

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME TUTKUSUNUN
SÜREKLİLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Teli KARAMAN

İstanbul, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME TUTKUSUNUN
SÜREKLİLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Teli KARAMAN

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Teli KARAMAN tarafından hazırlanan ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME TUTKUSUNUN SÜREKLİLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, 28.12.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

		İmzalar
Danışman	: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	
Üye	: Prof. Dr. Servet BAYRAM	
Üye	: Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ	
Üye	: Doç. Dr. Ayşenur TOĞROL	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN	

ÖNSÖZ

16 yıl önce öğretmenlik maratonuna büyük bir mutlulukla başladım. Çünkü amacıma ulaşmıştım, olmak istediğim yerdeydim. Yıllar geçtikçe benle beraber duygularım da olgunlaştı. Ama mutluluğum hiç değişmedi. Bu nedenle değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu ‘Tutku konusunda çalışma yapmayı düşünür müsün?’ diye sorduğunda konu ilk dakikada beni etkiledi. Araştırmaya başlayınca sayısal yönü ağır basan benim gibi bir matematik öğretmeni için zor yolu seçmiş olduğumu gördüm. Birçok durumda insan psikolojisinin derinliklerine dalmam gerekti. Ancak bu mücadele isteğimi daha da kamçıladi.

Öğretme tutkusuna ilişkin araştırmamda okul müdürlerinden ve idarecilerden büyük destek gördüm. Öncelikle beni ilk defa tanıdıkları halde tüm içtenlikleriyle iç dünyalarını bana açan, samimi paylaşımlarda bulunan, bu paylaşımdan ne kadar memnun kaldıklarını dile getiren tüm tutkulu öğretmenlere teşekkürü borç bilirim. Görüşmelerim sırasında öğretmenlerin konuşmaya ihtiyaçları olduğunu, birçoğunun kendilerini büyük bir kalabalığın arasında yalnız hissettiklerini, olumsuz şartlara ve yorumlara rağmen amaçlarından, ideallerinden ve en önemlisi öğretme tutkularından vazgeçemediklerini gördüm. Bir kısmı beni bir araştırmacı olarak görse de, çoğu beni bir meslektaş, hatta bir psikolog gibi algıladılar. Görüşmelerim sonrasında bazen hüünlendim, destek olamadığım için üzüntü duydum, bazen gülümsedim, yalnız olmadığımı gördüm, bazen öğretmenlerin fedakârlıklarına şaşırdım. Görüşmeler benim öğretmenlik hayatımın gelişimi için de önemli katkılar sağladı.

Çalışmamda bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu’na, gösterdikleri sabır ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Servet Bayram ve Doç. Dr. Ayşenur Toğrol’a, bana hem manevi açıdan destek olan, hem de çalışmalara zaman ayırmam için destek sağlayan Özel Doğuş Okulları’na ve bölüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Tüm bu süre boyunca beni destekleyen ve büyük sabır gösteren aileme, ablama ve yeğenlerime, beni yalnız bırakmayan arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

İstanbul, Kasım 2009

TELİ KARAMAN

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME TUTKUSUNUN SÜREKLİLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Bazı öğretmenler öğrencilerinin hafızlarında silinmez izler bırakmaktadır. Bunun nedenleri araştırıldığında karşımıza farklı birçok değişkeni içinde barındıran öğretim tutkusu kavramı çıkmaktadır. Tutku kişinin hoşlandığı, önemli bulunduğu ve belli zaman ve enerji harcadığı etkinlik için sergilediği güçlü eğilim olarak kabul edilmektedir (Vallerand ve diğ., 2003; Day, 2004). Bu nedenle çalışmanın ana problemi; öğretim tutkusunu şekillendiren ve bu tutkunun sürekliliğini sağlayan faktörlerin incelenmesi olarak ifade edilmiştir.

Araştırma birbiri ile bağlantılı iki çalışmadan oluşmaktadır. Nitel yapıdaki ilk çalışmada okul müdürlerinin öğretim tutkusuna sahip oldukları yönünde referans gösterdikleri 35 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar içerik analizine tabi tutularak girdi, süreç ve çıktı faktörlerini içeren Öğretim Tutkusu Oluşum Modeline ulaşılmıştır. Girdi faktörleri daha çok mesleğe başlamadan önceki dönemi yansıtan etmenlerden (kişilik özellikleri, meslek algısı, meslek seçimi ve öğretmen eğitimi), Süreç faktörleri de farklı yapıdaki değişkenlerden oluşmaktadır (öğrenci ilgisi, öğrenci yapısı, değer görme, destek, toplumsal değerler, paylaşım, mesleki gelişim fırsatları).

Araştırmanın nicel yapıdaki ikinci kısmında nitel çalışma bulguları doğrultusunda iki farklı ölçek geliştirilmiştir. Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği ile genel öğretmenlerin (n=470), Öğretim Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği (α : .947) ile de öğrencilerin (n=113) görüşlerine yer verilmiştir. Burada amaç, farklı kaynaklardan ortak bulgulara ulaşmak ve konuyu farklı bakış açılarından inceleyebilmektir.

Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği süreç motivasyon (α : .971), süreç demotivasyon (α : .934), girdi-kurumsal yapı (α : .910) ve okul sistem özellikleri (α : .754) şeklinde isimlendirilen dört alt

boyutu ortaya çıkarmıştır. Süreç motivasyon faktörlerinin etkisinin en fazla olduğu görülmektedir. Bunu Girdi-kurumsal yapı faktörleri takip etmektedir. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği de öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen değerlendirmelerinde kişilik özelliklerinin, öğrenci değerlendirmelerinde ise mesleki özelliklerin daha fazla vurgulandığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları değişken yapıları dikkate alınarak parametrik ve non-parametrik analiz yöntemleri ile SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğrenciye karşı tutumlarında, gösterdikleri çabanın niteliğinde, meslek algılarında, meslek sevgisinde, uyguladıkları yöntemlerde, maddi değerlere verdikleri önemde ve temel bazı kişilik özelliklerinde diğer öğretmenlerden ciddi şekilde farklılaştıkları görülmüştür. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerde coşku, sevgi, cesaret, sabır, güven, başarıya duygusu, heves, merak gibi duygular yoğun şekilde açığa çıkmaktadır. Ek olarak öğretmenlerin aşırı özgeci, daha çok toplumsal ve öğrenci kaynaklı mesleki amaca sahip, hem öğrencilerine hem de mesleklerine adanmış bir yapı sergiledikleri; mesleklerini sevdikleri ve anlamına inandıkları için yoğun bir iş tatmini yaşadıkları; görevleri süresince her alanda, bir yaşam felsefesi olarak yansıtmayı uyguladıkları görülmüştür. Bu öğretmenler için öğretme tutkusunun her şeyden önce bir yaşam ve düşünce tarzı oluşturduğu söylenebilir.

Bulgular doğrultusunda hizmet öncesi dönemde ve hizmet sırasında öğretmenlerin duygularına eğilerek, öğretme tutkularını geliştirilmelerini ve canlı tutmalarını sağlamaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, Öğretme Tutkusu, Coşku, Meslek Algısı, Duyuşsal ve Mesleki Gelişim.

ABSTRACT

**A STUDY ON THE FACTORS AFFECTING
SUSTAINABILITY OF TEACHING PASSION OF TEACHERS**

Some teachers leave memorable traces on students' mind. In order to determine this difference, exploration of variety of factors revealed different variables which could be labeled as teaching passion. Passion is defined as a strong inclination toward an activity that people like, find important, and in which they invest time and energy (Vallerand et al., 2003; Day, 2004). The main purpose of this research was to uncover the nature and the development of the teaching passion and the factors affecting the sustainability of teaching passion.

Research includes two interrelated studies. In qualitative part of the study semi-structured interviews were conducted with the participants who were selected upon the recommendation of a principal in consideration of having a strong teaching passion (n=35). These interviews were transcribed, coded, recoded and detailed content analysis were applied, as a result Teaching Passion Construction Model has been developed including input, process and output components. Input factors consists of factors such as personality traits, professional identity perception and teacher education which mainly belongs to the preprofessional stage. Process variables include different factors on student interest, student success, social values, support, social collaboration, professional development opportunities.

In quantitative part of the study, two attitude scales were developed depending on the results of content analysis on factors affecting teaching passion. In Factors Effecting Teachers' Teaching Passion Attitude Scale opinion and feelings of teachers (n=470) and in The Characteristics of Teachers with Teaching Passion Attitude Scale (α : .947) feelings and opinions of students (n=113) were taken into consideration.

Factors Effecting Teachers' Teaching Passion Attitude Scale composed of four subscales namely positive mediating variables (α : .971), negative mediating variables (α : .934), input-organizational structure (α : .910) and school system properties (α : .754). Positive mediating variables showed the

greatest influence on teachers teaching passion. The effect of input-organizational structure variables followed this factor. The Characteristics of Teachers with Teaching Passion Attitude Scale revealed two subscales named as teachers' personality and professional characteristics. While teachers emphasize the importance of personality characteristics, students' emphasize is mainly on the professional qualities of teachers.

The results of the study analyzed through parametric and nonparametric methods with the help of SPSS program. Results indicate that teachers with strong teaching passion differs in their attitudes, nature of the effort for student learning, professional perceptions, in certain personality traits, in methods they used and in the importance they give to the moral values. Enthusiasm, love, courage, patience, trust, need for success, excitement can strongly be observed in passionate teachers. These teachers show altruistic values, strong commitment and moreover their professional identity mainly depends on social and student needs. As a result they have greater job satisfaction.

In line with the finding of the study, recommendations were made on the revitalization and sustainability of the teaching passion of teachers and on their educational and motivational needs both in preoperational and in service training stages.

Key Words: Teaching, Teaching Passion, Enthusiasm, Professional Perception, Emotional and Professional Development.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖNSÖZ.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XXI

BÖLÜM I	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Problem	1
1.3. Amaç	6
1.4. Araştırma Problemleri	7
1.5. Önem	8
1.6. Sayıtlılar	10
1.7. Sınırlılıklar	10

BÖLÜM II.

İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. Kavramsal Çerçeve	11
2.2. Tanımlar	11
2.2.1. Duygu	12
2.2.1.1. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Duygular	19
2.2.2. His	22
2.2.3. Tutku Kavramı	23
2.2.3.1. Tutkunun Tanımı	23
2.2.3.2. Eğitim ve Öğretim Sisteminde Tutku.....	27
2.2.4. Ruh Hali	37
2.2.5. Sevgi.....	38
2.2.6. Coşku – Heves	46
2.2.7. Kalp- Yürek	52
2.2.8. İhtimam Gösterme – Sahip Çıkma	57
2.2.9. Neşe-Zevk-Keyif-Mutluluk.....	69
2.2.10. Umut – Ümit.....	74
2.2.11. Cesaret	78
2.2.12. Adanmışlık	82
2.2.13. Duygusal Zekâ.....	89
2.2.14. Duygusal Emek	92
2.2.15. Özgecilik	97
2.2.16. Öz Yeterlik Algısı - Öğretmen Yeterliliği.....	101
2.2.17. Ahlaki Amaç.....	104
2.2.18. His Gücü – His Kuralları	109
2.2.19. İş Tatmini – İş Doyumu.....	110
2.2.20. Güven	113
2.2.21. Yansıtma.....	119
2.2.22. Tükenmişlik – Yılgınlık	123

2.2.23. Stres	133
2.2.24. İyilik Hali	135
2.3. Bu Konuda Yapılan Araştırmalar.....	139
2.3.1. Duygunun tanımı ve duyu çeşitlerine yönelik araştırmalar.....	140
2.3.2. Stajyer öğretmen ve öğrencilerin duygularına yönelik çalışmalar	143
2.3.3. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik çalışmalar	146
2.3.4. Öğretmenlerin duygularına ve tutkularına yönelik çalışmalar	150
2.3.5. Öğrencilerin öğretmenlerinin duygularını algılamalarına yönelik çalışmalar.....	155
2.3.6. Üniversite eğitiminde duyguların yerine yönelik araştırmalar	156
2.3.7. Eğitime yönelik farklı uygulamalarda tutkunun yerini belirlemeye çalışan araştırmalar	161
2.3.8. Öğretmen anıları, günlükler şeklinde çalışmalar.....	165
2.3.8.1. Tutkulu Öğretmenlerin Düşünceleri.....	168

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	174
3.1. Araştırma Modeli	174
3.2. Çalışma Grubu	176
3.2.1. Nitel Araştırma Çalışma Grubu.....	176
3.2.2. Nicel Araştırma Çalışma Grupları.....	180
3.2.2.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin, Birinci Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	180
3.2.2.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin, İkinci Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar.....	183
3.3. Veri Toplama Araçları	184
3.3.1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	185
3.3.1.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	185
3.3.1.2. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	190
3.4. Verilerin Toplanması	194
3.5. Verilerin Analizi.....	195

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR (NİTEL ÇALIŞMA)	198
4.1. Öğretme Tutkusunun Tanımlanması.....	198
4.1.1. İçerik Açısından Farklılaşan Tanımlar	199
4.1.1.1. Anlatma Becerisi	201
4.1.1.2. Paylaşım	202
4.1.1.3. Öğretmekten Zevk Almak	204
4.1.1.4. Bağlanma.....	205
4.1.1.5. Öğrenme İsteği	205

4.1.1.6. Olumsuz İçerik Taşıyan Tanımlar	206
4.1.2. Tanımlardaki Süreklilik Boyutu	206
4.1.3. Tanımlardaki Odak Noktası	207
4.2. Öğretme Tutkusunun Kaynağı	209
4.2.1. Öğretme Tutkusunun Doğuştan Gelen veya Sonradan Kazandırılan Bir Duygu Olması Durumu	210
4.2.2. Öğretme Tutkusunun Geliştirilebilir bir Yapısının Olması veya Olmaması Durumu	211
4.3. Öğretme Tutkusuna Sahip Olma ya da Olmama Durumu	215
4.3.1. Bölgesel – Mekansal Kaynaklı Farklılıklar	217
4.3.2. Zamana bağlı Farklılaşmalar	218
4.3.3. Tutum Yönünden Farklılaşmalar	219
4.3.4. Genel kaynaklı farklılıklar	220
4.4. Öğretmenlerdeki Öğretme Tutkusunu Oluşturan Modeli	220
4.4.1. Girdi Faktörleri	222
4.4.1.1. Meslek Seçimi	222
4.4.1.1.1. Küçük Yaşlardan Gelen İstek	224
4.4.1.1.2. Kişilik Yapısı ile Uyum Gösterdiğine İnanma	224
4.4.1.1.3. Çevredeki Modeller ve Destek	225
4.4.1.1.4. Meslek Seçiminde Toplumsal Değerler ve Olayların Etkisi	228
4.4.1.2. Meslek Algısı	231
4.4.1.2.1. Çocuklar İçin Anlamı	233
4.4.1.2.1.1. Çocuklar için çaba harcamak	233
4.4.1.2.1.2. Çocukları şekillendirmek, onlara model olmak	234
4.4.1.2.1.3. Çocuklara yardımcı olmak, onlardan sorumlu olmak ve ilgilerini çekmek	235
4.4.1.2.1.4. Bakıcılık, dosya okumak, tahtaya geçip yazı yazmak, para pul işi gibi özelliklerin dışında bir iş olmak	236
4.4.1.2.1.5. Ailelerin yerine veya onların yardımcı olamadıkları noktalarda destek sağlamak	236
4.4.1.2.2. Birey İçin Anlamı	237
4.4.1.2.2.1. Kişiye yönelik özel ve farklı bir yerinin olması	238
4.4.1.2.2.2. Yaşam boyu veya yaşamın her anında var olan bir süreç olmak	238
4.4.1.2.2.3. Zaman alan, yalnızlığa çare bir uğraş olmak	240
4.4.1.2.2.4. Belli mesleklerle benzerlik taşımak	240
4.4.1.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Anlamı	242
4.4.1.2.3.1. Öğretmenliğin Toplum Bir Görev Olması	243
4.4.1.2.3.2. Öğretmenliğin Kutsal Bir Görev Olması	244
4.4.1.2.3.3. Öğretmenliğin Önemli Bir Görev Olması	245
4.4.1.2.3.4. Kurumun Hedeflerini Sahiplenmeye Yönelik Amaç	245
4.4.1.2.4. Öğretmenliğin Zor Meslek Olması Yönünde Yorumlar	245
4.4.1.2.5. Öğretmenlik Mesleğinde Çocuğun Anlamı	247
4.4.1.2.5.1. Öğrencileri Kendi Çocuğu Olarak Görme	247
4.4.1.2.5.2. Öğrenci ve Mesleği Öncelikli Olarak Düşünme	248

4.4.1.2.5.3. Öğretmenin Anne-Baba Olması.....	249
4.4.1.3. Kişilik Özellikleri	251
4.4.1.3.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Genel Kişilik Özellikleri	256
4.4.1.3.1.1. Umursama – Sahip Çıkma	256
4.4.1.3.1.2. Hoşgörü –Pozitif Düşünce	257
4.4.1.3.1.3. Çocuk Sevgisine Sahip Olmak	258
4.4.1.3.1.4. Canlı, Enerji Sahibi Olma.....	259
4.4.1.3.1.5. Tutarlı ve Kararlı Olma, Kararları Sahiplenme.....	259
4.4.1.3.1.6. Mücadeleci, Zorluklarla Başa Çıkan	260
4.4.1.3.1.7. Özveri ve Fedakarlı Gösterme.....	261
4.4.1.3.1.8. İyi Ruh – Duygusal Sağlık	261
4.4.1.3.1.9. Azim-Başarma Hırsları	262
4.4.1.3.1.10. Güven – Özgüven	263
4.4.1.3.1.11. Sabırlı Olma.....	263
4.4.1.3.1.12. Güvenirlik	264
4.4.1.3.1.13. Hassas – Duyarlı Yapı	264
4.4.1.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Sürecine Bağlı Özellikleri	265
4.4.1.3.2.1. Sisteme Yönelik Özellikleri.....	265
4.4.1.3.2.1.1. Paylaşım.....	265
4.4.1.3.2.1.2. İletişim	266
4.4.1.3.2.1.3. Yardımcı Olma	267
4.4.1.3.2.1.4. Rehberlik.....	267
4.4.1.3.2.2. Mesleğe ve Öğrenciye Yönelik Özellikleri	268
4.4.1.3.2.2.1. Donanımlı Olma	268
4.4.1.3.2.2.2. Öğrenciler İçin Çaba Harcama	269
4.4.1.3.2.2.3. Farklı Yöntem ve Materyaller Kullanma.....	269
4.4.1.3.2.2.4. Öğrencinin İlgisini Çekme.....	270
4.4.1.3.2.2.5. Çocuğun Seviyesine İnme	271
4.4.1.3.2.2.6. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma.....	271
4.4.1.3.2.2.7. Öğrenciyi Sorgulatma – Keşfettirme	272
4.4.1.3.2.2.8. Öğrenciye En İyi Nasıl Öğretebilirimi Düşünme	273
4.4.1.3.2.2.9. Toplumsal Sosyal Hizmeti Yerine Getirme.....	273
4.4.1.3.2.2.10. Ulaşılabilir Olma, Öğrencilerine Zaman Ayırma.....	274
4.4.1.3.2.2.11. Derse Hazırlıklı Girme	275
4.4.1.3.2.2.12. Öğrenciye Model Olma	275
4.4.1.3.2.3. Bireye Yönelik Özellikleri.....	276
4.4.1.3.2.3.1. Araştırma – Yenilikleri Takip Etme	276
4.4.1.3.2.3.2. Mesleki Gelişim Fırsatları Yaratma.....	277
4.4.1.3.2.3.3. Öğretmeye İstekli Olma.....	277
4.4.1.3.2.3.4. Mesleği Seçmek İsteme, Sevme ve Önemseme..	278
4.4.1.3.2.3.5. Kendini Yenilemek.....	279
4.4.1.3.2.3.6. Özdeğerlendirme Yapabilme–Kendini Tanıma..	279
4.4.1.3.3. Öğretme Tutkusuna Sahip Olmayan Öğretmenlerin Özellikleri	280
4.4.1.3.3.1. Öğrenciye Karşı Tutum	281

4.4.1.3.3.2. Gösterilen Çabanın Niteliği	282
4.4.1.3.3.3. Meslek Algısı.....	283
4.4.1.3.3.4. Meslek Sevgisi.....	284
4.4.1.3.3.5. Uygulanan Yöntemler	285
4.4.1.3.3.6. Maddiyata Önem Verme	285
4.4.1.3.3.7. Temel Kişilik Özellikleri.....	286
4.4.1.4. Öğretmen Eğitimi	287
4.4.1.4.1. Üniversitede yetersiz eğitim verilmesi	288
4.4.1.4.2. Kuram ve uygulama arasında bağlantının kurulmamış olması.....	290
4.4.1.4.3. Öğretmen okullarının farklılaşan yapısı	292
4.4.1.4.4. Staj-uygulama derslerindeki aksaklıklar	293
4.4.2. Süreç Faktörleri	295
4.4.2.1. Öğretme Tutkusunu Olumlu Yönde Etkileyen Süreç Faktörleri..	296
4.4.2.1.1. Öğrenci Kaynaklı Etmenler	298
4.4.2.1.2. Başarı	299
4.4.2.1.3. Paylaşım (Zümre-Grup Çalışmaları)	300
4.4.2.1.4. Takdir.....	301
4.4.2.1.5. Fark Edilme – Önemsenie –Kurumun Değer Vermesi.....	302
4.4.2.1.6. Huzur –İç Rahatlığı.....	303
4.4.2.1.7. Kurum Türü , Ortam Şartları ve İmkanlar	303
4.4.2.1.8. Destek	304
4.4.2.1.9. Gelişme Fırsatlarının Değerlendirilmesi - Mesleki Gelişim Sağlanması	313
4.4.2.1.10. Maddi Olanaklar	313
4.4.2.1.11. Öğretmenliğin Kişisel Anlamı.....	314
4.4.2.1.12. Bireysel Motivasyon.....	315
4.4.2.2. Öğretme Tutkusunu Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenler.....	316
4.4.2.2.1. Ekonomik yetersizlikler.....	317
4.4.2.2.2. Çabanın karşılığını alamama	319
4.4.2.2.3. Ödüllendirme ve Değerlendirmede Dengesizlikler	320
4.4.2.2.4. İdarecilerin tutumu.....	321
4.4.2.2.5. Başarısız öğrenci veya öğrenci grubu.....	322
4.4.2.2.6. Sistem veya kurumdaki tutarsızlıklar	323
4.4.2.2.7. Hak edilmeyen davranışa maruz kalmak.....	325
4.4.2.2.8. Velinin yapısı ve tutumu.....	326
4.4.2.2.9. Çalışma ortamındaki olumsuzluklar	328
4.4.2.2.10. Donanım yetersizliği.....	328
4.4.2.2.11. Saygısızlık.....	329
4.4.2.2.12. Kişiyeye özel, okul, çalışılan bölgeden kaynaklı sorunlar ...	330
4.4.2.2.13. İş garantisi.....	331
4.4.2.2.14. Çevreden gelen olumsuz yorumlar	331
4.4.2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Toplumsal Farklılaşmanın Etkileri (Değerlerin Değişmesi)	331
4.4.2.3.1. Mesleğin Saygınlığının Değişimi	332
4.4.2.3.2. Kaybolan Değerler	333
4.4.2.3.3. Değişen Aile Yapısı.....	334
4.4.2.3.4. Farklılaşan Öğretmenler	335

4.4.3. Çıktılar.....	335
4.4.3.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Mesleki ve Duyuşsal Yönden Değişimi	335
4.4.3.1.1. Deneyim.....	338
4.4.3.1.1.1. İlk ve Sonraki Yıllar Arasındaki Değişim	339
4.4.3.1.1.2. Kendini Tanıma	340
4.4.3.1.1.3. Öğrenciyi Tanıma.....	341
4.4.3.1.1.4. Donanım Kazanma Ve Yöntem Öğrenme.....	342
4.4.3.1.1.5. Öğretmenlik Anlayışını Oluşturma	344
4.4.3.1.2. Öğrenci Yapısı	345
4.4.3.1.3. Kurum, Aile, İş Arkadaşları, Veli ve Sistemin Yapısı.....	346
4.4.3.1.4. Eğitim Verilen Sınıf Seviyesi	348
4.4.3.1.5. Bölge.....	351
4.4.3.1.6. Toplumsal Yapı (Zaman – Değerler).....	352
4.4.3.1.7. Gelişim Fırsatlarını Değerlendirme	353
4.4.3.1.8. Kişilik Özellikleri (Bireysel Çaba)	354
4.4.3.1.9. Öğretmen Eğitimi	355
4.4.3.1.10. Çocuk Sahibi Olma.....	356
4.4.3.2. Öğretme Tutkusunda Değişim.....	357
4.4.3.2.1. Öğretme Tutkusunun Evreleri	358
4.4.3.3. Öğretme Tutkusunu Oluşturan Duygularda Değişim.....	362
4.4.3.3.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna Bağlantılı Olarak Yaşadıkları Olumlu Duygular.....	364
4.4.3.3.1.1. Tutku- Coşku	364
4.4.3.3.1.2. Sevgi	364
4.4.3.3.1.3. Mutluluk-Neşe	373
4.4.3.3.1.3.1. Öğrenci Odaklı Olaylar.....	374
4.4.3.3.1.3.1. Öğretmen Odaklı Olaylar.....	378
4.4.3.3.1.3.1. İdare Odaklı Olaylar	379
4.4.3.3.1.3.1. Veli Odaklı Olaylar.....	379
4.4.3.3.1.5. Zevk	380
4.4.3.3.1.6. Güven.....	381
4.4.3.3.1.7. Farklı Davranma	383
4.4.3.3.1.8. Mesleği Sürdürme İsteği.....	384
4.4.3.3.1.9. Moral.....	385
4.4.3.3.1.10. Bağlılık.....	385
4.4.3.3.1.11. İş Tatmini.....	391
4.4.3.3.1.12. Özyeterlik.....	391
4.4.3.3.1.13. Sabır	393
4.4.3.3.1.14. Cesaret	393
4.4.3.3.1.15. Özveri.....	398
4.4.3.3.1.16. Kararlar	399
4.4.3.3.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna Bağlantılı Olarak Yaşadıkları Olumsuz Duygular.....	402
4.4.3.3.3.1. Tükenmişlik	402
4.4.3.3.3.2. Meslekten Ayrılma Düşüncesi.....	406

4.4.3.3.3.3. Hayal Kırıklığı	407
4.4.3.3.3.4. Üzüntü.....	408
4.4.3.3.3.5. Yalnızlık.....	415
4.4.3.3.3.6. Otonomi İhtiyacı-Kısıtlama	416
4.4.3.3.3.7. Kızgınlık –Öfke	416
4.4.3.3.4. Öğretmenlerin Mesleklerindeki Dönüm Noktaları	417

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR (NİCEL ÇALIŞMA)	422
5.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının İncelenmesi	422
5.1.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Motivasyon Faktörleri Alt Boyutu.....	423
5.1.2. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Faktörleri Alt Boyutu.....	426
5.1.3. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri Alt Boyutu.....	430
5.1.4. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri Alt Boyutu.....	433
5.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının İncelenmesi	435
5.2.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Kendi Kişiliği ile İlgili Özellikler Alt Boyutu	435
5.2.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Mesleki Yaşantısı ile İlgili Özellikler Alt Boyutu	437
5.3. Birinci Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Yapısına ve Kendi Öğretme Tutkularına İlişkin Algılarının İncelenmesi	440
5.4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyut Puanları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Yapılan Çalışmalar	442
5.4.1. Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular	443
5.4.1.1. Okul Türü Değişkeni.....	443
5.4.1.2. Yaş Değişkeni	444
5.4.1.3. Cinsiyet Değişkeni	449
5.4.1.4. Kıdem Değişkeni.....	450
5.4.1.5. Medeni Durum Değişkeni	456
5.4.1.6. Branş Değişkeni	457
5.4.1.7. Mezun Olunan Okul Değişkeni.....	459
5.4.1.8. Çalışılan Öğretim Kademesi Değişkeni	464
5.4.1.9. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni	468
5.4.1.10. Öğretmen Okulu Mezuniyet Değişkeni	469
5.4.1.11. Çalışılan Kurum Türü Değişkeni	470
5.4.1.12. Öğretme Tutkusunu Değerlendirme Değişkeni	472
5.4.1.13. Öğretme Tutkusuna İlişkin Genel Düşünceler Değişkeni..	475
5.4.2. İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular	476
5.4.2.1. Grup Değişkeni	476
5.4.2.2. Sınıf Değişkeni.....	478

5.4.2.3. Cinsiyet Değişkeni	479
5.4.2.4. Öğrenim Görülen Kurum Değişkeni	480
BÖLÜM VI	
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	481
6.1. Sonuçlar	481
6.2 Tartışma	510
6.3 Öneriler	524
6.3.2. Araştırmacılara Öneriler.....	524
6.3.3. Meslektaşlara Öneriler	525
KAYNAKLAR	527
EKLER.....	558
ÖZGEÇMİŞ.....	599

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Farklı Araştırmalarda Öğretmen Coşkusu Değerlendirmede Kullanılan Davranışlar	49
Tablo 2. Coşkulu öğretmenlerin özellikleri.....	50
Tablo3. Duygusal Zeka, Sosyo-Duyuşsal Öğrenme ve Karakter Eğitimi Kavramlarının Karşılaştırılması	90
Tablo 4. İyilik Hali (Mesleki veya genel) Modellerinin Karşılaştırılması	139
Tablo 5. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	177
Tablo 6. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Seviyeler	179
Tablo 7. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kıdem Dağılımı	180
Tablo 8. Birinci Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okul Türü, Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımları	181
Tablo 9. Birinci Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş ve Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımları	181
Tablo 10. Birinci Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Aldıkları Öğretim Kademesi ve Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımları	183
Tablo 11. İkinci Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzdellik Dağılımları	183
Tablo 12. İkinci Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyeti, Sınıf ve Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımları	184
Tablo 13. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Test Sonuçları	186
Tablo 14. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Faktör Analizi İşlem Sonuçları	197
Tablo 15. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bu Alt Boyutları Oluşturan Madde Numaraları.....	198

