- Can, Ş.** (2005). “Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü.” *SBE dergisi*, 1,14.
- Celep, C.** (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chen, Y.** (2007). “Relationships Among Service Orientation, Job Satisfaction and Organizational Commitment In The International Tourist Hotel Industry.” *Journal of American Academy of Business*, c.4, ss.24.
- Creswell, J. W.** (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. CA: Sage Publications, Inc.
- Çam O., Akgün E., Babacan G. A., Bilge A., ve Keskin G. Ü.** (2005). “Bir Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesinde Çalışan Hekim ve Hemşirelerin Klinik Ortamlarını Değerlendirmeleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 213–220.
- Çarıkcı, İ. H.** (2001). “Çalışanlarda İş Tatminini Etkileyen Kişisel Özellikler ve Örgütsel Sonuçları–Süpermarket Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma.” *Verimlilik Dergisi*, 4, 4, 161– 178.
- Çekmecelioğlu, H.** (2006). “İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma.” *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8, 2, 153–168.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y.** (2005). “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri.” *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207–237.
- Çetinkanat, C.** (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çifçili, V.** (2008). “Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Meslek, Doyumları Arasındaki İlişki.” *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 101-115.
- Çömlekçi, N.** (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen P.** (2008). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri.” *Bilig-Ahmet Yesevi Üniversitesi Dergisi*, 44:123–142.

- Dağ, M. ve Öymen H. R.** (1974). *İslam Eğitim Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş.** (2008). “İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi.” *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3, 2, 89-119.
- Dursunoğlu, H.** (2003). “Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi.” *Milli Eğitim Dergisi*. Erişim: http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm adresinden 25 Haziran 2014 tarihinde erişildi.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul N.** (2013). “Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları.” *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D.** (2011). “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 427-438.
- Eren, E.** (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. (5. Basım). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, V. ve Durna, U.** (2006). “Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme.” *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 40–51.
- Ergin, O. N.** (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Yayıncılık.
- Freire, P.** (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çeviri: D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foulquié, P.** (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gee, J. P.** (2000). *The New Literacy Studies*. (Editör: D. Barton, M. Hamilton ve R. Ivanic). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*.
- Gee, J. P.** (2001). *A Sociocultural Perspective On Early Literacy Development*. (Editör: S. B. Neuman ve D. K. Dickinson). New York: Guilford Pres.

- Gençer, A.** (2002). “Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Geniş, G. E.** (2009). “Müzik Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Derslerinden Yaralanabilme Düzeylerine Yönelik Görüşleri (Gazi Üniversitesi Mezunları Örneği).” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- George, J. ve Garath R. J.** (1996). *Understanding and Managing Organizational Behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Güneş, F.** (1997). “Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri.” *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27: 499–507.
- Güneş, F.** (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürgen, İ. ve Deniz, S.** (2003). “Orta Öğretim Branş Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Programına Yönelik Görüşleri.” *Milli Eğitim Dergisi*, 158
- Hamamcı, Z., Göktepe E. O. ve İnanç N.** (2005). “Ankara İlinde Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Gelişim ve Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki.” *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(24), 27–41.
- Hatipoğlu, Z.** (2005). *İşletmelerde Yönetim Organizasyon ve Personel Davranışı*. İstanbul: Temel Araştırma Yayınları.
- Hışman Y.** (2003). İş Tatminine Tanımsal Bir Yaklaşım ve Çalışanların İş Tatminine Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İzci E.** (1999). “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.” *Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- İzci, E. ve Koç S.** (2012). “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi.” *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 8.
- Kalaycı, Ş.** (Editör). (2005). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanad, H. F.** (1997). *Kısaltılmış Pedagoji*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül S. ve Çoker, N.** (1995). *Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karakaya, İ.** (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kellner, D.** (2001). “New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education For The Millenium.” *International Journal of Technology and Design Education*, S. 11, s. 67-81.
- Kıranlı, S.** (2002). “Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Etik İlkeleri Uygulama ve Etik İlkeleri Çözümleme Yeterliliği.” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçer, H. A.** (1970). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Koehler, M.J. ve Mishra, P.** (2009). “What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?” *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 1, 60-70.
- Kress, G.** (2003). *Literacy in The New Media Age*. London: Routledge.
- Kumaş, V. ve Deniz, L.** (2010). “Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi.” *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123–139.
- Kurbanoglu, S.** (2010). “Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz.” *Türk Kütüphanecilik Dergisi*, 24, 4, 723–747.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S.** (2010). “21 Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi.” *Tubar Dergisi*, 28.

