

## Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Beyzanur Sayın<sup>1</sup> & Ahmet Keskin<sup>2</sup>

<sup>1-2</sup>Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 21/11/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29/12/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 28/12/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2024

### Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmen failliği ile ilgili görüşleri alınarak öğretmen failliğini etkileyen etmenleri incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma, olgubilim deseninde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma Ankara merkez ilçelerinde farklı ortaokullarda görev yapan 10 katılımcı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizden yararlanılarak, tema, alt tema ve kodlar şeklinde sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda üç ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; güçlendirici etmenler, çevre ve sistem olarak adlandırılmıştır. Görüşme sonucunda öğretmenlerin fail olmalarında okul ortamının, fiziksel şartların, iletişimin büyük etkisinin olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sistem ve çevre hakkında görüşleri ile failliklerinde olumlu ve olumsuz etkilerin belirgin şekilde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlere göre eğitim politikalarında daha az etkili olmaları kendileri üzerinde değersizlik ve yalnızlık hissiyatı oluşturduğu için failliklerini etkilemektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki anlamda failliklerini olumlu etkileyeceğini düşünerek lisansüstü eğitime yöneldikleri görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen failliği, öğretmen etkenliği, öğretmen aktörlüğü, öğretmen görüşleri

## Examining Teachers' Opinions About Teacher Agency

### Abstract

This study aimed to examine the factors affecting teacher agency by taking teachers' views on teacher agency. The participants of the research, which was carried out in qualitative research and phenomenology design, were determined by snowball sampling method. The research was conducted with 10 participants working in different middle schools in the central districts of Ankara. An interview protocol was used as a data collection tool. The data obtained were presented in the form of themes, sub-themes, and codes using content analysis. As a result of the analysis, three main themes were reached. These were named as empowering factors, environment, and system. As a result of the interviews, it was observed that teachers stated that the school environment, physical conditions, and communication had a significant impact on their agencies. Teachers' views on the system and the environment and the positive and negative effects on their perpetration were observed to be significant. According to the teachers, the fact that they are less effective in educational policies affects their agency, creating a feeling of worthlessness and loneliness. As a result of the research, it was observed that teachers were inclined towards postgraduate education, thinking that it would positively affect their professional agency.

**Keywords:** Teacher agency, teacher effectiveness, teacher acting, teachers' opinion

\*Sorumlu Yazar: E-mail: [sayin.beyzanur@gmail.com](mailto:sayin.beyzanur@gmail.com)

Orcid No: 0000-0002-3122-9700

\*Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın devam eden yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Atf (Citation):** Sayın, B. & Keskin, A. (2024). Öğretmenlerin öğretmen failliği hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 9 (2), 137-154. Doi: 10.52797/tujped.1589368

## GİRİŞ

Eğitim programları, eğitimde yenilik yapmanın başlangıcı ve en pratik yolu olarak kabul edilir (Drayton vd., 2020). Eğitim politikaları ile uygulayıcı öğretmen arasında bir köprü görevi görür ve eğitim bilimlerinin bulgularını teoriden pratiğe daha gerçekçi bir şekilde uygulamak için kullanılır. Her ne kadar eğitim politikaları ile öğretmenler arasında bir köprü görevi görse de programın etkililiğinin öğretmen özellikleri, öğretmenin sürece katılımı ve öğretmen failliği ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Grimmett ve Chinnery, 2009). Bir başka deyişle, programın uygulayıcısı öğretmen, eğitimsel dönüşümün aracısı olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin eğitimsel dönüşümün teorisini/planını içeren öğretim programıyla etkileşimi, öğretim programının tasarımından sunumuna, değerlendirilmesinden geliştirilmesine kadar her aşamada öğretmenlerin aktif katılımını gerektirmektedir (Hızlı Alkan ve Priestley, 2019; Hughes ve Lewis, 2020). Buna ek olarak özellikle 21. yüzyılda öğretmenlerin sadece programın uygulanmasından sorumlu teknisyenler olduğu anlayışından uzaklaşmıştır. Öğretmen eğitiminde program geliştirme yoluyla öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasına yönelik çalışmalar ön plana çıkmıştır (Tan-Şişman, 2021b). Bu güçlendirme çalışmaları farklı bir ifadeyle eylemliliği/failliği artırmak olarak yorumlanabilir.

Biesta ve Tedder (2006) tarafından ifade edildiği üzere, ekolojik bir bakış açısıyla eylemlilik, bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak görülmektedir. Priestley ve diğerleri (2012) bireyin failliğinin, sahip olunan bir özellikten ziyade bireyin davranışlarına yansıyan kapasitesini, eğilimlerini ve yeteneklerini yansıtan bir durum olduğunu eklemiştir. Dolayısıyla, eğitim programlarındaki öğretmen failliği, öğretimin etkililiğine, programın uygulamayla yapıcı bir şekilde ilişkilendirilmesine ve programın eleştirel bir şekilde analiz edilmesine dayanmaktadır.

Jenkins'in (2020) çalışmasında öğretmen failliği proaktif olma, reaktif olma ve pasif olma olmak üzere üç şekilde bulunmuştur. Chaaban ve Sawalhi (2020) tartışmalı bir şekilde öğretmen failliğini gizil, olgunlaşan ve ortaya çıkan olarak kategorize etmiştir. Bazı akademisyenler eylemliliği sosyal faktörler açısından tanımlamaktadır. Örneğin, Bridwell-Mitchell (2015) eylemliliğin boyutlarını sosyalleşme, uyum ve yakınlaşma olarak tanımlamaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar son yıllarda artmakla beraber kavramın kullanımında farklılıklara rastlanmaktadır. Öğretmen etkenliği, öğretmen etkinliği, öğretmen aktörlüğü gibi kavramların öğretmen failliği yerine kullanıldığı görülmektedir (Erdem, 2023). Yaylı (2017) öğretmen failliği kavramını öğretmen etkenliği olarak kabul ettiği çalışmasında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde yaşadıkları gerginlikler ve problemlere çözüm bulma durumlarında öğretmen failliğinin önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin fail olmaları ile yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak için uyguladıkları stratejiler geliştirdiğini ve gerginlik-stres durumları ile bu şekilde başa çıkabildiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki hayata geçtikleri sürede yaşadıkları gerginlikleri ve olası sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını inceleyerek bu gerginliklerin öğretmen failliğini yaratma açısından önemli bir fırsat olarak görülmesinden bahsetmiştir. Mutlu (2017) çalışmasında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin algıladıkları mesleki söz hakları ile ilişkili olarak öğretmen failliğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenleri belirlemiştir. Olbekkink- Marchand ve diğerleri (2017) çalışmalarında öğretmenlerin kariyer sürecindeki değişimlerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki kariyer süreçlerinde; mücadelecilik, zamanla aşamalı faillik gelişimi ve faillik geliştirememesi şeklinde üç yönelim içinde olduğunu ifade etmiştir.

Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) yapmış oldukları çalışmalarında ‘‘teachers agency’’ kavramının Türkçe karşılığını öğretmen failliği olarak kabul etmişlerdir. Öğretmen failliği hakkında Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma olduğunu ve bu kavramın ülkemizde ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı bulunmadığından, Liu, Hallinger ve Fenk (2016) tarafından geliştirilen öğretmen failliği ölçeğini Türkçeye çevirerek uyarlamışlardır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere toplam dört alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır.