Tablo 16. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	189
Tablo 17. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları İstatistik Sonuçları....	190
Tablo 18. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Sonuçları.....	191
Tablo 19. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Analizi İşlem Sonuçları.....	192
Tablo 20. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği İçin Yapılan Faktör Analizinde Elde Edilen Alt Boyutlara Göre Maddeler.....	193
Tablo 21. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları İstatistik Sonuçları.....	194
Tablo 22. Öğretme tutkusunu paylaşım veya aktartma becerisi olarak nitelendiren öğretmenler için bilgini niteliği.....	204
Tablo 23. Öğretme Tutkusunun Kaynağı	209
Tablo 24. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Ortak Özellikleri.....	253
Tablo 25. Öğretme Tutkusunu Olumlu Yönde Etkileyen Etmenler.....	297
Tablo 26. Süreç İçinde Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Gelişimine Destek Sağlayan veya Sağlaması Gereken Kaynaklar	305
Tablo 27. Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunu Olumsuz Yönde Etkilediği Belirtilen Etmenler	317
Tablo 28. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Dile Getirdiği Mesleki ve Duyuşsal Değişimine Neden Olan Etmenler	337
Tablo 29. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Tutkularının Değişim Durumu.....	357
Tablo 30. Öğretmenlik mesleğinde sevginin yeri.....	365
Tablo 31. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Sergiledikleri Sevgi Türleri.....	368
Tablo 32. Sevgi ile ilişkilendirilen kavramlar	371

Tablo 33. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin görevlerinden dolayı farklı davranma durumları	384
Tablo 34. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri öğretmenlerin öğretme tutkusuna sahip olabilmeleri için gerekli yeterlilikler	392
Tablo 35. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Cesaretle ilişkilendirdikleri kavramlar.....	398
Tablo 36. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Tükenmişliği Yaşama Sıklığı	403
Tablo 37. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Mesleki Dönüm Noktalarına Neden Olan Etmenler	417
Tablo 38. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Motivasyon Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip Olan Maddeler.....	423
Tablo 39. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Motivasyon Alt Boyutunda En Düşük Ortalamaya Sahip Olan Maddeler.....	425
Tablo 40. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Alt Boyutunda En Düşük (en fazla olumsuz etkileyen) Ortalamaya Sahip Olan Maddeler	427
Tablo 41. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Alt Boyutunda En Yüksek (En az olumsuz etkileyen) Ortalamaya Sahip Olan Maddeler	429
Tablo 42. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Alt Boyutunda En Düşük (en fazla olumsuz etkileyen) Ortalamaya Sahip Olan Maddeler	431
Tablo 43. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Alt Boyutunda En Yüksek (En az olumsuz etkileyen) Ortalamaya Sahip Olan Maddeler	432
Tablo 44. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri Alt Boyutundaki Maddelerin Ortalamaları ...	434
Tablo 45. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Kendi Kişiliği ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip Olan Maddeler.....	436

Tablo 46.	Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Kendi Kişiliği ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Düşük Ortalamaya Sahip Olan Maddeler.....	437
Tablo 47.	Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Meslek Yaşantısı ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip Olan Maddeler.....	438
Tablo 48.	Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Meslek Yaşantısı ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Düşük Ortalamaya Sahip Olan Maddeler.....	439
Tablo 49.	Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kendi Öğretme Tutkusu Algısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar....	441
Tablo 50.	Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Öğretme Tutkusu İle İlgili Düşünceleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar.....	441
Tablo 51.	Birinci Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	444
Tablo 52.	Birinci Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	446
Tablo 53.	Birinci Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	447
Tablo 54.	Birinci Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	449
Tablo 55.	Birinci Çalışma Grubunun Kıdem Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	453
Tablo 56.	Birinci Çalışma Grubunun Kıdem Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	455
Tablo 57.	Birinci Çalışma Grubunun Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Kullanılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	456

Tablo 58.	Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	458
Tablo 59.	Birinci Çalışma Grubunun Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	460
Tablo 60.	Birinci Çalışma Grubunun Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	462
Tablo 61.	Birinci Çalışma Grubunun Çalışılan Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	465
Tablo 62.	Birinci Çalışma Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	466
Tablo 63.	Birinci Çalışma Grubunun Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	467
Tablo 64.	Birinci Çalışma Grubunun Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Kullanılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	468
Tablo 65.	Birinci Çalışma Grubunun Öğretmen Okulundan Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Kullanılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	469
Tablo 66.	Birinci Çalışma Grubunun Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	471
Tablo 67.	Birinci Çalışma Grubunun Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	472
Tablo 68.	Birinci Çalışma Grubunun Kendi Öğretme Tutkularını Değerlendirme Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen	

	Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	473
Tablo 69.	Birinci Çalışma Grubunun Kendi Öğretme Tutkularını Değerlendirme Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Süreç Demotivasyon Faktörleri Alt Boyutu Puanları İçin İkili Gruplar İçin Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	474
Tablo 70.	Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna Ait Sahip Olduğu Genel Düşünce Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	476
Tablo 71.	Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Grup Değişkenine Göre Alt Boyut Puanları Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	477
Tablo 72.	Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyut Puanları İçin Grup Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	478
Tablo 73.	İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	479
Tablo 74.	İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	479
Tablo 75.	İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Özelliği Değişkenine Göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	480
Tablo 76.	Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin En Yüksek Ortalamaya Sahip Olan (En fazla olumlu etkileyen) Maddeleri	496
Tablo 77.	Nitel Araştırmada Dile Getirilen Öğretme Tutkusunu Olumlu Yönde Etkileyen Etmenler.....	497
Tablo 78.	Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin En Düşük (en fazla olumsuz etkileyen) Ortalamaya Sahip Olan Maddeleri	498
Tablo 79.	Nitel Araştırmada Dile Getirilen Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunu Olumsuz Yönde Etkilediği Belirtilen Etmenler	499

Tablo 80. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri kişilik özellikleri (nitel çalışma).....	508
Tablo 81. Öğrencilerin Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algıları (nicel çalışma)	509
Tablo 82. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin meslek algıları.....	514

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
	No
Şekil 1. Tutkulu Öğretmeni Oluşturan Bileşenler	30
Şekil 2. Tutkunun Yapısı	31
Şekil 3. Güven kavramına üç boyutlu yaklaşım	116
Şekil 4. Liderlik Modeli	164
Şekil 5. Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna İlişkin Algıları	200
Şekil 6. Öğretmenlerin Öğretme Tutkusu Oluşum Modeli	221
Şekil 7. Öğretmen ve İdarecilerin Öğretmen Nitelikleri Değerlendirmesi.....	237
Şekil 8. Öğretmenlikle cesaret boyutunda eşleştirilen meslek ve kavramlar	240
Şekil 9. Mükemmel Öğretmen Özellikleri	254
Şekil 10. Kaliteli Öğretmen Özellikleri.....	255
Şekil 11. Öğretmenin Duyuşsal Özellikleri	255
Şekil 12. Nitel ve nicel çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin öğretim tutkusuna ilişkin görüşleri	487
Şekil 13. Öğretim Tutkusu Modeli Alt Faktörlerinin Etkisi	489
Şekil 14. Mesleğe öğretim tutkusu ile başlayan öğretmenlerin duşuşsal değişimi	501
Şekil 15. Mesleğe isteyerek ancak net bir tutku ile başlamayan öğretmenlerin duşuşsal değişimi	502

BÖLÜM I

1.1. Giriş

Öğretmenlerin mesleki boyutta olduğu kadar duyuşsal boyutta da desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu araştırmanın temelinde duyuşsal boyutta öğretmenlerin sahip olması veya öğretmenlere kazandırılması gereken öğretim tutkusu kavramı yer almaktadır. Bu bölümde “Öğretmenlerin Öğretim Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” konulu araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, araştırma soruları ve problemlerine, sayıtlılar ve araştırmanın sınırlılıklarına değinilecektir.

1.2. Problem

Duygular insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Zembylas ve Vrasidas (2002, s.105) son yıllarda yapılan çalışmalarda duygu kavramına fazlası ile önem verildiğini belirtmektedirler. Bunun en önemli nedeni duygu ve mantık konusunda batı felsefesinde çok eskilere dayanan ayırımıdır. Oysaki yeni araştırmalar duygu ve mantığın sadece kuramlarda ayrı tutulabileceğini, bunun dışında yaşamın her basamağında iç içe geçmiş durumda olduklarını vurgulamaktadır. Özellikle Goleman'ın ‘duygusal zekâ’, Boler'in ‘his gücü’ (=feeling power) ve Hargraeves'in ‘öğretimin duyuşsal uygulamaları’ gibi kavramları gündeme getirmeleri duygunun insan hayatındaki önemini daha öne çıkarmaktadır (Zembylas ve Vrasidas, 2002, s.106). Nias (1996) duygu ve aklın öğrenme sürecinde birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu ifade etmektedir.

Öğretim tutkusu farklı birçok değişkenin bileşiminden oluşan bir duygudur. Tutkunun anlamı incelendiğinde oldukça kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim tutkuları tek yönlü olmak zorunda değildir. Bireyler için tutkunun kaynağı farklı olabilir. Fried (1995) öğretmenlerin kendi alan bilgileri konusunda, dünyada gelişmekte olan olaylara karşı veya çocuklara yönelik

bir tutku sahibi olabileceklerini belirtmiştir. Bu açıklamalara ek olarak iyi öğretmenin her zaman tutkulu bir öğretmen olamayacağını da belirtmiştir. Sadece öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirmek tutkuyu yansıtmaz, bu göreve olan bağlılık olabilir. Ancak bağlılık da öğretme tutkusunun en önemli göstergelerinden biri olabilmektedir.

Eğitim sisteminde görev alan tüm bireylerin bu tutkuya sahip olması gerekmektedir. Day (2004, s.425) eğitim liderlerine ilişkin araştırmasında başarılı okul müdürlerinin en önemli ortak özelliklerinin tutkuları olduğunu belirtmiştir. Eğitimcilerin tutkusu öğrencilere, okula ve topluma yönelik olabilmektedir. Day tutkuyu başarı, özen gösterme, işbirliği, bağlılık, güven ve içindelik alt boyutlarında ele almıştır.

Fried (1995) öğretmenliği tutkulu bir meslek olarak ifade ederek sınıf içindeki tüm mesleki uygulamaların önemli miktarda duygusal enerji gerektirdiğini belirtmiştir. Geçmiş deneyimlerinde yeterince motive olmamış kişilerin, ilgiye ve farklı uygulamalara muhtaç çocuklara yeterli özeni göstermelerinin; öğretmenlerin kişisel adanmışlıkları olmadan birey ve toplumun bütün olarak iyileştirilmesine yönelik ahlaki eğitim amaçlarını şevkle sürdürmelerinin pek mümkün olmadığını düşünmektedir. Day (2000, s.112) özellikle yeni eğitim reformlarının uygulandığı dönemlerde öğretmenlerin duyuşsal adanmışlık konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. İngiltere’de özellikle yeni ulusal müfredat, standart testler ve cezai yaptırımların söz konusu olduğu dış gözlemler gibi uygulamaların başlatıldığı yıllarda, emeklilik yaşı öncesinde mesleği terk eden öğretmen sayılarında artış, mesleğe yeni başlayan öğretmen sayılarında da azalmalar gözlemlenmiştir. Bu veriler öğretmenlerin coşkularının dış etmenler tarafından etkilenebileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin tutkularının ve coşkularının devamlılığını sağlayan bir diğer konu mesleği tercih şekilleri ve nedenleridir. ‘Ben zaten her zaman öğretmen olmak istiyordum’, ‘kendimi öğretmen olarak yaratılmış hissediyorum’ diyen kişilerle, ‘başka yapacak işim yoktu, ben de öğretmenliği seçtim’ ve benzeri açıklamalarda bulunan kişilerin meslekte aynı performansı göstermeleri doğal olarak mümkün

değildir. Öğretme tutkusuna ilişkin mevcut tez çalışmasında araştırmacı tarafında yapılan görüşmelerde bir öğretmenin dile getirildiği gibi, bu mesleği sadece bir iş olarak seçen kişiler yarıya geriden başlamışlardır. Day (2000, s.112) 14 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin hayat hikâyelerine değinmiştir. Öğretmenlerin biri dışında tümü öğretmenliği sadece bir iş olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum beklenen, aslında daha çok arzulanan bir sonuçtur.

Ancak duygu boyutu sadece mesleği tercih sırasında ortaya çıkmamaktadır, kişilere iyi bir öğretmen olma şansını sağlayan en önemli etmenlerden biri de nitelikli öğretmen eğitimidir. Jersild (1995; akt. Day, 2000, s.126) endişe, korku, yalnızlık duygusu, çaresizlik, kendilerini anlama gibi farklı öğretmen duyguları üzerine yaptığı araştırma sonucunda, duyguların öğretmenlerin sınıf ve okul yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve eğitimlerinde duyguların yer bulması gerekmektedir. Bu konulara değinilmedikçe öğretmenlerin ne kendilerinin ne de öğrencilerinin yaşamları için anlam getirebilecek yansıtıcı uygulamalarla ve mesleki gelişim fırsatları ile ilgilenemeyecekleri görülmektedir.

Truby (2001, s.12) devlet tarafından yapılan “A Sense of Calling: Who Teaches and Why” (Mesleğe çağrı: Kim, neden öğretiyor?) adlı araştırmanın sonuçlarına dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler oldukça olumlu bir sonuç tablosu oluşturmuşlardır. Katılımcılar, öğretme tutkularını yoğun şekilde vurgulayarak, öğrencilerin yaşamları ve toplum üzerinde fark yaratacakları yönündeki inançlarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin % 95’i öğretmenliğin yapmak istedikleri meslek olduğunu ve işe yeni başlayan her beş öğretmenden dördü de yeniden seçme şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere daha yüksek maaş fırsatı tanındığında ise öğretmenlerin çoğu yüksek maaştan fedakârlık ederek, iyi davranışa sahip öğrencilerin, motivasyon sahibi meslektaşların, destek sağlayan yöneticilerin bulunduğu daha düşük ücretli okulları tercih etmişlerdir.

Ancak sonuçlar her zaman yukarıda belirtildiği gibi olumlu bir tablo oluşturmamaktadır. Milner (2002, s.1) araştırmasında yetenekli ve becerili

öğretmenleri meslekte tutmanın zorluklarını dile getirmiştir. Amerika'da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin % 25'i üçüncü yılın sonunda, nerede ise % 40'ı da ilk beş yıl içinde öğretmenlik mesleğini bırakmaktadırlar. Almanya'da öğretmenlerin % 10'dan az bir kısmı normal emeklilik yaşına kadar öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir. Benzer şekilde Macaristan'da da öğretmenlerin mesleği terk etme oranı % 20 olarak belirtilmiştir. Bu bilgilerden daha acı olan ise Heyns'in (1988: akt. Milner, 2002, s.1) akademik olarak daha yeterli olan öğretmenlerin meslekten daha erken ayrıldıkları şeklindeki ifadesidir.

Öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmalarına neden olan çeşitli etkenlere değinilebilir. Bunlardan biri tükenmişliktir. Milner (2002, s.3) tükenmişlik kavramını öğretmenlerin sınıf ortamındaki öz-yeterliliklerinin sarsılması ile açıklamaktadır. Gold (1996, s.558; akt. Milner, 2002, s.3) öğretmenlerin yeterli saygıyı ve takdiri görememelerini bir diğer etken olarak belirtmiştir.

Öğretmenlerin tutkularının ve coşkularının sürekliliğini etkileyen bir diğer alan da toplumsal değişimlerdir. Gelişen toplumun artan beklentileri okullar üzerinde belli etkilerde bulunmuştur. Day, Hall ve Whitaker (1998, s.5) bunları bireysel iş gücü talebinin artması; işgücünün kapsam olarak genişleyip, karmaşıklaşması; çok fazla değişiklik için çok az zamanın bulunması; farklı değişimlerin aynı anda gerçekleştirilmesi; hazırlık, uyum süreci ve eğitim için yetersiz zaman; uygulama sırasında ve sonrasında ortaya çıkan yeni değişiklikler; gerekli materyali tam olarak bitirebilmek için yaşanan panik; bireylerin iş yükleri nedeni ile kendi kişisel ve ailelerine ayırdıkları zamanlardan fedakârlıkta bulunmaları şeklinde belirtmişlerdir. Bunlara benzer birçok nedenden dolayı öğretmen ve eğitimcilerin süregelen uygulamaları doğal karşılayarak, sisteme devam edebilmeleri için belli uyarlamalar yapmaları gerekmektedir. Eğitimcilerin bu tempoya ayak uydurabilmeleri için;

i.) Kavramsal Değişim

ii.) Duygusal Değişim

iii.) İsteklerde Değişim

iv.) Uygulamada Değişim yaratmaları gerekmektedir (Day, Hall & Whitaker, 1998, s.6).

Kısaca öğretmenlerin duygusal gelişimi de bir değişimden geçmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin duygularını yönlendiren öğretim tutkusunu kavramının nasıl bir süreklilik gösterdiğine ayrıntılı olarak değinilecektir.

Ancak öncelikli olarak öğretim tutkusunun hangi çerçeve içinde inceleneceğinin, hangi alt basamaklara değinileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim tutkusu çeşitli kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Lieberman ve Lynne (1991, s.66) öğretmen özelliklerine ilişkin yaptıkları araştırma sonucunda en önemli öğretmen özelliğinin öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz yeterlik algısı (=efficacy) olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu özellik öğretmenlerin en zor veya motivasyonu en düşük öğrencilere bile ulaşarak faydalı olabileceğine olan inancı kapsamaktadır. Yapılan bir araştırmada bu özelliğin yaş ve deneyimle değil, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yeniliklere açık olmaları ve proje oluşturma gibi çabaları ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür.

Bush, Fallan ve Pettersen (1998, s.137) yüksek öğretim kurumlarında çalışan kişilerin mesleklerine ilişkin yaptıkları araştırmada iş tatmini (=job satisfaction), öz-yeterlik algısı (=self-efficacy), hedefe bağlılık (=goal commitment) ve örgütsel adanmışlık (=organizational commitment) alt boyutları üzerinde durmuşlardır. İş tatmini çalışanın işinde değerli bulunduğu ve başarmayı istediği hedeflerin iş ortamında bulunması sonucunda ortaya çıkan olumlu duygusal tutum olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik algısı ise kişinin belli davranışları başarı ile yerine getirebilmesi becerisi konusundaki inancı olarak tanımlanmıştır. Hedefe bağlılık en genel anlamı ile bir kişinin birisi tarafından belirlenmiş olsun olmasın, kaynağını sorgulamadan bir amaca tutunması olarak nitelendirilebilir. Örgütsel bağlılık ise bir kişinin kendini kurumu ile özdeşleştirmesi ve bu kuruma hizmet etmesine yönelik duyguları içermektedir. Bu alt boyutların her biri öğretim tutkusu ile ilişkilendirilebilir.

Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır (Meyer-Allen, 1984; Meyer-Allen, 1991, Meyer-Allen-Smith, 1993); duygusal bağlılık (=Affective Component), devam etme isteği (=Continuance Commitment) ve zorunluluk hissi (=Normative Component). Bu boyutlardan birincisi olan duygusal

bağlılık, “örgütle özdeşleşmeye ilişkin hissedilen olumlu duygular, kendini örgütle ilişkilendirme ve örgütün işleyişine karşı duyulan ilgi” olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut öğretmenlerin eğitim sisteminin geneline yönelik tutkuları ile ilişkilendirilebilir.

“Duygusal zekâ” son 30 yıldır konuşulan bir kavram olmasına rağmen, 1990’lı yıllarda Daniel Goleman’ın kitabında yer alan bir konu olarak önem kazanmıştır. Goleman’a göre (Allio, 2001, s.2) duygusal zekâ (EQ) beş temel etmene dayanan pratik becerileri edinmemizi sağlayan potansiyelimizi belirlemektedir. Bu beş temel etmen farkındalık (=self-awareness), güdülenme, öz-düzen (=self-regulation), empati ve sosyal beceriler olarak sıralanmaktadır. Bu ölçütler kişilerin bir işi yapabilecek kadar zihni becerilere ve teknik bilgiye sahip olduğunu kabul ederek, girişimcilik, intibak, inandırıcılık gibi duygusal yeterliliklere odaklanmaktadır. Öğretmenlerin meslekleri gereği bu zekâ türünde baskın özellik göstermeleri beklenmektedir.

Öğretmenlerin tutkuları yapısal farklılıklar gösterebilir. Öğretmenlerin tutkuları öğrencilerinin iyi durumuna, öğretilen konuya, toplum ve insanlık hizmetine, başka öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaya duyulan tutku olmak üzere çeşitli kısımlara ayrılabilir. Bu araştırmada üzerinde durulmak istenen konu, bu tutkunun öğretmenlerde ne şekilde süreklilik gösterebileceği, hangi evrelerde veya hangi ortam ve şartlarda değişebileceğinin incelenmesidir.

1.3. Amaç

Sadece öğretmenlerin değil farklı birçok meslek grubunda bulunan kişilerin “Neden buradayım?”, “Burada bu karmaşanın içinde ne işim var? Ne yapmaya çalışıyorum?” gibi soruları sorduğu zamanlar olmaktadır. Özellikle öğretmenler için mesleğin tanımı artık sadece sınıf yöneticisi, öğretim veren kişi, disiplini, müfredatın işlenmesini sağlayan kişi olmamalıdır. İşte öğretmenlik mesleğine bu açılardan bakılmaya başlarsa yukarıdaki gibi soruların çok daha sık ve çok daha erken sorulmaya başlandığı görülür. Bu gibi rollere alternatif en doğru yol tutkulu bir öğretmen olmaktır. Günümüzde herkes tutkunun önemli olduğunu kabul etmektedir.

Ancak bu kelimeyi sevgideki aşırılıklarla eşleştiren kişilerin aklına aynı zamanda olumsuz çağrışımlar da gelebilmektedir. Bu araştırmada öncelikle tutkunun tanımı üzerinde durulacaktır. Ancak birçok çalışmada tutku kendi öz anlamından farklı olarak coşku-duygu (=emotion), duygu-his (=feeling), ihtimam gösterme-sahip çıkma (=care), sevgi (=love), duyuşsal bağıllık (=affect), coşku-şevk-heves (=enthusiasm) gibi farklı ifadelerin yerine de kullanılabilir. Araştırmada bu kavramlar arasındaki farklılıklara değinilerek öğretim tutkusunun öğretmenlerde ne şekilde oluştuğu detaylı şekilde incelenecektir. Ancak bu verilerle öğretim tutkusunun oluşması için uygun ortamlar ve şartlar yaratılabilir.

Kısaca bu çalışmanın amacı öğretim tutkusunun ne şekilde bir gelişim ve değişim izlediği araştırılmasıdır. Bu nedenle sadece bu duyguyu oluşum aşamasında değil, değişim aşamasında da gerekli hangi ortam ve şartların sağlanmasını mümkün hale getirileceği araştırılacaktır.

1.4. Araştırma Problemleri

Bu araştırmada esas olarak cevaplanmaya çalışılan problemin sorusu şu şekilde oluşturulmuştur;

“Öğretmenlerin ‘öğretim tutkularını’ şekillendiren ve bu tutkunun sürekliliğini sağlayan faktörler nelerdir, bu faktörler öğretmenlerin öğretim tutkusu üzerinde ne yönde ve ne şekilde etkide bulunmaktadır?”

Bu soruyu cevaplandırmak ve konuya netlik kazandırmak amacı ile aşağıda tez çalışmasının birinci kısmında gerçekleştirilmiş olan nitel araştırma ve ikinci kısımda gerçekleştirilmiş olan nicel araştırmayı beraber değerlendiren alt problemler oluşturulmuştur:

Alt Problem 1: “Öğretim tutkusu” kavramı, öğretim tutkusuna sahip öğretmenler tarafından ne şekilde tanımlanmaktadır?

Alt Problem 2: Öğretmenlerdeki öğretim tutkusu geliştirilebilir bir duygu mudur? Değişken veya durağan bir yapıya sahip midir? Süreklilik gösteren bir kavram ise artış veya azalışı mümkün müdür? Ne tür etmenler bunda rol oynamaktadır?

Alt Problem 3: Öğretme tutkusunun bileşenleri nasıl ifade edilebilir? Bu alt bileşenler birbirleri ile ne yönde ve hangi şekilde bağlantılıdır?

Alt Problem 4: Öğretmenler mesleğe başlamadan önce, başladıkları ilk yıllarda ve daha sonraki dönemlerde ne tür mesleki ve duyuşsal değişimler yaşamaktadırlar? Bu konuda belli evrelerden bahsetmek mümkün müdür?

Alt Problem 5: Öğretme tutkusunun ve öğretmenliğin duyuşsal boyutunun sevgi, bağlılık, öz yeterlilik, duygusal emek, özgecilik, cesaret, ihtimam, güven, mutluluk, üzüntü, tükenmişlik gibi kavramlarla ne yönde bir ilişkisi bulunmaktadır?

Alt Problem 6: Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretme tutkusunu etkileyen süreç motivasyon, girdi-kurumsal yapı, süreç demotivasyon ve okul sistem özellikleri faktörleri; demografik değişkenlere göre ne derecede farklılık göstermektedir?

Alt Problem 7: Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin tutum ölçeğinin öğretmenin kişilik ve mesleki özellikleri alt boyutları; demografik değişkenlere göre ne derecede farklılık göstermektedir?

1.5. Önem

Öğretmenler eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadırlar. Öğretim sadece kuru bilgilerin aktarılması değildir. Tavırlar düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede önemli role sahiptir (Hesapçioğlu, 1998, s.263). Eğitim sisteminde öğretmenlerden beklenenler hızla artmaktadır. Öğretmenlere sadece akademik alanda değil, duyuşsal alanda da ciddi görevler düşmektedir.

Peki, öğretmenler bunu ne şekilde başarabilirler? Bu konuda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar öğretmen eğitime yönelerek, nitelikli öğretmen yetiştiren kurumlar aracılığı ile çağın gereklerine sahip öğretmenler yetiştirilebileceğini ifade ederken, bazı araştırmacılar da öğretmenlerin belli kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretme tutkusu, coşkusu da öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak dile getirilmektedir.

Öğretme tutkusu her öğretmende doğal olarak bulunması gereken bir duygudur. Ancak, meslek tercihlerindeki yanlışlıklar ve bazı toplumsal nedenlerden dolayı bazı

öğretmenlerin bu özelliklerini tam olarak yansıtamadıkları görülmektedir. Birçok öğretilerde ise bu tutkunun belli nedenlerle azalıp tükendiği, kişileri mesleklerini terk etme boyutuna getirdiği gözlemlenebilir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin tutkularının sürekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi yolu ile öğretmenlerin coşkularının korunması ve canlandırılmasına ilişkin önlemler alınabilir.

Pelletier (2005), Education Week dergisinde yayımlanan “No More Silver Bullets” (Sihirli çözümlere son verelim) başlıklı yazıya yönelik yaptığı eleştiri yazısında öğretmenlerin tutkularına ilişkin çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları hatta eğitim gördükleri okullara gelmeden çok daha önce yapılması gereken şeyler olduğunu vurgulamaktadır. Pelletier yazısında A.B.D eğitim sistemindeki başarısızlıkların çoğunun öğretmenlerin yeterli eğitime sahip olmamalarına bağlandığını, ancak etkili öğretmenleri gerçekten etkili yapan bir etmenin göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Pelletier’e göre yüksek öğretim ne kadar mükemmel olursa olsun farkı yaratan öğretilemez bir kavram olarak nitelendirdiği öğretim tutkusudur. Asıl tartışmanın yüksek öğretim kurumuna öğrenci seçme ve alma sürecine yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü var olan sistem bu tutkuya sahip olmayan kişileri öğretmen yapmaya çalışmaktadır. Bu kişiler eksik donanımla yola çıktıklarından başarısız olmaktadır.

Bu nedenle bu araştırmanın asıl amaçlarından biri öğretmenlerin coşku, cesaret, heves, tutku gibi duygularındaki değişikliklerin gözlenmesidir. Bu duyguların öğrencilere, kıdeme, yaşa, cinsiyete, okul türüne, eğitim sistemine, yaşanan bölgeye göre farklılıklar gösterip göstermediği önem taşımaktadır. Burada ulaşılacak olan sınıflandırma ile öğretmenlerin kariyer evreleri arasında bağlantı kurulabilir. Bakioğlu (1996) “Öğretmenlerin Kariyer Evreleri” adlı çalışmasında, öğretmenlerin profesyonel gelişimini 5 evrede sınıflandırmıştır. Bunlar Kariyer Girişi (1-5 yıl), Durulma (6-10 yıl), Deneycilik/Aktivizm (11-15 yıl), Uzmanlık (16-20 yıl) ve Sakinlik (21-25 yıl) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin duygusal gelişimlerinin bu tür bir basamaklandırmaya tabi tutulup tutulamayacağı, özellikle öğretmenlerin gelişiminin sağlanmasında, coşku ve heveslerinde azalma, yılgınlık gözlemlenen durumlarda acil önlemlerin alınması açısından önem taşımaktadır.

1.6. Sayılılar

1. Araştırmada ele alınan öğretme tutkusuna sahip öğretmen niteliklerinin, bu konuya ilişkin çerçeveyi oluşturacak alt kriterleri yeterli şekilde içerdği varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygularında samimi oldukları ve verdikleri cevapların var olan gerçek durumu yansıtacak yapıya sahip oldukları varsayılmaktadır.

3. Nitel araştırmada kullanılan soruların, öğretme tutkusunu belirlemeyi sağlayacak nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

4. Araştırmacı görüşme becerileri konusunda yeterince eğitilmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul ili resmi ve özel okullarında çalışan öğretmenlerin deneyimleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın nicel kısmı 2006-2008 eğitim öğretim döneminde öğretmenlerle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

3. Araştırmanın nitel kısmı 2008-2009 eğitim öğretim döneminde öğretmenlere uygulanan anketlerle sınırlıdır.

4. Öğretme tutkusu tanımının genel ve üzerinde tartışılabilir yapısı nedeni ile değerlendirmeler araştırmacı tarafından kabul edilen kriterlerle sınırlıdır.

5. Öğretmen deneyimleri ve duygularının farkı zamanlarda, kültürlerde ve ülkelerde farklı yapılar göstermesi sınırlılık oluşturabilir.

6. Nicel çalışmada kullanılan ölçekler nitel çalışma sonucunda elde edilen veriler arasından öne çıkan bulgulardan derlenmiştir.