- Kuruüzüm A. ve Çelik, N.** (2005). “İkinci Mertebe Faktör Modeli İle Öğretmen İş Doyumunu Belirleyen Faktörlerin Analizi.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 137–146.
- Kuşlvan, Z. ve Kuşlvan, J.** (2008). “Otel İşletmelerinde İş ve İşletme İle İlgili Faktörlerin İş Gören Tatmini Üzerindeki Görece Etkisi.” *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16, 183–203.
- Küçükahmet, L.** (Ed.). (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Lam, S. S. K.** (1995). “Quality Management and Job Satisfaction: An Empirical Study.” *International Journal Of Quality and Reliability Management*, 12, 4, 72–78
- Li, Y. J.** (2008). “In/From The Art of Wenda Gu And Trinh Minh-Ha, Toward A Transnational Model of Art Education.” *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, The Pennsylvania State University, US.
- Luthans, F.** (1995). *Organizational Behavior*. (7. Baskı). Newyork: Mc Graw–Hill inc.
- Maclellan, E.** (2008). “Pedagogical Literacy: What It Means And What It Allows.” *Teaching And Teacher Education*, 24, 8, 1986–1992.
- Matuga, J. M.** (2001). “Electronic Pedagogical Practice: The Art and Science of Teachingand Learning On-Line.” *Educational Technology & Society*, 4, 3, 77–84.
- Marks, K.** (1976). *Manuscripts 1844–Economy Politique Et Philosophic*. (Çeviri: K. Somer). Paris: Editions Socials.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).** (2008). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mishra, P. and Koehler, M. J.** (2006). “Technological Pedagogical Content Knowledge: A New Framework For Teacher Knowledge.” *Teachers College Record*, 108: 1017–1054.

