

Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesiyle Eğitim İçin Öneriler

Dr. Öğr. Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ*

Giriş

Ülkeler insanları ile var olur. Ülkelerin Dünyaya üzerindeki konumları işgücündeki insanların ürettikleri ve dünyaya sattıkları ile ölçülür oldu. Üretmeyen ülkeler dışa bağımlı ve özgürlükten uzak durumdadır. Yirminci yüzyılda başlayan sermayeye dayalı küreselleşme süreci yirmi birinci yüzyılda sermayeye eklenen bilgi gücü ile hâkimiyetini sürdürüyor. Yeni stratejiler ile bir önceki yüzyıldan daha farklı bir hâkimiyet durumuna doğru eviriliyor. Özellikle 2020 yılının ilk çeyreğinde Çin kaynaklı başlayan ve tüm dünyayı etkisine alan COVID-19 salgını ile yüzyılın ilk 20 yılında kendini hissettiren dalgalanmalar ve dönüşümler farklı bir evreye geçmiş bulunuyor. Küreselleşme ile varılmak istenen hedeflere; 20.yüzyılın son çeyreğinden 21. yüzyılın ilk çeyreğine kadar geçen yaklaşık elli yıllık zaman dilimi çok hızlı değişimler yaşanarak, kısmen ulaşıldı. Ancak içinde insanlık adına adalet, merhamet ve sevgi gibi herhangi bir özellik barındırmayan küreselleşme süreci, gelişmemiş toplumları daha da gelişmemiş bir hale getirerek yeni bir kölelik düzenini hızla ve yaygın olarak tesis etmek üzereydi. Ama insan iradesinin üzerinde bir kudret ile ortaya çıkan, gelişmiş-gelişmemiş, zengin-fakir, doğu-batı ayrımı yapmadan her yere çok hızlı yayılan salgın; geçmişteki fetihler gibi, buluşlar gibi insanoğlunun tarihini değiştirecek yeni bir sürece girilmesine sebep oldu.

İkinci dünya savaşı sonrası kapitalizmin dünyaya hâkim olmasını hedefleyen küreselleşme böylece kesintiye uğrama, engellenme ile karşı karşıya kaldı. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında her geçen on yılda daha da hızlı gelişim gösteren bilgi çağının ayak sesleri; balta girmemiş amazon ormanlarına, insanlığın geniş bir yaşam alanı oluşturamadığı kutuplara kadar hakim olarak, küreselleşmenin yaygınlaşması ve genişlemesi için gerekli her türlü alt yapıyı hazırladı. Küreselleşme ile sadece üretim değil hizmet sektörleri de ulusal sınırların dışına taşmaya ve ülkeden ülkeye yayılmaya başladı. Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde, gelişmiş ülkelerin gelirlerinin büyük bir kısmı eğitim sektöründen gelmekteydi.

İngilizcenin bir dünya dili olarak kabul görmesi sonucu, İngilizce konuşulan ülkeler gerek İngilizce öğretiminde gerekse yükseköğretim alanında eğitim hizmetlerini her geçen yıl daha da yoğunlaşan bir şekilde yurt dışına satmayı başardı. Küreselleşmenin hem sonucu hem aracı olan küresel eğitimin boyutları 2016 yılında yıllık 160 milyar ABD doları olan bir hacme ulaşmıştır. COVID19 salgını öncesi 2020 yılı sonunda Dünya üzerindeki uluslararası küresel eğitim ekonomisinden ABD'nin 35 milyar ABD doları gelir elde etmesi beklenmekteydi (Aydın, 2017). İngiltere yabancı öğrencilere

*) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/Türkiye, kamil.kirkic@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8902-437X

İngilizce öğretimi yoluyla 2017 yılında yaklaşık 1,4 milyar İngiliz Sterlini katkı sağlamış ve tahmini olarak 35,700 kişiye iş imkânı sağlamıştır (Migration Advisory Commetee, 2018). Küreselleşmenin desteklendiği ülkeler bu süreçten gerek ekonomik gerek politik olarak önemli faydalar elde etmektedir. Eğitimin küresel boyutta yaygınlaştırılması küreselleşmeyi ekonomik olarak desteklemesinin yanında sağlanan eğitim olanakları ile küreselleşmenin sürdürülebilmesi için gerekli insan kaynaklarının oluşturulmasını ve yetiştirilmesini sağlamaktadır (Yıldıran, 2008). Eğitim küreselleşmenin gerçekleştirilmesinde en önemli araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Küreselleşme için önemli olan eğitim sektörü ülkeler içinde dünyada var olabilmeleri için en önemli araçlardan biri olma konumunu hala korumaktadır. COVID19 salgını ile ortaya çıkan kriz durumu eğitimin dünyada var olma ve çağdaş bir medeniyet oluşturma yolundaki en önemli araç olduğunu tekrar göstermiştir. Bir ülke için en önemli değerlerden biri, ülke nüfusunun büyük bir bölümünün eğitim çağında olmasıdır. Ancak iyi eğitilmemiş genç bir nüfus yıllar içinde ülke için avantaj olmaktan çok dezavantajlı bir konuma dönüşebilmektedir. Öğrenim çağında olan öğrencilerin ve gençlerin eğitimi için okulların şartlarını ve COVID19 salgını sırasında MEB tarafından başarıyla uygulanan uzaktan eğitim sürecinin gelecekte toplumun tüm bireyleri için eşitlikçi bir eğitim verilmesi bakımından önemle değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bilgi yüklemekten daha ziyade yaşayacakları 21. Yüzyılda kullanabilecekleri becerilerin kazandırılması çocukların gelecekte bireysel ve toplumsal birer varlık olarak hayatlarını sürdürebilmeleri açısından değerlendirilmelidir. Öğrenciler kendi hayatlarını devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri aile ortamında, sosyal çevrelerinde ve okul çağına geldikleri yaştan