BÖLÜM II.

İLGİLİ ALANYAZIN

“Eğitim reformuna ilişkin telaşımız içinde basit bir gerçeği gözden kaçırmıyoruz: Eğitimin en önemli insan kaynağı olan öğretmenlerin cesaretini kırmaya ve onları değersizleştirmeye devam edersek, eğitime ayrılan ödeneklerin artırılması, okullara belli standart yapıların kazandırılması, müfredatların yeniden yazılması ve metinlerin gözden geçirilmesi yolu ile yapılan reform girişimleri asla başarıya ulaşamaz . . . eğer iyi öğretimin temel taşı olan insan kalbini beslemede ve canlı tutmada başarısız olursak.” (Palmer, 1998, s.3)

2.1. Kavramsal Çerçeve

Tüm canlılar gibi öğretmenlerin duygu dünyaları oldukça karmaşık bir yapı göstermektedir. Öğretmenlik bir duygu mesleğidir. Duygusal alanda eksikliği olan kişilerin öğretmenlik mesleğini tam anlamı ile yapabilmesi mümkün olamaz. Öğrencilerin duygularına, onların manevi yapılarına ve hayal dünyalarına hitap edebilecek kişiliğin belli özellikleri içinde barındırması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim yaşamları boyunca sahip oldukları duyguları araştırmak amacı ile çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu mutluluk, kızgınlık, öfke, öz-yeterlilik gibi temel duygular üzerine yoğunlaşmaktadır. Günümüzde yapılan çalışmalar duyguların sosyal ve kültürel bir alt yapısı olduğunu, sadece biyolojik bir enerji transferi olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin tutkularını şekillendirebilecek olan sevgi, coşku, ahlaki amaç, duygusal zekâ gibi temel duygularla, toplumsal ve çevresel etmenlerle ortaya çıkan adanmışlık, duygusal iş, yılgınlık gibi kavramların detaylı tanımlarına, bu duygulara sahip öğretmenler ve eğitim sistemine ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

2.2. Tanımlar

Öğretme tutkusu ve öğretmenlerin öğretme tutkularını şekillendiren diğer kavramlara geçmeden önce duygu ve his kavramlarına değinilmesi doğru olacaktır. Tutku kavramı eski dönemlerden günümüze anlam bakımından çeşitli farklılıklar

geçirmiştir. Bu kavramın ilk ortaya çıktığı dönemlerde tutku kelimesi ile duygu kelimesi eş anlamlı olarak kullanılmışlardır. Bu nedenden dolayı tutkunun bir tür duygu olup olmadığının ortaya çıkarılması için aşağıdaki bölümde bazı açıklamalara yer verilmiştir. Buna ek olarak psikoloji alanında yapılan çalışmalarda da duygu ve his kavramları arasındaki farka dikkat çekilmektedir. İlerleyen bölümlerde bu konular detaylı şekilde ele alınmıştır.

2.2.1. Duygu

Tanınmış nörologlardan biri olan Antonio Damasio (1994, 2000; akt. Day, 2004, s.44) duyguların bilişin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Damasio'ya göre insanların günlük yaşam mücadelelerinde birbiri ile yakın ilişkide olan üç kavram açığa çıkmaktadır. Bunlar duygu, bu duyguya yönelik his ve bu hisse sahip olduğunun bilinmesidir. William James (Damasio, 1999, s.134) duygu ve hislerle ilgili şu şekilde bir hipotezde bulunmuştur;

Kuvvetli bir duyguyu düşünüp sonra da, onun bedensel semptomlarının yarattığı tüm hisleri bilincimizden çıkarıp atmayı denersek, geriye hiçbir şeyin kalmadığını görürüz; duyguyu oluşturabilecek 'zihinsel malzeme' olmayınca, geriye sadece soğuk ve yansız bir entelektüel algılama kalır.

Duyguların bu önemli yapısını inceleyen araştırmacılar tüm duyguların aynı şekilde oluşmadıklarını belirlemişler ve duyguları iki farklı grupta incelemişlerdir. Birincil duygular içten gelen, olay ve durumlara karşı doğal tepkiler olarak yorumlanmaktadır (mutluluk, üzüntü, korku, kızgınlık, şaşkınlık gibi). Buna karşılık ikincil duygular çok daha karmaşık bir yapıya sahiptirler. Daha çok toplumsal ilişkilerden kazanılmış ve kişilerin toplumsal ve kişisel gelişimleri ile bağlantılıdır (utanç, kıskançlık, suçluluk, onur gibi) (Day, 2004, s.45).

Orthony ve Turner (1990, s.315) duygu kuramlarında yaygın bir şekilde dile getirilen temel, birincil duygulara ilişkin araştırmalarında, farklı araştırmacıların gruplandırmalarını incelemişler ve ortak yönler bulmaya çalışmışlardır. Temel duygu türlerini Mowrer sadece acı ve zevk olarak dile getirirken, Watson ise korku, sevgi ve intikam göstermeden bahsetmiştir. Buna karşılık Frijda 18 farklı temel duygu

bileşeni belirlemiştir. Bu sonuçlardan da anlaşılabilceği gibi temel duygu türleri üzerinde net bir birliktelik sağlamak oldukça zordur. Farklı araştırmacıların aynı duyguyu ifade etmede farklı terimleri kullanması da ayrı karışıklık yaratmaktadır.

Temel duygu kavramını destekleyen araştırmacılar iki farklı kuramsal yaklaşımı benimsemektedirler. Bunlar biyolojik ve psikolojik bakış açılarıdır. Temel duygulara ilişkin biyolojik açıklamanın temelinde belli duyguların farklı ülke ve farklı kültürlerdeki tüm insanlarda ortak beden ve yüz hareketlerine neden olması düşüncesi bulunmaktadır. Psikolojik yaklaşıma göre ise bazı duyguların diğer duyguların temel taşlarını oluşturacak özelliğe sahip oldukları ve bunların da temel duyguları oluşturdukları düşünülmektedir. Temel duygular diğer duyguları bir bileşen olarak içermezler. Plutchik (1962; akt. Ortony & Turner, 1990, s.326) duyguların temel duygulardan oluşumunu renklerin oluşum metaforu ile anlatmıştır. Mavi ve sarı rengin karışımından yeşil renk oluşur, benzer şekilde iki ve daha çok temel duygu harmanlanarak bu temel duygulara hiç benzemeyen farklı duygular oluştururlar. Benzer temel duyguların birleşimi daha kolay olurken diğerleri daha zordur. Keyif (=joy) ve kabul sevgiyi oluştururken; keyif ve korku daha farklı yapıdaki suçluluk duygusunu oluşturabilir. Ancak temel duyguların ne şekilde harmanlanacağı konusu hakkındaki belirsizlikler bu yaklaşımın da tam olarak işleyemeyeceğini göstermektedir.

Araştırmalar biyolojik ve psikolojik yaklaşımların temel duyguları açıklamada tam anlamı ile yeterli olmadığını göstermektedir. Ortony ve Turner (1990, s.329) bu konuya ilişkin açıklamalarını duygular ve dilleri benzeştirdikleri bir örnekle dile getirmişlerdir. Dünya üzerinde yüzlerce konuşma dili bulunmaktadır. Ancak dil bilimciler her yeni dili temel bazı kuramlara oturtup açıklamaya çalışmazlar. Tabi ki dillerin ortak bazı fonetik, kelime oluşumu benzerlikleri olabilir ama bunlar sonlu bir kurallar zinciri ile açıklanamamalıdır. Farklı kültürel, biyolojik, gelişimsel oluşumların yarattığı farklar bulunmaktadır. Kısaca duyguların oluşumunu sağlayan sadece temel duygu olarak nitelendirilen şeyler değildir. Biliş, duygu seviyeleri, tepkiler ve benzeri birçok etken bunları oluşturabilir. Ortony ve Turner'in (1990, s.316) çalışması incelendiğinde, 14 araştırmacının temel duygular olarak nitelendirdiği

duygular içinde tutku ile ilişkilendirilebilecek dört kavrama rastlanmaktadır. 14 araştırmacıdan biri cesaret, güç; ikisi arzu, istek; beşi sevinç, keyif ve üçü de sevgi kavramlarını dile getirilmişlerdir.

Lazarus ve Lazarus (1994, s.139) duyguların altı psikolojik içerikten etkilendiğini belirtmişlerdir. Bunlar kişisel hedeflerin kaderi, kişi veya egosu, değerlendirme, kişisel anlamlar, tahrikler ve eyleme yönelik eğilimlerdir.

Değerlendirme olmadan duygunun oluşması imkânsızdır. Değerlendirme duygunun önemi ve değerine ilişkin bir karar verme sürecidir. Bu basamak duygunun oluşmasını sağlayan en önemli kaynaklardan biridir. Duygular hem beden hem de zihni içine alan karmaşık tepkilerdir (Lazarus & Lazarus, 1994, s.151).

Zembylas ve Vrasidas (2004, s.105) son yıllarda, Stocker, Campell, Barbalet, Boler ve Damasio'nun yazılarında olduğu gibi birçok yazıda duyguların hayatın her dönemindeki öneminin vurgulanmaya başladığını belirtmişlerdir. Bu büyük ölçüde yıllardır duyguların sistematik bir şekilde göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bunun da başlıca nedeni Batı düşünce sistemi ve Descartes'in akıl – beden ayırımında yatmaktadır (Dewurst, 1997, s.477). Plato'dan Descartes'e, Kant'dan Hegel'e batı felsefesinde duygular, doğayla, durağanlıkla ve kadınlara özgü davranışlarla bağdaştırılmış ve özel, bazen mantıksız ve tehlikeli bulunarak uzaklaşmaya çalışılmıştır. Rasyonel düşünce ise eril dünyayı yansıtmış ve hislerden, empatiden ve şefkatten uzak tutulmuştur. Son yıllarda felsefe, sosyoloji, biyoloji, tarih ve antropoloji gibi birçok bilim dalında duyguların günümüzdeki yeri üzerine oldukça fazla araştırma yapılmaya başlanmıştır.

Nias (1996) duygu ve aklın öğrenme sürecinde birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu ve bunların birbirinden ayrılmaya çalışılmasının öğretme ve öğrenmeye yönelik yetersiz bir algıya neden olacağını belirtmiştir.

Akademik yaşamadaki duygulara yönelik bir araştırmada bu konuda en zor noktanın duygu ile rasyonel düşünce arasındaki bağı oluşturabilmek olduğu belirtilmiştir.

Laslett (1990; akt. McClafferty, 2000) bilim ve duygu arasındaki negatif bağlantının bilimin doğasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bilim insanları çalışmalarına daha ağır, nitelikli bir anlam verebilmek için çalışmalarını duygudan uzak olarak nitelendirmişlerdir.

Beyin Nasıl Çalışır, “How the Mind Works” adlı kitabında Pinkerton (1997, s.412-413; akt. Bennet, 2005, s.2) zekâ ve duygu ikileminin bilinçli olarak yaratıldığını, duyguların ancak zekânın kontrolü altında olduğu zaman davranışlarımızı anlamlı hale getiren, eylemlerimiz için güvenilir bir garantör oluşturacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde Rosenthal (2002, s.29; akt. Bennet, 2005, s.3) da mantık tarafından kontrol edilmeyen duyguların felakete neden olabileceğini ancak duygular olmadan da, ne kadar mantık olursa olsun yeterli sosyal iletişimin planlanamayacağını ve sürdürülemeyeceğini belirtmektedir. Ancak tutku ve mantık beraber hareket etmeye başladığı zaman istenen sonuca ulaşılabilir.

Damasio (1994; akt. McClafferty, 2000) geniş kitleler tarafından okunan kitabında mantık ve duygu arasındaki bağlantıyı vurgulayarak, nörobiyolojik açıdan ikisinin ayrılamaz olduğunu, birinin diğeri olmadan var olamayacağını belirtmektedir. Boler (1997) benzer şekilde mantık ve duygu arasındaki etkileşimi vurgulayarak, duyguların rasyonel düşünce için de kıymetli olduğunu ifade etmektedir. Günümüzde bile gerçek ve nesnel bilimsel düşünceyi duygulara karşıt anlamda görerek, gerçeğe ulaşmada mantığı tek önemli kavram kabul edenler bulunmaktadır.

Ancak yeni dönemdeki düşünürler mantık ve duygu arasındaki bu ayrımın ancak kuramsal açıklamalarda ve bazı yazılarda bulunabileceğini belirtmektedirler. Abowitz (Zembylas ve Vrasidas, 2004, s.106) duygu ve mantığı iki ayrı kutupta görmediği gibi aynı zamanda duygunun görevini romantik bir boyuta getirilmeden, sosyal yaşamın birçok alanında olduğu gibi okul ortamında da duyguların kaçınılmaz görevini vurgulamaktadır. Abowitz’e göre duyuşsal alana verilecek önem sayesinde, öğrenim ve öğretime yardımcı olacak tüm düşünsel ve duygusal ifadelerin gelişmesini sağlayacak ortamlar sağlanabilir.

Rose (Zembylas & Vrasidas, 2004, s.108) duyguların sadece birer zihinsel mekanizma olmadıklarını bir iletişim dili olduklarını belirtmektedir. Duyuşsal tepkiler beynin bilişsel fonksiyonlarına bağlıdır. Duygular mantığı yön, hedef, amaç ve öncelik belirleyerek yönlendirirler. Sosyolojik ve psikolojik çalışmalarda da mantık ve duygu arasında ayrıma giden bir yaklaşım yerine bunların beraber oluşumunun incelenmesinin gerektiğine yönelik düşünceler ortaya çıkmıştır.

Zembylas ve Vrasidas (2004, s.110) öğrenim ve öğretim sürecinde zaten var olan, hatta eğitimin ayrılmaz bir parçası olan duyguların öneminin tartışılmasının oldukça anlamsız olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yerine bazı duyguların varlığının ya da yokluğunun neye bağlı olduğunun tartışılması çok daha önemlidir.

Tutku konusunda detaylı bir analiz yapmış olan Robert Solomon çalışmasında duygu ve his arasındaki farklılığı da vurgulayarak yeni öğretmenlerin karşılaşacağı zor şartlara ve gelişmelere faydalı bir bakış açısı sağlamıştır:

Duygu bizim dünyamızın, çevremizin ve bunların içindeki istemli nesnelere oluşturduğu hüküm-fikir veya hükümler, kararlar kümesidir. Duygu birey olarak kendimiz ve bu dünyadaki yerimiz hakkındaki temel hükümlerimiz ve bunların doğrultusunda yaşadığımız değerlerimiz, fikirlerimiz, yapılar ve mitolojilerin yansımasıdır . . . Üzüntüm, acım, kederim bir kayıp nedeni ile içine düştüğüm üzücü durumun sonucunda oluşturduğum hükmümdür. Kısacası duygu benim durumum, kendim ve diğer insanlar hakkındaki kararlarım sonucu oluşan, değerlendirmeye açık bir ifadedir (Solomon, 1993, s.125-126; akt. Bullough ve Young, 2002, s. 418).

Bu değerlendirmeye açık yapısının yanında duyguların istemli, bilinçli olma özelliği de bulunmaktadır. Bunlar çevremize karşı verdiğimiz bir tepki değil, onların yorumlanmasıdır. Dolayısı ile bir duygunun anlaşılabilmesi için buna neden olan nesnenin, kısaca bu duygunun ne hakkında olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Sutton ve Wheatley (2003, s.329) duyguların çok bileşenli bir yapısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bileşenleri değerlendirme, öznel deneyim, psikolojik değişim, duygusal ifade ve eylem girişimi olarak sıralamışlardır. Bileşenler kısmen bağımsız olarak işleyebilmektedirler. Benzer şekilde Poggi ve Germani de (2003, s.1), duyguyu beş bileşenle özdeşleştirmişlerdir. Bunları bilişsel yön, öznel hisler,

fizyolojik tepkiler, farklı dışa vurumlar ve güdüleyiciler olarak ifade etmişlerdir. Her iki yaklaşımın da ortak ifadelerle sahip olduğu görülmektedir. Kısaca duygu süreci bir çeşit değerlendirme ile başlamaktadır. Bu ilk değerlendirme süreci üç farklı kısımdan oluşmaktadır. Bunların ilki hedeflere uygunluktur. Hedeflere uygunluk, duygunun hissedilebilmesi için en önemli olan kısımlardan biridir. Kişi için değerini ortaya çıkarır. İkincisi hedeflerle eşleşmedir. Bu eşleşme sağlandığı zaman pozitif duygular ortaya çıkar. Üçüncü kısım ise egoların devreye girmesidir. Duyguların değerlendirilmesi süreci aynı dış etkenlerin insanlarda aynı duygusal tepkileri yaratamamalarını açıklayan süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin de aynı öğrenci davranışına tepkileri birbirinden farklı olabilmektedir. Hiç bir çalışmaya katılmayan, ödevlerini yapmayan bir öğrenciye bir öğretmen oldukça kızarak, bu tutumu bir ilgisizlik belirtisi olarak algılamak, bir diğer öğretmen ailesinin ilgisizliği, yetersiz ortam şartlarını düşünerek çocuğun bu durumuna üzülebilir. Duyguların ikinci bileşeni de öznel deneyimlerdir. Özel deneyim kişiye özel farklı bir zihinsel durumdur. Bunu vücut ısısında, kalp atışlarında, kan basıncında değişim şeklindeki psikolojik değişimler ve yüz ifadelerinde ve beden hareketlerinde farklılıklar gibi duygusal ifadeler takip etmektedir. Son basamakta ise eylem girişimi yer almaktadır. Bir öğretmen uzun zamandır uğraş verdiği emek harcadığı bir öğrencisinin, belli kavramları öğrendiğini gördüğünde sevincinden çığlık atmak isteyebilir. Öğretmen öğrencisinin yanına gidip ‘iyi işti aferin’ diyebilir, bir diğer öğretmen ise bu öğrenciyi davranışlarından ötürü sınıftan çıkarabilir. Öğretmenler belli durumlarda gösterdikleri olumsuz tepkileri daha sonra düşündüklerinde bazen pişman olup, kızgınlık duyabilirler. Çünkü farklı etmenler duyguların değerlendirme ve uygulama sürecinde etkili olabilmektedir. Hargreaves (1998) duyguların sadece psikolojik değil aynı zamanda politik, bağlamsal ve ilişkisel bir olgu olduğunu ifade etmektedir.

Duygular mantıklıdır, Solomon’un dile getirdiği şekilde geçmişle ilişkilendirildiklerinden amaçlıdır, geleceğe yönelik niyetleri içerirler, ümitler, beklentiler ve arzularla doludurlar ve aynı zamanda da ahlaki bir boyutları vardır. Bunlar bireye aittir, bireyin kişisel ideolojileri ve dünyadaki yerine yöneliktirler. Tüm bu nitelikleri taşıyan, yansıtılmış kurallardan ve standartlardan oluşan duygular sisteme katkıda bulunurken aynı zamanda da sistemden kaynaklanan kurumsal bir

yapı oluştururlar. Duyguyu oluşturan bu hükümler bireyin kendisine yönelik duyuları ve öz-saygısı ile ilgilidir. Kendini kelebek toplamaya adanmış olsun, Asya'yı yönetmeyi hedeflemiş olsun buradaki duygu-coşku kişinin statusünü, bu dünyadaki yerini, öz-saygısını içerir. Kısaca insanlar kendi kendilerini oluştururlar.

Poggi ve Germani (2003) bireylerin iş ortamında hissettikleri duygulara ve bunlarla iş ortamı, statü, yaş, cinsiyet gibi değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda çalışma yapıldığını belirtmişlerdir. Poggi ve Germani (2003) iş ortamında oluşan duyguları bireysel, bilişsel, bağlılık, imgesel ve diğer imgelem duyguları olmak üzere beş başlık altında incelemişlerdir. Bireysel duygular birçok araştırmacının temel duygular olarak nitelendirdikleri keyif, keder, öfke ve bunların alt basamaklarından oluşmaktadır. Bilişsel duygular bir kişinin bilgiler ve bilginin edinilmesine ilişkin olarak hissettiği ilgi, merak, şaşkınlık, sıkıntı gibi duygulardır. Bağlılık duyguları sevgi ve nefret, sempati ve hoşlanmama, bir kişinin yanında kalma ya da kalmama, onların lehine veya aleyhine davranmada karar verme gibi durumlarda belli kişilere karşı hissedilen sosyal duygulardır. İmgesel, kişinin imajına yönelik duygular utanç, suçluluk, mahcubiyet, onur, tatmin gibi duyguları içermektedir. Diğer imgelem duyguları ise başkalarının bize karşı hissettiklerini düşündüğümüz saygı, hayranlık, küçümseme gibi duygulardır. Duyguların hangi kategoride yer alacağına karar vermek oldukça zor olabilir. Çünkü bu duygulara neden olan farklı içerikler farklı kategorileri temsil edebilir. Çalışırken işimize, kendimize ve başkalarına karşı farklı duygular besleriz. İşimize yönelik olarak genellikle bireysel ve bilişsel duygular, kendimize yönelik imgesel duygular ve başkalarına karşı da bağlılık ve diğer imgelem duygularını sergileriz.

Farklı bir araştırmada Boler (1997) batı düşüncesinde akademik alanda yer alan dört duygu ortamını rasyonel, romantik, patolojik ve politik duygu ortamı şeklinde sıralamıştır. Rasyonellik kendini en fazla akademik arenada gösteren türdür. Bu basamakta duygular doğal karşılanır ve yerinde bulunur. Patolojik duygularda ise kişi kaderini hissi duruma bırakmıştır ve bu duruma karşı koyacak mantıklı ve güçlü bir düşüncesi bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında da patolojik duygu olumsuz bir yapı gösterir. Romantik duygu ortamında bakmak, gözetmek, beslemek, hatta acıyı

hissetmek bile duyguyu anlamak için kullanılabilir. Politik duygular da yine akademik hayatta önemli bir yer almaktadır. Özgürlük, liberalleşme, direniş gibi düşünceler bu bağlamda yer alır. Ancak günümüzdeki uygulamalarda duyguların romantik ve politik yapıları belli ölçülerde baskı altına alınmakta ve akademisyenlerin rasyonel davranışlarda bulunmaları beklenmektedir. Çalışanların meslekleri ile ilgili daha fazla bağlılık duymalarına, daha verici olmalarına neden olan motivasyon faktörleri göz ardı edilerek, bürokratik ve rutin işlere öncelik verilmektedir.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi duygu kavramı farklı boyutları içinde barındıran kapsamlı bir içerik taşımaktadır. Bu bölümde önce duygunun mantıksal bir yapı taşımasına, daha sonra duygu ve his kavramları arasındaki farklara, birincil ve ikincil duyguların oluşumlarına ve farklarına, çalışma yaşamında ortaya çıkan duygulara yer verilmiştir. Ancak günümüz toplumu sadece eğitim sisteminde değil birçok farklı alanda post-modern bir yapıya kaymaya başlamıştır. Bu yapı içinde duyguların şekillenmesi de farklılaşmaktadır. Duygusalıktan sonraki toplum olarak isimlendirilebilen yeniçağın sosyal toplumları üzerine duygulara yönelik çalışmalara devam edilmektedir.

2.2.1.1. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Duygular

İnsanların, tutkunun varlıkları olarak tanımlandığı dönemden bu yana zaman içinde ancak son yıllarda öğretmenlerin duygularına, özellikle de bu duygunun öğretmenlerin verdikleri öğretim üzerindeki etkisi üzerine bazı çalışmalara yer verilmiştir. Hargraves (2000) eğitim politikalarının, idarecilerinin ve eğitim araştırmaları yapan birçok kuruluşun duygu kavramına az ve nerede ise hiç önem vermediklerini dile getirmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal uygulamaları, sınıf ortamında yaşamın varlığını temsil eden duygusal havanın en önemli elemanlarıdır. Zembylas (2004, s.694) ilk gelişim dönemi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin duygularının öğrencilerin eğitimsel deneyimlerine olduğu kadar öğretmenlerin kendileri hakkındaki mesleki deneyimlerine de yardımcı olduğunu görmüştür.

Eğitimde duygunun yerine ilişkin araştırmalarda son yıllarda hızlı bir artış gözlemlenmektedir (Leitch ve Day, 2001; Hargreaves, 1998, 2000; Kelchtermans, 1996; Nias, 1996; Zembylas, 2003a, b). Duygulara ilişkin alışmalar Goleman'ın (1995) 'duygusal zekâsı', Boler'in (1999) 'his gücü' ve Hargreaves'in (1998) 'öğretimin duygusal uygulamaları' kavramları ile popülerlik kazanmıştır.

Benzer şekilde Day (2004, s.45) de duyguların eğitim ortamındaki yerine yönelik belli çalışmalar ve varsayımları şu şekilde özetlenmiştir:

- i. Duygusal Zekâ iyi bir mesleki uygulama için can alıcı bir yere sahiptir,
- ii. Mantıksal karar verme için duygular zorunludur,
- iii. Duygusal sağlık bir kariyer süresince etkili öğretim sağlamak açısından önemli yere sahiptir,
- iv. Duygusal ve bilişsel sağlık kişisel hayat hikâyelerinden, kariyerden, toplumsal yapıdan ve dışardan politik faktörlerden etkilenmektedir.

Sınıf ortamlarında öğretmenlerin doğru şeyleri yapmaları ve yaptıklarının sorumluluklarını sahiplenmeleri gerekmektedir. Duyguların mantık ve karar verme süreci üzerindeki etkilerinden dolayı öğretmen eğitiminde duyguların sürecin bir parçası olarak algılanması ve bu yönde ihtiyaçlara cevap verecek bir eğitim düzenlenmesi gerekmektedir. Fineman (1993), Nias (1996) ve Day (1998) öğretim sürecinde duyguların merkezi bir konumda olduğunu daha önceki çalışmalarında vurgulamışlardır. Öğretmenler hem kişisel hem de mesleki kişiliklerini iş ortamında kullanırlar. Öğretmenlerin öz güvenlerinin ve mesleki olduğu kadar kişisel doyumlarının sağlanabilmesi için bu duygularının gelişiminde önemli bir yere sahip olan iş hayatlarındaki duygularının dikkate alınması gerekmektedir.

Duyguların eğitim ve öğretim sistemindeki önemi uzun yıllardan beri bilinmektedir. Ancak sadece bazı eğitim politikaların uygulanmasında zorluk yaşanmaması adına yapılan çalışmalar dışında, öğretmenlerin deneyimleri sonucu oluşan olumlu ve olumsuz duyguların kaynağına inilmemiş ve önlem alınma yoluna gidilmemiştir.

Öğretmenlerin bilişsel gelişimlerine yönelik araştırmalar, 1970'li yılların başlarında, bilişsel psikoloji alanındaki hızlı gelişme ile başlamıştır. Duygulara yönelik araştırmalar ise daha sonra, 1980'li yıllarda hız kazanmıştır. Ancak bir alandaki gelişmelerin diğer bir alana yansımaları zaman almaktadır. Öğretmenlerin duygularına yönelik çalışmalara ancak son senelerde yer vermeye başlanmasının en önemli iki nedenini Sutton ve Wheatley (2003, s.328) psikolojide duygular konusundaki araştırmaların diğer konulardan çok daha sonra, günümüze yakın tarihlerde ortaya çıkması ve insanların duygulara ilişkin geçmişten gelen bazı önyargılı düşünceleri olarak dile getirmişlerdir. Ancak duygular insan yaşamının ayrılmaz parçasıdır. Sağlıklı insanlar duyguları istedikleri gibi yaşayarak, heyecan duyabilen ve yaptıkları şeylerden tatmin olabilen kişilerdir. Duygular aynı zamanda bir motivasyon kaynağı da olmaktadır (Beck ve Kosnik, 1995).

Duyguların sadece var olması yeterli olmamaktadır. İnsanların bu duyguları kabul etmesi ve uygun ortamlarda ifade etmeleri gerekmektedir. Zevk, istek, arzu, korku, kızgınlık gibi duygular kabul edilmediklerinde insan hayatına zarar vermeye başlarlar. Bu nedenle tutkulu, istekli, coşkulu olmayı tecrübe etmemiz, bu yolla bu tür duyguları öğrenmemiz gerekmektedir. Tabii mantığın ağır bastığı, duyguların ikinci plana atılarak olumsuz tutum olarak nitelendirildiği dönemlerden günümüze bu duyguların ifade edilebilmesi belli ölçüde cesaret gerektirmiştir. Bu da kişinin kendini sevmesi ve öz-güveni ile doğrudan bağlantılıdır. Eğitim sisteminde duygular sistemin ayrılmaz parçası olmalıdır. Ancak bunun bazı sakıncaları olabilir. Öncelikle eğitimciler duyguların eğitiminde gerekli yeterliliklere sahip olmayabilirler. Buna rağmen öğretmenlerin dolaylı yollardan duyguları her gün öğrettiği de göz ardı edilmemelidir (okulda öğretilen konulara karşı sergiledikleri tutumları, insanlara karşı tepkileri gibi). Buna ek olarak öğretmenlerin birer birey olarak duygusal gelişime ve desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Beck ve Kosnik (1995) duyguların özgürce ifade edilebileceği, neşe ve öğrenme isteği yaratan sınıf, okul ortamlarının yaratılması ve bu düşünce yapısındaki eğitimcilerin eğitilmesi veya mesleğe yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Farrell (2001) çalışmasında 40 kişiye hatırladıkları en iyi öğretmenin neden iyi olduğunun sormuş ve araştırmaya katılanların % 24'ü bilgiyi, % 31'i duygu ve hisleri, % 45'i de her iki kavramı da

neden olarak göstermişlerdir. Kısaca duygular ve yaşam için gerekli bilginin sağlanmasının bileşimi öğretimde başarıyı sağlamaktadır. Psikologlar herhangi bir şekilde zevk ögesi içeren veya bir hedefe ulaşma yolunda oluşan (mutluluk, tatmin olma gibi) duyguları olumlu duygu olarak nitelendirirler.