Liu vd. (2016) ise kavramı kendi çalışmalarında öğrenme etkinliği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Buna göre ilk boyut öğrenme etkililiği, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğrenmeleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen kendini iyi hissetmediği, sistemden kaynaklı karşılaşmış olduğu sorunlar sürecinde öğrenme halini geliştirmek adına bir çaba sergilemesini, eleştirildiği durumlarda da bu çabayı sergilemesi gerektiğinden söz etmiştir. İkinci boyut öğretmenlerin öğretme etkililiği becerileri ile ilişkilidir. Öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecinde ve öğretim sürecinde iyileştirmeler yapması için aktif olmasından söz eder. Üçüncü boyut olan iyimserlik, öğretmenin mesleki ve genel anlamda bakış açısının iyimser olmasını ve bu bakış açısı ile kişiliğini sürdürmesi ile ilişkilendirilmektedir. Son boyut yapıcı katılım ise; öğretmenin kendisi için hedefler belirlemesi gerektiğini, belirlemiş olduğu bu hedefleri gerçekleştirmek için çaba göstermesini ayrıca öğretimde yeni yöntemler denemesini belirterek öğretmen failliğini böylelikle dört boyutta tanımlamışlardır.

Türkiye’de öğretmen failliği kavramı üzerine yapılan çalışmalarda genel olarak çalışmaların öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek ve bu algının başka durumlar ile ölçülmek amaçlı yapıldığı görülmüştür. Öğretmen failliği hakkında öğretmenlerden detaylı görüşlerin alınmadığı ve bu konuda kavramla ilgili çalışmaların az sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile öğretmen failliği kavramı öğretmenlerin görüş, düşünce ve deneyimleri doğrultusunda incelenmiştir ve öğretmen failliği kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı yapılan sonraki çalışmalara ise fikir vereceği düşünülmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen failliği hakkında düşünce, deneyim ve görüşlerin alınması ile öğretmenlerin fail olmalarında etkisi olan durumların/etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen failliği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim aşına olduğumuz bilgilere sahip iken derinlemesine bir bilgi sahibi olmadığımız konulara odaklanmayı sağlar. Olgular yaşamımızdaki, deneyim, kavram, algılar ve durumlara karşı yönelimler olarak ortaya çıkar. Tamamı ile yabancı veya uzak olunmayan ancak hakkında tam olarak manası kavranılmayan olguları incelemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Creswell, 2013). Olgubilimde araştırmanın veri kaynakları durumu birebir yaşayan kişiler ya da araştırmadaki olguyu yaşayan bunu doğrudan aktarabilecek kişiler veya gruplardır. Olgubilim çalışmalarında nitel araştırmanın doğası gereği elde edilen sonuçlar bir kesinlik içermeyebilir. Bu tür çalışmalarda genel olarak görüşmeler yapılır. Uzun görüşmeler

sonucunda detaylı analizler ile bireylerin veya grupların olgu hakkında sahip oldukları deneyim, bilgiler ve düşünceler ile olgu hakkında derinlemesine inceleme yapılmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada öğretmen failliği kavramı ile öğretmenlerin fail olmalarında mesleki ve kişisel hayatlarında etki rolüne sahip olan durumlar detaylı bir şekilde incelenmek amaçlandığından araştırma modelinde olgubilim yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemin oldukça çok bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların veya konuların derinlemesine bir şekilde araştırılma yapılma imkânı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.124). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu/zincirleme örnekleme tekniği seçilmiştir. Kartopu örnekleme yönteminde araştırmacı problemine göre kendisi için zengin birey ve bilgi kaynağı olabilecek kişileri seçmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.120). Bu örnekleme yönteminde süreç “..... hakkında kim çok şey biliyor? Kiminle konuşmalıyım?” sorusu ile başlamaktadır. Süreç araştırma hakkında konuşacak birçok kişiye soru sorarak bilgi kaynakların zengin bir bilgi akışı oluşturulması ile durum kartopu şeklinde giderek büyür (Patton, 2018, s. 217). Kartopu ya da zincirleme örnekleme yöntemi ile kişiden kişiye ulaşıp, kişilerden hareketle de olaylara ulaşım sağlanarak durumun/durumların bilgilendirilmesinde zenginlik sağlanır (Creswell, 2013, s.160). Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Eğitim ve Çalışma Durumları

Kod	Cinsiyet	Mezun Olduğu Lisans Programı	Eğitim Durumu
K1	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Lisans
K2	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Lisans
K3	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Lisans
K4	Kadın	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	Lisans
K5	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K7	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Lisans
K8	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Lisans
K9	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Yüksek Lisans
K10	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Lisans

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular birbirleri ile ilişkili ve değerlendirilebilir niteliktedir. Görüşme formunda yer alan 9 soru açık uçlu şekilde, katılımcının görüşlerini ifade edeceği şekilde hazırlanmıştır. Açık uçlu şekilde hazırlanan görüşme formu soruları ile katılımcıların öğretmen failliği hakkında görüşleri ve deneyimlerini sınırlamadan, rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır (Creswell, 2013). Görüşme formunun hazırlanmasında; görüşme sorularının araştırmacılar tarafından hazırlanması,

görüşme formunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi, görüşme sorularının yeniden düzenlenmesi, pilot uygulamanın yapılması, görüşme formunda yer alan soruların veri toplama aracı olarak son düzenlemelerinin yapılması şeklinde gerçekleşen adımlar takip edilmiştir. Bu süreçte üç eğitim bilimleri alan uzmanının uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlardan araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ile ilgili uygundur/uygun değildir/düzeltilmelidir şeklinde değerlendirme yapmaları talep edilmiş ve bu konudaki açıklamaları incelenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda bazı sorular çıkarılmış bazıları ise tekrar düzenlenmiştir. Bu sürecin sonunda toplamda 9 sorunun araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra bu sorular bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek yazım kuralları açısından kontrol edilmiştir. Veri toplama sürecine başlanmadan önce pilot görüşmeler yapılarak sorularda anlaşılmayan yerler varsa düzeltilmiş ve görüşmelerin yaklaşık ne kadar sürede tamamlanabileceği tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırma sürecine katılan katılımcılardan da görüşme sorularında yer alan ifadelerle ilişkin olarak gerekli durumlarda dönütler alınmıştır. Araştırmanın tüm süreçleri gerekli şekilde raporlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### ***Verilerin Toplanması***

Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından ortak bir süreçte beraber hazırlanmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre düzenlenen görüşme soruları görüşme esnasında katılımcılara söylenerek görüşleri ve deneyimleri sözlü ifade yolu ile alınmıştır. Katılımcıların gönüllülük ilkesi ile araştırmaya katılmaları sağlanarak ayrıca görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt yapılması için izinleri alınmıştır. Görüşme esnasında sorulara vermiş oldukları cevaplar ile veriler ses kayıt cihazına alınmış ve dijital ortamda hiçbir müdahale yapılmadan saklanmıştır. Alınan sesli görüşme kayıtları yazılı olarak eksiksiz bir şekilde belge haline getirilmiştir. Böylelikle katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından tamamı ile kaydedilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.126-152).

### ***Verilerin Analizi***

Bu araştırmanın veri analizi yapılırken görüşme tekniğinden gelen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile elde verilen tema, alt tema ve gerektiğinde kod olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi ile yürütülen çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar ve araştırmada yapılan işlemler sırası ile şunlardır: (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

- *Verilerin kodlanması:* Araştırmada içerik analizinde yapılan ilk işlem verilen kodlanması olmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre tema ve kodlar oluşturulur. Bu bölümde kodlamalar bazen tek bir kelime olabileceği gibi bazen uzun cümleler hatta bir paragraf bile olabilir. Bu çerçevede araştırmada elde edilen veriler neticesinde ilk olarak kodlar belirlenmiştir.
- *Temaların belirlenmesi (Tematik kodlama):* Araştırmanın bu kısmında yapılan kodlamalar ortak bir tema altında bir araya getirilmiştir. Analizlerde yapılan kodlamalar sadece tek başına yeterli olmadığından araştırmanın analizinde iç tutarlılığı ve verilerin anlamlı bir şekilde açıklanabilmesi adına tematik kodlamalar yapılmıştır.
- *Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:* bu aşama araştırmada yapılan temalar ve kodlamalar detaylıca incelenerek birbiri ile ilişkili, anlamlı ve tutarlı olmasını sağlamak amacıyla tekrar okunmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın bu kısmında verilerin anlaşılır olması ve birbirleri ile olan uyumunda gerektiğinde düzenlemeler yapılarak, tema ile kodların isimlerinde oluşan değişiklikler her iki araştırmacı tarafından da ortak karara varılarak yapılmıştır.