itibaren temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarından almaktadır. İmkân bulabilen ve başarabilenler için bu süreç Yüksek Öğretimde de devam etmektedir. Öğrencilerin yaklaşık 13-17 yıl gibi içinde buldukları ve onları hayata hazırlama konumundaki okullarda yaşadıkları, öğrendikleri hayatlarının geri kalanındaki yaşam şartlarını belirlemektedir. Çocukların yaşayacakları toplumdaki yerlerini belirleyen eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler öğrenciler üzerinde etkisi en fazla olan insanlardır. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeleri ve başarısı konusundaki görüşleri öğretmenlerin, öğretmen olarak davranış biçimlerini belirlemektedir. Öğretmenlerin inanç ve görüşlerine göre uyguladıkları eğitim öğretim yaklaşımları öğrencilerinin kişilik gelişimlerinde; çocukluktan gençliğe ve yetişkinliğe geçişlerinde kazanacakları bilgi ve becerilerin çeşidini ve düzeyini etkilemektedir.

Günümüz dünyasında bilginin çok hızlı üretilmesi ve bilinenlerin çok hızlı değişmesi okulların sağladığı eğitimi de kısa sürede etkisiz hale getirebilmektedir. Mesleklerin ve çalışma şartlarının hızla değişen yönü okullarda 20. hatta 19. yüzyıldan kalan uygulamaların insanı hayata ve hızla değişen dünyaya hazırlamakta yetersiz kalmaktadır. Özellikle zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu bu uzun süreçte ilkokul birinci sınıfa başlayan bir öğrencinin statik ve değişimle uyumlu olmayan bir yapı içerisinde 12 yıl ve bunun üzerine de 4 yıllık bir yükseköğretim öğrenimi ile hazırlanmasını olanaklı kılmamaktadır. Sınıf düzeninden öğretim programlarına kadar kendini değişime göre şekillendirebilen esnek ve hızlı hareket edebilen kurumlara her geçen gün ihtiyaç duyulmaktadır. COVID19 salgını ile okullarda eğitim ve öğretime ara verilmesi durumu zaruri olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte okullara gitmeden de gerek üniversite gerekse ortaöğretim ve temel eğitim düzeyinde eğitim olmasa da öğretime başarıyla devam edilmiş-



tir. Pek çok gelişmiş ülkede uzaktan öğretim yapılamasa da Türkiye uzaktan öğretim ile bir kriz durumunda öğretimi olabildiğince sürdürürebilme başarısını göstermiştir. Ancak gelişen teknoloji, değişen bilgi ve beceriler ve küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan yerel krizlerin, küresel bir krize dönüşmesi durumları eğitim sektöründe öğretmen bileşeninin önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Geleneksel okulların yanında çocukların toplumun bir bireyi olarak yetiştirilmelerinde, yine öğretmenlerin liderliğinde, farklı tarzda yolların bulunması ve denenmesi de 21. yüzyılda var olmak isteyen devletlerin, özellikle gelişmekte olan ve gelişmemiş devletlerin elzem görevlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. İşin doğasının hızla değiştiği günümüzde teknoloji yardımı ile çok hızlı gelişme gösteren şirketler bulunmaktadır. IKEA İsveç'te kurulmuş bir holding olarak ancak 42 yıl sonra küresel pazarda 15 Milyar ABD doları bir iş hacmine sahip olurken, Alibaba 2 yıl gibi kısa sürede bir milyon kullanıcıya ve 15 yıl içinde de 700 Milyar ABD doları iş hacmine ulaşmıştır (World Development Report, 2019). Teknoloji gelişimi ile birlikte insan kaynağının

sahip olması gereken beceriler de oldukça değişmiştir. Ülkeler ekonomik anlamda kendine yeten bir durumda olabilmek için üretim şekillerini de değiştirmek ve genç nüfusun, geleceğin ihtiyaçlarına göre eğitimini sağlamak durumundadır. Eğer iş gücünün hızlı değişim içinde insan kaynaklarının sahip olması gereken bilgi ve beceriler 20. Yüzyıldan oldukça farklılaşıyor ise hayata insan yetiştirme görevi olan okulların da 20. Yüzyıldaki yapılarından farklı bir yapıya dönüşmesi ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim- öğretim süreçlerini yürüten öğretmenlerin de farklı beceriler ile donanmış ve doğru yöntem ve teknikler kullanılarak eğitim-öğretim süreçlerini yürütmesi beklenmektedir.

Devletler eğitim sektörünün düzenlenmesinde teknolojik gelişmeleri, küreselleşmenin getirdiği imkânları ve özellikle de tehditleri göz önünde bulundurmalı, ancak her bir bireyin insani özelliklerini öne çıkaran, değer veren bir eğitim anlayışı da belirlemelidir. Belirlenen bu anlayışın öğretmenler tarafından eğitim alanında insan haysiyetine değer veren ve insanı insan olarak değerli kılan bir yaklaşım ile ger-

çerkeştirilmesi; insanlığın yaşaması ve ülkele-
rin sürdürülebilir bir kalkınma döngüsü oluş-
turabilmesi açısından da önem taşımaktadır.
Bu döngünün oluşturulabilmesi de ancak toplu-
mun her bireyine kendini gerçekleştirebile-
ceği olanaklar sunulduğunda mümkün olabilir.
Dili, rengi, ırkı, dini, gelir düzeyi vb. özelliklerin
hiçbiri toplumun bireylerine eşitlikçi bir eğitim
fırsatı sunulmasını engellememelidir. Yıldır-
ran bu durumun başarılabilceğini “Dünyamız
herkesi besleyebilir, herkese sağlık hizmeti
verebilir ve tüm gençleri iyi şekilde eğitebilir
ve bunları eşitlik ve adalet çerçevesinde ya-
pabilir ancak yapılmamaktadır” şeklinde ifade
etmektedir (2008). Gerçekten “Küresel” adına
hak ettiği değeri verebilmek tamamen yepyeni
bir çerçeveye, paradigmaya ihtiyacımız bulun-
makta ve bu çerçevenin ne Batının ne Doğunun
ne de Kuzey ve Güneyin zenginliği değil, her bir
bireyin düşünsel katkısı ve eylemleriyle elde
edilmesi gereken bir zenginlik olmalıdır (Yıldır-
ran, 2008).

Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre eği-
timleri açısından önemli olmakla birlikte eği-
tim süresince gerçekten eğitim öğretim yapıl-
ması öğrencilerin öğrenmesi açısından oldukça
etkilidir. Eşit süre okula giden öğrenciler
açısından öğrenmelerinin eşit düzeyde olma-
ması okuldaki süreçlerin etkinliği ile yakından
ilgilidir (Pritchett and Sandefur, 2017).

Okula kayıt olma ve okullaşma oranından
ziyade, okulun öğrenme ürünlerinin tüm öğ-
renciler için öğrenme ve başarı düzeylerinin
okulların kalitesinin ve etkinliğinin göstergesi
olduğunu ifade etmektedir Filmer, Hasan, ve
Pritchett (2006) . Dünyaya fikirleriyle, eylem-
leriyle katkı yapacak bireylerin yetiştirilmesin-
de, yeni eğitim kurumlarının tesis edilmesi ve
öğretim konusunda her bireyin eğitim sistemi
içinde eşitlikçi ve adaletli bir şekilde yetiştirile-
bilmesi ancak bu görüşe sahip öğretmenler ile

mümkündür. Teknolojinin gelişimi, bilgi üreti-
mi ve birikimi çok hızlanmış olsa da öğretme-
nin ve eğitim sürecinde örnek bir insanın ol-
madığı insan yetiştirme sistemleri insanın do-
ğası ile çelişmektedir. İnsan öğrenirken model
olarak öğrenmekte ve sosyal bir varlık olarak
çevresindeki diğer insanlardan öğrenmekte-
dir. Çevresindeki bu insanların en etkin olan-
ları ebeveynler, akranlar ve öğretmenlerdir.
Ebeveynleri ve akranları da yetiştiren kişinin
öğretmenler olması sebebiyle öğretmenlerin
bireylerin eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda
sahip oldukları görüşler, dünyaya düşünsel ve
eylemsel olarak katkı sağlayacak insanın yetiştirilmesinde etkili olmaktadır. Öğretmenleri-
mizin çocuk ve gençlerin başarısı konusundaki
görüşleri nasıldır? 21. yüzyıl için geliştirilecek
eğitim modeli için öğretmenlerimizin başarı ve
öğrenme konusundaki görüşlerinin geliştirile-
cek sisteme ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı daha nitelikli öğrenme ve
daha yüksek başarı düzeyi elde etmelerinde et-
kili olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi
ve başarısı konusunda sahip oldukları görüşle-
ri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağı-
da bulunan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Avcılar ilçesinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 374 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır.

Katılımcılara Ait Demografik Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|-------------|---------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 209 | 55,9 |
| | Erkek | 165 | 44,1 |
| | Toplam | 374 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'u kadın, %44,1'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Aralığına Göre Dağılımı

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|-------------|------------|-----|------|
| Yaş | 22-30 | 93 | 24,9 |
| | 31-40 | 140 | 37,4 |
| | 41 ve Üstü | 141 | 37,7 |
| | Toplam | 374 | 100 |

Tablo 2'de katılımcıların yaş dağılımları verilmiştir. Katılımcıların yaş dağılımları 22-30 yaş arasında %24,9; 31-40 yaş aralığında %37,4; 41 yaş ve üstünde ise %37,7 olarak belirlenmiştir. Yaş gruplarının yüzdesel oranları birbirine oldukça yakın düzeydedir.

Tablo 3. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|-------------|-------------------|-----|------|
| Okul Türü | Ortaokul | 50 | 13,4 |
| | Meslek Lisesi | 73 | 19,5 |
| | İmam-Hatip Lisesi | 79 | 21,1 |
| | Anadolu Lisesi | 69 | 18,4 |
| | Fen Lisesi | 47 | 12,6 |
| | Diğer Lise | 56 | 15,0 |
| | Toplam | 374 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre dağılımları ise %13,4 Ortaokul, %19,5 ile Meslek Lisesi, %21,1 ile İmam-Hatip Lisesi; %18,4 ile Anadolu Lisesi, %12,6 ile Fen Lisesi ve %15,0 ile diğer liseler olarak yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Kıdem Aralığına Göre Dağılımı

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|---------------|----------------|-----|-------|
| Mesleki Kıdem | 1-5 Yıl | 97 | 25,9 |
| | 6-10 Yıl | 94 | 25,1 |
| | 11-15 Yıl | 37 | 9,9 |
| | 15 Yıl ve Üstü | 146 | 39,0 |
| | Toplam | 374 | 100,0 |

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %25,9'u 1-5 yıl, %25,1'i 6-10 yıl, %9,9'u 11-15 yıl ve büyük çoğunluğu olan %39,0'u 15 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 5. Katılımcıların Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|--------------|-----------|-----|-------|
| Gelir Düzeyi | Düşük | 16 | 4,3 |
| | Orta Altı | 39 | 10,4 |
| | Orta | 216 | 57,8 |
| | Orta Üstü | 78 | 20,9 |
| | Yüksek | 25 | 6,7 |
| | Toplam | 374 | 100,0 |