Literatürde öğretmenler için en sık değinilen duygular sevgi ve ihtimam göstermedir. Buna karşın kızgınlık ve hayal kırıklığı da öğretmenlerin en çok dile getirdikleri olumsuz duygulardır. Görüldüğü gibi duygular öğretmenlerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısı ile öğretmenleri ve öğretimi anlamak için öğretmenlerin duygularının anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu duygusal süreç öğretmenler kadar öğrenciler için de önem taşımaktadır. Palmer (1998, s.63) mantığın duygularla işleyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinlerini açmalarını sağlamak için önce onların duygularını açmak gerektiğini belirtmektedir. Eğitim sisteminde duygulara ilişkin var olan bilgilerin büyük kısmı öğretim ve öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalardan gelmektedir. Öğretmenlerin duyguları üzerine yapılan araştırmalar genellikle iki grupta karşımıza çıkmaktadır. Öncelikli olarak araştırmaların büyük çoğunluğu mesleğe devam edip etmemede kritik bir önem taşıyan, öğretmenliklerinin ilk yıllarındaki veya staj dönemindeki öğretmenlerin duyguları üzerinedir. Bir diğer genel grup ise deneyimli öğretmenlerin duyguları üzerinde yapılan araştırmalardır. Öğretmenlik zamanla gelişen, olgunlaşan bir meslektir. Bu nedenle de mesleğini bırakmayarak uzun yıllar bu görevi sürdüren kişiler için öğretmenlik bir yaşam tarzı haline gelmeye başlamaktadır.

2.2.2. His (=Feeling)

Duygularla bağlantılı olan, ancak anlam olarak genellikle duygu kelimesi ile karıştırılan diğer kavram da 'his' dir. Bazı hisler duygulara bağlı olmasına rağmen birçok his duygulara bağlı olmayabilmektedir (Damasio, 1999, s.149). Eğer uyanık ve dikkat kesilmiş halde iseniz bütün duygular hisleri yaratır, ancak bütün hisler duygulardan kaynaklanmaz. Duygu kaynaklı olmayan bu hisleri Damasio arka plan hisleri olarak adlandırmaktadır. Dışarıdaki bir gözlemcinin tanımlayabileceği tüm değişiklikleri veya kalbimizin hızlı atması ya da midemizin kasılması gibi

gözlemleyenin göremeyeceği içsel değişiklikler yaşamaktayız. Bunlar duyguların hislerini oluşturmaktadır.

Hislerin duygulara dayanan çeşitleri mutluluk, üzüntü, öfke, korku ve tikslenme gibi duygularla örneklendirilebilir. Bu duygular önceden düzenlenmiş vücut tepkilerine karşılık gelirler. Vücudumuz bu duygulardan birinin tepki profiline uyduğunda bu duyguyu hissederiz. Duygularla bağlantılı hislerimiz olduğundan dikkatimizi vücudumuzdan gelen sinyallere yönlendiririz. İkinci his grubu ise bu duyguların ince çeşitlemelerine dayanır. Canlılık ve haz mutluluğun, melankoli ve isteksizlik üzüntünün çeşitlemeleridir.

2.2.3. Tutku Kavramı (=Passion)

2.2.3.1. Tutkunun Tanımı

Kavramın tarihsel gelişimine bakıldığında batılı ilk filozofların “tutku” kavramını günümüzde “duygu” olarak ifade edilen kavram yerine kullandıkları görülmektedir. Plato’nun diyaloglarında, Aristo’nun *Rhetori*’inde ve Yunan mitolojisindeki erdem ve günah konulu tartışmalarda duygu kavramı yerine tutkunun kullanıldığına rastlanmaktadır. Kavramının güçlü duyguları ve arzuları ifade eden ilk kullanımına 1290’lı yıllarda rastlanmasına rağmen, daha genel hoşlanma, heves ve coşkuyu içeren kullanımına 1638’de rastlanmıştır (Bennet, 2005, s.1).

Day (2004, s.11) tutkunun sözlük anlamını ‘zihni güçlü bir şekilde etkileyen ve harekete geçiren herhangi şekildeki his’ olarak dile getirmiştir. Oxford Sözlüğünde ‘tutku’ tanımı 12 farklı açıdan ele alınmıştır. Konumuz ile ilgili yapılan tanımlar da şu şekildedir:

tutku / *isim*

5a Güçlü, zor kontrol edilebilen bir duygu,

5b Böyle bir duygunun uygun olarak veya aşırı şekilde sergilenmesi,

8 Belli bir şeye karşı duyulan güçlü heves; güçlü bir hevesle takip edilen bir amaç veya nesne.

Ruhbilim Terimleri Sözlüğünde (1974) tutku ‘istenç ve yargıları aşan güçlü bir coşku’ olarak tanımlanmıştır. Buna karşın felsefe terimleri sözlüğünde (1975) bu araştırmada kullanılan anlamına yakın bir şekilde tutku ‘uzun süreli, kalıcı ve güçlü duygulanım’ şeklinde ifade edilmektedir. Mahmut Özturan (2002) kendisi ile yapılan bir sohbette tutkunun farklı tanımlarını şu şekilde dile getirmiştir;

- i.) irade ve yargıları aşan güçlü bir coşku, ihtiras;
- ii.) güçlü istek ve eğilimin yöneldiği amaç;
- iii.) çok güçlü ve coşkusal duygulanım;
- iv.) bir nesneye ya da bir amaca büyük bir istek ve heyecanla yöneliş;
- v.) bir nesneye yönelişte belirgin yoğun duygusallık;
- vi.) şiddetli ve sürekli duygu, güçlü istek ve eğilim.

Tutkunun en eski anlamı daha çok manevi içerik taşımaktadır. Tutku özellikle eski edebi yazılarda İsa’ya olan inancı, onun çektiği çileye insanların bağlılıklarını yansıtmaktadır. Ancak daha çok dini anlam taşıyan bu içerik zamanla yerini Allah’a, doğruluğa, insanlara saygı ve sevgi göstermeye, dünyayı ve Tanrıyı korumaya yönelik manevi bir inanca dönüşmüştür (Bennet, 2005, s.1). Tutkunun bu manevi içeriği sadece Hristiyan dininde değil diğer dinlerde de karşımıza çıkmaktadır (Musevi Kabalistlerde, Hristiyan, İslam Sufilerinde, Hindu Brahmanlarında ve Budistlerin tüm kuram, öğretisi ve yöntemlerinin temelinde).

Rockwell (2002, s.52; akt. Bennet, 2005, s.4) daha farklı bir yaklaşımla bizim kendi gerçekliğimizi tutkular yardımı ile yarattığımızı ifade etmektedir Tutku kalbimizin sesini ortaya çıkarmakta, bizim başka insanlara yönelmemizi ve onlarla ilgilenmemizi sağlamaktadır. Ancak tutkularla ilgilenirken kişilerin diğer tehlikeleri göz ardı etmemesi gerekmektedir. Çünkü amaç insanların karşılaştıkları tehlikeler ve güçlükler sonucu tutkularını kaybetmeleri değil, bu tutkuların beslenerek geliştirilmesidir.

Biyolojik açıdan bakıldığında tutku bir duygu (dışardan gözlemlenebilen) veya his (içerden gözlemlenebilen) veya dış çevre ve olayların sonucu ortaya çıkan biyolojik bir süreçtir. Kısaca en güçlü duygulardan biri olan tutku da aynı duygular gibi

biyolojik bir yapı taşımakta ve dış ortamdan gelen etkilerle şekillenmektedir. Ancak duygunun sadece biyolojik bir yapıdan ibaret olmadığı da ortadadır. Tutku belki de duyguların en anlamlı olanlarından biridir. İnsanlar tutkuları uğruna dünyayı dolaşmakta, bazı durumlarda sevdiklerini, doğup büyüdüğü toprakları gerilerinde bırakmakta, hatta kendi bireysel ihtiyaçlarını bile bir kenara atabilmektedirler. İnsanların temel ihtiyaçlarının minimumunda karşılandığı, hatta bu ihtiyaçlar yeterli oranda karşılanmadığı anlarda bile bazı kişiler bilgiye, yeni şeyler öğrenmeye, farklı dünyalar keşfetmeye karşı konulmaz bir istek duyabilirler. Bu da entelektüel tutku olarak isimlendirilebilir.

Polanyi (1992, s.133; akt. Bennet, 2005, s.3) yaşamımızda tutkuların yerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tutkular nesnelere duygular yolu ile şarj eder, onları çekici ya da itici bir hale getirir. Olumlu duygular nesnelere değerli olduğunu ortaya çıkarırlar. Bir bilim adamının yaptığı keşif bulduğu şeyin değerli olduğunu ifade ederek entelektüel bir tutku oluşturur. Bilimsel tutku karşılaşılan şeylere ilgi oluşturarak, bazılarının daha çok bazılarının ise daha az ilgiye değdiği duygusunu ortaya çıkarır.”

Tanımlarda ele alınan içeriği dikkate alındığında tutkunun yönlendirici, güdüleyici bir yapı taşıdığı görülmektedir. İnsanlar belli kişiler, olaylar, nesnelere ve nedenler hakkında tutkulu olabilirler. Tutkulu olmak insanda enerji, kararlılık, mahkûmiyet, bağlılık ve hatta takıntılar yaratabilir. Tutku iki farklı uçta etkiye neden olabilir. Gerçekten istenen bir hedefe kararlı bir şekilde bağlanmaya neden olan tutku kişiye yeni bir vizyon açarken, diğer şeylerin bir kenara atılarak, sadece tek bir hedefe yönelmesi kişinin bakış açısını da daraltabilir (Day, 2004, s.11). Olumlu tutku başarıya, olumsuz tutku kötülüğe götürmektedir. Bir felsefeci olan Hegel (Bennet, 2005) “Dünyada önemli olan hiçbir şey tutku olmadan başarılamaz” şeklinde fikrini belirtmiştir.

Birçok duyguda olduğu gibi tutkuyu da diğer bazı duygulardan ayırmak zor olabilmektedir. Örneğin bir kişi yaşadığı bir olay sonucunda çok mutlu oldum dediğinde büyük ihtimalle hissettiği tek duygu mutluluk değildir. Aynı anda birçok duyguyu hissetmiş ve bunu sadece mutluluk olarak isimlendirmiştir. Bu durum çok

daha karmaşık bir anlamı olan, kişilere göre algılanması olumludan olumsuzu doğru farklılık gösteren tutku kavramı için de çok farklı değildir. Tutku ile ilişkilendirilen en önemli kavramlardan biri yaratıcılıktır. Nobel ödüllü fizikçi Amabile'e yaratıcı ve yaratıcı olmayan bilim adamları arasındaki fark sorulduğunda, başarılı bilim adamlarının her zaman en üstün yetenekli kişiler olmadıklarını bunun yerine bir amaç uğruna ilerlemeyi göze almış olanlar olduğunu belirtmiştir (Bennet, 2005, s.6). Tutku insanın içinde yanan bir ateş gibi birçok durumda bazı yeteneklerin eksikliklerin kapatılarak, daha da ileri gidilmesini sağlamaktadır. Csikszentmihalyi (1996, s.72; akt. Bennet, 2005, s.6) 1990-1995 yılları arasında belli bir alanda fark yaratmış kişilerle yaptığı görüşmelerde bu kişilere ait 10 ortak özellik belirlemiştir. Bunlardan dokuzuncusu da tutkudur. Yaratıcı insanların çoğu, yaptıkları işe tutku duymaktadırlar. Tutkunun yaratıcılığın besleyici kaynağı olduğunu ifade edilmektedir. Bireylerin sadece çalışmak için işe gelmeleri yeterli olmamaktadır. Onların yaptıklarına ilgili, heyecan duymaları, duygusal bağlılık göstermeleri beklenmektedir. Ancak bu şekilde yaptıkları şeylere önem verebilir, geliştirmek için yeni arayışlar içine girebilirler. Gerçek coşkunun bulaşıcı bir yapısı vardır.

Tutku kavramının en çok araştırıldığı alanlardan biri de politikadır. Politika yapısı gereği bireylerde farklı bir ilgi ve duygusal bağlılık gerektirmektedir. Bu da doğal olarak liderlik kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Kouzes ve Posner (1993, s.235; akt. Bennet, 2005, s.7) liderlere yönelik çalışmalarında tutkunun ortaya koyulması ve cesaretlendirilmesinin önemini ve tutkunun dikkate alınması gereken bir lider özelliği olduğunu dile getirmişlerdir. Özen, ihtimam, sevgi ve şefkat göstererek sahip olunan tutku başkalarına yansıtılabilir ve bu şekilde manevi bir ortam yaratılabilir. Tutku ve liderlik arasındaki ilişki eski dönemlerden beri araştırılmaktadır. Maxwell'in belirlediği liderlerin vazgeçilemez 21 özelliği arasında tutku da bulunmaktadır. Maxwell liderlerin yaşamında tutkunun yerini hiçbir şeyin tutamayacağını belirtmiştir. Neff ve Citrin'in (1999, s.379-380; akt. Bennet, 2005, s.8) iş dünyasından 50 lider üzerinde yaptıkları çalışmada, bu kişilerin oldukça farklı kişilik yapılarına sahip olmalarına rağmen hepsinde göz ardı edilemeyecek ortak bir özelliğin, tutkunun varlığı dile getirilmişlerdir. İnsanların yaptıkları işe duydukları tutku içten gelen bir misyonu ortaya çıkarır, enerji, hareket ve coşku

kazandırır ve en önemlisi de bunun diğer kişilere ve kurumlara karşı bulaşıcı bir yapı göstermesidir.

İnsanlar mantıksal şekilde eğitilebilirler ancak tutkuları ile esinlenir, yeni şeyler keşfedebilir ve gelişebilirler. Senge (2003) kişilerin tutkularının doğal bir şekilde ilerleyerek, onları gerçekten heyecanlandıran şeyler yaratabileceğini ifade etmektedir. Birçok şeyin doğasında bulunan tutkunun asıl nedeni bir farklılık yaratmaya yönelik istek ve arzudur. Bu açıdan bakıldığında önemli olan elde edilen şey değil, yapılan katkıdır. Öğretmenler için de durum çok farklı değildir, yetiştirdikleri çocukların gelecekte onlara net bir katkısı olmayacak, öğrenciler kendi yollarına gideceklerdir. Ancak öğretmenin bu süreçteki etkisi ve katkısı bir öğretmen için asıl önemli olan noktadır. Bu karşılıksız vericilik kendi duygularının gelişimi ve tutkularının tatmin edilmesi için gereklidir.

2.2.3.2. Eğitim ve Öğretim Sisteminde Tutku

“Tutkulu insanlar yaşamımızda değişiklik yapanlardır. İnançları ve eylemlerindeki yoğunluk nedeni ile bizi içimizdeki ve hatta dışımızdaki değer hissimizi fark etmemiz nedeni ile kendilerine bağlarlar. Bu tutku bazen sessiz, rafine edilmiş bir yapıda, bazen ise fırtınalar yaratarak kendini gösterir. Ancak öğretmenin tutkusu hangi stilde veya formda ortaya çıkarsa çıksın öğrenciler öğrenmeye sıra dışı bir adanmışlık gösteren birinin ellerinde bulduklarını bilirler. Bu bağlılık çok yoğun bir şekil aldığı anda öğrenciler kendilerini rahatsız hissettiklerinde bile, onlar bunun gerçekten çok önemli bir şey olduğunu bileceklerdir. Bu da öğretmeni unutulmaz yapan şeydir.” (Fried, 1995, s.17)

İyi öğretmenler kendi bireysel duygularının büyük bir kısmını öğrencilerine aktarır. Kendilerini yaptıkları işten dolayı sadece velilerine ve işverenlerine değil, öğretim verdikleri çocuklara karşı da sorumlu hissederler. Day (2004, s.12) tüm tutkulu öğretmenlerin kendi alan konularına, eğitim verdikleri çocuklara ve kendi kimlikleri ile sürdürdükleri eğitimin öğrencilerin hayatlarında belirgin bir fark yaratacağına yönelik üç farklı temel tutkuya sahip olduklarını dile getirmiştir. Tutku etkili öğretimin temel taşları olan coşku, umursama, bağlılık, ümit kavramları ile ilişkilendirilmektedir. Buna ek olarak adil ve anlayışlı olma, karşıdakinin duygularını anlamaya çalışma, öğrencileri cesaretlendirme, sorumluluk alma, bilgili olma,

öğrencilerin öğrenebileceği etkili ortamlar yaratma gibi etkili öğretimin tüm özellikleri ile de doğrudan ilişkilidir.

Tutkunun anlamı incelendiğinde oldukça kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretme tutkuları tek yönlü olmak zorunda değildir. Bireyler için tutkunun kaynağı farklı olabilir. Fried (1995) öğretmenlerin tutkusu üzerine yazdığı bir makalede, öğretmenlerin tutkusunun en genel şekilde üç alanda görülebileceğini belirtmiştir:

- 1.) Öğretmen kendi alan bilgisi konusunda tutkulu olabilir.
- 2.) Öğretmen dünyada gelişmekte olan olaylara karşı tutkulu olabilir.
- 3.) Öğretmenin çocuklara yönelik bir tutkusu olabilir.

Johnson (2002, s.16) bir eğitimcinin sahip olması gereken üç temel özelliği tutku, hazır oluşluk ve azim olarak özetlemektedir. İngilizce öğretmenliği için Ulusal Sertifika almaya çalışan Johnson'a neden bu tür bir uğraş içine girdiği en sık sorulan sorulardan olmuştur. Johnson ise bunun bir zorunluluk olmadığını, kişinin kendi gelişimini sağlamaya çalışmasının, mesleğine, öğrencilere, eğitime olan ilgisinin doğal olarak bireyi bu karara yönlendireceğini belirtmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak da tutkuyu şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmeyi sevmelisiniz ve bunu kâğıt üzerinde veya görsel yolla videoda sizi tanımayan, ne yaptığınızı bilmeyen diğer insanlara göstermelisiniz. Uygulamanızda tutkulu olmanız hem öğrencilerle olan karşılıklı iletişim becerisine sahip olmayı, hem de mesleki olarak gelişmek istemenizi yansıtmaktadır. Öğrencileriniz size öğretmenlik yapmayı sevip sevmediğinizi çok net bir şekilde söyleyebilirler. Öğrencilere bunun ve bu sürece ulaşmada onların sizin için ne kadar önemli olduğunu göstermekten çekinmeyin. İlginç uygulamalar, projeler, ödevler alanınıza olan tutkunuzu yansıtmaktadır. Öğrenciler ilgi duyduklarında ve onlarla ilgilenildiğini hissettiklerinde size saygı duyacaklardır.”

Ralph Waldo Emerson (Johnson, 2002, s.17) eğitimin gizli sırrının çocuklara saygı duymak olduğunu söylemiştir. Farklı ülkelerde mükemmel öğretmenin niteliklerini belirlemeye yönelik araştırmalarda öğretmenlerin tüm öğrencilerinin başarısına yönelik “tutkulu bir istek sahibi oldukları” şeklinde ortak bir faktör ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu nitelikleri eğlenceli bir yapıya sahip olmaları, kişiler arası sıcak ilişkiler kurmaları, sabırlı olmaları, empati göstermeleri, öğrencilerin öz-güvenlerini desteklemeleri, yarı-otonom, işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratmaları ve sürekli bir şekilde kendi bilgilerini farklı şekilde yansıtmaları şeklinde gözlemlenmiştir.

Finlandiyalı bir eğitimci olan Haavio (1996; Day, 2004, s.16) iyi bir öğretmenin üç temel özelliği olduğunu belirtmiştir; bunlar pedagojik sağduyu, pedagojik sevgi ve mesleki farkındalıktır. Pedagojik sağduyu her bir birey için en uygun öğretimi uygulayabilme becerisini, pedagojik sevgi duyarlı olmaya yönelik içgüdüyü, mesleki farkındalık öğretmenin kişiliğini oluşturan eylemleri ifade etmektedir. Öğretmenler bunları gerçekleştirdiklerinde iç huzur ve hayatın anlamına ulaşırlar.

Bu şekilde etik ve ahlaki değerlerle görevine bağlı olan, yaptıkları işleri yaşamları ile özdeşiren, hayatlarını öğretmek, eğitim vermek için adanmış olan öğretmenler ile bunu sadece sıradan bir iş olarak gören öğretmenler arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Tutkulu bir öğretmen görev başında, sınıf ortamı içinde gözlemlendiğinde beyin ve kalp arasında, bilişsel ve duyuşsal olan arasında bir iletişimsizlik görülemez. Çünkü bunlardan herhangi biri diğerinden daha ayrıcalıklı değildir.

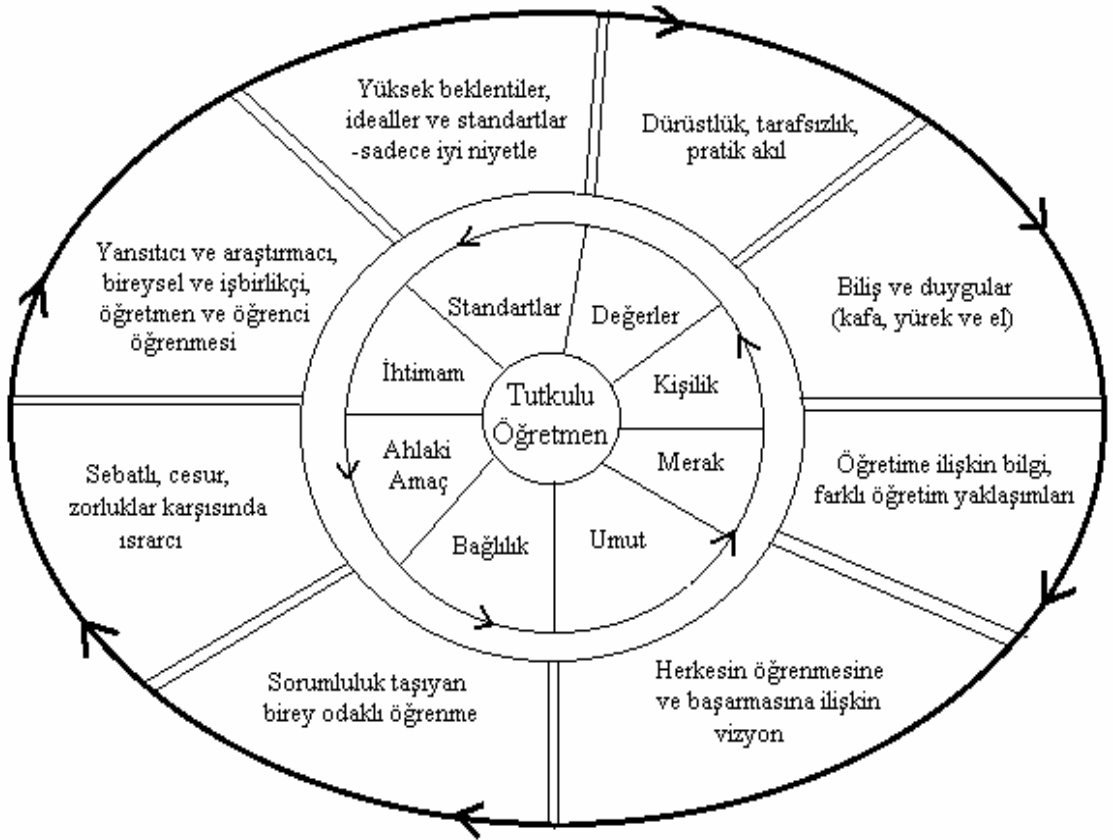
Day (2004, s.17) birçok araştırma sonucunda tutkunun köklerinin hizmet etmeye yönelik bir istek, öğrencilerin hayatlarında fark yaratabilmeye yönelik inanç olduğunun ortaya çıkarıldığını belirtmiştir. Ancak bu tutkunun devamı için öğrenci davranışları, öz-saygı, toplum kültürü, meslektaşlardan gelen destek, toplum tarafından verilen değerler konusunda olumlu destek gerekmektedir.

Öğretmenlerin ilgi alanları da bu tutku üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Woods ve Jeffrey (1996, s.67; akt. Day, 2004, s.17) öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde bir öğretmen coşku hakkına şu şekilde yorumda bulunmuştur:

“Genelde sınıfa girip, ilgi duymadığım şeyleri yapmam. Çünkü bunları iyi yapamadığımı bilirim. Ancak bir konu ile gerçekten ilgili olduğumda ve içeri girip bunu aktardığımda öğrencilerin bunu gerçekten anladıklarını görürüm. Onlar da aynı şekilde heveslenirler . . . ”

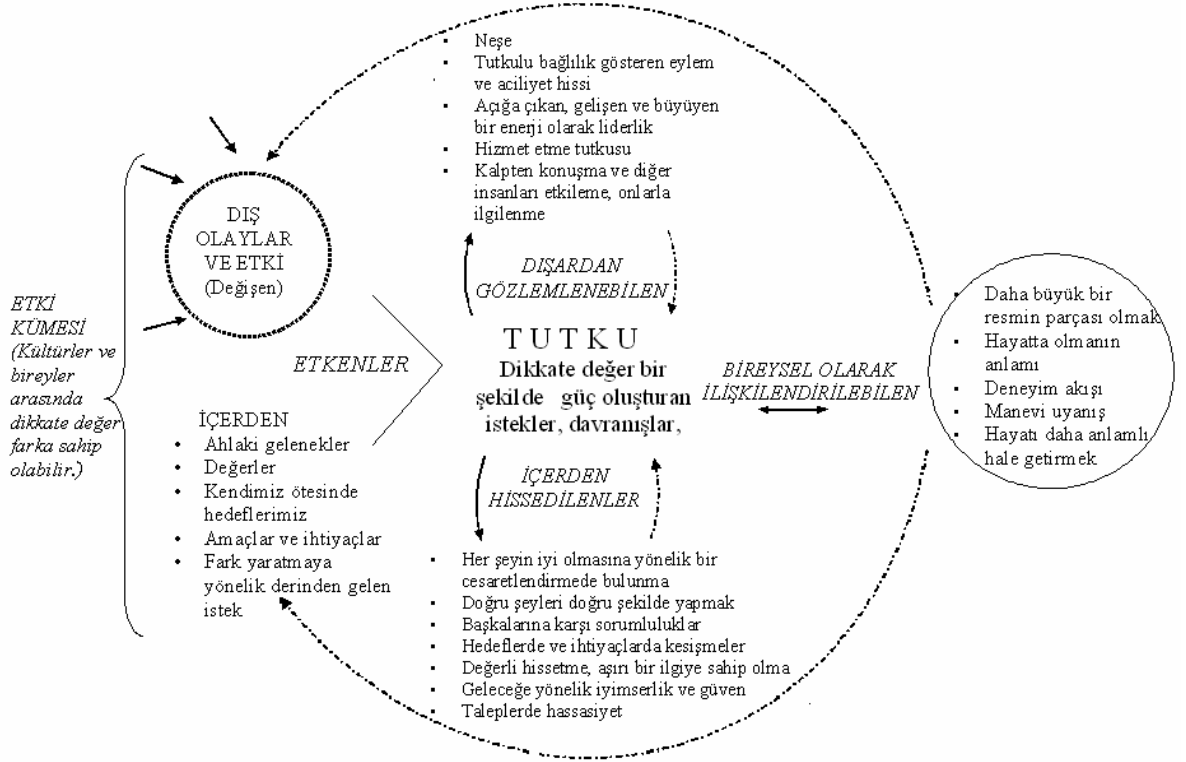
Day tutkulu öğretmenler için bir model oluşturmuştur. Şekil 1’de de görüldüğü gibi Day (2004, s.21) tutkulu öğretmenlere ilişkin sadece teknik yeterlilikleri dikkate alarak model oluşturan kişilerden farklı olarak kişisel ve profesyonel, ideolojik olarak uygulanabilir, kalbe ve akla hitap eden, göreve yeni başlayan veya devam eden öğretmenlerin gelişimi için bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir.

Şekil 1. Tutkulu Öğretmeni Oluşturan Bileşenler (Day, 2004, s.21 uyarlanmıştır)



Day’ın tutkulu öğretmene ilişkin tablosundan da görülebileceği gibi tutkulu öğretmen farklı birçok özelliği içinde barındırmaktadır. Bu özelliklerin büyük çoğunluğuna ayrı ayrı değinilecektir. Bennet’in (2005) tez çalışmasında oluşturduğu şemada da tutku ayrıntılı şekilde detaylandırılmıştır (Şekil 2). Bu detaylandırma Day’ın sınıflandırmasına oldukça benzemektedir, sadece her bir nitelik kavramsal boyuta indirgenmemiştir.

Şekil 2. Tutkunun Yapısı (Bennet, 2005’den uyarlanmıştır)



Belçikalı bir eğitimci olan Kelchtermans (1999) ilk senesindeki veya deneyimli öğretmenlerle yaptığı yoğun görüşmelerde beş önemli faktöre rastlamıştır. Bunlar şu şekildedir:

1. Kişisel –imaj
2. Öz – saygı
3. İş Motivasyonu
4. Görev Algılaması
5. Geleceğe Yönelik Perspektif

Fried (1995) ‘Passionate Teacher’ adlı kitabında tutkulu bir öğretmenin on temel özelliğini şu şekilde belirlemiştir:

1. Genç insanlarla çalışmayı sever, aynı zamanda da bilgi ve fikirlere derin bir ilgi duyar,
2. Öğrencilere karşı şefkatlerini öğrencilerin cehaleti ve beceri eksikliklerine bir mazeret olarak neden göstermez,

3. Öğrenciler için çok fazla ihtimam gösterir,
4. Sınıfta ve dünyada olan olayları canlı olarak takip ederek, bu farklı bakış açılarını öğrencilerle olan çalışmalarına yansıtır,
5. Doğaldır ve aşırı ciddi ya da mizah sahibidir, hepsinden ilginç bunları nerede ise aynı zamanda başarabilir,
6. İnsan doğasında ortaya çıkabilecek, çocukların sergiledikleri çok saçma ve anlamsız olaylara çocuklarla birlikte eşlik edebilen, ancak aynı zamanda da kritik ve önemli sonuçlar doğurabilecek konularda, eşitlik ve çocukların birbirlerine hak eder şekilde davranmaları gibi, oldukça ciddi bir ilgi gösterir,
7. Popüler olmayan kişiler ve düşünceleri ayıplamak ve onları belli şekillerde damgalamak yönündeki toplumsal baskılarla genç insanları ve onların ilgilerini reddetmek gibi sorunların ortasında karşılıklı bir saygı kültürü oluşturmaya çalışır,
8. Her zaman risk alır ve dolayısı ile de en az herhangi bir kişinin yapabileceği kadar hata yapar, ancak bunları göz ardı etmek ve karşı çıkmak yerine bu deneyimlerinden bilgilenmek ve bir şeyler öğrenmeyi seçer,
9. Sınıf ortamını öğrencilerin hata yaparak, öğrenmelerini sağlayabilecekleri güvenli bir ortam haline getirmeye yardımcı olur,
10. Misyonlarını ciddiye alır ve inançlarını yansıtır.