- *Bulguların yorumlanması*: Araştırmanın bu son aşamasında ise gerekli detaylı incelemeler ve bulgular gerekli sonuçlar çıkarılarak, anlamlandırmalar ve ilişkilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı nitel çalışmalarda sürecin doğal bir parçası olduğundan gerekli detayları ve yorumları da bu kısımda yapmıştır.

### ***Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri***

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın her süreci iki araştırmacı tarafından birlikte yürütülmüştür. İlk olarak görüşme formları iki araştırmacı tarafından ortak hazırlanarak daha sonra araştırmacılar dışında eğitim bilimleri alanındaki uzmanların görüşüne sunularak görüşleri istenmiştir. Görüşme soruları uzmanlardan gelen dönütlere göre kapsam ve yapı geçerliği açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılar gönüllülük ilkesine göre izinleri alınarak sorulan sorular ve gelen cevaplar görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve böylelikle veriler dijital ortamda müdahale edilmeden saklanmıştır. Araştırmanın veri analizi kısmında elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile detaylı şekilde incelenerek görüşme kayıtları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve orijinal haliyle kâğıda geçirilmiştir. Görüşmelerden sonra katılımcılara değiştirmek istedikleri yerler olup olmadığı sorulmuş ve gelen talepler doğrultusunda dokümanlara son hali verilmiştir. İçerik analizi sürecinde görüşmelerin kodlanmasında, kodlama güvenilirliğini elde etmek amacıyla çalışmayı yürüten iki araştırmacı aynı görüşme formlarını aynı anda birbirinden bağımsız şekilde kodlamıştır. Elde edilen kodlar incelenerek kodlamada ortak bir dil oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu işlem güvenilirliği sağlamak amacıyla birden fazla kez yapılarak ayrı yapılan kodlamalarda ortak görüşlerin ve benzer kodlamaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu süreçte araştırmacıların yapmış olduğu her bir kodlama, diğer araştırmacı tarafından kontrol edilerek tablolaştırılmıştır (Miles ve Huberman, 2023; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## **BULGULAR**

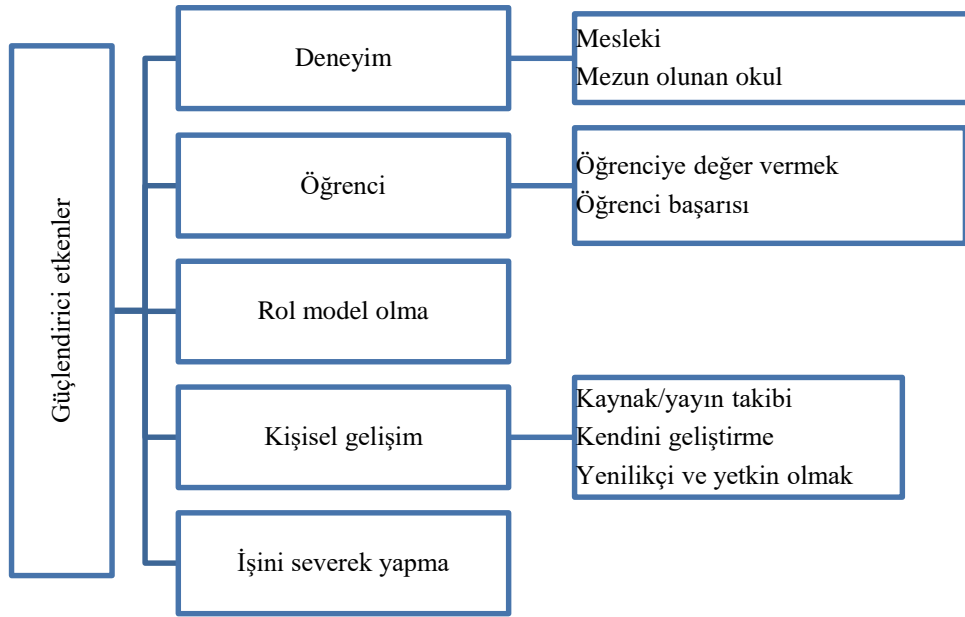
Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğretmen failliği hakkında görüşleri verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılardan elde edilen görüşlere göre değerlendirilerek temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

**Tablo 2.** Görüşme Verilerinden Elde Edilen Öğretmen Failliğine İlişkin Ana Temalar ve Alt Temalar

TEMALAR	ALT TEMALAR
Güçlendirici etkenler	Deneyim Öğrenci Rol model olma Kişisel gelişim İşini severek yapma
Çevre	Yaklaşım İletişim Okul ortamı Kişisel özellikler Aile etkisi
Sistem	Öğretmen seçimi Eğitim politikalarına katılım Görüşlerin alınması Eğitim programı ve sınavlar Teknik/teknolojik eksiklik

Tablo 1’de görüşme sonucundan elde edilen veriler üç ana temaya ayrılarak her ana tema alt temaları ile incelenmiştir. Birinci tema güçlendirici etkenler teması öğretmenlerin failliklerinde olumlu etki yapan durumlar ve etmenleri; ikinci tema olan çevre teması, öğretmenlerin fail olmalarında çevrelerindeki etkileşim ve iletişimin nasıl bir etkiye sahip olduğunu, motivasyonlarını nasıl etkilediğini ve üçüncü tema olan sistem teması ise öğretmenlerin fail olmaları üzerinde eğitim sisteminden nasıl etkilendiklerini ve nelerle karşılaşmış ve nasıl tepki verdiklerini ifade etmektedir.

**Birinci Tema: Güçlendirici etkenler.** Bu tema altında toplanan alt temalar deneyim, öğrenci, rol model olma, kişisel gelişim ve işini seyerek yapma alt temaları olarak isimlendirilmiştir. Şekil 1’de alt temalar ve bu temalara ait kodlar sunulmuştur.