Çalışmaya katılan öğretmenler gelir düzeylerini nasıl algıladıkları konusunda büyük bir çoğunluk olarak %57,8 düzeyinde "Orta" olarak ifade etmiştir. Sonra %20,9 ile "Orta Üstü", %10,4 ile "Orta Altı" %6,7 ile "Yüksek" ve %4,3 ile de "Düşük" olarak değerlendirmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik bilgilerinin elde edilmesini sağlayacak sorulardan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ve başarı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği- ÖBÖY-ÖGÖ kullanılmıştır. Kırkıç ve Aydın tarafından geliştirilmiş olan Ölçek Likert tipi beşli biçimde (5=Kesinlikle katılıyorum ve 1=Kesinlikle katılmıyorum) arasında değişen değerlerde tasarlanmıştır (Kırkıç ve Aydın, 2020). ÖBÖY-ÖGÖ 11 madde dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut "Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş" boyutu dört maddeden (8.,9.,10. ve 11. maddeler); ikinci boyut "Öğrencinin Başarısının Ön Öğrenmeleri ile İlişkisine Yönelik Görüş" boyutu iki maddeden (6. ve 7. maddeler); üçüncü boyut olan "Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş" boyut üç maddeden (3.,4. ve 5. maddeler) ve dördüncü boyutta "Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş" boyutu da iki maddeden (1. ve 2. maddeler) oluşmaktadır. ÖBÖY-ÖGÖ için doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum indekslerinden, χ^2 / Sd , RMSEA, RMR, GFI, AGFI CFI ve IFI, beş tanesi iyi uyum düzeyinde ve iki tanesi de kabul edilebilir uyum düzeyindedir. Kabul edilebilir uyum düzeyindeki RMSEA .050 ve RMR .058 değerlerine sahiptir. χ^2 / Sd değeri 1,719; GFI .959; AGFI .934; CFI .950 ve IFI .951 iyi uyum değerlerindedir. Ölçek için belirlenmiş olan iç tutarlılık göstergesi olan Cronbach Alfa katsayısı .76'dır. Ölçekteki dört boyutun Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla birinci boyut için .79; ikinci boyut .90; üçüncü boyut .69 ve dördüncü boyut

da .70 değerlerindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5; en fazla puan 55'dir. Puanlar yükseldikçe olumlu görüş derecesi artmaktadır. İlk beş madde ters puanlanarak değerlendirilmektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin dağılımının normalliğini belirlemek için yapılan analizlerde verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması verilerin normal veya normale yakın dağıldığını göstermektedir (Gürbüz ve Şahin,2018).

Tablo 6. ÖBÖY-ÖGÖ ve Alt Boyutları Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| | Boyut1 ut1 | Boyut2 ut2 | Boyut3 ut3 | Boyut4 ut4 | ÖBÖY- ÖGÖ |
|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Çarpıklık | ,063 | ,184 | -,547 | -,563 | ,579 |
| Basıklık | -,889 | -,371 | ,107 | -,233 | ,149 |

Tablo 6'da görülen değerlere göre ölçek ve boyutlarının dağılımı normal olarak değerlendirilebilir. Histogram ve Q-Q grafiği de normal dağılımı işaret etmektedir. Çalışmanın problemlerine yönelik toplanan verilerin analizinde SPSS 25 istatistik paket programı kullanılarak, ölçek maddelerinin betimsel analizleri, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Çalışmada yer alan alt problemlerin test edilmesi amacıyla SPSS 20 istatistik programı yardımıyla tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon, bağımsız örneklem için t-testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin puanları "5.00-4.21=Kesinlikle katılıyorum; "4.20-3.41=Katılıyorum; "3.40-2.61=Kısmen katılıyorum; "2.60-1.81=Katılmıyorum ve "1.80-1.00=Kesinlikle katılmıyorum" biçiminde değerlendirilmektedir

3. Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile ilgili elde edilen sonuçlar alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri nasıldır?

Tablo 7. Öğretmenlerin ÖBÖY-ÖG Ölçeğine Ait Betimsel Analizi

| Madde ve Ölçek | N | Ortalama | ss |
|----------------|-----|--------------|-------|
| Madde1 | 374 | 3,49 | 1,112 |
| Madde2 | 374 | 3,81 | 1,116 |
| Madde3 | 374 | 3,50 | 1,050 |
| Madde4 | 374 | 3,61 | 1,052 |
| Madde5 | 374 | 3,60 | 1,169 |
| Madde6 | 374 | 3,05 | 1,184 |
| Madde7 | 374 | 2,99 | 1,084 |
| Madde8 | 374 | 3,21 | 1,233 |
| Madde9 | 374 | 3,09 | 1,213 |
| Madde10 | 374 | 3,23 | 1,159 |
| Madde11 | 374 | 3,20 | 1,139 |
| Toplam | 374 | 3,34 | 1,137 |
| Boyut1 | 374 | 12,73 (3,18) | 3,723 |
| Boyut2 | 374 | 6,04 (3,02) | 1,977 |
| Boyut3 | 374 | 10,71 (3,57) | 2,495 |
| Boyut4 | 374 | 7,29 (3,65) | 1,943 |
| Ölçek Toplam | 374 | 36,77 (3,34) | 5,743 |