- Morrow, L. M.** (2004). *Literacy Development in The Early Years: Helping Children Read And Write*. (5.baskı). Boston: Pearson.
- Nagy, M. S.** (2001). *A Beter Way To Measure Job Satisfaction*. Cape Town: Oxford University Press, Inc.
- Okur, M.** (2005). “Milli Mücadele Ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Oluşturma Çabaları.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 199- 217.
- Önal, H. İ.** (2007). “Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı.” *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21, 3, 335–359.
- Önal, İ.** (2010). “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi.” *Bilgi Dünyası Dergisi*, 11 (1), 101–121.
- Özçelik, D. A.** (1988). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özenç, E. G. ve Aşıcı M.** (2012). “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.” *Eğitim fakültesi Dergisi*, 25, 2, 547–572.
- Özer, B.** (2005). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlgisi.” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4, 8, 209–219.
- Özoğlu, M.** (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Seta Analiz.
- Öztürk, A. ve Güzelsoydan, S. Y.** (2001). “Büyük Mağazalarda Çalışan Personelin İş Doyumu Üzerine Çukurova Bölgesinde Bir Araştırma.” *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15, 1, 334.
- Öztürk, B., Doğan, O. ve Koç, G.** (2005). “Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği).” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 3, 1–22.
- Polat, C.** (2005). *Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Polat, C.** (2006). “Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi.” *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 249–266.
- Roth, C.E.** (1992). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution And Directions in The 1990s. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/24/44/47.pdf adresinden 10.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Sağlam, M.** (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sat, S.** (2011). “Örgütsel ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki: Alanya’da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme.” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E.** (1998). *Psychology and Industry Today*. New York: McMillan Publishing Company.
- Sevim, A.S. ve Hamamcı Z.** (1999). “Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyumları İle Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiler.” *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 12, 39–46.
- Shaw, S. J. ve Shaw, E. K.** (1994). *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II*. (Çeviri: Mehmet Harmancı). İstanbul: E Yayınevi.
- Smith, P. C., Kendal, L. ve Hulin, C. C.** (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work And Retirements*. Chicago: Rand McNally.
- Spector, P.** (1996). *Job Satisfaction Application, Assessment, Cause and Consequences*. California: Page Publications.
- Street, B. V.** (1993). “The New Literacy Studies.” *Journal in Reading*, 16, 2, 81–97
- Sun, H. Ö.** (2002). İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi*, T.C. Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Şahin, A. E.** (2004). “Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi.” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Şişman, M. ve Acat, M. B.** (2003). “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi.” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 2, 235–250.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E.** (2008). “Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33, 147, 54–70.
- Taşdemirci, E.** (1984). Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlili Ve Mukayeseli Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarlan, D. ve Tütüncü, Ö.** (2001). “Konaklama İşletmelerinde Başarım Değerlemesi Ve İş Doyum Analizi.” *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 2, 141.
- Tavşancıl, E.** (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Tekin, H.** (1987). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (5. Basım). Ankara: MESO yayınevi.
- Turhan, M.** (1964). *Maarifimizin Ana Davaları ve Bazı Hal Çareleri*. İstanbul: Bedir Yayınları.
- Turgut, M. F.** (1969). *Eğitimde Araştırmanın Önemi ve Fen Öğretimindeki Yeri*. Ortaöğretimde Fen Öğretimi Sempozyumu. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Yayınları.
- Güncel Türkçe Sözlük.** (2014). Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr.
- Türkoğlu, A.** (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Kara Yayınları.
- Usta, M.E.** (2004). Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Işığında Okul Örgütü (Batman İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Usta, M.E.** (2013). Okul Yöneticilerinin Pozitivist ve Kaos Yönetim Anlayışlarını Benimsemelerinin Kendilerinin ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Usta, M.E.** (2013). Eğitim ve Sınır. http://www.radikal.com.tr/yenisoz/egitim_ve_sinir-1167251 adresinden 15 01 2015 tarihinde erişildi.
- Varış, F.** (1986). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Verloop, N., Driel, J. V. ve Meijer, P.** (2001). "Teacher Knowledge and The Knowledge Base of Teaching." *International Journal of Educational Research*, 35, 441–461.
- Yavuz, M.** (2002). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı Ve Demografik Faktörlerin Zaman Yönetimiyle İlişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yelboğa, A.** (2007). "Bireysel Demografik Değişkenlerin İş Doyumu İle İlişkisinin Finans Sektöründe İncelenmesi." *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 2, 12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurumu.** (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- <http://socialliteracybendick.blogspot.com.tr/2008/03/what-is-social-literacy.html> adresinden 20 Aralık 2011 tarihinde erişildi.

EK 1- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşlarım,

Bu anket, “**Lise öğretmenlerinin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri**” konusunda yapılan araştırmaya veri toplamak amacıyla uygulanmaktadır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin sorular, üçüncü bölümde ise yönetici ve öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerini belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Söz konusu araştırma ile okulunuz yönetici ve öğretmenlerinin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri incelenecektir. Anketi cevaplayarak katkıda bulunmuş olacağınız bu araştırmanın, eğitim sistemimizdeki sorunları aydınlayacağı ve gelecekte eğitim sistemimizde yapılacak değişikliklerde dikkate alınacağı ümit edilmektedir.

Bu amaçla sizden, ankette yer alan ifadelerin, sizin için ne ölçüde uygun olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Eğer bir ifadeye hiç katılmıyorsanız, ifadenin önündeki (1); az katılıyorsanız (2); orta düzeyde katılıyorsanız (3); çok katılıyorsanız (4); tamamen katılıyorsanız (5) rakamını işaretlemeniz gerekmektedir. Araştırmanın amaçlarına ulaşması için, anketi samimiyetle doldurmanız büyük önem taşımaktadır. İşbirliği ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Açıklama: Aşağıda kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki bölümü doldurunuz.

Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

Okuldaki göreviniz:

Yönetici (müdür/m. yardımcısı)

Öğretmen

Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu

Eğitim Fakültesi

Fen Edebiyat Fakültesi

İlahiyat Fakültesi

Diğer

Toplam hizmet süreniz

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16 yıl ve üzeri

Yöneticilikteki hizmet süreniz (Sadece yöneticiler işaretleyecektir)

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

EK 2- MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda yapmakta olduğunuz işe karşı duygu ve durumlarınızı gösteren ifadeler bulunmaktadır. Sizden beklenen işinizle ilgili bu ifadeler üzerinde düşünmeniz ve size en uygun seçeneği 'X' işareti koyarak belirtmenizdir.

1=Hiç Memnun Değilim 2=Memnun Değilim 3= Kararsızım 4=Memnunum 5=Çok Memnunum

İFADELER		Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1	Beni her zaman meşgul etmesinden					
2	Tek başına çalışmama imkân vermesinden					
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilmeme imkân vermesinden					
4	Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesinden					
5	Yönetimin astlarını idare tarzından					
6	Yöneticimin karar vermedeki yeteneğinden					
7	Vicdanıma uygun şeyler yapabilme olanağımın olmasından					
8	Bana sabit bir iş olanağı sağlamasından					
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağım olmasından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansım olmasından					
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olmasından					
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konmasından					
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücretten					
14	İşte terfi olanağımın olmasından					

15	Kendi kararımı uygulama serbestliğini vermesinden					
16	Kendi yeteneklerimi uygulama şansını vermesinden					
17	Çalışma şartlarından					
18	Çalışma arkadaşlarımla birbiriyle anlaşmalarından					
19	Yaptığım iş karşılığında takdir edilmemden					
20	Yaptığım işten duyduğum başarı hissinden					



EK 3- PEDAGOJİK OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda pedagojik okuryazarlık becerilerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneği, önündeki ilgili rakamı işaretleyerek belirtiniz.

İFADELER	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1- Derste öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun etkinlikler yaparım.					
2- Öğretme ve öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlarım.					
3- Her öğrencinin başarılı olacağına inanırım.					
4- Uygun yer ve zamanda öğrencilerin kariyer planlaması yapmasına yardımcı olurum.					
5- Öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan sorunlarla baş etmelerine yardımcı olurum.					
6- Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde bilgi ve yönlendirme kapsamında rehberlik yaparım.					
7- Öğrencilerin, potansiyellerini sonuna kadar kullanmalarına gayret ederim.					
8- Öğrencilerde milli ve kültürel değerlerimize yönelik bir bilinç ve duyarlılık oluşturmaya çalışırım.					
9- Öğrencilerde evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olurum.					
10- Öğrencinin aile ve çevresini tanımak için mesleki sınırlar içinde ev ziyaretleri yaparım.					
11- Okulun bulunduğu çevrenin imkânları göz önünde bulundurarak dersleri planlarım.					
12- Çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım v.b. meslek alanlarının					

yetkileri veya sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yaparım.					
13- Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım.					
14- Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlarım.					
15- Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendiririm.					
16- Ders öncesinde derste hangi yöntem ve teknikleri kullanacağımı belirlerim.					
17- Çalışma yaprakları hazırlarım.					
18- Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanırım.					
19- Okulun bulunduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştiririm.					
20- Öğrencilerin materyal hazırlamalarına ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunurum.					
21- Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımlarını ders esnasında uygularım.					
22- Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçerim.					
23- Ölçme sonuçlarını tablo ve grafik gibi görsel biçimlere dönüştürerek öğrencilerle paylaşıyorum.					
24- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözde geçiririm.					
25- Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlerim.					
26- Yargılayıcı değil, açıklayıcı bir dil kullanırım.					
27- Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluştururum.					
28- İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun teknikler kullanarak ortadan kaldırmaya çalışırım.					
29- Sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen					

davranışları önlerim.					
30- Öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştiririm.					
31- Öğrencilere isimle hitap ederim.					
32-Sınıfın her anını izleyerek öğrencileri yakından tanımaya çalışırım.					
33- Öğrencilerin görüş ve önerilerini sonuna kadar dinler ve dikkate alırım.					
34- Öğrencilerin, kendilerini rahatça ifade etmeleri için uygun bir sosyal ortam oluştururum.					
35- Öğrenciler sorulara doğru cevabı veremediklerinde olumlu tepki veririm.					
36- Öğrencilere ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
37- Ders esnasında zamanı kontrol ederek, konuyu zamanında bitiririm.					
38. Dersi uygun biçimde sonlandırarak, öğrencilerin sınıftan sorunsuz biçimde ayrılmalarını güvence altına alırım.					
39- Sınıf kurallarını öğrencilerle beraber belirlerim.					