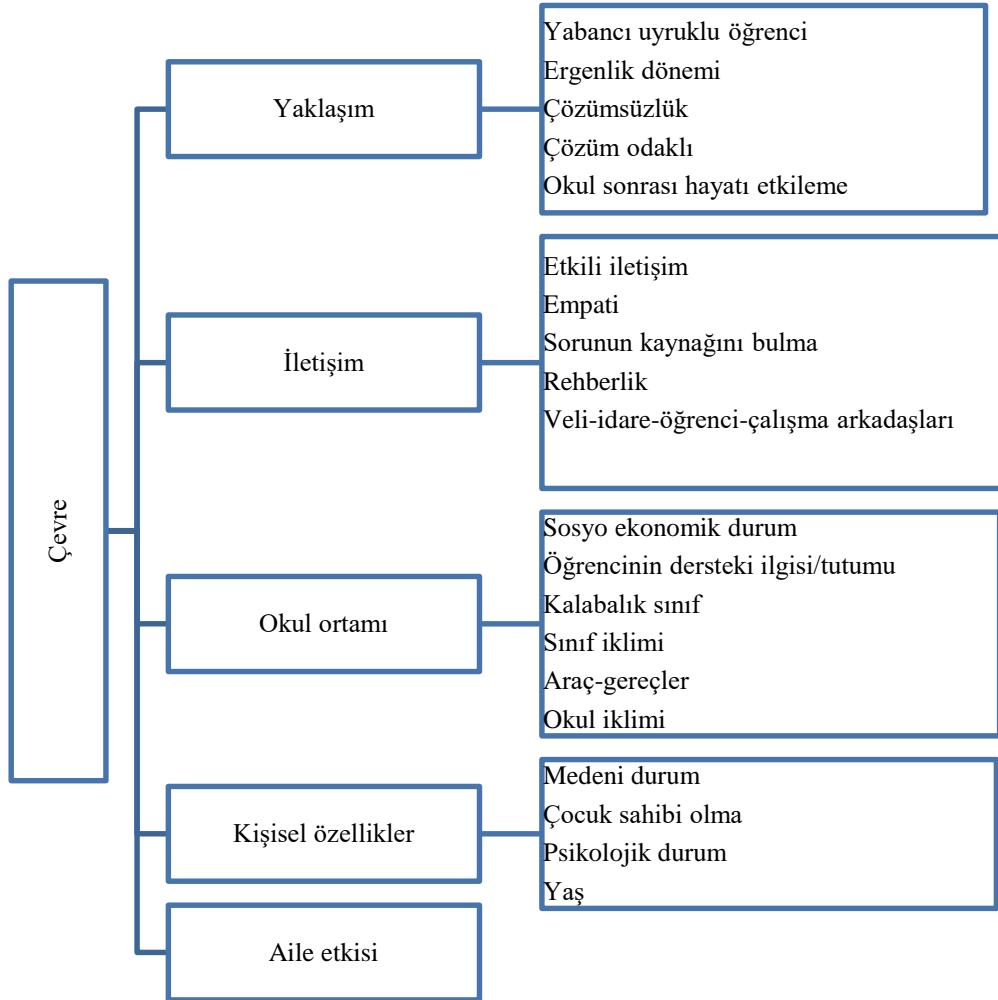


**Şekil 1.** Güçlendirici Etkenler Temasına Ait Alt Temalar ve Kodlar

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin fail olmalarında etkili olduğunu düşündükleri güçlendirici etkenler temasına ait alt tema ve kodlamalar verilmiştir. Önemli bir vurgu olarak öğretmenlerden K<sub>1</sub>, görüşüne göre öğretmen lisesinde aldığı eğitim sayesinde etkili olabildiğini ifade etmesi yer almıştır. Aşağıdaki görüş buna örnektir: “...etkili öğretmen olmamı direk öğretmen lisesinde aldığım eğitime bağlıyorum.”(K<sub>1</sub>) Etkili öğretmen olma konusunda öğretmenlerin birçoğu etkili olabilmelerini öğrenci başarısına ve öğrenciye değer vermekle ilişkilendirerek bu konuda görüşlerini belirtmişlerdir: “Uğraştığımız çabaladığımız öğrencilerin biraz daha başarılı olması bizi daha çok mutlu ediyor ya o da bizi biraz daha yarına, okula koşarak getiriyor diyebilirim.”(K<sub>6</sub>) ve “Etkili bir öğretmen olabilmemin yolu çocuklarını gönlüne girebilmek. Yani ben öğretmen olduğumda da bu mesleği seçmemdeki en önemli etken benim kendi ortaokuldaki Türkçe öğretmenimdir.”(K<sub>2</sub>) Aynı zamanda öğretmenlerin etkili olmak için kendilerini geliştirdikleri yüksek lisans gibi akademik çalışmalar ile süreç içerisinde gelişimlerini sağladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu ifadelerden hareketle bazı görüşler şu şekildedir: “... mesleğimle alakalı hani öğretmenlik alakalı bütün hani öncelikle işte akademik olarak birkaç dergiye üyeliğim var onlarla okumaya takip etmeye çalışıyorum öğretmenlikle alakalı.” (K<sub>6</sub>) “Seminerler onun dışında yüksek lisans yapıyorum, Milli Eğitim’in kendi seminerleri onlara da bizzat katılıyorum. Tez yazıyorum proje ödevlerim var sürekli görüşmeler yapıyorum o şekilde.”(K<sub>5</sub>)

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin hem fail hem de etkili olabilmelerinde çevrenin ve kişisel yaşantıların etkili olduğunu, mesleki hayatlarında da kendilerini geliştirmenin önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin aynı zamanda yenilikçi ve yetkin olmak konusunda kendilerini akademik anlamda geliştirmeleri gerektiği görüşünü belirttikleri ve bunun için akademik çalışmalara katıldıkları görülmektedir.

**İkinci tema: Çevre.** Bu tema altında toplanan alt temalar yaklaşım, iletişim, okul ortamı ve kişisel özellikler olarak isimlendirilmiştir. Şekil 2’de alt temalar ve bu temalara ait kodlar sunulmuştur.



**Şekil 2.** Çevre temasına ait alt temalar ve kodlar

Şekil 2’de görüldüğü gibi çevre teması altında olumlu/olumsuz etkisi olan durumlar ve etkenler verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde önemli vurgulardan birisi özellikle okul ve sınıf ortamıdır. Öğretmenlerin failliğine sınıfın öğrenci yapısı, okulun fiziksel ve iletişim ortamının büyük oranda etkisi olduğunu öğretmenlerin neredeyse tamamı ifade etmiştir. Öğretmenlere ait bu durumla ilgili görüşlerden bazıları şunlardır: “Sınıflar da çok kalabalık olduğu için yani birçok şeyi istediğiniz gibi yapamıyorsunuz...”(K<sub>9</sub>), “Yani şu okulun şöyle söyleyeyim 2 katlı değil de 4 katlı olması bile etkiliyor...”(K<sub>9</sub>), “Kesinlikle iyi iletişimin faydasına inanıyorum. Yani bu beraber okul ilişkisi dediğimiz bu (ortam) olumlu olursa bu öğrenciye de öğretmen-öğretmen ilişkisine de öğrenci -veli ilişkisine de her anlamda...”(K<sub>6</sub>) ve “Burada ben daha çok sınıfa girdiğimdeki aslında sınıfın o enerjisi beni en çok etkileyen şey ...onun dışında sonra



*çalışma ortamındaki... buradaki diğer öğretmenlerle olan iletişiminiz de önemli bence o da çok etkiliyor.”(K9)*

Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda genel olarak öncelikle öğrencileri anlamaya çalıştıkları, durumu kendileri çözmeye çalışıp çözemedikleri durumlarda yardım istemeleri bazen de soruna karşı motivasyonlarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini ve iletişimin bu noktada çok önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin birçoğunun karşılaştıkları sorunları çözdüğünü ve ufak davranışları görmezden geldiğini ancak bütün sorunlar ile ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere ait bu durumla ilgili görüşlerden bazıları şunlardır: “... ben ilk önce kendim nasıl çözebilirim? E bakıyorum. Baktım kendim çözemiyorum o zaman okul idaresine ben yardım istiyorum ya da başka bir öğretmen arkadaşşımdan yardım istiyorum.”(K9), “Mutlaka bir problem olursa ister büyük ister küçük bir problem olsun çözmeye çalışırım. Modum düşer yani o gün bundan sonra olmayacak diye düşünürüm. İyi şeyler olmayacağını düşünürüm.” (K2)”, “...öğrenciyle olduğu zaman öncelikle öğrencinin hayatını acaba hani ne gibi bir problemi var? Bugün nasıl bir gün ki evde nasıl bir sorun yaşad ki diye düşünüyorum açıkçası...”(K3) ve “Görmezden gelirse benim içime takılır yani aklıma takılır okul sonrası hayatımı da etkiler o yüzden çözüme kavuşturmak benim için çok önemli yani.”(K7)