Tablo 7’de ortaya çıkan sonuçlara göre her maddeye verilen cevaplar 2,99 ile 3,81 arasında değişmektedir. Bu değerler araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin katılıyorum ve kısmen katılıyorum aralıklarında (4.20-3.41=Katılıyorum ve 3.40-2.61=Kısmen

katılıyorum) olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Ölçekte bulunan maddelerin ortalaması ise 3,34 olarak hesaplanmıştır. Bu değerde tüm maddelerin ortalamalarının kısmen katılıyorum aralığında olduğunu (3.40-2.61=Kısmen katılıyorum) göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri kısmen olumlu düzeydedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma düzeyini incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8’de görülen sonuçlar öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ölçek toplam puanları ve ölçek ikinci boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemesine rağmen, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin birinci, üçüncü ve dördüncü boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Birinci boyut olan “Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş” puanlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık, $t(372) = -2,038, p < .05$ bulunmaktadır. Üçüncü boyut olan “Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş”, $t(372) = 1,989, p < .05$ ve dördüncü boyut olan “Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş”, $t(372) = 2,732, p < .05$ puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t testi Değerleri

| Puan | Gruplar | N | x | ss | Shx | t testi | | |
|--------------|---------|-----|-------|-------|------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Boyut1 | Kadın | 209 | 12,38 | 3,511 | ,243 | -2,038 | 372 | ,042 |
| | Erkek | 165 | 13,17 | 3,943 | ,307 | | | |
| Boyut2 | Kadın | 209 | 6,01 | 1,984 | ,137 | -,254 | 372 | ,800 |
| | Erkek | 165 | 6,07 | 1,973 | ,154 | | | |
| Boyut3 | Kadın | 209 | 10,93 | 2,421 | ,167 | 1,989 | 372 | ,047 |
| | Erkek | 165 | 10,42 | 2,564 | ,200 | | | |
| Boyut4 | Kadın | 209 | 7,54 | 1,906 | ,132 | 2,732 | 372 | ,007 |
| | Erkek | 165 | 6,99 | 1,951 | ,152 | | | |
| Ölçek Toplam | Kadın | 209 | 36,87 | 5,627 | ,389 | ,373 | 372 | ,709 |
| | Erkek | 165 | 36,64 | 5,901 | ,459 | | | |

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkenine göre yaş grupları arasında ölçek toplam ve boyut puanlarında farklılık olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre birinci ve ikinci boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen üçüncü ve dördüncü boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Tablo 9'da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | f x ss değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | Anlamlı Fark |
|--------------|--------------|------------------|-------|-------|---------|-----------------|-----|---------|--------|------|-----|--------------|
| | | N | X | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | p | | |
| Boyut1 | A-22-30 | 93 | 12,63 | 3,581 | G.Arası | 19,971 | 2 | 9,985 | ,719 | ,488 | | |
| | B-31-40 | 140 | 13,02 | 3,925 | G.İçi | 5149,754 | 371 | 13,881 | | | | |
| | C-41 ve Üstü | 141 | 12,50 | 3,615 | Toplam | 5169,725 | 373 | | | | | |
| | Toplam | 374 | 12,73 | 3,723 | | | | | | | | |
| Boyut2 | A-22-30 | 93 | 5,99 | 2,287 | G.Arası | 8,851 | 2 | 4,425 | 1,133 | ,323 | | |
| | B-31-40 | 140 | 6,23 | 2,061 | G.İçi | 1448,625 | 371 | 3,905 | | | | |
| | C-41 ve Üstü | 141 | 5,88 | 1,641 | Toplam | 1457,476 | 373 | | | | | |
| | Toplam | 374 | 6,04 | 1,977 | | | | | | | | |
| Boyut3 | A-22-30 | 93 | 11,16 | 2,323 | G.Arası | 49,926 | 2 | 24,963 | 4,077 | ,018 | | |
| | B-31-40 | 140 | 10,85 | 2,592 | G.İçi | 2271,721 | 371 | 6,123 | | | A→C | |
| | C-41 ve Üstü | 141 | 10,26 | 2,451 | Toplam | 2321,647 | 373 | | | | B→C | |
| | Toplam | 374 | 10,71 | 2,495 | | | | | | | | |
| Boyut4 | A-22-30 | 93 | 8,12 | 1,634 | G.Arası | 88,694 | 2 | 44,347 | 12,474 | ,000 | A→B | |
| | B-31-40 | 140 | 7,15 | 2,028 | G.İçi | 1318,953 | 371 | 3,555 | | | A→C | |
| | C-41 ve Üstü | 141 | 6,89 | 1,892 | Toplam | 1407,647 | 373 | | | | | |
| | Toplam | 374 | 7,29 | 1,943 | | | | | | | B→C | |
| Ölçek Toplam | A-22-30 | 93 | 37,90 | 5,922 | G.Arası | 365,348 | 2 | 182,674 | 5,678 | ,004 | | |
| | B-31-40 | 140 | 37,25 | 6,202 | G.İçi | 11935,414 | 371 | 32,171 | | | A→C | |
| | C-41 ve Üstü | 141 | 35,54 | 4,901 | Toplam | 12300,762 | 373 | | | | | |
| | Toplam | 374 | 36,77 | 5,743 | | | | | | | B→C | |

Ölçek üçüncü boyut (Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi sonucunda ölçek üçüncü boyutunda 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik (Boyut3) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek dördüncü boyutunda 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 22-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin hem 31-40 yaş grubu hem de 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek toplam puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek toplam puanlarında 22-30 yaş

grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre çalışılan okul türleri arasında ölçek toplam ve boyut puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre birinci ve ikinci boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen birinci ve dördüncü boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Tablo 10'da sonuçlar sunulmuştur.