Burns (2003), mesleki bir toplantıda bir öğretmenin kişisel adanmışlığından etkilenerek, tüm öğretmenlerin endüstriyel ve teknik alanda öğretmen eğitimine büyük gayret gösteren bu kişinin özelliklerine sahip olması gerektiğini düşünmüştür. Ancak ne yazık ki öğretmenlerin birçoğunun bu tür duygulara hiç sahip olmadıkları gözlemlenmektedir. The American Heritage Sözlüğü profesyonel kelimesini ‘büyük beceri ve uzmanlık gösterme, standartlara uyma’ şeklinde tanımlarken, tutku kelimesinin anlamını da ‘güçlü duygu, sınırsız coşku’ şeklinde ifade etmiştir. Burns (2003) profesyonel tutkuyu bağlı bulunan alana karşı olan sınırsız coşku ve duygunun gerçek ve becerili bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlamıştır. Ancak öğretmen eğitimi veren kurumların çoğunda profesyonel tutkuya pek

rastlanmamaktadır. Bu kurumlardaki konuşma ve tartışmaların daha çok yayınlar, araştırma projeleri, fon fırsatları, komite görevleri üzerinde yoğunlaştığı belirtilmiştir. Bunlar tabii ki kurumsal olarak gerekli şeylerdir, ancak mesleki gayret var olmadan, tutku ve heves ile göreve atılmadan bu gibi çalışmalarda uzun vadede olumlu karşılıklar alınmanın çok mümkün olmayacağı görülmektedir.

Tutku bir yanda olumlu, bağlılık yaratan davranışlara neden olurken, bir diğer yanda, kişinin iç duygusal dengesini kurmakta zorlandığı durumlarda, olumsuz yıkıcı davranışlara da neden olabilir. Day (2004, s.12) son dönemde yapılan nöropsikolojik, bilişsel psikoloji ve çeşitli terapi çalışmalarında yoğun duyguların rasyonel düşünce üzerinde etki yarattığına yönelik kuvvetli bulgular bulunduğunu belirtmektedir. Bu da tutkulu hislerin belli kararları gölgeleyerek, mantıksal karşılanamayacak aşırı davranışlara yönelmesine neden olabileceğinin bir göstergesidir. Çoğunlukla tutkulu hislere ilişkin dürtüler bilinçsiz bir yapı göstermektedirler. Nias'ın da bu konuda gözlemlendiği gibi:

“Öğretmenlerin bir düzene konmuş kontrollü davranışları ve profesyonel sakinliklerinin gerisinde . . . çok derinlerde, toplum zihniyetinin işleri ile bağdaştıramayacağı patlamaya hazır tutkular, çaresizlik yaratan duygular, sevinç, kızgınlık ve neşe bulunmaktadır.” (Nias, 1996, s.226)

Günümüzde öğretmenlerden sadece bilgili olmaları, öğrencilerin ilgilerini çekerek onların başarılarını arttırmaları beklenmemektedir. Bunlara ek olarak okul-aile iletişimini güçlendirmeleri, kültür ve dil eğitimi, çevresel ve sosyal konular, vatandaşlık ve ahlaki değerler, eşitlik, sosyal adalet, katılımcı demokrasi ve yaşam boyu öğretim gibi farklı konularla da ilgilenmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin görevleri daha karmaşık ve talepkâr bir hal almaya başlamaktadır. Buradaki en önemli sorunlardan biri, öğretmenlerin çelişen dış taleplere aynı zamanda cevap verme durumunda olmalarıdır. Sosyal düzende meydana gelen değişiklikler sonucunda toplumun bir arada tutulmasının ve değerleri bir sonraki nesle taşımada en önemli görevi öğretmenler üstlenmektedirler. Bazı ülkelerdeki eğitim reformu hareketleri nedeni ile öğretmenler robotlaşmaya ve tutkularından uzaklaşmaya başlamışlardır. Bu durum öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Nias bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğretmenlerin kalpleri ve bedenleri ve aynı zamanda da başları ve elleri vardır. Derin ve kural tanımaz yapısına rağmen kalpleri, başları yani kişisel kimliklerinin temelinde yatan öğrencilere karşı ahlaki sorumlulukları, kendi alan konuları ile bütünlükleri tarafından yönetilir. Herhangi bir kısımları uzun süre başka bir sorun ile ilgilendiğinde iyi öğretemezler. Artan bir şekilde, sosyal ve politik baskılar baş ve ele öncelik vermektedir. Ancak hisler, düşünceler ve eylemler arasındaki denge uzun süreliğine bozulursa, öğretim çarpıtılır, öğretmen tepkileri kısıtlanır ve hatta öğretebilme becerisi bile yok olmaya başlayabilir. Öğretmenler görevlerine birçok farklı nedenle bağlılık göstermektedirler. Bu mecburiyetten öte, kişisel bir sorumluluktur. Hisler olmadan, kendilerini bulma özgürlüğü tanınmadan, sınıfın önünde tam bir kişi olabilmek için, duygu ve düşüncelerini ya içlerine atarlar ya patlarlar ya da bırakıp giderler.” (Nias, 1996, s.305)

Fried (1995, s.47) tutkulu öğretim ile öğrencilerin öğrenme kaliteleri arasında açık bir bağlantı olduğunu belirterek bunun nedenlerini şu şekilde dile getirmektedir:

1. Öğrenciler öğretmenlerinin çalıştığı konuya tutku ile bağlı olduğunu ve kendileri için yüksek standartlar koyduklarını bildikleri zaman çalışmalarını çok daha ciddiye alırlar. Bu noktada öğretim zorla yapılan bir iş olmaktan çıkar ve onlara bir örnekle ilham vermeye dönüşür.
2. Öğretmen ve öğrenci arasında saygı ve güvene dayalı bir iletişim olmadıkça işbirlikçi ve risk almaya hazır bir öğretim ortamı yaratabilme şansı oldukça düşük olacaktır.
3. Öğrenciler öğrendikleri şeyin gerçek hayat şartlarında ne şekilde uygulamaya konulacağına ilişkin olarak net bir düşünceye sahip olmadıkları müddetçe yeterli öğrenme motivasyonuna sahip olmayacaklardır.

“Öğretim ve öğrenim tamamen mantıksal kurallardan oluşan bir süreç değildir. Yüksek nitelikteki girdiler her zaman yüksek kaliteyi garanti etmez. İyi bir öğretim asla yöntem ve beceriye indirgenemez” (Day, 2004, s.15)

Öğretmenlerin etkili bir öğretim ve öğrenim sağlamalarına aile geçmişleri, kendi ve öğrencilerin yaşam şartları, okulun liderlik ve öğrenme kültürünün yapısı, hükümet politikaları, müfredatın değeri ve uygunluğuna ilişkin algılar, sınıf ve öğretmen odalarındaki davranışlar, veli ve toplumsal ilişkiler, öğretmenlerin bilgi ve becerileri

gibi birçok etmen etki etse de etkili bir öğretimin var olması için ilk etmen bunlardan çok daha fazladır. Bu öğretmenlerin iç dünyası, içlerinde devamlı var olan onları yiyip bitiren mükemmellik duygusu, gelişime karşı gösterdikleri özen ve ilgi, her bir öğrenciye en iyi fırsatın sağlanması için gösterdikleri derin adanmışlık gibi duygular göz ardı edilmemelidir. İyi bir öğretim, öğretmenlerin değerleri, kişilikleri, ahlaki hedefleri, öğrenmeye karşı olan tutumları, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışmaları kısaca coşku ve tutkuları ile belirlenir (Day, 2004, s.15-16).

Tutku tek başına eğitimin hedeflerinden biri değildir (Olson, 2003). Tutku gençlerin düşüncelerini ve hayat deneyimlerini okul sistemindeki eylemlere bağlayan bir köprü niteliğindedir. Bu iletişim sayesinde öğrenciler belli özellikler, tutumlar oluşturmaya başlayacaklardır. Birçok okulda eğitimin kalitesini etkileyen en önemli etkenlerden bir öğretmenlerin sahip oldukları tutkudur. Sınıflar arasında başarı farkları gözlemlenmektedir. Bu farklılıkların birçok nedeni olabilir, ancak öğretmenin bu başarı için katkısı özellikle de tutkusu göz ardı edilemez. Hayatımızda meydana gelen değişikliklerin çoğunun tutkulu kişiler tarafından başarıldığını görebiliriz.

Olson (2003, s.307) günümüz eğitim sisteminde eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için sürekli pratik yöntemler arandığını belirtmektedir. Oysaki bu pratik yöntemler çoğunlukla sisteme dışardan etki eden politikacılar, iş adamları tarafından dışardan sisteme uydurulmaya çalışılmaktadır. Olson'a (2003, s.308) göre zaman, her şeye cevap bulacağı düşünülen pratik yöntemlerin değil, pratik olmayan, belli kurallara ilkelere dayanan ve tutku ile şekillendirilen yöntemlerin zamanıdır.

Eğitim sisteminin gerçek değerlerine yönelmesi ve gerçek öğretmenlerin eline geçebilmesi için sistemin sürecine değil sadece sonuçlarına ve elde edilecek fırsatlara odaklanmış kişilere tutkulu bir cevap verilmesi gerekmektedir. Öğreteceklerine tutku ile bağlanmış öğretmenler nasıl bu tutkuyu öğrencilerine yansıtıyorlar ise, eğitim sistemini yönlendirenler de aynı tutkuyu tüm öğretmenlere, idarecilere yansıtmalıdırlar. Bir eğitim politikasının başarılı olabilmesi için tutkuya sahip olmak kadar, bu tutkuyu paylaşmak da aynı derecede önemlidir. Fried (1995, s.20) *The Passionate Teacher* (Tutkulu Öğretmen) adlı kitabında birçok öğretmenin

kariyerlerine tutku ile başladıklarını ancak bir yanılsama sonucunda zamanla bunun kuruyarak, buhar olup yok olduğunu belirtmektedir. Dikkat edilmesi gereken bu tutkunun sadece onlara ait olmadığıdır. Tutku onlar kadar tüm öğrencilere, diğer öğretmenlere ve hatta okulun bütününe aittir. 21. Yüzyılın değişimine ayak uydurmaya çalışan gençlerimizin, öğretmenlerinin tutkusunun tükenmesi, yok olması gibi olumsuzlukları yaşama lüksleri bulunmamaktadır.

Standartların yükseltilmesi için iyi öğretim şart olduğuna göre, iyi öğretimi sağlayacak öğretmenlerin ve çalıştıkları okulların, tutkularını, sevgilerini, iyi öğretim için gösterilen özen ve saygıyı, daha derinlere inebilmeyi ve daha iyi bir gelecek için ümit sahibi olabilmeyi sürekli bir yapı olarak sağlamaları gerekmektedir (Day, 2004, s.18).

“Daha derine inmek eğitimci olarak ne yaptığımıza ilişkin temel değer ve hedefimize yönelik güçlü düşünce ve manevi bir arayış anlamına gelmektedir. Bu öğretim verdiğimiz kişilere daha özen gösterebilmemiz için kalbimizin derinliklerine ulaşmayı ve bizimle beraber eğitim zorunluluğunu paylaşan diğer kişilerle, aileler gibi, güçlü duygusal ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Derine inmek zor şartlar altında bile anlamsız bir düşkünlük yerine, genç insanların hayatlarında anlamlı değişiklikler yaratmaya yardımcı olacak gerçek bağlılık göstererek, iyimser kalmak ve bir umuda tutunmak anlamına gelmektedir. Derinlere inmek, başka bir deyişle amaç, tutku ve umut içermektedir.” (Hargreaves & Fullan, 1998, s.29)

Bu kısımda özetlenmeye çalışılan duygular incelendiğinde, tutku kavramının öğretmenlerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Araştırma sırasında araştırmacı okul müdürlerine “beni öğretmenlik mesleğine gerçekten bağlılık duyan, fedakâr, öğretme isteği ile dolu bir öğretmeninizle tanıştırmak misiniz?” dediğimde çoğu önce “benim bütün öğretmenlerim mesleğini sever” veya “benim öğretmenlerimin tümü tutkuludur” demelerine rağmen, ufak bir sohbetten sonra araştırmacı ile tanıştırmak istedikleri öğretmeni anlatırken “ama o farklı, onunukisi bir tutku” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Bu da bazı öğretmenlerin tutku konusunda meslektaşlarından ciddi şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bölüm 2.5.’de öğretmenlerin tutkularına ilişkin araştırmalara yer verilmiş ve bu konu daha detaylı şekilde incelenmiştir.

2.2.4. Ruh Hali (=Mood)

Duygularla bağlantılı ve aynı zamanda duygularla karıştırılan bir diğer kavram da ruh halidir. Solomon ruh hali ve duygu kavramları arasındaki farkı şu şekilde dile getirmektedir. Herhangi bir olayın veya nesnenin varlığına gerek kalmadan başlayan tutkular vardır. Kısaca duyguların herhangi bir şey hakkında olması gerekmemektedir. Bunlara ruh hali denir (Solomon, 1993, s.112; akt. Bullough ve Young, 2002, s.418). Yapılan araştırmalardan da görülebileceği gibi ilk yılındaki birçok öğretmen herhangi bir nesneye veya kişiye dayanmayan savunmasız bir ruh hali sergilerler.

Zembeylas (2002, s.98) 'Fen Eğitiminde Duygusal Yaşam Günlüğü' adlı çalışmasında duygu ve ruh hali arasındaki farklılığı öğretmenlere sorduğunda öğretmenler bir duyguyu şu şekilde fark edebildiklerini belirtmişlerdir;

- i.) Vücutta bir duyuşsal değişim gerçekleştiğinde (kalp atışlarının hızlanması gibi),
- ii.) Aklınıza devamlı bazı düşünceler geliyor ve bunları engelleyemiyor iseniz,
- iii.) Kendinizi duygusal bir şekilde hissediyor ve rol yapıyorsunuz.

Buna karşılık öğretmenler sahip oldukları ruh halini farklı şekilde tanımlamışlardır. Eğer kişi bir his veya benzeri bir şeyin bir saatten fazla bir süre için devam ettiğini gözlemliyorsa o zaman bu o kişinin o an ve ortamda sahip olduğu ruh halini oluşturmaktadır.

Lazarus (1991, s.420-422; akt. Sarvan & Karakaş, 2001, s.109) olumlu duyguların ve bu duyguları yaratan süreçlerin performans ve sosyal iletişimde oldukça önemli etkenler olduklarını ifade etmiştir. İlmli bir şekilde davranılan, pozitif deneyimler yaşayan bireyler kendilerini güvende hissederler. Bunun sonucunda da korunmaya geçmek veya yardım istemek yerine kendilerine güven duyarlar. Dolayısı ile iyi ruh hali yaratan değerlendirmelerin yapıldığı ortamlarda performansın daha iyi olması bilişsel düşüncelerin daha kolay ortaya çıkması, herkesin birbiri ile açık bir iletişimde bulunması şaşırtıcı olmamaktadır.

2.2.5. Sevgi (=Love)

Sevgi öğretmenlik mesleğinin en önemli şartlarından biridir. İyi olarak tanımlansın tanımlanmasın bir öğretmenin, hatta sıradan bir insanın bile insan sevgisine sahip olması gerekmektedir. İnsan sevgisi, daha da ötesinde çocuk sevgisi olmayan bir kişinin öğretmenlik yapması bir anlam taşımamaktadır. Sevgi en doğal iletişim yöntemidir.

Sevgi kavramına ilişkin araştırmaların tarihi bir hayli eskidir. Özellikle romantik sevgi, felsefecilerin ve edebiyatçıların ana temalarından biri olmuştur. Batı kültüründe sevginin üç çeşidi vardır: agape, eros ve filia (Estola, 2003, s.27). Liston ve Garrison (2004, s.14) “romantik sevgi” yi de dördüncü bir çeşit olarak eklemiştir. Eros (Liston & Garrison, 2004, s.9) su, yemek gibi yaşam için gerekli olan şeylere veya arkadaşlar, çocuklar, çocukların eğitimi gibi hayatı yaşamaya değer yapan, tutkuyla arzu edilen şeylere sahip olmaya yönelik düşüncedir. Eros arzu ve istek duyulan şeylere sahip olmada bu nesnelere veya şeylere yönelik bir değer belirlemesi yapar. Agape ise daha verici, paylaşımcı bir yapıya sahiptir. Agape formundaki sevgi, karşısındakini bilmeye ve anlamaya çalışır. Bu öğretmenlerde bulunması gereken en temel özelliklerden biridir (Liston & Garrison, 2004, s.12). Agape de fedakâr, özgeci bir hizmet anlayışı varken, eros tutkuları yansıtmaktadır. Bu da yeni enerji ve farklı arayışları da birlikte getirmektedir (Estola, 2003, s.27). Philia ise ilk iki türdeki gibi bir materyale değil karşılıklı iletişimle daha çok arkadaşlığa yönelik olan sevgiyi ifade etmektedir (Liston & Garrison, 2004, s.12). Estola (2003, s.27) ise filiyi fikirlere, akla, zekâyâ yönelik kişisel bağlılık olarak nitelendirmektedir. Öğrettikleri konunun öğrenciler tarafından sevilmesini isteyen öğretmenlerin duyguları buna örnek olarak gösterilmiştir. Romantik sevgide ise her ne kadar cinsel öğeler olsa da burada diğer şeyleri bir kenara atıp tek bir şeye odaklanma söz konusudur. Öğretmenlerde özellikle alan konularına, bilgiye yönelik sevgi bununla eşleştirilebilir (Liston & Garrison, 2004, s.14).

Lazarus & Lazarus (1994, s.107) sevginin kişisel anlamının bireyden bireye farklılık göstereceğini ifade etmektedirler. Taraflardan biri sevgiyi özgürlük ve bağımsız

hareket adına bir fedakârlık olarak algımlarken, diğer taraf için sevgi vazgeçilmez bir duygu olabilmektedir. Bunun nedenlerinden biri sevginin kültürel değerlerle bağlantılı olmasıdır. Bir his olarak ele alındığında sevgi her an anlık olarak hissedilebilmektedir. Sevgi kuvvetli bir duygu olmasıdır. Lazarus ve Lazarus (1994, s.109), 'Passion and Reason' (Tuku ve Mantık) adlı kitaplarında ise sevgiyi iki temel kısımda incelemiştir. Bunlar romantik sevgi ve arkadaş sevgisidir. Bunlar kardeş ve aile sevgisi alt gruplarına ayrılmaktadırlar. Romantik sevgi karşı cinsten iki kişi arasında yaşanan bir sevgidir. Belli ölçülerde bağlılık duygusunu da içermektedir. Bunun derecesi kültüre göre farklılık gösterebilir. Asıl konumuz olan sevgi arkadaş sevgisidir. Bu sevgide samimiyet ve kişiler arasındaki iletişimden alınan zevk, karşısındakinin iyi haline duyulan ilgi temel duygulardandır. Bir ailenin çocuğuna, çocuğun ailesine, bir kişiyi arkadaşına karşı duyduğu sevgi bu gruba girmektedir. Buradaki bağlılık tek yönlü romantik sevgiden çok daha kuvvetlidir. Aile çocukları buna karşılık vermese bile ilgilerini sürdürür, sevginin yokluğu bireyleri hayal kırıklığına, kızgınlığa ve suçlamaya iter. Aynı durum öğretmen öğrenci ilişkilerinde de bulunmaktadır. Tutkulu öğretmenler öğrencilerine ilgi ve sevgi gösterirler, bunun karşılığını alamadıklarında ise hayal kırıklığına uğrarlar. Ancak bu sevgi göstermeyi kesmeleri anlamına gelmez, aynı tutumu sürdürmeye devam ederler.

Goldstein (Estola & Syrjälä, 2002, s.54) sevgi ile öğretmeyi ihtimam gösteren, ilgi ve bağlanmayı içinde barındıran tutkulu bir evlilik olarak nitelendirmektedir. Sevgiyi tutku, yakınlık ve adanmışlık içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Ancak sevginin farklı kişiler için farklı anlamlar ifade edebileceğini de vurgulamaktadır.

Alston (1991) Sokrates'den Plato'ya ve günümüze eğitim öğretim felsefesi ve sevginin en saf halinin (eros) anlamı üzerine yaptığı araştırmada sevgiyi gerçeği aramada ve bulmada bir araç olarak ifade etmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler doğruluğu, gerçekliği sevme sürecinin etkin katılımcıları olarak dile getirilmektedir. Sevgi öğrencilerin yaratıcı bir güce sahip olması için uygun ortam sağlamaktadır. Öğretmenler sadece sahip oldukları bilgiye değil ahlaki, toplumsal değerleri de beraberinde düşünmek zorundadırlar. Plato'ya göre sevgi tüm insanların düşünce ve eylemlerini en içten dışa hareket ettiren bir (güçtür) benzindir.

Morley ve Ife (2002, s.69) toplumsal işlerde “sevgi” kelimesine değinilmesinin çok rastlanan bir durum olmadığına dikkat çekmektedirler. Sevgi en temel ve önemli insani duygulardan biridir ve toplumsal görevlerde daha çok “insanlık sevgisi” olarak karşımıza çıkar. Agape de sevginin bu yönünü ifade etmektedir. Genelde mesleki alandaki çalışmalarda sevgi kavramına bilinçli olarak değinilmemektedir. Morley ve Ife (2002, s.69) bu kaçınmanın iki nedeni olabileceğini öne sürmektedirler. Bunlardan birincisi sevginin özel, bireysel ve toplum içinde konuşulması uygun düşmeyen bir yapıya sahip olarak görülmesidir. Bu açıdan bakıldığında özel bir konu olan sevginin mesleki yaşamla pek bağlantılı olmadığı düşünülmektedir. İkinci neden ise toplumsal hizmetlerin rasyonelleştirilmesine yönelik çabalardır. Mühendislik gibi bazı çalışma alanlarında bu düşünceler kısmen geçerli olsa da öğretmenlik mesleği gibi insanlarla doğrudan iletişim gerektiren mesleklerde bu düşüncenin geçerli olması mümkün görünmemektedir. En temel insani duygulardan olan sevgi bazı zamanlarda mantıksızca davranmamıza neden olabilir, kısaca her zaman mantıksal süreçlerle açıklanamaz. Bunun yanında sevmek sadece hissetmek değildir, sevginin anlamı insanlık için yaşanıldığında ortaya çıkar (Morley & Ife, 2002, s.71).

Öğretmenler öğretmek için yaratıldıklarını ve bunun için var olduklarını düşünürler, bu her şeyin ötesinde sevgi ile ilgili bir konudur.

“ . . . öğrenmeyi, öğrencileri, tam olarak insan olma sürecini sevmek. Öğretme sevgi ile ilgilidir, güven ve saygıyı da içerir çünkü öğretim öğrenciler ve öğretmenler arasında en iyisinden yakın ve özel bir iletişime dayanır. Kısaca öğretmenlik, sevgiye dayalı bir meslektir.”
(Nieto ve diğ., 2002, s.350; akt. Day, 2004, s.18)

Öğretim hem zekâ hem de duygu işidir. Sevgi, çoğu şekilde bireylere yeni bakış açıları sağlayarak, ortak bir mücadele oluşturur (Liston & Garrison, 2004).

1983 yılında Greater Cincinnati Kolejler Birliği tarafından yılın en iyi öğretmeni seçilen Peter Beidler, bu birliğin 1989 yılındaki töreninde yaptığı konuşmada öğretmeyi sevmek kavramı üzerinde durmuştur. Bu ödüle hak kazanan öğretmenlerin birçoğunun rahatsızlık duyduğunu ve hep gerilerinde bıraktıkları ulaşamadıkları bazı öğrencileri, sınıf ortamında işe yaramadığını düşündükleri deneyimleri, yeterli okuma ve araştırma yapamadıkları gibi şeyleri düşünerek, ödülü bir başkasını çok

daha fazla hak edebileceğini akıllarından geçirdikleri belirtmektedir. Zaten bu kişilerin bu düşünceler içinde olması onların ödülü gerçekten hak ettiklerinin bir göstergesidir. Bu tür duygular iyi öğretmenler için oldukça doğaldır. Beidler (1990, s.5) bir kişinin iyi öğretmen olup olmasının üç soru ile belirlenebileceğini belirtmektedir; ‘iyi bir öğretmen olmak istiyor musunuz?’, ‘İyi bir öğretmen olmak için çok çalışıyor musunuz?’ ve ‘sevgi dolu bir öğretmen misiniz?’. Bu soruların ilkinde herkes evet demeyebilir, çünkü öğretmenliğin yanı sıra araştırmacı olmak isteyen, danışmanlık veya idareciliği tercih eden kişiler bulunabilir. İkinci soruya ise, evet cevabının verilmesi beklenmektedir. Ancak bu sorular içinden en önemlisi sevgi dolu bir öğretmen olunup olunmadığıdır. Tabii ki herkesin her gün, her öğrenciye ve her sınıfa karşı sevgi dolu olması beklenemez, ancak öğretmenlerin doğal olarak bu özelliğe sahip olması beklenmektedir. Beidler (1990, s.6) bu sevgi olmadan öğretmenlerin mesleği sürdürmelerin pek açıklanamayacağını düşünmektedir. Bu meslek para için sürdürülemez, çünkü imkânlar çok kısıtlıdır. Prestiji için sürdürülemez, çünkü en az prestije sahip mesleklerden biridir. Bu mesleğin sürdürülmesine neden olan şey ancak sevgi, öğrencilerin geleceğinde yaratılacak değişikliğe olan inanç olabilir. İyi öğretmenler öğretmeyi severler ve aynı zamanda sevgi ile öğretirler. Her öğretmenin kendi alan bilgisine yönelik sevgi beslediği görülebilir, ancak öğrencilere karşı duyulan sevgi en önemlisidir. Bu sevgiyi Beidler (1990, s.6) iki şekilde ifade etmektedir. Öğretmenin öğrencilerine karşı duyduğu sevgi öncelikle ailesel bir sevgiye benzetilebilir. Bir ailenin çocuğunu sevdiği gibi öğretmen de öğrencisini sever, onu korur ve kendini nasıl koruyacağını öğretir. Beidler bu sevgi aynı zamanda romantik sevgiye de benzetmiştir. Romantik sevginin temel özellikleri güven, cesaretlendirme, ödüllendirme, kendini ortaya koyma, keşfetme, risk alma, bencil olmama şeklinde belirtilmektedir. İyi öğretmenler de bu özelliklerin nerede ise hepsine sahiptirler, öğrencilerini bazen başarı için pek bir şansları olmadıkların görseller de cesaretlendirir, kendi maskelerini bir kenara koyarak öğrencilere en içten şekilde davranır, bazen tam olarak hak edilmese bile öğrencilerini ödüllendirir, yeni öğretim yöntemleri ve öğrenci başarısı için uygun riskler alır, öğrencileri ile bir keşif sürecine girer, çoğu zaman en büyük fedakârlıkları göstererek öğrencilerinin iyiliğini düşünürler.

Meslek tercihlerinde sevgi önemli bir etken olmaktadır. Mullin (2003) mesleği tercih etme durumunda olan meslek lisesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin çoğunun öğretmen olma nedenlerini belli bir alan konusuna olan ilgilerinden öte, çocuk sevgisi, çocuklara ulaşabilme, iletişim kurabilme, onların gelişimini sağlayabilmeye olan inançları olarak dile getirdiklerini belirtmiştir. Buradan da öğrencilerin öğretmenlik mesleğini neden seçtiklerine ilişkin cevapların genelde sevgi boyutu ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir.

Ayers (1993) benzer şekilde bireylerin gençleri önemseme, çocukları sevme, yeni neslin gelişimi ve ilerlemesi için umut sahibi olma gibi nedenlerden öğretmenlik hayatına yöneldiklerini belirtmektedir. Öğretmek insanlara zor şartlar altında bile bu sevgi ve umudun canlı kalması için fırsat yaratmaktadır.

Öğretmenler meslek seçimi sonrasında da değişime uğramaktadırlar. Goldstein (1998) öğretmen adaylarının öğrencilerine karşı geliştirdikleri bu duyguyu öğretmen sevgisi olarak adlandırmaktadır. Bu sevgi diğer sevgi türlerinde olduğu gibi adanmışlık, yakınlaşma ve tutkuyu içermekte, ancak eğitim kurumlarının alışılmadık yapılarını da dikkate alarak, diğer sevgi türlerinden farklı olarak akademik takvim, pedagojik iletişim sınırları, mesleki sorumluluğun sınırları ile şekillenmektedir.

Carpenter, Pilkington ve Sutherland (1999) sıra dışı öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin neden diğer öğretmenlerden farklı olarak nitelendirildikleri yönündeki sorularına üç temel cevap almışlardır. Bunlar sevgi, devamlı bir öğrenme ve gelişme isteği ve çocuklara her şart altında yardımcı olmaktır. Eğitim konusundaki başarılarından dolayı ödül almış 21 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında Silvestri (2005) sıra dışı öğretmenlerin sahip olduğu 10 temel ortak özellik arasında ilk iki sırada öğrenme ve öğretme sevgisine sahip olmanın, öğrencileri sevme ve saymanın geldiğini ifade etmiştir. Nias (1989; akt. Schmidt, 2000) eğitimcilerin büyük bir çoğunluğunun da mesleğe sevgi ve sevilme ihtiyacı ile başladıklarını ifade etmektedir.

Sevgi mahiyet itibari ile psikolojik bir olaydır. Bu sebeple görülmez, gösterilemez, deneye sokulamaz. Ancak değişik tezâhürlerle kendini belli eder. Bu tezahürler (davranışlar) yerine göre saygı, şefkat, merhamet, yardım ve benzeri isimler alır. Sevginin azlığı veya çokluğu işte bu davranışlarla ölçülebilir ve değerlendirilebilir (Çelikkaya, 1996, s.67). Nasıl sağlıklı beden için dengeli beslenmeye ihtiyaç varsa, psikolojik yapının sağlığı için de gerekli olan sevgi gıdasının dengeli olmasına ihtiyaç vardır.