EK 4- NİTEL ANKET SORULARI

Açıklama: Aşağıda pedagojik okuryazarlık becerilerinizin iş doyumunuza etkisini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen, soruları sondalardan yararlanarak kendinize göre cevaplayınız.

1- Öğretmenlik mesleğini sevdiğiniz ve öğretmenlik mesleğinde kendinizi mutlu hissettiğiniz anlar hangileridir?

a-Rehberlik açısından değerlendiriniz. (Sondalar: öğrenciyi anlama, gelişim psikolojisiyle ilgili sorunlarıyla ilgilenme, yönlendirme, öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenme, öğrencilerdeki olumsuz davranışları düzeltme, öğrenciye kendisini değerli hissettirme, öğrenciye saygı duyma, öğrencinin okul-aile-arkadaş sorunlarıyla ilgilenme ve çözme, akademik başarıyı artırma, Öğrencinin kendini geliştirmesine yardımcı olma, iletişim sorunlarıyla ilgilenme, vs...)

.....
.....
.....
.....

b-Öğretim açısından değerlendiriniz. (Sondalar: ölçme, değerlendirme, ders anlatım teknikleri, özel öğretim yöntemleri, bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin akademik bilgilerini artırma, vs...)

.....
.....
.....
.....

c- Sınıf yönetimi açısından değerlendiriniz. (Sondalar: sınıf yönetimi modellerini bilme ve bir sistem dâhilinde kullanabilme, Dersin başında öğrencinin dikkatini çekme, dersin amaçlarından söz etme ve öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini artırma, sınıf ortamını (fiziksel- sosyal- eğitsel) etkili öğrenme sağlayacak şekilde düzenleme, istenmeyen öğrenci davranışlarını etkili teknikler kullanarak ortadan kaldırma, sınıfta yapıcı disiplini sağlama, sınıfta ödül ve ceza sistemini yerinde ve zamanında kullanma, sınıfta lider öğretmen özellikleri gösterme vs...)

.....
.....
.....
.....

2- Mesleğinizden bıktığınız yani “keşke öğretmen olmasaydım” dediğiniz anlar hangileridir?

a-Rehberlik açısından değerlendiriniz. (Sondalar: öğrenciyi anlama, gelişim psikolojisiyle ilgili sorunlarıyla ilgilenme, yönlendirme, öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenme, öğrencilerdeki olumsuz davranışları düzeltme, öğrenciye kendisini değerli hissettirme, öğrenciye saygı duyma, öğrencinin okul-aile-arkadaş sorunlarıyla ilgilenme ve çözme, akademik başarıyı arttırma, Öğrencinin kendini geliştirmesine yardımcı olma, iletişim sorunlarıyla ilgilenme, vs...)

.....
.....
.....
.....

b-Öğretim açısından değerlendiriniz. (Sondalar: ölçme, değerlendirme, ders anlatım teknikleri, özel öğretim yöntemleri, bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin akademik bilgilerini arttırma, vs...)

.....
.....
.....
.....

c-Sınıf yönetimi açısından değerlendiriniz. (Sondalar: sınıf yönetimi modellerini bilme ve bir sistem dâhilinde kullanabilme, Dersin başında öğrencinin dikkatini çekme, dersin amaçlarından söz etme ve öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini artırma, sınıf ortamını (fiziksel- sosyal- eğitsel) etkili öğrenme sağlayacak şekilde düzenleme, istenmeyen öğrenci davranışlarını etkili teknikler kullanarak ortadan kaldırma, sınıfta yapıcı disiplini sağlama, sınıfta ödül ve ceza sistemini yerinde ve zamanında kullanma, sınıfta lider öğretmen özellikleri gösterme vs...)

.....
.....
.....
.....