Ölçek üçüncü boyut (Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş) puanlarının Okul Türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi sonucunda ölçek üçüncü boyutunda İmam-Hatip Lisesi grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu lehine; Diğer Lise grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında Diğer Lise grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre; Diğer Lise grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik (Boyut3) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek dördüncü boyutunda İmam-Hatip Lisesi grubu ile Fen Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu

lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Fen Lisesi grubuna göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçek toplam puanlarında ve diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 10. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| f x ss değerleri | | ANOVA Sonuçları | | | | | | | | | |
|------------------|---------------------|-----------------|-------|-------|---------|-----------|-----|--------|-------|------|--------------|
| Puan | Grup | N | X | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı Fark |
| Boyut1 | A-Ortaokul | 50 | 12,64 | 3,953 | G.Arası | 57,948 | 5 | 11,590 | ,834 | ,526 | |
| | B-Meslek Lisesi | 73 | 13,44 | 3,753 | G.İçi | 5111,777 | 368 | 13,891 | | | |
| | C-İmam-Hatip Lisesi | 79 | 12,44 | 3,792 | Toplam | 5169,725 | 373 | | | | |
| | D-Anadolu Lisesi | 69 | 12,51 | 3,188 | | | | | | | |
| | E-Fen Lisesi | 47 | 12,30 | 3,659 | | | | | | | |
| | F-Diğer Lise | 56 | 12,93 | 4,054 | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 12,73 | 3,723 | | | | | | | |
| Boyut2 | A-Ortaokul | 50 | 5,80 | 1,539 | G.Arası | 25,893 | 5 | 5,179 | 1,331 | ,250 | |
| | B-Meslek Lisesi | 73 | 6,49 | 2,109 | G.İçi | 1431,583 | 368 | 3,890 | | | |
| | C-İmam-Hatip Lisesi | 79 | 5,76 | 2,046 | Toplam | 1457,476 | 373 | | | | |
| | D-Anadolu Lisesi | 69 | 6,16 | 2,139 | | | | | | | |
| | E-Fen Lisesi | 47 | 5,91 | 1,804 | | | | | | | |
| | F-Diğer Lise | 56 | 6,00 | 1,945 | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 6,04 | 1,977 | | | | | | | |
| Boyut3 | A-Ortaokul | 50 | 10,56 | 2,082 | G.Arası | 116,405 | 5 | 23,281 | 3,885 | ,002 | C→D |
| | B-Meslek Lisesi | 73 | 10,64 | 2,546 | G.İçi | 2205,242 | 368 | 5,993 | | | F→D |
| | C-İmam-Hatip Lisesi | 79 | 11,33 | 2,422 | Toplam | 2321,647 | 373 | | | | |
| | D-Anadolu Lisesi | 69 | 10,01 | 2,552 | | | | | | | |
| | E-Fen Lisesi | 47 | 10,04 | 2,284 | | | | | | | |
| | F-Diğer Lise | 56 | 11,45 | 2,649 | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 10,71 | 2,495 | | | | | | | |
| Boyut4 | A-Ortaokul | 50 | 7,26 | 1,688 | G.Arası | 56,530 | 5 | 11,306 | 3,079 | ,010 | |
| | B-Meslek Lisesi | 73 | 7,37 | 1,845 | G.İçi | 1351,117 | 368 | 3,672 | | | C→E |
| | C-İmam-Hatip Lisesi | 79 | 7,77 | 2,012 | Toplam | 1407,647 | 373 | | | | |
| | D-Anadolu Lisesi | 69 | 6,84 | 2,062 | | | | | | | |
| | E-Fen Lisesi | 47 | 6,68 | 1,935 | | | | | | | |
| | F-Diğer Lise | 56 | 7,63 | 1,854 | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 7,29 | 1,943 | | | | | | | |
| Ölçek Toplam | A-Ortaokul | 50 | 36,26 | 5,146 | G.Arası | 486,626 | 5 | 97,325 | 3,032 | ,011 | |
| | B-Meslek Lisesi | 73 | 37,95 | 6,240 | G.İçi | 11814,136 | 368 | 32,104 | | | F→E |
| | C-İmam-Hatip Lisesi | 79 | 37,30 | 5,763 | Toplam | 12300,762 | 373 | | | | |
| | D-Anadolu Lisesi | 69 | 35,52 | 5,779 | | | | | | | |
| | E-Fen Lisesi | 47 | 34,94 | 4,734 | | | | | | | |
| | F-Diğer Lise | 56 | 38,00 | 5,752 | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 36,77 | 5,743 | | | | | | | |

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görüşlerinde görev yaptıkları okul türü değişkenine göre çalışılan okul türleri arasında ölçek toplam ve boyut puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre birinci, ikinci ve üçüncü boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen dördüncü boyut ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Tablo 11'de sonuçlar sunulmuştur.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek dördüncü boyutunda 1-5 Yıl grubu ile 6-10 Yıl grubu arasında 1-5 Yıl grubu lehine; 1-5 Yıl grubu