Sevgi eğitimin temelidir. Mayası sevgi ile yoğrulmuş eğitimler huzur kaynağı teşkil etmektedir. Öğretmenlik mesleği insan yetiştirme ve insan kazanma mesleği olduğundan; insan kazanmanın da ancak karşı tarafın kalbine girmekle, kalbe girmenin de ancak sevgi yoluyla olabileceğinden her öğretmende bu insan sevgisinin mutlaka bulunması gerekmektedir. Bu sevgiye mesleki bir tabirle “meslek sevgisi” veya “pedagojik sevgi” denir. Öğrencinin aile, düşünce ve inanç yapısına bakılmaksızın öğrenci olduğu için sevilmesi olayıdır. Yani öğretmen öğrencisine resmiyetin üstünde bir anne, baba, ağabey, abla gibi yaklaşabilmesi, onun derdiyle dertlenebilmesi, yol göstermesi, nasihat etmesi, yani ona rehberlik edebilmesi, adeta ona manevi doktorluk yapabilmesi, maddi ve manevi her türlü yardımda bulunmayı amaç edinebilmesi ve uygulayabilmesi olayıdır. Çünkü öğrencinin bilgi kadar öğretmeni tarafından şahsiyetine saygı gösterilmesine, güvenilmesine ve sevilmesine de ihtiyacı vardır (Çelikkaya, 1996, s.69).

İnsanın her yaşta sevmeye ihtiyacı vardır ve sevgi gösterene de ister istemez içinde o sevgiyi beslemeye, yakın ilgi duymaya başlar. Burada bahsi geçen sevgi öğretmenlerin öğrencilerine karşı sahip olmaları gereken sevgidir. Sevgi öğretmenlerin uygulamak zorunda oldukları müfredatın ötesinde, öğrencilerin iyi birer insan olmalarını sağlayacak paylaşımlara yönelten bir eylemdir. Bu tür bir sevgi zihni ve insan ruhunu öncekinden daha fazlasını anlayacak yeterliliğe getirmektedir. Bu nedenle de bu tür sevgiye sahip öğretmenlerin ve öğrencilerinin çok farklı başarılar elde ettikleri görülmektedir.

Liljstrom, Roulston ve Demarrais (2007, s.9) ilk, orta ve yüksek öğretimde çalışan

öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada özellikle yeni öğretmenler çocuk sevgisini ve mesleğe fedakârlık ölçüsünde bağlılıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmalarda sevgi ve ihtimam gösterme kavramlarının birbiri ile yakından ilişkili oldukları görülmektedir. Monsour (2006) tutku sahibi öğretmenlerin duyuşsal yöndeki ortak özellikleri arasında sevgi ve ihtimam göstermeyi en başta dile getirmiştir. Goldstein ve Lake (2000) de hizmet öncesi dönemdeki aday öğretmenlerle ihtimam gösterme konusunda yaptıkları çalışmalarında nerede ise tüm öğretmen adaylarının ihtimam gösterme tutumunu sevgi ile eşleştirdikleri ve çocuklara sürekli, karşılıklı sevgi vermek gerekliliğini vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çocuklara karşı davranışlarda, mesleğe adanmışlıklarının temelinde, meslek seçimini etkileyen en önemli nedenlerin arasında sevgi her zaman en önde gelmektedir. Sevgi deneyimle pekişmektedir. Öğretmenlik gibi mesleklerde sevgiye yönelik uygulamalar bu yönde bir düşünce ve duygu sistemi geliştirecektir.

Estola ve Syrjälä (2002) işini ve çocukları sevmenin öğretmen için bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler. Pryer (2000) öğretmenin konuya olan sevgisinin öğrenciyi hareketlendireceğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Estola ve Syrjälä (2002) öğretmenlerin hayat hikâyelerinde ve otobiyografilerinde sevgi kavramının birçok yerde kullanıldığını görerek bu konuya ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Estola ve Syrjälä'nın gözlemledikleri öğretmen kendi hayatı, beklentileri, çocukları, ailesi ve farklı duygular arasında mücadele ederken aynı zamanda mesleği için mücadelesine devam etmektedir. Sevgisinin bu süreç içinde farklılaştığını belirtmektedir. Sevgi süreklilik gösteren bir kavramdır. Estola ve Syrjälä çalışmalarında sevginin üç farklı basamakta incelenebileceğini görmüşlerdir. Bunlar sevilerek sevmeyi öğrenmek, öğrencilerini sevmeyi öğrenmek ve bir mücadele olarak sevgiyi sürdürmektir. Buna ek olarak sevgi hem öğrencilerle iletişimde hem de kişinin kendisini sevmesinde var olmaktadır.

Kişi sevgisini gösterdiğinde, duygularını açığa çıkardığı için kırılğan bir yapı almaktadır. Ama öğretmen için önemli olan bildiklerini çocuklarla paylaşabilmektir. Öğretmenin sevgisini öğrenci de sahiplenir. Liston (2004, s.18) öğrenciyi bilgiye,

öğrenmeye davet eden en önemli kaynağın öğretmenin gösterdiği sevgi olduğunu ifade etmektedir.

Solomon (2002) eski zamanlarda var olan mantık ve duygu kavramlarının ayırımına değinerek özel olarak sevgi konusunu işlediği yazısında sevginin nedeni olduğunu belirterek, bu nedenler üzerine ayrıntılı örnekler vermiştir. Sevgi zorluklarla mücadele etmekte ve sevgiyi güçlendiren yeni nedenler bulmaktadır. Bu da sevginin farklı boyutlar almasına neden olmaktadır. Nussbaum'a (Solomon, 2002, s.18) göre sevginin temel kaynağında değerler ve kişisel görüşler bulunmaktadır. Bunlar bir şekilde sevgideki erdemi yansıtmaktadır. Değerler ve ilhamın kişilikle uyum sağlaması ve ortak bir kişiliği oluşması gerekmektedir.

Goldstein (1998) ilköğretim sınıflarında yaptığı araştırmada öğretmen sevgisinin, daha önceden incelenen sevgilerden farklı şekilde ele alınması gereken, kendini özgü bir yapısı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin sevgileri ve çabaları karşılıksız değildir. Öğrencilere zaman, enerji ve çaba olarak belli bir yatırım yapar ve bunun karşılığını alana kadar da uğraşırlar. Öğrencilerini yarı yolda bırakamazlar. Ancak öğrencileri bu ilgileri ile sıkıntı içine sokmaz, rahat gelişme fırsatları sunarlar (Carpenter, Pilkington & Sutherlan, 1999).

Sevgi ve saygı kavramları arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Sevgi sahibi öğretmen insanlığa ve özellikle küçük çocuklara büyük bir saygı duyar. Kessler (2004) öğretmenlerin sevgi kapasitelerini nasıl geliştireceklerini sorgularken bir öğretmen olarak kendisinin önce birey olarak kendisine şefkat ve bağışlayıcılık göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer öğretmenlerle etkileşiminde bu duyguları şekillendirecek belli deneyimler kazanmıştır. Burada sevgi mutlak bir sevgi değildir, düzeltme, otorite gerekebilir.

Tutku ve sevgi kavramları arasındaki bağlantı bazı araştırmacılar tarafından kuramsal bir yapıya oturtulmaya çalışılmıştır. Bu iki kavram gerek felsefi araştırmalarda gerek günlük hayatta birbiri ile tamamı ile iç içe geçmiş bir yapı göstermektedir. Sternberg'in (Liston & Garrison, 2004) oluşturduğu "Triangular Love" (Üçgensel

Sevgi) kuramında üç temel öge bulunmaktadır. Bunlar tutku, bağlılık ve samimiyettir. Bu üç temel kavram farklı oranlarda birleşerek sekiz farklı sevgi türü ortaya çıkarırlar. Bu sekiz farklı sevgiden dördünde tutkunun önemli yeri bulunmaktadır. Tutku delicesine âşık olmanın (sadece tutku), romantik sevginin (samimiyet ve tutku), ahmakça bir aşkın (tutku ve bağlılık) ve mükemmel sevginin (tutku, samimiyet ve bağlılık) bir parçasıdır. Özellikle tutkularının kaynağını alan konuları olarak belirten öğretmenlerde sevgi bu tutkunun en önemli belirleyicilerinden biri olmaktadır. Çünkü bu kişiler alan konuları ile ilgilenmekten, vakit geçirmekten, ilişkili yayınları takip edip, konferanslara katılmaktan büyük zevk alırlar. Konularını sevmeleri onlarda karşı koyamadıkları, daha ileri götürmeye çalıştıkları tutkularına neden olur.

2.2.6. Coşku – Heves (=Enthusiasm)

Türkçe çalışmaların bazılarında coşku İngilizce bir kelime olan “emotion” yerine bazılarında ise “enthusiasm” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise içinde biyolojik bir yapı barındıran “emotion” kelimesi yerine duygu, “enthusiasm” kelimesi yerine de coşku, heves kelimeleri eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Coşku kelimesi Yunan kaynaklarından gelmektedir. İngiliz kaynaklarında ilk olarak 1603 yılında bu ifadeye rastlanmıştır. Kelimenin kökü tanrıyı içermek anlamına gelen ‘entheos’ kelimesinden gelmektedir. Burada ‘en’ içermek ve ‘theos’ da tanrı anlamındadır. Kelime bu dini içeriği ile tanrıya ermiş olmanın yarattığı haz olarak ifade edilmektedir. Ancak zamanla kelimenin anlamı tanrının varlığından kaynaklanan güçlü duygudan, bir şeye karşı hissedilen heyecana doğru bir değişim geçirmiştir. Günümüzde insanlar dini içerik taşımayan birçok şeye karşı coşku duyabilmektedirler.

The Amerikan Heritage (2000) sözlüğünde coşku kelimesinin ilk anlamı bir konu veya nedene duyulan büyük ilgi veya heyecan olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak bu heyecanı ve ilgiyi yaratan neden ve kaynak olarak da belirtilmektedir. Güncel

Türkçe sözlükte ise coşku ‘genellikle büyük bir istekle ortaya çıkan geçici hayranlık veya heyecan durumu’, toplumbilim terimleri sözlüğünde (1975) de ‘bir düşünceyle, bir duyguyla dolarak yücelme, ruhun kendini aşırp yücelmesi, heyecan’ şeklinde ifade edilmiştir. Aynı zamanda duygu kavramı ile de bağdaştırılan ‘salgı bezleri ve devinimsel etkinliklerle kendine özgü ilişkileri bulunan iç ya da dış uyaranların kamçılıdığı güçlü duygu durumu’ (Ruh Bilim Terimleri Sözlüğü, 1974) şeklindeki tanımlar da mevcuttur.

Öğretmen coşkusu öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkileyen belirgin bir öğretmen davranışı olarak belirtilmektedir (Carlise & Phillips, 1984; akt. Parson, 2001). Tanımlanması kolay olmayan bu kavramın öğretmenler tarafından yansıtılması öğretim sisteminde oldukça önem taşımaktadır.

Filene (2005, s.7) *The Joy of Teaching* adlı kitabında iyi öğretmenlerin özelliklerini belirlemek için yapılan binlerce araştırmada asıl olarak beş temel öğretmen karakterinin öne çıktığını belirtmiştir. Bunlar coşku-heves, açıklık-netlik, organizasyon, teşvik-gayrete getirme, öğrencilere karşı ihtimam göstermedir. İyi öğretmenler konularına ilgi gösterirler, tutku ve zevk duyarlar, aynı zamanda da başkaları ile iletişim kurmaktan hoşlanırlar. Bu nedenden dolayı coşku ilk özellik olarak sıralanmıştır. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerine karşı da duyarlıdırlar. Onların başarmalarını isterler, adil davranırlar, saygı gösterir ve destek olurlar.

Arnold ve Hughes (2005) da iyi öğretmenlerin ne tür davranışlarda bulduklarını ve hangi niteliklere sahip olduklarını belirlemeye yönelik çalışmalarında üniversite ziyaretinde bulunan başarılı bir grup ortaöğretim öğrencisine iyi olarak nitelendirdikleri öğretmenlerinin niteliklerini yazmalarını istemişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları özellikler en genel çerçevede coşku, deneyim, alakadar-İlgili olma, empati başlıkları altında toplanmaktadır.

Ware ve Williams (1977) dört farklı öğrenci grubu üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenin coşkulu bir yapı göstermesinin öğrencilerin en önemli değerlendirme kriterlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. ‘Doktor Fox Etkisi’ olarak tanımladıkları

durumda öğrencilerin coşkulu bir yapı sergileyen öğretmenlerini çok dolu bir içerik anlatsa da anlatmasa da aynı oranda etkili öğretmen olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Cruickshank ve diğ. (1995, s.316) de öğretmenler üzerinde yaptıkları benzer bir araştırmada etkili öğretmenlerin ortak özelliklerinin güdüleyici kişilik, başarıya yönlendirme ve profesyonel tavır olmak üzere üç grupta incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bunlardan güdüleyici kişilik coşku, davranış çeşitliliği ile sıcaklık ve mizahı içermektedir. Bu özellikler, öğrencilerin öğrenme sürecine ilgi duymalarına ve bu ilgiyi sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Coşkulu öğretmenler, kendilerine güvenebileceğini, yaptıklarından haz aldıklarını, öğrencilerine güvendiklerini ve onlara saygı duyduklarını, öğretmekte oldukları konunun bir değer taşıdığını ve onu ele almanın zevkli olduğunu ortaya koyarlar (Carusso, 1982; akt. Cruickshank, Jenkins & Metcalf, 1995, s.317).

Filene (2005, s.51) coşkulu öğretmenlerin sınıflarını bir tiyatro sahnesi, kendilerini de bir aktör olarak gördüklerini belirtmektedir. Konularını aktarırken sadece bilgiyi değil, konulara ilişkin duygularını da hem sözlü hem de beden dili ile yansıtırlar. Parson (2001) öğretmenlerin coşkularını, içsel-manevi tutumlarını dışsal olarak öğrenciye aktarabildikleri bir grup davranış yolu ile gösterilebileceklerini dile getirmektedir. Öğretmenlerin ses tonunu değiştirme, gözlerini cesaretlendirici bir araç olarak kullanma, beden dilini etkin olarak kullanma, yüz ifadesini ayarlama, cesaretlendirme gibi dışsal davranışlarla coşkularını yansıtabilecekleri düşünülmektedir. Murphy ve Walls (1994, s.5) coşkulu öğretmen davranışlarına yönelik çalışmalarda Collins, Muray gibi farklı araştırmacıların da benzer ölçütleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Farklı araştırmalarda kullanılan coşkulu öğretmen davranışları aşağıda Tablo 1’de özetlenmiştir.

Murphy ve Walls (1994) kendileri de çalışmalarında sınıf ortamında alanında ün yapmış dört farklı üniversite öğretim görevlisini inceleyerek göz teması, yüz ifadesi, ses tonlaması, beden dili ve hareket olmak üzere öğretmenlerin coşkulu davranışlarının anlaşılmasını sağlayan beş temel davranışı incelemişler ve bunların

uygulama sıklığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarında göz teması ve sesli aktarım en çok bir arada kullanılan davranışlar olarak ortaya çıkmıştır (Tablo 1). Vücut hareketleri de en çok kullanılan davranışlardandır ve yalnız kullanılmak yerine genellikle göz teması ve sesli aktarım ile beraber kullanılmaktadır.

Tablo 1. Farklı Araştırmalarda Öğretmen Coşkusu Değerlendirmede Kullanılan Davranışlar (Öğretmen coşkusu, Murphy ve Walls, 1994, s.25 den uyarlanmıştır)

	Ses	Göz Teması	Jestler	Hareket	Yüz İfadesi	Kelime Seçimi	Düşünceleri	Kabul Etme	Enerji	Övgü	Mizah	Konuya Adanma
Bettencourt et al. (1983)	√	√	√	√	√	√	√	√	√			
Streeter (1986)	√	√	√	√	√	√	√	√	√			
Brigham (1991)	√	√	√	√	√	√	√	√	√			
McKinney et al.(1984)	√	√	√	√	√			√				
Wineburgh (1990)	√		√		√							
Frymier (1992)		√	√		√							
Payne & Manning (1986)						√	√		√			
Williams (1977)						√	√	√			√	
Weaver & Cottrell (1987)								√				√

Öğretmenin coşkulu olması yukarıda dile getirilen genelde dışsal etmenlerle belirlenebileceği gibi öğretme tutkusu ile ilişkili daha farklı içerikleri de taşıyabilir. Bu da yansıttığı coşkunun kaynağını göstermektedir. Good ve Brophy'nin (1987; akt. Cruickshank, Jenkins & Metcalf, 1995, s.317) belirttiğine göre, bir öğretmenin coşkulu yapısının konu alanına ilgi duyma ve onu derinlemesine ele alma ile dinçlik ve bedensel atıklık gibi iki önemli boyutu vardır. Coşkulu öğretmenler sıkça atık / başat, uyarıcı, enerji dolu ve anlatımda doyurucu olarak betimlenirler. Bu öğretmenlerin davranışlarının, öğrencilere ve konu alanlarına yansıtıldığı kabul edilmektedir. Öğretmenlerin coşkulu tavırları konuşmalarından, el hareketlerinden, yüz ifadelerinden kolayca anlaşılabilir. Sınıf içinde de hareket halindedirler.

Arnold ve Hughes (2005) coşkunun bu enerjik yapısını vurgulayarak, coşku kelimesinin anlamını başkalarına taşınan, inançlar ve umutlarla beslenen bireysel bir

enerji olarak ifade etmişlerdir. Coşku kavramı kişilerin çalışırken veya başkaları ile ilgilenirken sergiledikleri canlılık, şevk, neşe, güven, esneklik, pozitif bir tutumu yansıtan duygulara karşılık gelmektedir. Ancak bir kişinin coşku dolu olması için her zaman çok fazla enerjik bir yapısının olması da gerekmemektedir. Bazı zamanlarda bu coşku çok derinden ilerleyen, duygusal olarak dengede olmayı sağlayan bir adanmışlık içermektedir. Coşku ilgiyi artırır. Başarılı bir öğretmen öğrencilerinin ilgilerini ve coşkularını konuya çekecek ve dağılmamalarını sağlayacak şekilde ustaca eğitim sürecini yönlendirebilir. Carusso (1982; akt. Cruickshank, Jenkins & Metcalf, s.318) coşkulu öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde tabloştürmüştür:

Tablo 2. Coşkulu öğretmenlerin özellikleri

Coşkulu Öğretmenler	Coşku Sahibi Olmayan Öğretmenler
Güven ve dostluk telkin ederler.	Kaygılı ve sınırlı görünürler.
Konuların öğrencilerine uygunluğunu sağlar ve bunu sergilerler.	Mekanik davranırlar; dersleri öğrencilerin ilgi ya da gereksinimlerine ilintili kılmaksızın hareket ederler.
Noktaları vurgulamak ya da pekiştirmek için zengin ve canlandırılmalı el hareketlerine başvururlar.	Ders boyunca ayakta durarak ya da oturarak bir konuma bağlıdırlar.
Öğretim yaklaşımlarında yaratıcı ve çeşnilidirler.	Ancak bir ya da iki öğretim seçeneğini kullanırlar.
Öğretirken kendilerini işe verirler ve oyunsaldırlar.	İlgisizdirler ve ortamla bütünleşemezler.
Tüm öğrencilerle göz ilişkisi sürdürürler.	Öğrencileriyle göz ilişkisinden kaçınırlar.
Sözcük sunuşunu daha da ilginç kılmak için değişik ses tonu şiddeti, sözcüklerin yerine göre anlamını değiştirme ve ara vermeye koyulurlar. Belirgin ve canlandırılmalı el hareketlerine başvururlar.	Tekdüzeli konuşurlar.
Sabırlıdırlar.	Sabırsızdırlar.
Öğrencilerin başarıyla çalışmalarını bitirmeleri yönünde ısrarcıdırlar.	Öğrenciler kolayca doğru yanıtı veremediklerinde çabucak yırlarlar.
İş dışı davranışların farkındadırlar ve hemen gereğine yaparlar.	Öğrencilerin iş dışı davranışlarını görmezden gelirler.
Hızlı bir ders akışı sürdürürler.	Zamanı etkisizce kullanırlar; oyalanırlar.
Güldürü duygusuna sahiptirler, kendilerine de gülebirlirler.	Sık sık eleştirel davranırlar.
İlgi ve dikkati sürdürebilmek için hareket ederler.	Odanın önünden nadiren ayrılırlar.

Kaynak: V. Carusso (1982; akt. Cruickshank, Jenkins & Metcalf, 1995, s.318)'dan uyarlanmıştır. Öğretmen coşkunluğu: Öğretmen ve öğrencilerin iletği davranışlar.

20 yıllık öğretmen olan Debbie Suh (2004) coşkunun bulaşıcı bir niteliği olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle de öğretmenlerin bu coşku için öğrencilerine model olmaları ve bu coşkunun besleneceği ortamlar yaratmaları gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin sadece davranışları değil bir konuya olan ilgileri de öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Öğrenciler bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmenlerin anlattıkları konuya yönelik tutumlarını model almaktadırlar. Bu nedenle de alan konusuna ve anlattığı konuya ilgi, heyecan ve büyük bir coşku ile yaklaşan öğretmen öğrencilerinde de aynı duyguları yaratarak onların daha başarılı olmalarını sağlayacaktır (Parsan, 2001). Baum (2002) da benzer şekilde öğretmenlerin zevk aldıkları konuyu, deneyimleri ile şekillendirdikleri yeni yöntemlerle anlatmaktan büyük zevk aldıklarını ifade etmektedir. Öğretmen coşkusu ve öğrencilerin akademik başarılarını gösteren çok çeşitli araştırmalar mevcuttur. Murphy ve Walls (1994) öğretmen coşkusunun öğrenci başarısı ve dikkatini arttırdığını ifade ederken ne yazık ki öğretmen eğitiminde coşkulu öğretime yönelik bilgi verilmediğini dile getirmektedirler.

Buna ek olarak Baum (2002, s.87) eğitim sisteminde genellikle öğrencilerin öğrenmeye olan coşkularına değinildiğini belirttiği yazısında, bundan daha önemli olan noktanın öğretmenlerin öğretmeye olan coşkuları olduğunu ifade etmektedir. İnsanlar öğretime yönelik daha fazla coşku duydukça ve bu sürece daha fazla ve zaman ayırdıkça bu ilgi ve heyecan da karşılarındaki öğrencilere geçecek ve onları da öğrenme sürecine çekecektir. Baum (2002) bu coşku seviyesinin tam olarak insanın kontrolünde olmadığını, derinde yatan ilgi alanlarını yansıttığını da dile getirmektedir. Ancak coşku her zaman tek başına ele alınabilecek bir kavram değildir. Caruso (1982) coşkulu davranışların bir iletişim dili olarak kullanılabilmesi için katılım, cesaretlendirme ve övgünün en önemli üç kavram olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü gibi coşku kavramı motivasyon, sevgi, istek, zevk alma gibi çeşitli kavramlarla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin coşkulu olmaları onların motivasyon sahibi olmaları ile anlaşılabilir. Bu nedenle de motivasyon artırıcı yöntemlere eğitim sisteminde bir an önce yer vermek gerekmektedir.

2.2.7. Kalp (=Heart) – Yüreğimiz

“Kalbimizi etkileyen nedenlerin anlaşılması zihnimizi etkileyen nedenlerin anlaşılmasından çok daha zor ve karışıktır. Öğrencilerin öğretiminde kalbin görevini ölçerek belirleyebileceğimiz basit bir yol yoktur . . . Bu sayılarla ifade edilemez. Bir istatistik programı ile yakalanamaz. Ön-test son-test yapılamaz. Konusu kontrol gruplarına bölünemez, çünkü olaya ilişkin duyuşsal boyutlar sadece olduğu andaki durumda geçerlidir, tekrarı mümkün değildir. Beklentilerin etkisi, mutluluk, isteklilik, hoşlanma, gülümseme, umut, hayranlık, küçük düşme, kötüye kullanma, yorgunluk, ırkçılık, açlık, yalnızlık ve sevgi gibi tanımlanması zor olan kavramların ölçülmesi oldukça zordur. Etnografik araştırmalarda bile nadiren teşebbüs edilmiştir . . . Ancak duyuşsal yön kaçıp gitmez. Araştırmacılar kabul etse de etmese de oradadır. Eski, açık ve net bir gerçeğe göre de öğretmenler ve çocukların kalpleri ve bu kalplerin de öğretim/öğrenim sürecinde oldukça önemli bir yeri vardır.” (Goldstein, 1998, s.30)

Kalpten öğretimin anlamını belirleyebilmek için öncelikli olarak kalbin nasıl temsil edildiği ile başlamak gerekmektedir. Yüzyıllar boyunca kalp bir güç sembolünden sevgi ve arkadaşlık fikrine dönüşmüştür. Knapp (2000, s.2) ilk insanların, mağaraların duvarlarına çizdikleri kalp resimlerinin büyük ihtimalle düşmanları üzerinde kontrol sağlamaya yönelik arzularını yansıttığını düşünmektedir. Çünkü bu çağlardaki insanlar için herhangi bir yara alma ölüm anlamına gelmektedir. Sağlıklı bir kalp genellikle yaşamı temsil etmektedir. Kalp eski Yunanlılar ve Mısırlılar’ın dile getirdikleri insan bedeninde en önemli üç önemli noktadan biridir. Kalbin vücudun ortasında bulunması tutkular ve zekâ arasında bir geçiş noktası oluşturduğu fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bawden (1992, s.7; akt. Knapp, 2000, s.2) kalbin zekâyı barındıran bir mekân ve beynin de sadece kalbin bir aracı olduğuna inanıldığını ifade etmektedir. Başkaları tarafından da aklın sadece beyinde değil aynı zamanda kalpte ve vücudun zekâ kapasitesi bulunan tüm diğer organlarında da var olduğuna inanılmaktadır. Pearsall (1998; akt. Knapp, 2000, s.2) ‘The Heart’s Code’ adlı kitabında kalbin sevdiğini ve hissettiğini, ama aynı zamanda da düşündüğünü, hatırladığını, diğer kalplerle iletişim kurduğunu, vücudumuz boyunca hareket eden bilgileri depoladığını dile getirmiştir. Kalbe yönelik inanışlar Hıristiyanlıkta, Konfüçyus ve Budizm gibi inanışlarda da yer almaktadır.

40 yıllık bir öğretmen olan Knapp (2000, s.1) ‘Yürekten Öğretim’ konulu konferansta yaptığı konuşmada öğretim ve kalbin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini belirtmektedir. İnsanların yürekten öğretim verebilmesi için öncelikle de yürekten bir öğrenim almış olmaları gerektiğini eklemektedir. Yürekten öğrenim algılanmanın, düşünmenin, hissetmenin, değer vermenin ve ortaya koymanın özel bir yoludur.

Kalbin önemine ilişkin bir alıntı da ‘Oz Büyücüsünden’ gelmektedir (Knapp, 2000, s.3):

“ ‘Yeteri kadar bilmiyorum’ diye neşe ile cevapladı Bostan korkuluğu. ‘Biliyor musun benim kalbim samanla dolu, bu nedenle Oz Büyücüsüne gidiyorum, ondan biraz beyin istemek için.’ ‘Oo, anlıyorum’ diye cevapladı Teneke Korucu, ‘ama yinede, beyin dünyadaki en iyi şeylerden biri değil ki.’ ‘Sende hiç var mı?’ diye sordu Bostan Korkuluğu. ‘Hayır, benim başım tamamen boş’ diye cevap verdi Teneke Korucu’, ‘ama bir zamanlar hem beynim hem de kalbim vardı; her ikisini de denediğimde, kalbimin olmasını tercih ettim.’”

Peki, yürekten öğrenmek ve öğretmek için insan yüreği ile ilişkilendirilen tüm olumlu niteliklere sahip olmak gerekmede midir? Cesaretlendirici bir eğitim vererek başkalarını beslemeli miyiz? Öğrencilerimizin ilgi ve ihtiyaçlarına hassas, duyarlı, şefkatli, içten ve saygılı olmalı mıyız? Öğrencilerimizin sevgisini kazanmak için onlara her şekilde destek mi sağlamalıyız? Öğrencilerimizi öğretme sürecinin merkezinde mi ele almalıyız? Mesleklerimize mutlu ve cesaretli insanlar olarak yaklaşp, en derin duygularla öğretim vermeli, düşünceli ve nazik mi olmalıyız? Belki de bunların hepsi ve daha fazlası gerekmektedir. Bu nedenle de kalpten öğretim yaşam boyu bir seyahate benzetilmektedir.

Intrator ve Kunzman (2006, s.16) fark yaratan öğretmenlerin başarısının sadece çeşitli yöntem ve tekniklerle açıklanamayacağını bunu kelimelere dökülemeyen kalp, tutku ve bağlanma gibi kavramlarla ifade edilebileceğini belirtmektedirler. Palmer (1998, s.17) öğretmenlerin çoğunun gönülden gelen nedenlerle, özellikle bir konuya veya insanlara yardım etmeye yönelik tutku ile öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmektedir. Ancak birçok öğretmen gönülden isteğini yıllar sonra kaybetmektedir. Bir kere daha bu öğretmenlerin gönüllerini yeniden bu amaca

yönelmeleri için iyi öğretmenlerin yaptıkları gibi öğrencilerine kalplerini açmaları gerektiğini belirtmektedir. Kessler (2004) de benzer şekilde birçok öğretmenin öğretmenlik mesleğine kalpten gönül verdiklerini bunun da en önemli nedeninin öğrencileri geliştirmek ve onların içinde var olan iyi tohumları filizlendirmek için güçlü bir arzuya sahip olmaları olduğunu ifade etmektedir.

Palmer (1998, s.63) mantığın duygularla işleyebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle de öğrencilerinin zihinlerini açmalarını sağlamak için önce onların duygularını açmak gerektiğini belirtmektedir. Ancak eğitim sisteminde ne yazık ki kafa ve kalp ayrı tutulmaktadır. Bu nedenle de akıl nasıl hissedeceğini, kalp de ne şekilde düşüneceğini bilememektedir. Buna ek olarak gerçekleri de duygulardan uzaklaştırmaktayız, bu nedenle de duyguların karışmadığı gerçekler insanlara uzak kalmakta, duygular da gerçeklerle tezat oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi yürekten öğretim her zaman kolay olmamaktadır. Çünkü insanlar tutku ile bağlandıkları şeyleri öğretmede veya duygularını göstermede tereddüt edebilirler. Kendi tutku duydukları konu öğrencilerin veya diğerlerinin ilgisini çekmeyebilir, bu konu müfredatta uyumlu olmayabilir. Bu gibi konular çelişki yaratabilir. Yürekten öğretim veremeyen öğretmenler güçlerini ve canlılıklarını kaybedebilirler. Öğrenciler için de durum farklı değildir, onların da ilgi duyduğu farklı şeyler bulunmaktadır. Öğrenciler duygularını onlara göstermeyen öğretmenlere duygularını yansıtmazlar. Bu da iki tarafın birbirinden daha fazla uzaklaşmasına neden olur.