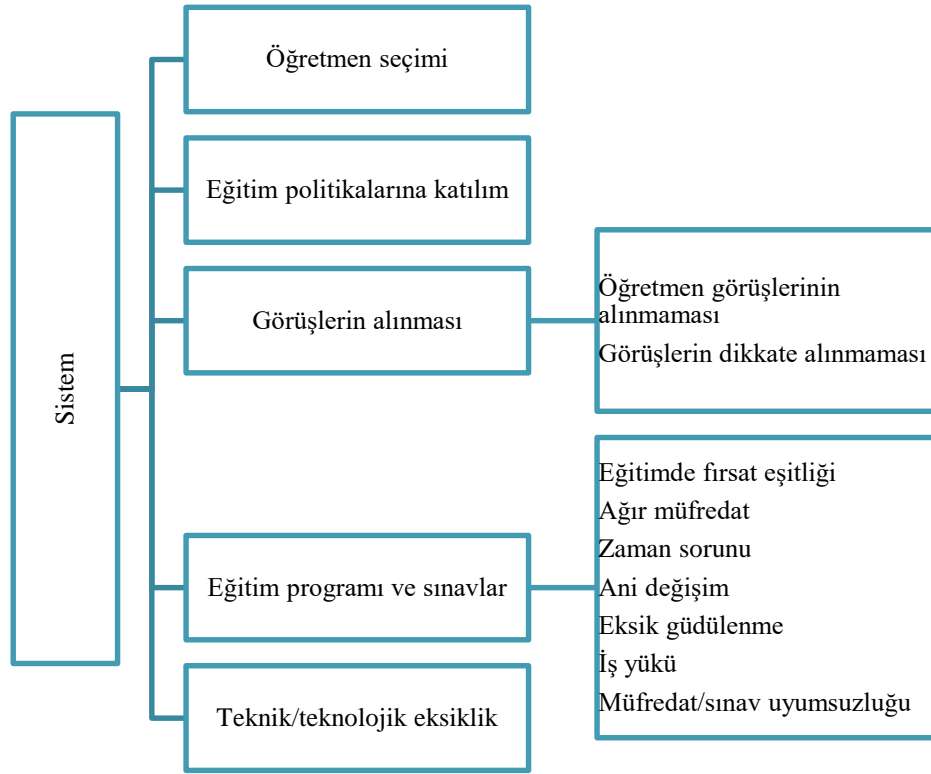
Elde edilen görüşlere göre öğretmenlerin hepsi okul içerisinde veli-idare-öğrenci ve çalışma arkadaşları ile olan iletişimlerinin onların motivasyonlarını birebir etkilediğini ve böylelikle fail olmalarında olumsuz/olumlu etki oluşturabileceğini söyledikleri görülmektedir. Öğretmenler iletişim ortamlarının iyi ve etkili olduğunda daha verimli eğitim süreçleri gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır.

Aynı zamanda öğretmenlerin fail olmalarında çevrelerinden büyük oranda etkilendiği, buldukları okul ve sınıf ortamının fiziki şartlarının, mesleki hayatlarında genel olarak engellere sebebiyet verdiği ve buna bağlı olarak kendilerini motive edemediklerini genel olarak eksiklik durumlarından dolayı olumsuz etkilendiklerini ifade eden görüşlerini vurgulamışlardır.

Ek olarak kendi kişisel hayatlarındaki durumların ya da medeni durum, çocuk sahibi olma gibi etkenlerin de fail olmalarında genel olarak olumsuz etki yaptığını ve böylelikle kendileri geliştirme sürecinde bu durumların engel olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Genel olarak yani öğretmeniz robot değiliz. Psikolojik durumlarımız, o gün mesela hayata daha pozitif baktığım bir gün daha güzel şeyler görüyorsun ama daha karamsar olduğum bir gün biraz hani negatife doğru çekilebiliyorsun.” (K4) ve “Çocuk yokken hayatımda daha verimli ve tempolu daha aktif alabiliyordum... Yaş da kesinlikle etkiliyor...”(K3).

Karşılaşmış oldukları sorunlara karşı genel olarak tüm katılımcıların çözücü bir şekilde yaklaştığı, öğrenci, veli ya da idare ile ilgili yaşadıkları sorunlara göre tavırlarının değiştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre sorunun kaynağı ve sorunu çözüme durumlarında yapıcı olduklarını ancak sorunun olduğu anlarda bu durumdan olumsuz etkilenecek öfkelenedikleri, motivasyonlarının düştüğünü, umutsuzluğa kapıldıkları ve bunu ders sürecine yansıtıldıklarını ifade ettikleri de görülmüştür. Aynı zamanda bazı ufak davranışları veya sorunları ya da çözülemeyeceğini düşündükleri sorunları da görmezden geldiklerini, bazı sorunların ise kesinlikle çözümleri gerektiğini ve aksi takdirde görmezden gelip çözmediklerinde kendi özel hayatlarını etkilediğini söyledikleri ifadeler de görülmüştür. Böylelikle öğretmen failliğinin oluşmasında çevrenin etkisinin büyük oranda olduğundan söz edebiliriz. Çevre ve iletişim şartlarının iyi olmasına bağlı olarak öğretmenlerin failliklerinde olumlu etkiler gözlenebilir.

**Üçüncü tema: Sistem.** Bu tema altında toplanan alt temalar öğretmen seçimi, eğitim politikalarına katılım, görüşlerin alınması, eğitim programı ve sınavlar, teknik/teknolojik eksiklik olarak isimlendirilmiştir. Şekil 3'te alt temalar ve bu alt temalara ait kodlar sunulmuştur.



**Şekil 3.** Sistem temasına ait alt temalar ve kodlar

Şekil 3'te görüldüğü gibi sistem teması altında öğretmenlerin failliği sistemsel etkiler ve bu etkilere ilişkin durumlar verilmiştir. Eğitim politikaları komisyonuna katılan iki öğretmenin görüşlerine göre öğretmen görüşlerinin alındığını ancak daha fazla katılım sağlanması gerektiğini belirten ifadeler olmuştur. Bu duruma ilişkin öğretmenlere ait görüşlerden bazıları şöyledir: “Ben iki sene boyunca Millî Eğitim Bakanlığı’nda öğretim programları ve materyaller daire Başkanlığı’nda çalıştım. Öğretmenlerin görüşlerini alıyoruz. Aynı zamanda akademisyenlerin görüşlerini de ciddi anlamda alıyoruz.”(K<sub>1</sub>) ve “İstanbul’da görev alırken burada gittim (Eğitim politika karar sürecine katılma) katıldım görüşümüzü belirttik ama 3-4 sene gittim dördüncü sene sonunda bıraktım çünkü yazdığımız hani bir madde ya da herhangi bir cümle bir kelime bile maalesef içeriye girmedi yani yukarıdan şey olmadı olumlu olarak dönmedi.”(K<sub>6</sub>).

Öğretmenlerin tamamı öğretmen görüşlerinin alınmadığını ve eğitim politikalarında alınan kararlarda yer almadıklarını ifade ederek özellikle bu durumda sisteme karşı olan görüşlerini ve olumsuz etkilerin nedenlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı kendilerinin meslek içerisinde en büyük role sahip olduklarını düşünerek sistem, müfredat ve sınavlar gibi birçok konularda mesleği yürüten kişiler yani kendilerinden görüş alınması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar süreç içerisine dahil olmadıkları için kendilerini yalnız, değersiz ve önemsiz hissettiklerini ifade eden düşüncelerini vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşü şu şekildedir: “İşin temelinde iş yapıcı biz olduğumuz için hiçbir şekilde bu anlamda bize ne bir soru ne bir görüş ne bir dayanışma içerisinde kimse girmediği için hiçbir şeyden