ile 16 Yıl ve üstü grubu arasında 1-5 Yıl grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 1-5 Yıl grubundaki öğretmenlerin hem 6-10 Yıl grubu hem de 16 Yıl ve üstü yaş grubuna göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek toplam puanlarının Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek toplam puanlarında 1-5 Yıl grubu ile 16 Yıl ve üstü grubu arasında 1-5 Yıl grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 1-5 Yıl grubundaki öğretmenlerin 16 Yıl ve üstü grubuna göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 11. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | f x ss değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | Anlamlı Fark |
|--------------|------------------|-----|-------|-------|----------------|-----------------|-----|---------|-------|------|------------|--------------|
| | Grup | N | X | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | p | | |
| Boyut1 | A-1-5 Yıl | 97 | 12,43 | 3,631 | G.Arası | 85,985 | 3 | 28,662 | 2,086 | ,102 | | |
| | B-6-10 Yıl | 94 | 13,30 | 3,893 | G.İçi | 5083,740 | 370 | 13,740 | | | | |
| | C-11-15 Yıl | 37 | 13,57 | 3,812 | Toplam | 5169,725 | 373 | | | | | |
| | D-16 Yıl ve Üstü | 146 | 12,35 | 3,606 | | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 12,73 | 3,723 | | | | | | | | |
| Boyut2 | A-1-5 Yıl | 97 | 5,94 | 2,258 | G.Arası | 26,771 | 3 | 8,924 | 2,308 | ,076 | | |
| | B-6-10 Yıl | 94 | 6,35 | 2,046 | G.İçi | 1430,705 | 370 | 3,867 | | | | |
| | C-11-15 Yıl | 37 | 6,49 | 2,256 | Toplam | 1457,476 | 373 | | | | | |
| | D-16 Yıl ve Üstü | 146 | 5,79 | 1,594 | | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 6,04 | 1,977 | | | | | | | | |
| Boyut3 | A-1-5 Yıl | 97 | 11,20 | 2,388 | G.Arası | 45,307 | 3 | 15,102 | 2,455 | ,063 | | |
| | B-6-10 Yıl | 94 | 10,84 | 2,438 | G.İçi | 2276,340 | 370 | 6,152 | | | | |
| | C-11-15 Yıl | 37 | 10,27 | 2,969 | Toplam | 2321,647 | 373 | | | | | |
| | D-16 Yıl ve Üstü | 146 | 10,40 | 2,434 | | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 10,71 | 2,495 | | | | | | | | |
| Boyut4 | A-1-5 Yıl | 97 | 7,95 | 1,692 | G.Arası | 58,656 | 3 | 19,552 | 5,363 | ,001 | A→B A→D | |
| | B-6-10 Yıl | 94 | 7,19 | 1,974 | G.İçi | 1348,991 | 370 | 3,646 | | | | |
| | C-11-15 Yıl | 37 | 7,08 | 2,431 | Toplam | 1407,647 | 373 | | | | | |
| | D-16 Yıl ve Üstü | 146 | 6,98 | 1,855 | | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 7,29 | 1,943 | | | | | | | | |
| Ölçek Toplam | A-1-5 Yıl | 97 | 37,52 | 6,033 | G.Arası | 374,752 | 3 | 124,917 | 3,876 | ,009 | A→D | |
| | B-6-10 Yıl | 94 | 37,68 | 6,110 | G.İçi | 11926,010 | 370 | 32,232 | | | | |
| | C-11-15 Yıl | 37 | 37,41 | 6,144 | Toplam | 12300,762 | 373 | | | | | |
| | D-16 Yıl ve Üstü | 146 | 35,52 | 4,983 | | | | | | | | |
| | Toplam | 374 | 36,77 | 5,743 | | | | | | | | |

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere verdiği cevaplara göre (ortalama=3,34) öğretmenlerin öğrencilerinin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri kısmen olumlu düzeydedir. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları yöntem yaklaşım ve teknikleri belirleyen en önemli faktörlerden biri olan öğretmen görüşlerinin, etkin bir öğretim ve öğrenme süreci için daha yüksek ve daha olumlu bir düzeyde olması gerekmektedir.

Ölçekteki birinci boyut olan “Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş” boyutunda ortalama puan olarak 3,18 olarak ortaya çıkan sonuç öğretmenlerin genel olarak öğrenci başarısı ile öğrencinin duygusal özellikleri arasındaki ilişkinin kısmen olduğu görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencinin duygusal giriş özellikleri öğrencinin başarısının %25 gibi önemli bir kısmını açıklamaktadır (Bloom, 1976). Öğrencinin duygusal giriş özellikleri ile başarı arasındaki güçlü ilişki anlaşılmadan öğrencilerin başarılı kılınması oldukça zor olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin ön öğrenmeleri ile başarıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri de kısmen katılıyor (ortalama 3,02) düzeyindedir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri, bilişsel giriş davranışları öğrencilerin öğrenmesi ve başarısını yorumlamada en önemli değişkenlerden biridir ve başarının %50’sini açıklamaktadır (Bloom, 1976). Öğrencilerin ön öğrenmelerinin başarı ile ilişkisi konusunda kısmen olumlu görüşü olan öğretmenlerin öğrencilerin başarılı kılınması için en önemli faktörlerden birini öğretim sürecinde dikkate almaya cakları büyük olasılıktır.

Başarının zekadan bağımsız olması yönündeki görüşlerin ortalaması 3,57 ile katılıyor düzeyindedir. Bu sonuç, zekadan bağımsız olarak öğrencilerin başarılı kılınması konusunda öğretmenlerin oldukça olumlu yönde görüşleri bulunduğunu göstermektedir. Ancak bu sonuçta rağmen öğretmenlerin öğrenci başarısının Değiştirilebilirliğine yönelik görüşleri ise katılıyor (ortalama 3,65) ile en yüksek düzeyde bulunmuştur ve öğretmenlerin büyük ölçüde başarının Değiştirilebilirliğine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan okul türü değişkenlerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ve değişkenlere göre gruplar arasında bazı boyutlar ve toplam ölçek puanları arasında farklılıklar bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin birinci, üçüncü ve dördüncü boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Birinci boyut olan “Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş” puanlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Üçüncü boyut olan “Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş” ve dördüncü boyut olan “Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş” puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ölçek toplam puanları ve ölçek ikinci boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yaş değişkenine göre ise ölçek üçüncü boyutunda 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş grubuna göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Başarının Zekâdan Bağımsız

Olmasına Yönelik (Boyut3) boyutta daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe başarının zekâdan kaynaklandığı yönündeki görüşleri öne çıkmaktadır. Sistemin içinde uzun süre kalan öğretmenlerin öğrencinin başarısını değiştirmede kendilerini daha çaresiz gördüğü söylenebilir.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 22-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin hem 31-40 yaş grubu hem de 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yaş ilerledikçe öğretmenler başarının Değiştirilebilirliğine karşı olan olumlu görüşlerini yitirmektedir.