İnsanları beyin, kalp, ruh gibi farklı parçalara bölmek tehlikelere de neden olabilmektedir. Klasik müfredatta öğrencilerin beyinlerine (zekâsına) yönelim olmuştur. Ancak reformlar ve yapılandırmacı yaklaşım kalpten öğretim ve öğrenimi de devreye sokarak bu süreci bir bütün olarak ele almaktadır. Glasser (1992, s.43; akt. Knapp, 2000, s.5) insanların yaşama, sevme, güç, eğlence ve özgürlüklerden oluşan beş temel doğuştan gelen ihtiyaçlar ile motive olabildiklerini belirtmiştir. Yürekten öğretim sürecinde, öğrencilerin bu ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Ancak okul müfredatlarında bu ihtiyaçların birçoğu göz ardı edilmektedir. John Dewey 'Deneyim ve Eğitim' adlı kitabında bireyin 'ruhunu' kaybetmesi durumunda, değerli olabilecek şeylere karşı ilgisini, öğrendiklerini

uygulama isteğini, gelecekteki deneyimlerinden anlam çıkarma becerisini kaybetme gibi durumlarla yüz yüze gelebileceğini belirtmiştir. Dewey burada ruh kelimesini kalp kelimesi ile eşleştirmiştir (Knapp (2000, s.5).

Sam Intrator (2005) karşılaştığı en iyi öğretmen olarak nitelendirdiği South Karolayna’lı öğretmen, öğretim sürecinin gizemi ve karmaşıklığı konusunda yaptığı yorumlara ek olarak “öğrencilerinin zihinlerindeki nehirleri” anlamak için bir mücadele içinde olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen kendini bir kilim dokuyucusuna benzetmiştir. Kilim ustasının attığı her bir ilmek gibi öğretmen de kendi öğrencileri, onların aileleri ve toplum arasında kurmaya çalıştığı her bir iletişim bağı için bir ilmek atmaktadır. Farrel (2004) de bir bardağa su doldurur gibi öğrencilerin beyinlerinin bilgi ile dolduramayacaklarını ifade etmektedir. Öğretmenler öğrencilerin kapısını sevgi ile çaldıkları zaman onlarda kendi kapılarını, daha doğrusu kalplerini açarlar.

Ancak öğretmenlerin duygularına hitap etmeye yönelik düzenlemeler genelde kuramsal boyutta kalmaktadır bu nedenle başka bir boyuta, öğretmenlerin kalplerine hitap etmek gerekmektedir. Kalp hayatın yaşam kaynağıdır. Kişinin özü, kim olduğu, duyguları hep kalbinden yönlendirilmektedir. Kalp yaratıcılık, nezaket, duyarlılık, maneviyat gibi duyguların yanında Hargreaves’in duygusal coğrafyasında belirttiği gibi utanç, kıskançlık, hayal kırıklığı gibi gölgelenmiş, bir kenara itilmiş duyguları da saklamaktadır (Intrator, 2005, s.15). Dolayısı ile unutulmaz, hafızalardan silinmeyen bir öğretim öğretmenin yaşam kaynağı olan kalbinde yatar. Buna öğrencilerle ilgilenme kapasitesi, onların ilgilerini öğretilen konuya çekme, gelişimlerini sağlama, iş arkadaşları ve aileler ile nitelikli bir etkileşim sağlama gibi örnekler verilebilir. Öğretmenlik mesleklerine idealleri, umutları ile başlayan birçok öğretmen gerçek ortamlarla yüzleştiklerinde bu duygularını kısa zamanda kaybetmekle yüz yüze gelmektedirler. Bunu engellemek için oluşturulan programlardan biri de “The Courage to Teach” adlı destek programıdır. 7 den 70’e tüm yaştaki öğretmenler bir araya gelerek duygularını paylaşarak, birbirlerinden manevi destek alarak daha güçlü hale gelmektedirler (Intrator, 2005, s.15).

Yukarıda da belirtildiği kalp kişinin en hassas olduğu ve en kolay incinebileceği kısmınıdır. Bu nedenle kişinin kalbini kolayca tanımadığı kişilere açması mümkün olmayabilmektedir. Bunun için karşısındakine güven duyması gerekmektedir. Kısaca güven insan kalbinin en güçlü anahtarlarından. Kessler (2004) öğrencilerin öğretmenlerinin kendi duygularını paylaştığını görmeden kalplerini açmayacaklarını belirtmektedir. Ancak konu çocuklar olunca güven duygusunun yerini farklı duygular tamamlamaktadır. Özellikle çocukların saf ve masum, içten pazarlıklı olmayan yapıları öğretmenlerin kalbini kısa sürede yumuşatmaya yetmektedir. Ancak çocukların yaşları büyüdükçe bu farklılaşabilmektedir. Bazı duyguları yaşama şansı olmayan farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlardan gelen öğrenciler için bu daha fazla emek gerektirmektedir.

Kessler (2004) gözlemediği sınıflarda çok iyi öğretme yöntemleri kullandığı halde bahsettiği öğretme varlığına, duyguya, enerjiye, maneviyata, ruh haline sahip olmayan kalpleri kapalı öğretmenler bulunduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle de öğretmen eğitiminde ne kadar iyi teknik öğretim verilirse verilsin öğrencilerin ruhlarını, kalpleri, sosyal becerileri ve duygusal zekâlarına herhangi katkı sağlayamayacak kişiler öğretmen olabilmektedirler. Öğrencilere soru sorabilecekleri, fikirlerini yanlışı ve doğrusu ile paylaşabilecekleri, yaratıcılıklarını sergileyebilecek güvenli ortamlar yaratıldığı zaman öğrenciler kalpleri ve ruhları ile derse katılırlar. Kessler (2004) tüm öğretmenlerin kalplerinin açık olması gerektiğini ifade ederek bu yapıdaki öğretmenlerin sıcakkanlı, canlı, doğal, şefkatli bir kalp taşıdıklarını belirtmektedir. Kendini bu şekilde karşısındakine korumasızca açan öğretmenler aynı zamanda risk de almaktadırlar. Öğrencilerinin kalplerini beslemek bu öğretmenlerin kendi tutkularını geliştirmek için yaptıkları en önemli yatırımdır. Görüşme yapılan öğretmenlerden birini sözleri kalbini önemini en yalın şekilde ifade etmektedir:

“Aklın yolu bir, kalbini ortaya koyarsan onu tüm özürlerine rağmen kendi çocuğun gibi kabul eder ve seversin.” (T2 - bayan, özel eğitim öğretmeni, 2007)

2.2.8. İhtimam Gösterme – Sahip Çıkma (=Care)

Ahlak eğitiminde 1960 lı yılların ortalarında ve 1990 lı yılların sonlarında iki farklı düşünce biçimine rastlanmıştır. Bunların ilki değerlerin netleştirilmesi, bilişsel gelişimcilik ve bunları takip eden feminist düşünürlerin vurguladıkları ihtimam gösterme-önemseme kavramlarıdır. Son yıllarda bunlara karakter eğitimi kavramı da eklenmiştir (Fallona, 2000, s.682). Değerlerin netleştirilmesi kavramının ortaya çıkması ile aynı dönemde farklı düşünürler ahlaki düşünce ve değerlendirme konusundaki çalışmalarından yola çıkmışlardır. Bu araştırmacıların en önemlisi Kohlbergdir. Ahlaki düşüncenin gelişimine ilişkin 6 basamak dile getirmiştir. Her bir basamaktan diğerine geçiş kişinin çelişkiler yaşaması ile mümkün olmaktadır. Devlet okullarında yardımcı, geliştirici, eşitlik ve dürüstlük ilkesine sahip öğretmenlerle öğrencilerin daha yüksek ahlaki basamaklara erişebileceklerini ifade etmiştir. Kohlberg'in çalışmalarını erkekler üzerinde yapması nedeni ile kadın araştırmacılar ahlaki düşünce yapısının kızlarda daha farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Burada adil olmak yerine ihtimam gösterme, değer verme kavramı anlam kazanmaktadır. Noddings bu açıklamalardan yola çıkarak ihtimam göstermeye dayanan feminist bir ahlaki eğitim yaklaşımı geliştirmiştir. Bu tür bir eğitim kişinin kendisine özen göstermesine, sadece çevresinde bulunan yakınlarına ve tanıdıklara değil, uzaktaki kişilere ve aynı zamanda hayvanlara, bitkilere, tüm fiziki çevreye, insan yapımı tüm eşyalara ve düşüncelere önem vermeyi ve özen göstermeyi içermektedir. Günümüzde buna ek olarak eğitim sisteminde karakter eğitimi de yer bulmaktadır.

Öğretmenlerin davranışlarının belli düşünce ve inanç sistemleri tarafından şekillendiği birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Collier (2005, s.353) öğretmenlerde bu inancın gelişmesine ve var olmasına neden olan ve öğretmen yeterliği ile bağlantılı en önemli kavramlardan birinin ihtimam-özen gösterme olduğunu belirtmektedir. Noblit, Rogers ve McCadden (1995; akt. Collier, 2005, s.353) ihtimam gösterme-umursamayı diğer kişileri nasıl gördüğümüz ve ne şekilde iletişim kurmamız gerektiği konusunda sahip olduğumuz bir değer olarak tanımlamışlardır. İhtimam gösterme öğretimin sürdürülmesinde, disiplinin sağlanmasında, okul politikalarının başarı ile uygulanmasında ve okul sisteminin

günlük işleyişinin devamında kritik bir role sahiptir. Öğrencilerin ihtimam göstermeyen bir öğretmenle de öğrenebilecekleri ancak bu öğrencilerin birçok öğrenme fırsatının kısıtlanacağı belirtilmektedir. Goldstein ve Lake (2003, s.115) ihtimam göstermeyi iyi bir öğretimin en temel bileşeni olarak nitelendirmişlerdir. Kohn (1996, s.112; Day, 2004, s.29) ise ihtimam göstermeyi çocuklara ulaşılarak onlarla gerçek ve sıcak ilişkiler kurma becerisi olarak tanımlamıştır. Kısaca özetlemek gerekirse ihtimam bir başkasının iyi olmasında sorumluluk üstlenildiği anda ortaya çıkan eylemlerdir. Bu nedenle de özellikle okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri için daha baskın bir yapı gösteren bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Vogt (2002) ilköğretim öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterilen ihtimam kavramına yönelik algılarını ve öğretimdeki etik ihtimamın geçerliliğini araştırmak amacıyla 32 İsveç’li öğretmenle yarı-yapılandırılmış mülakatlar yapmıştır. Araştırmada öğretim sürecindeki ihtimamın adanmışlık, bağlantılı olma, duygularını ifade etme (öğrencilerini kucaklamak gibi), fiziksel ihtimam, bir ebeveyn-bir anne gibi ihtimam gösterme şeklinde çeşitli şekillerde anlaşılabilirliği ifade edilmektedir. Vogt (2002) bu kavramların her birinin bir zaman sürecine oturtulabileceğini belirtmektedir. Bir anne olarak ihtimam gösterme bu şeridin en sonunda yer almaktadır. Araştırmada ihtimam kavramının cinsiyetten bağımsız olarak düşünülmesi gerektiği, erkek öğretmenlerde de bu duyguların aynı ölçüde olacağı vurgulanmıştır

Öğretmenler ihtimam gösterirken davranışları dört basamakta şekillenmektedir. Bunlar ihtimam görme, ihtimamı uygulama, ihtimam gösteren bir iletişimi başlatma ve sürekli yansıtımlarla bu tutuma devam etme şeklinde özetlenebilir. Russel, Purkey ve Segel (1982; akt. Collier, 2005, s.353) ihtimam gösteren öğretmenlerin belli davranışlar içinde bulduklarını belirtmişlerdir. Bunlar öğrencileri ile göz teması kurma, etkin dinleme, onların fikirlerine ve düşüncelerine saygı gösterme, her öğrenciye özel olarak ilgili davranmadır (özel ilgilerini bilmek, doğum günlerini kutlamak gibi).

Noblit, Rogers ve McCadden (1995; akt. Collier, 2005, s.353) ise ihtimam gösteren öğretmenlere yönelik üç varsayımda bulunulabileceğini belirtmişlerdir. İlk olarak ihtimam gösteren öğretmenler öğrencilerine bağlıdır. Dolayısı ile öğrencilerinin başarıları kadar başarısızlıklarında da sorumluluk üstlenirler. Öğrencileri geliştirmek için yöntemler ararlar. İkinci olarak, öğrencilere gösterilen bu ihtimam nedeni ile öğretmenler kendi becerilerini geliştirmek için daha fazla istek duyar ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kendi gelişimlerini sağlayan yöntemler ararlar. Son olarak, ki bu en önemlisi olarak nitelendirilebilir, ihtimam öğrenci ve öğretmen arasındaki etkili iletişimin temel taşıını oluşturmaktadır. Bu duyguyu hisseden öğrenciler için sayısız fırsatlar yaratmaktadır. Bir diğer etken de öğretmenin bu tür davranışlarının öğrencilerin davranışları üzerinde yaratacağı etkidir. Öğrenciler de öğretmenlerini bir model olarak kabul ederek çevrelerindekiyle ihtimam göstermeye özen gösterirler.

Noddings'e (2001, s.99; akt. Estola, 2003, s.27) göre ihtimam - özen gösterme bir anlamda dünyada bulunmanın yoludur. İhtimam gösterme bir erdem olarak nitelendirilirken burada asıl unsur ihtimamı gösteren kişiden çok bu ilişkinin şeklidir

Ferreira ve Bosworth (2001, s.24) iki farklı okulda, farklı kültürleri temsil eden 101 öğrenci ile öğretmenlerin ihtimam gösteren tutumları üzerine nitel bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilere özen-ihtimam gösteren öğretmenlerin ne tür niteliklere sahip oldukları sorulmuştur. Bu araştırmada öğrencilerin değerlendirmeleri öğretmenlerin içerik ve pedagoji ile bağlantılı davranışları ve öğrenci ile öğretmenler arasındaki iletişimi ortaya çıkaran davranışlar olmak üzere iki ana grupta incelenmiştir. Ancak her iki davranış grubu birbiri ile doğrudan bağlantılıdır. İhtimam gösteren öğretmenlerin içerik ve pedagojik yaklaşımlarına ilişkin olarak altı davranış dile getirilmiştir. Bunlar akademik çalışmada yardımcı olma, yapılacak çalışmanın anlatılması, içeriğin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edilmesi, cesaretlendirme, düzenli ve disiplinli bir sınıf ortamının yaratılması, eğlenceli bir işleyiş sağlanması şeklinde özetlenebilir. Bunlar arasında öğretmenin yardımcı olması en yoğun olarak değinilen davranışlardandır. Öğrenciler öğretmenin kendilerini cesaretlendirmelerini, yaptıkları işin iyi olduğunu hissettirmelerini,

sadece sırada oturmamalarını, aralarda dolaşarak onlara yardım etmelerini, düzenli herkesin işi ile ilgilendiği bir sınıf ortamı yaratmalarını istemektedirler. Mizahi öğelerin de ders içinde yer alması oldukça düşük oranda olsa da ifade edilmiştir. Öğretmen öğrenci iletişim açısından ise öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine bir birey olara değer vermelerini, sorunları ile ilgilenmelerini, bazen bir arkadaş gibi yaklaşımlarını beklemektedirler. Bu iletişimde saygının yeri de büyüktür. Farklı araştırmalarda ihtimam gösteren öğretmenlerin okul toplumunda farklı değişiklikler yaratması dile getirilirken bu araştırma sonuçları disiplinin sağlandığı, öğrenciye en iyi şekilde konuyu verildiği, sağlıklı iletişimin sağlandığı klasik sınıf ortamları ve klasik öğretmen davranışları öne çıkarmıştır (Ferreire ve ark., 2001, s.27).

McCroskey (1992; akt. Ferreire & Bosworth, 2001, s.25) ihtimam gösteren öğretmenlerin davranışlarının empati, anlayış ve duyarlılık kavramları ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Thayer-Bacon & Bacon (1996; akt. Ferreire & Bosworth, 2001, s.25) öğrencileri için ihtimam gösteren öğretmenlerin daha fazla hatırladıklarını, değişim için etkili olduklarını, ilerleme sağladıklarını ve öğrencilerin etkili eğitim vermek konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmişler ve ihtimam gösteren öğretmenlerin davranışlarını müfredat, öğretim yöntemleri ve bireysel iletişim olmak üzere üç kısımda incelemiştir. Sickle ve Spector (1996; akt. Ferreire & Bosworth, 2001, s.25) ise bunu öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-içerik, öğretmen-öğrenci-içerik olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Hayes, Ryan ve Zseller (1994; akt. Ferreire & Bosworth, 2001, s.25) altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ihtimam gösteren öğretmenlere ilişkin düşüncelerini şu şekilde özetlemiştir: (a) eğlendirici ve mizahi davranışlara yer veren, (b) akademik çalışmalarda yardımcı, (c) güven ve olumlu duyguları cesaretlendiren, (d) öğrencilerle bir birey olarak ilgilenen, (e) alan bilgisini öğrencilere en iyi şekilde veren, (f) öğrencilerine rehberlik etmek için istekli, (g) öğrencilerin ihtiyaçları ile sınıf dışında da ilgilenen. Ancak öğrencilerin değerlendirmeleri kendi psikolojik yapılarından ve duyuşsal ve sosyal gelişimlerinden etkilenebilmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler daha bencil olabilmekte ve her an takdir edilmeyi, öğretmeni tarafından tanınmayı beklemektedir. Bu da değerlendirmelerini farklı şekilde etkileyebilir.

Nowak-Fabrykowski ve Caldwell (2002) çalıştıkları kurumda fakülte üyelerinin ihtimam göstermeye yönelik üç farklı tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Bunlar; (i) öğrencilere önerilerde bulunma, gerekli görüşmeleri ayarlama, öğrencilere sonraki eğitimleri için rehberlik etme, (ii) öğrencilerle sınıf içinde etkileşimde bulunma, onları soru sormaya cesaretlendirme, onlara araştırmalarında, portfolyo hazırlamalarında ve sunumlarında yardımcı olma, (iii) öğrencilerin araştırmaya, geliştirmeye, düşünmeye cesaretlendirme ve bunu ihtimam gösteren bir şekilde yapma şeklinde listelenmiştir.

Fakültenin eğitim sürecindeki en temel amacının manevi değerlere sahip, ahlaklı ve diğerlerini önemseyen bireyler yetiştirme olması nedeniyle araştırmada öğrencilerin bu yöndeki tutumlarını ve düşüncelerin ortaya çıkaracak “size ihtimam gösteriliyor mu?”, “sınıf ortamında öğrencileri önemseyenizi göstermeniz için ne şekilde davranmanız gerekmektedir?” şeklinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin düşüncelerine göre ihtimam gösteren davranışlar dinleme, geri dönüt verme, gülümseme, başkaları ile paylaşımda bulunma, yardımcı olma, olumlu yönde geri dönüt verme, öğrencinin seviyesine inerek iletişim kurma şeklinde belirtilmiştir. Bu tür davranışların bireyi güçlendireceğini belirtmektedirler. Bu tür davranışları sergileyen en önemli kaynağı da anneleri olarak nitelendirmişlerdir. Onlarla kendilerini güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. İkinci kaynağı da öğretmenler ve babaları olarak dile getirmişlerdir. Arkadaşları da bu kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu kişilere göre onlara ihtimam gösteren kişiler fikirlerine saygı gösterir ve öncelikle karşılarındaki kişiyi düşünürler.

Caldwell (1999; akt. Nowak-Fabrykowski & Caldwell, 2002) öğretmenlerin ihtimam gösterebilmeleri için gerekli olan ortamların yaratılması için dört ana kavram oluşturmuştur. Bunlar;

- i.) İhtimam gösteren öğretmenler öğrenci merkezlidir (tüm öğrencilere saygı ile yaklaşan, inanan, dinleyen, sabırlı olan, düşünmek için cesaretlendiren),
- ii.) İhtimam gösteren öğretmenler iş odaklıdır (puanlamayı farklı yöntemlere dayandıran, iş yükünü dengelemeye ve şartlara göre değiştirmeye çalışan,

- ödev, çalışma ve testlere ekstra zaman ayıran, gerekli durumlarda sınıf kurallarını değiştiren, bir soruya birden fazla doğru cevabı kabul edebilen,
- iii.)İhtimam gösteren öğretmen öğrencisi ile ilgilenir (öğrettiği konuda uzman, bağımsız çalışmaya yardımcı olan, ödevleri ve çalışmaları bitirmek için ek zaman tanıyan, sınıf içi tartışma ve fikir paylaşımına fırsat sağlayan, ekstra puan sağlanabilecek etkinlikler öneren)
- iv.)İhtimam gösteren öğretmen etkindir (enerjiktir, mizahi bir yapısı vardır, öğretim süresince örnekler verir hikâyeler anlatır, ilginç ödevler verir, değerlendirmeyi farklı kaynaklara dayandırır)

Owens & Enis (2001) hemşirelik, dini işler ve öğretmenlik gibi toplumsal hizmetlerde çalışan kişilerin kendilerini mesleğe çağrılmış olduklarını ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin bu çağrıyı nasıl işittikleri ve fark ettikleri araştırılmıştır. Öğretmenlere bu başlıklara ilişkin sorular sorulmuş ve sonucunda bu çağrıyı tanımalarının, buna cevap vermelerinin ve canlandırmalarının belli bir süre, yansıtma ve deneyim gerektirdiği ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenler için bu süreç bu çağrıyı işitme, peşine takılma ve bunu sürdürme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu duyguyu yaşayan öğretmenlerin benzer deneyimleri olduğu görülmüştür. Ama öğretmenlerin nedenleri birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. Bu çağrıya cevap vererek ihtimam gösteren öğretmenler dışardan gelen etkilere yönelik çok hassas ve kırılgan bir yapı gösterirler. Öğrencilerine yönelik bu ihtimam gösteren yapıyı sergilerken aynı zamanda kendilerine de ihtimam gösterilmesini isterler ve çift taraflı bir iletişim oluştururlar.

Short (1997) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya değinmektedir. Bu araştırmada öğrencilere ihtimam gösteren bir öğretmenin nasıl olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları oldukça karmaşık bir yapı gösterse de genelde akademik ve kişisel özellikler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Kişisel özellikler daha çok öğrencilerle konuşabilme, onları dinleme ve problemlerine yardımcı olmak şeklinde ifade edilirken, akademik özellikler derslere yardımcı olmak, öğrencileri özel olarak çalıştırmak, öğrencilere hedef koymak, öğrencilerle davranışları hakkında konuşmak şeklinde ifade edilmiştir. Yorumlarda erkek ve kız öğrenciler arasında küçük farklar bulunmaktadır. Kız

öğrenciler problemlerinde kendilerine yardımcı olunmasından bahsederken, erkek öğrenciler daha çok akademik yönü vurgulamaktadır. Örneğin çoğunluğu ‘öğretmen kesinlikle anladığımızdan emin olmak ister’ şeklindeki tutumu vurgulamışlardır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ‘karnemizde C veya D gibi düşük notlar olmasını istemez’, ‘öğrencilerin velileri ile konuşmak ve onlara başarı için nelerin gerektiğini anlatmak için zaman ayırır’, ‘bir konuyu anlamayan tek kişi bile olsam bana bağırmaz ve bir kenara alarak anlatır’, ‘her zaman peşinizdedir, iyi olmanıza çalışır’, ‘ters giden bir şeyler olduğunu hemen anlar’, ‘benim matematik öğretmenim gibidir, okul sonrası yardım etmek için kalır’, ‘iyi bir iş yaptığımda bunu belirtir’, ‘okulda durumum kötü ise bana değer verdiği için hemen aileme haber verir’, ‘eğlenceli şekilde ve daha fazla öğrenmeni sağlayacak şekilde anlatır’ şeklinde örneklendirilmiştir.

Öğrencilere öğretmenlerinin beğendikleri özellikleri sorulduğunda ortak olarak tümünden alınan cevap ihtimam gösteren öğretmenlerdir. Sergiovanni & Starratt (1993; akt. Day, 2004, s.28) sadece öğretim verilen kişiye değil, öğretilen konuya da duyarlılık gösterildiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu şekilde her duruma duyarlı olmaları daha derin bir duyguyu, samimiyeti gerektirmektedir. Öğretmen ve öğrencisi arasındaki artan arkadaşlık, ne söylediğini anlama, ilgi, kolay iletişim mutluluk bir nevi senkronizasyon ortaya çıkarmaktadır. Öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenler, öğrencilerden ve gençlerden hoşlanırlar, onlara bir şeyler öğretirken kendilerini rahat hisseder, onların geçmişlerini ve şimdi buldukları durumu öğrenmek ister, onlara birer birey olarak davranır, ya söylediklerini dinler ya da yaptıklarını takip ederler. Bu türde bir ihtimam gösterebilmek için empati sahibi olmak gerekmektedir (Day, 2004, s.28). Öğretme tutkusunun önemli bir bileşeni olan ihtimam gösterme, sadece duygusal olmaktan çok daha fazla anlam taşımaktadır.

Tüm öğretmenler öğrencilerinin durumlarına, gelişimlerine duyarlılık gösterdikleri için bu özellik öğretmenlik mesleğinin doğal bir parçasıdır. Tutkulu bir öğretmeni, öncelikli olarak öğrenciler, meslektaşlar ile iletişiminin oluşturduğu mesleki beceri ve bütünlük olmadan hayal etmek imkânsızdır. Bu olmadan motivasyon, güven,

coşku beslenemez. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki hayatlarını birbirinden ayrılmaları genellikle imkânsız olmaktadır. Öğretimde ihtimam ve şefkat öğrencilerle ve meslektaşlarla iyi iletişim kurabilmenin ön şartlarındandır. Öğrenciler öğretmenlerinin inançlarına ve duygularına gösterdikleri ihtimam nedeni ile daha iyi performans gösterirler (Day, 2004, s.27).

Krajewski ve Bailey (1999, s.38) tüm okul personelinin gençlerin eğitimi sürecinde temel değerleri bildirmesi, modellemesi ve öğretmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak tüm bu niteliklerin en temelinde tutku ile ihtimam göstermenin bulunduğu ifade edilmektedir. Hargreaves ve Goodson (1996, s.21-22; akt. Leitch & Day, 2001, s.256) da etkili bir mesleki gelişim sağlanabilmesi için imkânlar yaratılması ve sorumluluk alınması gereken konulardan birinin sadece hizmet sağlamak değil, hizmet verilen kişilere ihtimam-özen göstermeye adanmış olmak olduğunu ifade etmişlerdir.

Moyles (2001, s.82) okul öncesi eğitim sürecinde tutkudan çok ihtimam-özen gösterme duygusunun ağırlık kazanacağını ve bunun da sadece çocuklarla ilgilenmek, onlarla iyi vakit geçirmek anlamına gelmeyeceğini belirtmektedir. Dunlop (1984, s.253) eğitim ortamında da sevgi, şefkat ve ihtimamın en kolay rastlanan duygular olduğunu ancak bu duyguların önce tanıtılması ve daha sonra da üzerinde konuşulması gerektiğini dile getirmiştir.

Day (2000, s.112-113) yirmi birinci yüzyılın öğretmenlerini pragmatik vizyonerler olarak nitelendirmektedir. Bunun için öğretmenlerin güvenlerinin ve öz-saygılarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun sağlanabilmesi için gerekli olan şartlar arasında öğretmenlerin dürüstlük, cesaret, ihtimam gösterme, tarafsız olma ve pratik zekâ gibi temel özelliklerinin tanınması ve bunlara değer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretme kolay bir süreç değildir. Her bir birey için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması karmaşık ve talepkar bir süreçtir. Öğretmenin sürekli ihtimam göstermesi, adanmışlığı, coşkusu ve ek olarak ileri derecede alan bilgisine ve pratik zekâyâ sahip olması gerekmektedir.

Hizmet öncesi dönemdeki öğretmenlerin ihtimam konusunda genellikle kendi eğitim hayatlarından etkilenecek şekilde oluşturdukları belli inanç ve düşünceleri bulunmaktadır (McLaughlin, 1991; Rogers & Webb, 1991). Öğrencilik yıllarındaki deneyimleri, toplumda bayanların çocuklara ihtimam gösteren yapılarının öğretmen olmaya uygun tavırlar olarak eşleştirilmesi de bu düşüncelerini pekiştirmektedir. Kagan (1992) hizmet öncesi dönemdeki öğretmenlerin ihtimam gösterme ve öğretime yönelik kesin ve genellikle de değişmez bir anlayışa sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu düşünceler ne yazık ki kısıtlı ve gerçek sınıf şartlarından uzak, yetersiz, kısmi düşüncelere ve deneyimlere dayanmaktadır. Bu nedenle okul deneyimi derslerinin önemi daha artmaktadır. İhtimam göstermenin önemini bilen ve bunu uygulayabilecekleri düşüncesi ile göreve başlayan öğretmenler sınıf kontrolünü sağlamak, konuyu zamanında yetiştirebilmek gibi endişelerle istemleri dışında otoriter bir tavır sergilemektedirler. İhtimam göstermenin belirsiz sınırları da onları zorlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ne kadar yakın olmaları gerektiği konusunda çelişkili düşünceleri vardır.

İhtimam gösterme ve kontrol sağlama iki farklı uçta görünse ve yorumlansa da farklı durumlar bulunmaktadır. Noblit (1993, s.24) sınıftaki ihtimam ortamının yaratılmasının, öğretmenin otorite ve öğrenciyi önemsemesi, sahip çıkması arasında denge kurmaktan öte gücün etik bir biçimde kullanılması olarak ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin sorumlulukları ve bilinci öğretmen kimliğinin oluşmasında önemli yer tutmaktadır.