EK 5- ARAŞTIRMA İZİN TALEBİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2646729
Konu: Araştırma İzin Talebi

26/06/2014

HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ŞANLIURFA

İlgi : 06/06/2014 tarihli ve 78521740-300-695-4457 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Müslüm KARAKUŞ'un "Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki Düzeyleri" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz genelindeki Resmi-Özel liselerdeki idareci ve öğretmenlere anket uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 19/06/2014 tarihli ve 605.01/2543514 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Adil NAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1- Valilik Oluru (1 Adet)
2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dacb-dbb4-3082-bd51-f3d0 kodu ile yapılabilir.

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Şb.Md. Yalçın KAZAK-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4330
Faks:(0342) 232 24 10



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2543514
Konu: Araştırma İzin Talebi

19/06/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 06/06/2014 tarihli ve 78521740-300-695-4457 sayılı yazısı.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Yüksek Lisans öğrencisi Müslüm KARAKUŞ'un "Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki Düzeyleri" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz genelindeki Resmi-Özel liselerdeki idareci ve öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz genelindeki resmi-özel liselerdeki idareci ve öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../06/2014

Dr. Adil NAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Şb.Md. Yalçın KAZAK-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58-4330
Faks: (0342) 232 24 10

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı-Soyadı Müslüm KARAKUŞ
Kurumu / Üniversitesi Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD.
Araştırma yapılacak il(ler) Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi İlimiz genelindeki 9 ilçemizde eğitim-öğretim veren özel ve resmî 164 lise
Araştırmanın konusu "Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki Düzeyleri"
Üniversite / Kurum onayı Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi Var
Veri toplama araçları 39 ve 20 maddelik iki ölçek, 2 soru ve 8 maddelik bir anket (toplam 5 sayfa)
Görüş istenilecek Birim/Birimler ----

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Bu araştırma isteği komisyonumuzca 2012/13 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi" kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışmanın bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve söz konusu ölçek ve anketlerin Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde eğitim-öğretim veren resmî ve özel liselerde görev yapan öğretmen ve idarecilere uygulanması **uygun görülmüştür.**

Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak teslim etmeyi taahhüt eder.

Komisyon kararı Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

16.06.2014
Komisyon Başkanı
Altay TIRYAKI
Şube Müdürü

Üye
Bilal YAZICI
Öğretmen

Üye
Ozan Emre EMRAĞ
Öğretmen



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2646736
Konu: Araştırma İzin Talebi

26/06/2014

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Müslüm KARAKUŞ'un "Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki Düzeyleri" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilçenizdeki Resmi-Özel liselerdeki idareci ve öğretmenlere anket uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 19/06/2014 tarihli ve 605.01/2543514 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Adil NAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Valilik Oluru (1 Adet)
2-Değerlendirme Formu (1 Adet)
3-Anket (5 Sayfa)

DAĞITIM:
9 İlçe MEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4912-b174-3308-91c3-2130 kodu ile yapılabilir.

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Şb.Md.Yalçın KAZAK-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4330
Faks: (0342) 232 24 10

EK 6- ANKET UYGULAMASI



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 78521740-300- 695-4457
Konu : Anket Uygulaması

06/06/2014

GAZİANTEP VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 02.06.2014 tarih ve 300-165 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Müslüm KARAKUŞ'un Yrd.Doç. Dr. M.Emin USTA'nın danışmanlığında yürütmekte olduğu "Lise Öğretmenlerinin Pedagojik Okuryazarlık Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki Düzeyleri" konulu tez çalışması için anket uygulamasını 02-30 Haziran 2014 tarihleri arasında Gaziantep İl merkezinde görev yapan öğretmenler ve idarecilere yapabilmesi hususunda gerekli müsaadenin verilmesini arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet YILMAZ
Rektör Vekili

İL MİLLİ EĞT.MÜD.

12.06.2014
Vali a.

Ek:
- İlgili Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)

STRATEJİ GELİŞ.1
ARGE-AB-STRJİ

12 Haziran 2014

2412193

Diyarbakır Yolu Üzeri Tugay Karşısı Yenişehir 63300 ŞANLIURFA Tel: (0414) 318 30 00-2463
Fax: (0414) 318 3197 e-posta: ogrenci@harran.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ogrenci.harran.edu.tr>