Ölçek toplam puanlarının yaş değişkenine göre ölçek toplam puanlarında 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin daha genç yaşta ki öğretmenlere göre azaldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre çalışılan okul türleri arasında birinci ve ikinci boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen birinci ve dördüncü boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Ölçek üçüncü boyut (Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş) puanlarının İmam-Hatip Lisesi grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu lehine; Diğer Lise grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında Diğer Lise grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre; Diğer Lise grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik (Boyut3) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarına göre İmam-Hatip Lisesi grubu ile Fen Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Fen Lisesi grubuna göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Daha yüksek puanlar ile öğrenci kabul eden Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi gibi okullarda görev yapan öğretmenlerin Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüşleri ve Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüşleri daha düşük puanlar ile öğrenci kabul eden okullardaki öğretmenlere göre daha olumsuz durumdadır. Yüksek puan alarak girilen okullardaki öğrencilerin başarılarının değiştirilmesi konusunda öğretmenlerin sahip oldukları bu görüş düzeyi öğrenci başarısında öğrenciler arası farklılıkların oluşmasına veya mevcut farkların büyümesine neden olabilir.

Mesleki Kıdem değişkenine göre ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiş-



tirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının ve ölçek toplam puanlarının analiz sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 Yıl olanların puanları gerek 6-10 Yıl gerekse 16 Yıl ve üstü grubuna 1-5 Yıl grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 1-5 Yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki anlamda daha kıdemli olan öğretmenlere göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda mesleki tecrübesi artan öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri daha olumsuzlaşmaktadır.

Öneriler

Küresel anlamda esen değişim rüzgârlarına kapılıp gitmek yerine, ülkelerin kendi kimliklerine uygun şekilde değişimi yönetebilmeleri ve kendilerini küreselleşen dünyada var edebilmeleri ancak eğitim ile mümkün olabilmektedir. Küresel anlamda eğitim alanında söz sahibi olabilmek öğrencilerini başarılı kılabilen sistemler ile mümkündür. Eğitim sistemlerinde en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenin özellikleri ve öğrenme ortamlarındaki eylemleri öğrencilerin eğitimlerini ve öğrenimlerini

başarılı şekilde sağlamalarının en önemli kaynağıdır. Öğretmenlerin öğretim davranışları ve öğrenme ortamındaki icraatları öğretmenlerin eğitimin, öğretim, öğrenme, başarı gibi temel kavramları hakkındaki inanç ve görüşleriyle doğrudan ilişkilidir. Dünyada söz sahibi olmak isteyen ve küreselleşme sürecinde kendi kimliği ile hayatını devam ettirebilmek isteyen devletlerin bunu gerçekleştirebilmesi ancak vatandaşlarının dünya çapında kabul gören iyi bir eğitim alması ile mümkündür. Eğitim sürecindeki öğretmenlerin dünya çapında rekabet edebilen nitelikli bir eğitim verebilmesi, öğretim yapabilmesi öğretmenlerin inanç ve görüşlerine bağlıdır. Eğitim sistemleri öğretmenlerin doğru inanç ve görüşlere sahip olmasını sağlayabildiği düzeyde devletlerinin dünya çapında söz söyleyebilecek diğer kültürler arasında kaybolmadan yaşayabilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin öğrencileri başarılı kılan inanç ve görüşlerinin neler olduğunun; bu görüş ve inançların nasıl oluştuğunun belirlenmesi güçlü bir devlet olmayı sağlayacak ve güçlü devleti özgün kimliği ile yaşatabilecek yegâne çözüm yoludur.

Kaynakça

- Aydın, M. (2017). Hizmet ihracatında eğitim ekonomisi. https://mustafaaydin.com/wp-content/uploads/2016/12/tim_pre_2017.pdf
- British Council, (2019). A great British export, <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/insight-articles/great-british-export>
- Bloom, B.S. (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: MacMillan.
- Bulut, M. (2020). Koronavirüs Salgınının Sosyo Ekonomik Etkileri, İZÜ Konuşmaları, <https://www.izu.edu.tr/haberler/2020/04/14/koronavir%C3%B-Cs-salg%C4%B1n%C4%B1n%C4%B1n-sosyo-ekonomik-etkileri-online-konferansta-tart%C4%B1C5%9F%C4%B1ld%C4%B1>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Akademi.
- DEİK, (2013). Uluslararası yükseköğretim ve Türkiye'nin konumu, <https://www.deik.org.tr/Uploads/Uluslararası-Yuksekogretim-Hareketliliği-ve-Türkiye-Nin-Konumu-Raporu-2.Pdf>
- Demir, M.K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358.
- Filmer, D., Hasan, A. ve Pritchett, L. (2006). A millennium learning goal: Measuring real progress in education. Center for Global Development Working Paper No. 97. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=982968> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.982968>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Migration Advisory Committee, (2018). Impact of international students in the UK, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/739089/Impact_intl_students_report_published_v1.1.pdf
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: what really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- OECD, (2019). Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools, OECD reviews of school resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- Pritchett, L. ve Sandefur, J. (2017). Girls' schooling and women's literacy: Schooling targets alone won't reach learning goals, CGD Policy Paper. Washington, DC: Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/girls-schooling-womens-literacy-targets-alone-reach-learning-goals.pdf>
- Rashidi, N. & Mughadam, M. (2014). The Effect of teachers' beliefs and sense of self-efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2), available online <http://www.teslejournal.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a3/>
- Turan, M.B. (2019). The Relationship between university students' epistemological beliefs and teaching/learning conceptions. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 184-194. doi: 10.29329/ijpe.2019.184.12
- World Bank, (2019). The education crisis: Being in school is not the same as learning <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- World Development Report, (2019). The changing nature of work. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019>
- Yıldıran, G. (2006). *Multicultural applications of mastery learning: Our thoughts, our deeds and our hopes for education*. İstanbul: Boğaziçi University.
- Yıldıran, G. (2008). How global is globalization?, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(1), 1-9.