*haberimiz olmuyor o anlamda da biraz zorluk çekiyoruz.”(K<sub>8</sub>). Bir başka görüş ise şöyledir: “Öğretmenler aslında işin içindeki en etkin çalışan kişiler yani hani öğretmene bir şeyin sorulmadan sadece masa başında yani bir uzman topluluğu tarafından verilen bir kararın ben yani bir işe yaradığını düşünmüyorum. Orada karar alan insanların mutlaka gelip bu sahada çalışması gerekiyor.”(K<sub>9</sub>). Öğretmenlerden K<sub>2</sub> konu hakkında görüşlerin alınmasına yönelik ifadesini şu şekilde vurgulamıştır: “Valla öğretmenlerin görüşlerinin alındığını asla düşünmüyorum...İngilizce ve Türkçe dersleri için dil dersleri için 3 sınav olacak getirildi. E bir anda bu söylenmez buna hiçbir hazırlığımız yoktu sonra pat diye kalıyoruz. Sonra herkes birbirine soruyor ne yapacağız...burada bir haksızlık söz konusu. Diğer branşlar tek sınav yaptı ama ben üç sınav birden yaptım...Bu bana ekstra iş yükü olarak geliyor, ekstra stres olarak geri geliyor ...”(K<sub>2</sub>) Bir başka öğretmen ise konu hakkında düşüncesini “...böyle pat diye birden değiştirilmesi öğretmeni geçtim en çok öğrenciyi etkiliyor ve onlar adına gerçekten çok üzülüyorum...”(K<sub>3</sub>) görüşü ile ifade etmiştir.*

Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer önemli nokta ise okullarda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturduğu olumsuz etkiler ve sorunlardır. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrenciler ile hem sınıf hem okul hem de mesleki anlamda sıkıntı yaşadıklarını ve bu soruna karşı çözüm bulamadıkları için bu durumdan olumsuz etkilenip, motivasyon kaybı yaşadıklarını sistemin bu duruma karşı görüş almadığını ve bu durumdan dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “Yabancı uyruklu öğrenci sayısı çok fazla. 500 öğrencinin 250’si yabancı uyruklu ve yani hani işte göçmen öğrenci Suriye- Irak- Afgan öğrenci şeklinde en yoğunluklu Suriyeli...öğretmene bir sorulmalı hani sen ne haldesin sen burada nasıl baş ediyorsun bunla kesinlikle bize bir görüş alınmalı yani.”(K<sub>9</sub>).

Araştırmada elde edilen önemli görüşlerden biri de öğretmenlerin öğretmen seçim sistemine ilişkin belirttiği ifadelerdir. Öğretmen seçme yönteminin yanlış olduğunu düşünerek mesleği gerçekten yapmak isteyen ve sırf çalışmak için yapan insanların farklı olduğunu bu sebeple öğretmenlik mesleğinde işini severek yapan insanların yer almasını gerektiğini düşünen katılımcılar bu noktada sisteme dair sorun olarak gördükleri görüşleri vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: “Bir kere öğretmen bence seçme sistemimizde de sıkıntı var. Yani öğretmen seçme şeklimizi değiştirmeliyiz öğretmen yetiştirme sistemimizi değiştirmeliyiz ki buraya daha istekli daha bir araya geldiğinde bir şey yapmak isteyen öğretmenler bir arada olsun ki buradaki çocuklar da istekli hale getirilebilsin. Çünkü ben eğitimin tamamen ortak bir kültür işi olduğunu düşünüyorum.”(K<sub>9</sub>) ve “Yani biz toplu olarak öğretmenler olarak motivasyonumuzu kaybetmemek için bir şeylerden besleniyor olmamız lazım... Ben bu anlamda öğretmenin daha çok teşvik edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”(K<sub>9</sub>).

Görüşme sonucunda katılımcılardan elde edilen verilere göre öğretmenlerin fail olmalarında sistemin büyük bir etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre sistemin içerisinde barındırdığı müfredat, sınavlar ve süreçlerin planlanması gibi durumların aniden değiştirilmesi, eşit şartların sağlanmaması, zaman açısından eksiklik hissetmeleri ya da programın belirlenen süreç için çok ağır olduğunu aynı zamanda yapılan değişimlerde kendilerinden görüş alınmadığını, alınsa dahi dikkate alınmadığını bu sebeple zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Programların hazırlanması ve öncesinde öğretmenlere sunulması, süreç içerisinde yapılan planlamalardan kendilerinin haberdar edilmesi ve son anda planlamalardan haberdar olmak istememeleri gibi birçok durumun öğretmenlik mesleğini zorlaştırdığı ve öğretmenlere yoğun olumsuzluk, stres, süre kaybı, motivasyon azalması gibi birçok durumun meydana getirdiğini ifade eden görüşler vurgulanmıştır. Öğretmen failliğinde sistemden kaynaklı durumların görüşler neticesinde genel olarak engel oluşturduğu ya da öğretmenlerin fail

olamamalarına sebebiyet verildiği söylenebilir. Öğretmenler süreç içerisinde yapılan her planlama ve programda kendilerinin de yer almak istediklerini, komisyona katılmak için teklif gelmesi durumunda katılacaklarını yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Ancak bununla ilgili kendilerine görüşme talebi gelmediğini, gelen talepler neticesinde yapılan görüşmelerin de dikkate alınmadığını hatta daha çok öğretmenin görüşlerinin alınması gerektiği yönünde tüm katılımcıların aynı ifadeleri belirttiği görülmüştür. Bu sebeple sistem ve faillik ilişkisinden bahsederken öğretmen görüşleri neticesinde büyük bir ilişkinin ve bu ilişkinin oluşturduğu etkinin failliği büyük oranda değiştirebileceğinden söz edilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin fail olmalarında buldukları ortamın, iletişimin, sisteme ve programa ilişkin etkenlerin ve özel/kişisel hayatlarında yer alan durumların büyük oranda etkilediği görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç ile öğretmenlerin failliğinin engellenmesinde de güçlendirilmesinde de bu etkilerin büyük oranda değişimi meydana getirebileceği söylenebilir. Mesleki gelişimlerine ve iş hayatlarına önem veren öğretmenler bu etkilerin farkında olarak gerek kendilerini geliştirmek gerekse olası olumsuz etkilerden daha az etkilenmek adına kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmektedir. Burada mesleğe bakış açısının ve mesleki hayatın gelişmesi açısından öğretmenlerin genel olarak akademik çalışmalara yönelmek istediği ancak yine özel hayat ve kişisel sebeplerin bu noktada engelleyici ya da belirleyici konumda olduğu söylenebilir. Toprak ve Taşgın (2017) öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapamama nedenlerini incelemiş olduğu çalışmada 220 öğretmen ile çalışmasını yürüterek bu durumdan detaylıca bahsetmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamama nedenleri arasında çoğunlukla yoğun ve yıpratıcı bir süreç olmasının yanında evli ve bekâr öğretmenlere göre gerekçenin değiştiğini belirtmiştir. OECD (2019) TALIS I Raporlarına göre ülkelerin eğitim alanında yapmış oldukları araştırmalar sonucunda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin %92,3’ü lisans (ISCED level 6) %6,9 Yüksek lisans (ISCED level 7) ve %0,2 doktora (ISCED level 8) mezunu olduğunu belirtmiştir. Diğer ülkelere kıyasla en yüksek lisans eğitimi seviyesinin Türkiye’de olduğu görülmüştür. Ek olarak araştırmada ele alınan diğer ülkelere oranla (İtalya, Amerika, Kore, Japonya, Estonya ve Meksika vs.) Türkiye’de lisansüstü eğitimin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerde lisansüstü eğitim oranının Türkiye’de önceki yıllarda yapılan çalışmalara göre arttığı gözlemlenmiştir. Yazıcı ve Cemaloğlu (2022) Türkiye’nin öğretmen profilinin OECD raporlarına göre incelemiş olduğu çalışmada bu konuda bulguların yer aldığı ve bu oranlar hakkında detaylı incelemeler sonucunda Türkiye’de öğretmen profilinin eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasında, Türkiye’de lisansüstü eğitim gören öğretmen oranının OECD ortalamasından düşük olduğunu ifade etmiştir. Lisansüstü eğitimlerin öğretmenlerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunları çözme konusunda öğretmenlere bakış açısı kazandırdığı, özgüven verdiği ve liderlik yönlerini geliştirdiği literatürdeki çalışmalarla (Yaraş ve Turhan, 2013; İlter, 2020; Keskin, 2023; Gül ve Dikbaş, 2023) desteklenmektedir. 2024 istatistiklerine göre Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda on sekiz milyondan fazla öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2024). Bu durum eğitim sürecinde aksilikler ve sorunlarla karşılaşılmasını daha olası hale getirmektedir. Dolayısıyla bu sorunların çözümünde lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha fazla katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Çalışma bulgularının önemli sonuçlardan biri öğretmenlerin özellikle sistemsel sorunlardan olumsuz etkilendiği ve failliklerinin engellendiği doğrultusunda görüş belirtmeleridir. Eğitim programlarındaki içeriğin öğrenci düzeyi için ağır olarak görülmesi, sınav sistemi ve eğitim programlarındaki hızlı değişim, değişim esnasında gerekli açıklamaların ve kılavuzların

yetersiz görülmesi, milli eğitimle ilgili politikaların değişiminde öğretmenlerden görüşlerin alınmaması ya da alınsa da dikkate alınmaması en çok üzerinde durdukları fikirlerdir. Ayrıca yapılan değişimler sonucunda eşit fırsatlara sahip olmadıklarını düşündükleri bundan dolayı mesleki anlamda eksik güdülenme yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak Sevim ve Yılmaz (2024) Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin Türkçe öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere, öğrencilere ve altyapıya yönelik temalandırılmış olduğu görüşmeler neticesinde “*ani gelişim, görüşlerin alınmaması, bilgilendirme eksikliği, sınav ortamlarının düzenlenmesi ve sistemin karmaşık olması*” gibi birçok bulgu öğretmenlerin görüşleri sonucunda belirlenmiştir. Lunenburg ve Ornstein’a (2012, s. 188) göre değişimde değişimden etkilenecek kişilerin planlama, tasarım ve uygulamaya katılım göstermesini sağlamanın yeni fikirlerin üretimi, değişimin sahiplenilmesi ve bilinmeyene karşı kaygının azaltılması olmak üzere üç katkısı vardır. Öğretmenlerin sınav sistemi ve programlar gibi politika değişikliklerine katılım gösterememesi faillikleri önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır ve değişime karşı direnç göstermelerine neden olabilir.

Bir diğer dikkat çeken sonucun ise öğretmenlerin mesleki yaşamlarında öğrenci-idare-veli ve okul ortamındaki diğer çalışma arkadaşları ile olan iletişimlerinin büyük oranda etki sahibi olmasıdır. Katılımcılar, iş hayatlarında yaptıklarına karşılık olarak olumlu dönüt almak, teşvik edilmek, sorunlar ile karşılaşıldığında yapıcı, iyimser bir bakış açısı içerisinde olmanın motivasyonlarını çok arttırdığını ve böylelikle kendilerini daha etken hissettiklerini yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin süreç içerisinde buldukları sınıf ortamları, öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumlarının da onların performans ve motivasyonlarını etkilediği öğrenci başarısını gördükleri zaman daha fazla motive olduklarını ve mesleki gelişim açısından kendilerini daha çok teşvik ettiklerini vurgulayan görüşler yer almaktadır. Ünsal ve Görücü (2023) öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgili ve hazırlıklı olarak geldiklerinde, etkili iletişim kurabildikleri sınıf ortamında motivasyonlarının arttığını gözlemlemişlerdir. Araştırmanın diğer sonucuna göre veli ve okul yönetiminin öğretmen görüşlerine değer verdiğinde motivasyonun arttığını ancak öğretmene değer vermeme gibi veli davranışları durumunda motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenler öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunlu davranışların nedenlerini anlamaya çalıştıklarını ve sorunu kendileri çözmek için çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Aksi takdirde bu sorunların farklı zamanlarda tekrar ortaya çıkacağını ve daha büyük sorunlara yol açabileceğini vurgulamışlardır. Babichenko, Segal ve Asterhan’ın (2021) sorun çerçeveleri ile failliğinin ilişkisini incelediği çalışmada öğretmenin failliğinin düşük olduğu vakalarda sorumluluğun ebeveynlere atfedilmesinin öğretmen sorumluluğunun azaltılmasına ve buna bağlı olarak sınırlı faillige yol açtığı bulgusunu elde etmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da sorumluluktan kaçmayan ve sorunları çözmek için çaba sarf eden diğer bir ifadeyle fail bir öğretmen davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tekrar eden olumsuz durumlara karşılık yine öğrenci ile etkili iletişim tekniklerine başvurduklarına buna ek olarak veli ile görüştüğünü ya da rehberlik öğretmenine sevk ettiklerini ifade ettikleri araştırma sonucunda görülmüştür. Ak, Eser, Bat, Zengin, Yıldız ve Kılıççı (2023) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşılık yapmış oldukları önleme yöntemlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışlarına karşılık olarak öğrenci ile birebir konuşmayı ve onu uyarmanın etkili olduğunu düşündüklerini ifade eden görüşleri vurgulamıştır. Ayrıca Çolak, Yükselen ve Doğru (2023) ortaokul öğretmenlerinin karşılaştıkları stres durumlarının kaynaklarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin birden fazla stres durumuna maruz kaldıklarını ve bu stres sebebi ile performanslarında olumsuz etki bıraktığını açık bir şekilde

ifade etmiştir. Bu çalışmada da bazı öğretmenler branşları gereği bu durumun mümkün olmadığını ve bundan dolayı kendilerini eksik gördüklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin branşlarına yükledikleri anlamdan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen failliğinin teşvik edilmesi yalnızca bireysel olarak öğretmenlerin inançlarına dayanmayıp aynı zamanda kolektif gelişim ve değerlendirme gerektirmektedir (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015). Branşlarından dolayı etken olmadığını düşünen öğretmenler okul topluluğu içinde faillik anlayışının artırılması ile faillige teşvik edilebilirler.

Öğretmenler çalışma ortamlarında bulunan özellikle teknolojik (akıllı tahta gibi) eksikliğinin onlar üzerinde olumsuz bir etki yarattığını zaman kaybından iş yüküne kadar bazı durumlara sebep olduğu ve bu noktalarda eşit şartlarda çalışmadıklarını düşünerek meslekteki ideallerinde kayıp yaşamalarına sebebiyet verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum Priestley, Robinson ve Biesta'nın (2011) failliğin, aktör ile çevresi arasındaki belirli işlemlerden ortaya çıkan bir olgu olduğu görüşü ile uyumludur. Öğretmenlerin failliği gerçekleştirebilmeleri içinde buldukları durum -söylem, materyaller ve ilişkiler- ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin fail olabilmeleri için okulun fiziki ortamının bunu destekler nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca katılımcılar bu tür eksikliklerin her okulda giderilmesi gerektiğini düşünerek eksiklik olduğu sürece programda kendilerinden istenilen hedef davranışların kazandırılmasındaki noktada sıkıntılar yaşadığını ve programların da gerçek hayatla ilişkili olmadığını düşündüklerini de söylemişlerdir.

Priestley vd. (2015) öğretmen failliğinin neden anlaşılması ve ifade edilmesi gerektiğine yönelik yapmış oldukları çalışmada öğretmen failliğinin bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulayarak bir kapasiteden ziyade bütünüyle ele alınmasının daha doğru olacağını söylemişlerdir. Bazı durumların içerisinde buldukları ortamda ya da olaylarda öğretmenler üzerinde olumsuz etkenleri oluşturacağını ve bu durumdan etkilenmemeleri sağlamak için yetkili söz sahibi kişilerin öğretmen kapasitelerini geliştirmek üzerinde yoğunlaşmaktan ziyade süreci ve bağlamı göz önüne alacaklardır şeklindeki görüşleri ile failliğin önemini belirtmişlerdir.

Özetle öğretmenlerin faillik algılarının gelişmesinde motive edici etkenlerin çoğaltılması ve özellikle belirttikleri görüşlerin dikkate alınması pozitif sonuçlara sebebiyet verebilir. Çalışma ortamından okul sonrası hayatlarına kadar olan ortamlarda öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimleri faillik algılarının yüksek olması ile sağlanabilir. Eğitim politikaları alanında alınan kararlarda faillik kavramı dikkate alınarak gerekli düzenlemeler ve eksiklikler giderildiğinde küçük etkiler ile büyük başarılar elde edilebilir. Öğretmenlerin genel olarak faillik algılarının olumsuz olduğu ancak buldukları okul ortamından dolayı bu algının değiştiği yine de birçok öğretmenin bu algı gereği daha fazla gayret gösterdikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde yapılan değişim ve geliştirme çalışmalarına daha fazla dahil edilerek eğitim alanında olumlu etkilere sahip gelişmeler sağlanabilir.

### **Öneriler**

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili karar süreçlerine doğrudan katılımları veya görüşlerini ifade edebilecekleri bir sistem oluşturulabilir.
- Öğretim sürecinde yardıma ihtiyaç duyabilecek (teknoloji kullanımı, disiplin sorunları, ikili ilişkiler vs.) öğretmenler için okul dışında danışma kurulları kurularak öğretmenlere destek sunulabilir.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alabilme imkanlarını artıracak politikalar geliştirilebilir.

- Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin failliklerinin değişim gösterip göstermediği ayrı bir çalışma olarak incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Ak, E., Eser, S., Bat, A., Zengin, Z., Yıldız, B. ve Kılıççı, Ş. (2023). Ortaokullarda görevli öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri. *Premium e-Journal of Social Sciences*, 7(37), 1902-1922.
- Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. S. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103417.
- Bellibaş, Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failligi ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. Doi: 10.24315/trkefd.406391
- Biesta, G. ve Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2). <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of education*, 88(2), 140-159.
- Chaaban, Y., Arar, K., Sawalhi, R., Alhouti, I., & Zohri, A. (2021). Exploring teachers' professional agency within shifting educational contexts: A comparative study of Lebanon, Qatar, Kuwait, and Morocco. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103451.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çolak, M., Yükselen, C.A. ve Doğru, M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin karşılaştıkları stress kaynakları üzerine bir araştırma: Hatay örneği. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 196-209.
- Drayton, B., Bernstein, D., Schunn, C. & McKenney, S. (2020). Consequences of curricular adaptation strategies for implementation at scale. *Science Education*, 104, 983-1007.
- Emirbayer, M., ve Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: teacher agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Grimmett, P.P. & Chinnery, A. (2009) Bridging Policy and Professional Pedagogy in Teaching and Teacher Education: Buffering Learning by Educating Teachers as Curriculum Makers, *Curriculum Inquiry*, 39(1), 125-143.
- Gül, İ., & Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin Lisansüstü Eğitim Almalarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40-55.
- Hızlı Alkan, S. & Priestley, M. (2019) Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity, *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 737-754.
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31(2), 290-302.
- İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292.
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 167-181.
- Keskin, H. (2023). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin incelenmesi *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109) 6094- 6104. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.685>

- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (Sixth edition). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2023). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). Öğretmen yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2024). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023/2024. 1 Aralık 2024 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20232024/icerik/629> adresinden erişildi.
- Mutlu, G. (2017). Professional space and agency: The case of in-service language teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 157-176.
- Oolbakkink-Marchand, H.W., Hadar, L.L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., ve Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J.&Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Priestley, M., Robinson, S., & Biesta, G. (2011, September). Mapping teacher agency: An ecological approach to understanding teachers' work. *In Paper presented at the Oxford Ethnography and Education conference (p. 1)*.
- Sevim, O. ve Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 148-167.
- Tan-Şişman, G. (2021b). Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Deneyimleri. *In The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction Conference Proceedings* (p.92-104).
- Toprak, E. ve Taşkın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Ünsal, S. ve Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 148–170.
- Yaylı, D. (2017). Türkçe Öğretmen adaylarının yetki kazanmada yaşadıkları gerilimlerle başa çıkma stratejileri. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(68), 187-202.
- Yazıcı, S.D. ve Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15-40.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



---

**Çıkar Çatışması:** Bu çalışmada araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışmaması bulunmamaktadır.

**Yazar Katkı Beyanı:** Yazarlar çalışmaya %50 - %50 oranında katkı sağlamışlardır.

**Araştırma Yayın Etiği:** Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

**Etik Kurul Onayı:** Bu çalışma için etik kurul onayı Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 20/11/2023 tarih ve 216331 sayılı yazısı ile alınmıştır.

## EXTENDED ABSTRACT

### EXAMINING TEACHERS’ OPINIONS ABOUT TEACHER AGENCY

#### Introduction

Studies on "teachers' agency" concept have increased in recent years when the literature is examined. In the previous studies, the concept of teacher agency was taken unilaterally from a sociological perspective, and thus, the concept was defined as “the capacity of actors to shape their responses to a problematic situation critically” (Priestley, Edwards; Priestley, & Miller, 2012). As an essential perspective in subsequent studies, the concept was explained from an ecological perspective (Emirbayer & Mische, 1998). According to this perspective, it was stated that the working environment of individuals influences individuals of the agency and that they are not independent, so the concept of agency is related to the working conditions by expressing that the concept of agency is influenced by the motivations of the environment in which they work and the environment in which they work, rather than the characteristics of individuals expressed in previous studies.

In the studies conducted on the concept of teacher agency in Turkey, it was observed that the studies were generally conducted to determine the perception levels of teachers and to measure this perception with other situations. It has been observed that teachers have yet to obtain detailed opinions about teacher agency, and there are few studies on this concept. With this study, the concept of teacher agency will be examined in line with the opinions, thoughts, and experiences of teachers, and it is thought that it will contribute to a better understanding of the concept of teacher agency and provide ideas for future studies.

#### Method

In this study, qualitative research method was used to determine teachers' opinions on 'Teacher Agency'. This study used a phenomenology study design, which is one of the qualitative research designs. In this study, the snowball sampling technique was utilized from purposive sampling methods. In the snowball sampling method, the researcher selects people who can be individuals with rich sources of information for the researcher according to the problem. (Yıldırım & Şimşek, 2021, p.120). The data collection tool used in the study consists of an interview form developed by the researcher. The questions in the interview form are interrelated and evaluable. The nine questions in the interview form were open-ended so that the participants could express their views. In the data analysis of this research, content analysis

technique was used to analyze the data from the interview technique. The themes, sub-themes, and codes obtained through content analysis are defined as codes when necessary.

### **Findings**

In the study, the data obtained from the interviews were divided into three themes, and each theme was analyzed using its sub-themes. The first theme, empowering factors, refers to the situations and factors that positively affect teachers' agency; the second theme, environment, refers to how the interaction and communication in their environment affect teachers' agency and motivation. The third theme, system, refers to how the education system affects teachers' agency, what they encounter, and how they react.

### **Conclusion and Discussion**

Increasing motivating factors in the development of teachers' perceptions of agency and especially considering the opinions they express may lead to positive results. The professional development of teachers in environments from the working environment to their after-school lives can be ensured by high perceptions of agency. When the concept of agency is considered in educational policy decisions and the necessary arrangements and deficiencies are eliminated, great success can be achieved with small effects. It has been observed that teachers' perceptions of agency are generally negative. However, this perception changes due to the school environment they are in, yet many teachers show more effort due to this perception. In order to make such statements more precise and clearer, conducting this study with more teachers, not only with subject teachers but also with classroom teachers, can bring more understandable results. According to the results obtained from the study, teachers can be more involved in the change and development activities in educational activities, and developments with positive effects in the field of education can be achieved.