Görüldüğü gibi kontrol etme ağır bastığı zaman kişilere gösterilen ihtimam farklı bir özellik kazanarak, istenmeyen bir durum yaratabilmektedir. Bu sadece öğretmenlerde değil, öğrencilerin öğretmenlere karşı olan davranışlarında da ortaya çıkabilmektedir. Day (2004, s.31) ihtimam göstermeye tutkulu bir öğretmen için üç önemli noktanın gözden kaçırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi ihtimam ve başarı arasındaki olumlu yöndeki ilişkidir. İhtimam ve sevginin bulunmadığı ortamlarda başarının sağlanması oldukça zor olacaktır. İkinci önemli nokta ise gösterilecek ihtimamın bir sınırı olmasıdır. Bazı öğrenciler öğretmenlerinin kendiliklerine yeteri kadar duyarlılık ve ilgi göstermediklerini belirtebilmektedirler. Ancak öğretmenlerin sağlayabilecekleri ihtimamın da bir sınırı bulunmaktadır.

Koşulsuz, mutlak sevgi ancak gerçek sevgi ilişkilerinde bulunabilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde ihtimam gösterme niteliği öğrencilerin eğitimine yönelik olarak alınan bir sorumluluktur. Noddings (1992, s.2; akt. Day, 2004, s.31) öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerine ihtimam gösterdiklerini belirtmektedir, ancak bu ihtimamın bir ilişki haline gelebilmesi her öğrenci ve her durum için mümkün olmamaktadır. Bu bazı öğrencilerin kendileri ile ilgilenilmediğini düşünmelerine yol açmaktadır. Laskey (2000) öğretmenlerin her öğrenciye bu şekilde ilgili davranmalarının imkânsız olduğunu düşünerek öğrencileri ile aralarında belli bir mesafe yaratmaya çalışabildiklerini belirtmektedir. Dikkat edilmesi gereken üçüncü konu ise şefkat yorgunluğu olarak ifade edilen durumdur. Meier (1995, s.63; akt. Day, 2005) bu konuyu şu şekilde açıklamıştır:

“İhtimam ve şefkat yumuşak ve duygusal olmakla becerilebilen hedefler değildir. Aksine bunlar öğretmekten sorumlu olduğumuz ana konuların önemli bir kısmıdır. Bilgilendirici ve uzmanlık gerektiren ihtimam öğrenilmesi gereken bir konudur. İhtimam duyuşsal olduğu kadar bilişsel bir süreçtir de. Şefkatli olma duygusal bir şefkat bulunmayan ve zihinsel eleştirinin var olduğu ortamlarda bulunan kişileri bu ortamları göz önünde bulundurarak görme becerisini gerektirmektedir.”

Duygulara verilen önem ve bazı duyguların öncelikli yeri toplum ve kültürlere göre farklılık gösterebilir. Kısaca farklı toplumlarda öncelikli olan sevgi ve ihtimam gösterme bizim toplumumuzda farklı duygularla yere değiştirebilir (Shaver ve Fraley, 2001, s.219). Buna ek olarak Carr (1986, s.117) eğitimde çocuklara kazandırılmak istenen değerlerin çağa göre değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedir. Bu değerlerin örnek öğretim stilleri ile değil örnek eğitimcilerle daha etkili bir şekilde öğretilebileceğini savunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin birer ahlak timsali olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin ahlaki ilkelere sahip olmaları ve görevlerine ihtimam göstermeleri ve motivasyonları yüksek olarak çalışmalarını yeterli olmaktadır.

Mayeroff (1971; akt. Nowak-Fabrykowski & Caldwell, 2002) bir kişinin ihtimam gösterebilmesi için karşısındaki kişiyi tanınması, sabır, dürüstlük, güvenilirlik, alçakgönüllülük, umut, cesaret gibi niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak ihtimam göstermek hem bireysel hem de mesleki açıdan sınıf

ortamında farklı davranmayı belli bir yatırım yapmayı gerektirdiğinden, mesleki ve bireysel açılardan incinmeye açık bir yapı oluşturduğu da bilinmektedir.

İhtimam gösterme bir nevi beceri olarak algılanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli olarak ihtimam gösterme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak bu iletişim şekli öğretmenin öğretme becerisinin her zaman etkilemeyebilir. Örneğin aileler çocukları ile ihtimam göstermeye dayalı bir iletişim kursular da istedikleri becerileri onlara kazandıramayabilirler. Çünkü bu becerileri kazandırmak için gerekli olan ön bilgilere sahip değillerdir. Önbilgilere sahip olmak bile her zaman yeterli olmayabilir çünkü günümüzde öğrencilerin çok farklı ilgi alanlarına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin ihtimam gösteren bir iletişim kurmalarını engelleyen çeşitli nedenler olabilir. Sınıf mevcutlarının azaltılması, standart testlerin azaltılması, öğrencilerin ilgilendikleri konuların bulunması, öğrencilerin ilgilerinin önemsenmesi, bunu dikkate alan müfredatın geliştirilmesi, öğretmenlerin ekstra çalışma için zamanlarının bulunması bu konuda yardımcı olabilir. Ancak öncelikli olarak öğretmenlerin öğrencileri dinlemeleri, ihtiyaçlarını, alışkanlıkları ve yeteneklerini öğrenerek onları tanımaları, onların güvenlerini kazanmaları, sürekli bir güven-ihtimam ilişkisi kurmalarını sağlamaları yolu ile öğrencilerin daha kolay hedefler ulaşmaları sağlanabilir.

Noddings (2005) birçok öğretmenin öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için gayret gösterme gibi duyarlı davranışlarda bulunabileceğini ama bunun her zaman ihtimam gösterme olarak nitelendirilemeyeceğini belirtmektedir. Çünkü aynı öğretmenler bu hedefleri yerine getirmelerine rağmen öğrencileri ile güvene ve önemsemeye dayalı bir iletişim kuramayabilir. Öğrenciler bu öğretmenlerin kendilerini tam olarak önemsemediklerini hissetseler bile çabalarından dolayı ihtimam gösteren öğretmenler olarak nitelendirmektedirler.

Noddings 'The Challenge to Care in Schools' adlı kitabında okul müfredatının en azından yarısında kişiye özen gösterme, başkaları için ihtimam gösterme, başkalarına karşı ilgili olma gibi konulara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Beck ve Kosnik, 1995).

Snoek ve Swennen (1998) Hollanda'da 1996 yılında başlatılan ulusal eğitim ve öğretmen eğitimi programlarına yönelik çalışmalarda ihtimam ve cesaret kavramlarına farklı bir açıdan yaklaşmışlardır. Bu bakış açısına göre yeni müfredat var olan müfredatın temel öğelerine ihtimam göstermeli aynı zamanda yeni ve farklı uygulamalara cesaretlendirmelidir. Çalışmalar sonucunda ihtimam ve cesaret kavramlarının bileşimi ile oluşturulan eğitim ortaklıklarına, beceri odaklı kazanımlara, mesleki eğitime eğilen, okul-iş bağlantısını güçlendiren, role modeli sağlama, üretken yapı gösteren yeni bir sistem uygulamaya konmuştur.

Goldstein ve Lake (2003) günümüz toplumunda öğretmenlerin yeni yasal baskılar, denetimler, standartlaşma, çıktılar ve hesap verebilirliğe gibi konularla ilgilenmek durumunda kaldıklarını, bu nedenle ihtimam gösterme ve bunun müfredata paralel bir şekilde uygulanabilmesi konusunun öğretmen eğitim açısından çok daha önemli bir konu olarak ortaya çıktığını dile getirmektedir.

Caldwell (1999; akt. Nowak ve Caldwell, 2002) öğretmenlerin öğrettikleri konuya ve mesleklerine yönelik tutku geliştirmeleri gerektiğini belirterek ihtimam göstermenin, aynı bir virüs gibi bulaşıcı olduğunu dile getirmektedir. Araştırmalar öğretmen becerilerini vurgulamanın yetersiz olduğunu, politika ve referansların öğrencilerin öğrenmelerini ve öğretmenlerin ihtimam sahibi olacağını garanti altına almadığını göstermektedir. White (2001, s.39; akt. Nowak ve Caldwell, 2002) yedi etkili sınıf uygulamasını toplum, müfredat, yapılandırmacı ilişkiler, güven, beceriler, bilgisayar ve ihtimam gösterme olarak ifade ederken bunlardan sonuncusu olan ihtimam göstermenin diğer altısının temelini oluşturacağını belirtmektedir. Noddings (1992; akt. Nowak ve Caldwell, 2002) ihtimam göstermenin insanın içindeki en iyiyi ortaya çıkarmaya yol açacağını belirtmektedir.

Owens & Ennis (2001) etik olarak ihtimam gösterme ve öğretmenlerin gelişimi konularında yapılan araştırmaların öğretmenlerin öğretime ilişkin odak noktalarını kendilerinden ve kendi ihtiyaçlarından öğrencilerine ve onların ihtiyaçlarına yöneltmek için motivasyon sağlayacak bir dürtü oluşturması gerektiğini dile getirmektedirler. Çalışmalarında öğretmenler için motivasyonu neyin sağladığını

araştırmışlar ve dört etken elde etmişlerdir. Bunlar öğretmeye karar vermek, ihtimam gösteren rol modellerine sahip olmak, bir aile olmak, mesleki gelişme fırsatları ile kendini ispatlamak şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerden biri öğrencilerinin, ailesinin ve kendi ihtiyaçları arasında bir üçgen kurmuştur. Burada öğrenci ve aile bileşenleri en büyük ilgiyi görürken bireyin kendisi arka planda kalabilmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu da özellikle gelişim ve meslek tercihlerinin oluştuğu dönemde bireyin çevresinde ona vizyon sağlayan, etik bir yapı oluşturan bireylerin, aile üyelerinin veya öğretmenlerin bulunmasını önemli olduğudur.

2.2.9. Neşe-Zevk-Keyif (=Joy) –Mutluluk (=Happiness)

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde (1998), neşe 'mutlu olmaktan doğan ve dışa vurulan sevinç' olarak tanımlanmaktadır. Keyif ise 'bireyin, koşullar elverişsiz de olsa kendini sağlık, güç ve rahatlık açılarından doyurucu ve kıvançlı bir durumda sayması, huzur, iç rahatlığı, zevk ' şeklinde ifade edilmiştir (Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, 1974). Benzer bir kavram olan zevk de 'hoşa giden veya çekici bir şeyin elde edilmesinden, düşünülmesinden doğan hoş duygu, haz' olarak dile getirilmiştir (Türkçe Sözlük, 1998). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin hissettikleri duygular ikisi pozitif, üçü de negatif olan beş kategoriye ayrılmıştır. Mutluluk sevginin yanında iki olumlu duygudan bir olarak karşımıza çıkmaktadır (Shaver ve Fraley, 2001, s.219). Sutton (2000; akt. Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006, s.612) eğitim sisteminde yapılan bir araştırmada öğrencilerin gelişimi ve başarısı için özen gösterme, neşe, kızgınlık, üzüntü ve korku, heyecan ve zevkin en çok dile getirilen duygular olduğunu ifade etmiştir. Parson (2001) coşkulu öğretmen davranışları arasında anlatılan konuya duyulan ilgi ve heyecanı, mutluluk, üzüntü, neşe, hayal kırıklığı, memnuniyet gibi farklı duyguları yansıtanın da yer aldığını belirtmiştir.

Mutluluk ve neşe genel bir ruh hali olabildikleri gibi, aynı zamanda da belli olayların sonucunda ortaya çıkan duygular olarak ifade edilebilirler (Lazarus ve Lazarus, 1994, s.88). Neşe mutluluktan çok daha yoğun bir durumu ifade etmektedir. İnsanlara neden mutlu oldukları sorulduğunda genelde farklı cevaplar alınmaktadır.

Bazıları övgü aldıklarında, bazıları sevildiklerini hissettiklerinde, bazen daha fazla ücret veya terfi aldıklarında, bazıları da çocuklarının iyi olduklarını gördüklerinde mutlu olabilirler. Dolayısı ile herkes için bu duygunun olumlu bir kişisel anlamı bulunmaktadır. Mutluluk hoş ve güzel bir şey olduğu anda ortaya çıkar ve bazen uzun süre devam etse de çoğu zaman yerini farklı duygulara bırakır. Uzun yıllar süren çabasından sonra istediği bölümü kazanan öğrencinin mutluluğu belli bir süre sonra yerini gelecekte nasıl bir iş bulacağı şeklindeki yeni hedef ve endişelere bırakabilir (Lazarus ve Lazarus, 1994, s.90).

Öğretmenler de öğrencilerinin gelişimlerini gördüklerinde veya sınıf ortamı içinde günlük elde edilen tüm başarılarla ve gelişmelerde bu mutluluk duygusunu yaşarlar. Bu onlar için en önemli ödüllerden birini oluşturmaktadır. Onların mutlu ve neşeli tavırları öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki yaparak pozitif bir öğrenme ortamı yaratmayı sağlar.

Öğretmenler için verdikleri eğitimin eğlenceli, onları mutlu eden bir yapı kazanabilmesi için Filene (2005) belli süreçlerin yerine getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İlk olarak bir öğretmenin yaptığı işten zevk alabilmesi için bir öğretmen olarak kendini daha sonra da karşısındaki öğrencileri tanıması gerekmektedir. Bu tanıma işi de söylendiği kadar kolay değildir. Kişinin kendini tanıyabilmesi için cesaretle belli olaylara atılması, ne yapıp ne yapamayacağını, farklı yapıdaki zorlayıcı işlerde ne ölçüde başarılı olabileceğini görmesi gerekmektedir. Bunu yaparken daha önceden fark edemediği güçlü bir yönünü veya eksikliğini hissetmediği ancak geliştirmesi gereken yönlerini görebilir. Öğrencileri tanımak da onların yaşadıkları çevrelerini, ailelerini, arkadaşlarını, psikolojik yapılarını içeren karmaşık bir süreçtir. Bir öğretmenin uygun değerlendirmeler yapabilmesi için öncelikli olarak çocukların sosyal ve psikolojik gelişimlerine ilişkin kuramları çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bu süreçler tamamlandıktan sonra öğretmenin hedeflerini belirlemesi ve buna uygun yöntemler kullanarak, özgün, öğrenci yapısına göre farklılaşan uygulamalar hazırlaması gerekir. Bu bir kerelik değil insanın kendini sürekli yenilemesini gerektiren bir süreçtir. Birçok öğretmen bu süreçleri doğal olarak izlemektedirler. Dış etmenlerden kaynaklanan olumsuzluklar

yaşanmadığı müddetçe, bu basamakları izleyen öğretmenler mesleklerinden zevk almaya başlar ve bu da onların mutluluğuna neden olur.

Osborne ve Brady (2000) duyuşsal, manevi ve dönüştürülebilir bir durum olan zevk ve keyfin farklı şekillerde öğrenmenin olduğu deneyimlerle ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Osborne ve Brady (2000) kontrol edilemeyen duyguların (kişinin zevkten kendini kaybetmesi gibi) keyfin bileşeni olarak kabul edilseler de bu zevkin ancak kontrol (öz-denetim) ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin keşfettikleri, yaratıcılıklarını sergiledikleri, yeni şeyler bulmaya cesaret gösterdikleri çalışmalarda sadece öğrenciler değil öğretmenler de zevk almaktadır. Zevk kontrol gerektiren duvarların yıkılarak kontrol edilemeye ulaşıldığında ortaya çıkmaktadır.

Avustralya'da bir Botanik bahçesinde çalışan Joy (2006, s.1) bu bahçeyi ziyaret eden çocukların duygularından yola çıkarak yaşanan duyguları keyif faktörü olarak isimlendirmiştir. Bu bahçedeki deneyimlerini hayatlarının en güzel günlerinden bir olarak nitelendiren çocukların bu duyguyu hissetmelerindeki en önemli neden bu deneyime sevgi ile bağlanmaları olarak nitelendirilmiştir. Joy öğrencilere belli deneyimler kazandırmadaki amacımızda neşe, coşku, merak, şüphe, eğlence ve tutku gibi etmenlere yer verdiğimiz sürece öğrenen kişilerin de tutku, neşe, yenilikçi bir bakış açısı, iyimserlik ve umutla karşılık vereceklerini belirtmektedir.

Uzun yıllar çeşitli eğitim kuruluşlarında görev yapmış olan Brewer (2005, s.8-29) göreve yeni başlayan öğretmenler için 10 emir olarak nitelendirdiği, kendi deneyimleri sonucu oluşan ve öğretme sürecini zevklerini yansıtan düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

- (i). Anlaşılır ve net eğitimsel hedeflerin olsun ve bu hedefleri öğrencilerinin de net bir şekilde anladığına emin ol. Üniversitede alınan eğitim öğretmenlere ilk yıllarını nasıl geçirecekleri hakkında net bir kazanım sağlamaz. Verecekleri dersi ilk defa gören ve çok az bilgiye sahip olan, birçok durumda öğrencilere anlattıkları konudan bir iki sayfa önde hazırlığa sahip olan

öğretmenlerin öğrencilerine faydalı olmaları da yaptıkları işten zevk almaları da mümkün olmaz.

- (ii).Gerekli olan bilgileri bil ama bunların ötesine geç. Bilgiden çok kural ve basamakları öğretmeye çalış. Bilgi unutulur ama kurallar ve süreçler unutulmaz. Öğretim sürecinin bir zevk haline gelmesini sağlayan gerçeklerden biri bilginin cevap olmadığı, sadece bizi karanlıktan aydınlığa götüren yolda sorular sormamızı sağlayan araçlar olduklarıdır. Her şey farklı başka şeylerle bağlantılıdır. Bu düşünme yapısını kazanan öğrenci, hayat boyu öğrenme isteğini kazanacaktır.
- (iii). Bilmiyorum diyebilmeyi öğren, ama bunu deme sıklığını da azalt. Her şeyi bildiğini düşünen insanın öğrenme ihtiyacı da kalmayacaktır. Bu nedenle soruların farklı cevaplarının olabileceğini düşünmek insanda merak duygusunu ve öğrenme isteğini körükler.
- (iv). İfadelerinde açık ve net olmaya çalış, kimsenin anlamayacağı ifadelerden kaçın.
- (v).Ralph Waldo Emerson (Brewer, 2005, s.19) “önemli olan şeyler coşku olmadan başarılmaz” şeklinde duygularını ifade etmiştir. Öğretmenler öğrettikleri konular hakkında tutkulu olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerde öğrenme tutkusu ve isteği yaratabilirler. Bu karşılıklı bir etkileşimdir. Joy (2005, s.19) öğretmenlerden en üzgün olanların tutkularını kaybetmiş ve görevlerini bu şekilde devam etmek zorunda bulunanlar olduklarını ifade etmektedir. Bu kişilerin farklı işler yapmalarını önermektedir. Coşku ve tutku öğrencilerle, iş arkadaşları ile paylaştıkça artar.
- (vi).Tüm öğrencilere karşı adil ol ve onlara arkadaşça yaklaş, ancak gerekli mesafeyi korumayı da unutma.
- (vii). Akademik standartları sağlamaya çalışma. İlk senesindeki öğretmenlerin öğrenciler tarafından sevilme ve tanınma yönünde istekleri vardır ve bunu notlarına yansıtabilirler. Ancak asıl önemli olan öğrencilerin sana saygı duymasıdır. Sıra dışı öğretmenler öğrencilerinin hayatında önemli değişiklikler yapabilen veya bu değişikliklere fırsat sağlayabilen öğretmenlerdir. Öğretmenler için en büyük mutluluklardan biri çeşitli

şekillerde olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin sizi yıllar sonra gördüklerinde bu tutumunuzdan memnun olduklarını ifade etmeleridir.

(viii).Her yaştan ve farklı yaklaşımlara sahip iş arkadaşları ile iletişim koparma.

Farklı bakış açıları kişiye çeşitli katkılarda bulunabilir.

(ix).John Dewey (Brewer, 2005, s.26) öğrencilerde geliştirilmesi gereken en önemli şeyin öğrenme isteği olduğunu ifade etmiştir. William Arthur Ward (Brewer, 2005, s.26) vasat bir öğretmenin konuştuğunu, iyi bir öğretmenin anlattığını, çok iyi öğretmenlerin göstererek, canlandırarak aktardıklarını ve gerçekten sıra dışı olan öğretmenlerin birer esin kaynağı olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle öğrencilere ilham kaynağı olmak onlara yeni ufuklar açmak hem öğrencilerin ufuklarını geliştirirken hem de öğretmene büyük zevk verir.

(x).Sabırlı ol. Öğrencileri ödüllendir. Çabalarının karşılığını sanki bir elmas, pırlanta gibi değerli olarak gör. Söyledikleri veya yaptıkları bir şeyin öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında yaşamlarına yardımcı olacağı umudu öğretmenler için başka bir zevk kaynağıdır. Bunu başarmak için hem öğrencilerine hem de kendine karşı sabırlı ol.

Brewer (2005) öğretmenlerin kişisel olarak zevk almalarını sağlayan farklı etmenlere değinmiştir. Bunlar öğrencilerinin kişisel, akademik ve mesleki başarısını görmek, toplumun örnek gösterdiği başarılı öğretmenlerle çalışmak veya iş arkadaşlarına mentorluk yapmak, iş arkadaşları ile sıcak, arkadaşça ve birbirine destek olan nitelikte iletişim kurabilmektir. Brewer (2005) öğretmenliğin birçok insanın tüm yaşamı boyunca sahip olmayı hak ettiği neşeden çok daha fazlasını sağlayan bir güce sahip olduğunu belirtmektedir. 40 yıllık öğretmenlik hayatında daha fazla para veya prestije sahip olsa da mesleğini değiştirmeyi düşünmemiştir. Çünkü onun için öğretmenliğin yarattığı fark onurlu olmak, uzman olmak, sorumlu olmak, üretken olmak, gururlu ama bencil olmamaktır. Onunu için öğretmenlik bir meslek değildir. Aksine öğretmenlik bir çağrıdır, arzu duyulan, canlandırıcı, sırrına erişilemeyen, tutkulu, değerli ve kutsal bir meslektir.

Beck ve Kosnik (1995) okullarda duyguların özgürce ifade edilebileceği, neşe ve öğrenme isteği yaratan sınıf, okul ortamlarının yaratılması ve bu düşünce yapısındaki eğitimcilerin eğitilmesi veya mesleğe yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

2.2.10. Umut -Ümit (=Hope)

Genel Türkçe sözlükte (1998) umut ‘ummaktan doğan güven duygusu’ olarak tanımlanmaktadır. Synder (2005) umudu ‘net hedefler ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayan yollar üretme kapasitesi ve bu yolları kullanma motivasyonuna sahip olma algısı’ olarak ifade etmiştir.

Lazarus ve Lazarus (1994) teselli ve avuntu duygusundan farklı olarak, umudun olumlu bir sonucun henüz oluşmadığı bir süreçte hissedilen bir duygu olduğunu belirterek, bu anlamı ile olumsuz bir yapı yansıtılabileceğini dile getirmiştir. Ancak batı kültüründe umut olumlu bir içerik taşımaktadır. Kişisel açıdan bakıldığında umut, mevcut durumlar ne kadar kötü görünürse görünsün işlerin iyiye gideceğine yönelik bir inanışı temsil etmektedir. Aslında umut olumsuz şartlar altında bir çeşit başa çıkma yöntemidir. Umut taşıyan insanların belli bir çaba içinde bulunması onu bir duygu haline getirmektedir.

Goleman (1995, s.87) umuda yönelik aşağıdaki açıklamada bulunmuştur;

“umut sahibi olmak üstümüze gelen endişelere yenilmeyeceğimiz anlamına gelmektedir . . . Gerçekten de umutlu olan insanlar, kendi hedeflerinin peşinde çeşitli manevralar yaparak yollarına devam ederken diğerlerinden daha az depresyon gösterirler, daha az endişelidirler ve daha az duygusal strese sahiptirler.”

Öğretmenlik mesleği sadece öğrencilerin iyiliğini sağlamak için değil, toplumun top yekûn ilerlemesini, gelişmesini amaçlayan değerlerle donatılmış bir meslektir. Bir vizyon sahibi olmak umudun en önemli göstergelerinden biridir. Sockett (Day, 2004, s.19) bu umudun hayal kırıklıklarına, başarısız denemelere rağmen eylemlerimizin amaçlı ve anlamlı olduğuna yönelik bir doğrulama olduğunu belirtmiştir.

Tanımı gereği, öğretmenlik, belli idealleri gerçekleştirmeye karar vermiş olan kişilerin bir umut yolculuğudur. Örneğin bu idealler öğrencilerin ve beraber çalıştığımız iş arkadaşlarımızın öğrenmelerinde ve hayatlarında değişiklik yaratmak olabilir. Bu idealler öğrencilerin sosyoekonomik yapıları, kaynak kısıntıları ve politikalar gibi öğretmenin kontrol sahibi olmadığı engellere takılabilir. Aslında asıl bu dönemlerde bizi daha güçlü ve umut dolu yapan bu ideallerimizdir (Day, 2004). Jones (2006) çalışmasında tutkulu öğretmenlerin özellikleri arasında umuda yer vererek bu öğretmenlerin işini çok tatminkâr bulan, kamunun iyiliği için hizmet etme isteği duyan, öğretimin umut dolu olduğuna inanan kişiler olduğunu vurgulamıştır.

Öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin birçok özellikleri içlerinde barındırması gerekmektedir. Umut da bu özellikler için en önemli temeli oluşturmaktadır. Mayeroff (1971; akt. Nowak-Fabrykowski & Caldwell, 2002) bir kişinin ihtimam gösterebilmesi için karşısındaki kişiyi tanınması, sabır, dürüstlük, güvenilirlik, alçakgönüllülük, umut, cesaret gibi niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Umut kavramı aslında en başta meslek seçimi sırasında öğretmenin yanında yer almaktadır. Ayers (1993) insanların gençleri önemseme, çocukları sevme, yeni neslin gelişimine ve ilerlemesi için umut sahibi olma gibi nedenlerden öğretmenlik hayatına yöneldiklerini belirtmektedir. Öğretmek insanlara zor şartlar altında bile bu sevgi ve umudun canlı kalması için fırsat yaratmaktadır. Ancak bu duygu sadece meslek seçiminde değil süreç içinde de öğretmenlerin hep yanında yer almaktadır. Prosser'in (2006) Avustralya'da çok gelişmemiş ve düşük ekonomik seviyeli bölgede çalışan öğretmenlerin duygularına ilişkin çalışmasında, öğretmenlerden biri umudun ne kadar önemli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "bir etki yaratmaya çalışıyorsun, olumlu ya da olumsuz, ama yaptığımız her şey zaten birer umut". Öğretmenler çoğu durumda öğrencilerine okul ve müfredat dışında hayatlarına ilişkin daha geniş bir bakış açısından ele alınabilecek bir amaç sağlamaya ve hayat boyu devam edecek bir tutku yaratmaya, gelecekleri hakkında umut duymalarını sağlamaya çalışmaktadırlar (Tan, 2002). Benzer şekilde Elbaz (1992) da çalışmasında öğretmenlerin bilgisinin en önemli üç ahlaki boyutunun umutlarının olması, öğrencilere duyarlı davranılması ve öğrenciler arasındaki farklılığa ihtimam gösterilmesi olduğunu ifade etmektedir.

Farrell (2001) Ölü Ozanlar Derneği filminde İngilizce öğretmeni olan Bay Keating'i örnek göstererek onun öğrencilerine tutku, sevgi ve hayata dair heyecanla öğrettiğini ve bunu öğrencilerinin sıra dışı hayatlara sahip olmasına yardımcı olmak umudu ile yaptığını belirtmektedir.

Ancak bu tutku sadece öğretmenlerin dünyalarında sınırlı kalmamalıdır. Tüm eğitim sisteminin bu tür bir duyguyla amaca kilitlenmesi gerekmektedir. McRobbie (2008) bir üniversitenin açılış konuşmasında eyaletteki eğitim sisteminin harekete geçme, tutku ve umut ile yol aldığını ifade etmiştir. Bu tutku ve eyleme geçme duygusunun kalplerimizle zihnimizi birleştirerek hayallerimize ulaşmamızı sağlayacağını ifade etmektedir. Joy (2006) öğrencilere belli deneyimler kazandırmadaki amacımızda neşe, coşku, merak, şüphe, eğlence ve tutku gibi etmenlere yer verdiğimiz sürece öğrenen kişilerin de tutku, neşe, yenilikçi bir bakış açısı, iyimserlik ve umutla karşılık vereceklerini belirtmektedir.

Day (2004) tutkulu bir öğretmenin asla statükoya mahkûm olmayacağını ifade etmektedir. Ancak tutkulu öğretimin ayaklarından biri olan umudu korumak oldukça zor olabilmektedir. Özellikle öğretmenlik kariyerlerinin ilk senelerinde olan kişiler için bu çok daha zor bir yapı göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin bile pes etme noktasına geldikleri durumlara, genç öğretmenlerin ne şekilde tepki verecekleri tutkuların körlenmesi açısından önemli bir sorun yaratmaktadır. İngiltere Genel Öğretmenler Konsülünün (GTCE) 70 000 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmanın 'öğretmenlerin üçte birinin meslekten ayrılmak istemeleri' yönündeki bulgusu şaşırtıcı olmamakla beraber oldukça ciddi sorunlara işaret etmektedir.

Estola (2003) gerek öğretmenlerin gerek eğitim yöneticilerinin umutlarını sürdürmeye yönelik olarak öğretmen adaylarını desteklemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Tan (2002) da benzer şekilde öğretmenlerin çabalarına ve çok çalışmalarına değer verilmemesi durumunda kişinin geleceğine umut ve coşku ile bakmasının oldukça zor olacağını ifade etmektedir.

Öğretmenlik mesleklerine idealleri, umutları ile başlayan birçok öğretmen gerçek ortamlarla yüzleştiklerinde bu duygularını kısa zamanda kaybetmekle yüz yüze gelmektedirler. Bunu engellemek için oluşturulan programlardan biri de “The Courage to Teach” adlı destek programıdır. 7 den 70’e tüm yaştaki öğretmenler bir araya gelerek duygularını paylaşarak, birbirlerinden manevi destek alarak daha güçlü hale gelmektedirler (Intrator, 2005, s.15). Programın hedefi öğretmenlere belli yöntemleri öğretmek veya okul reformlarını düzenlemek değildir. Program tamamı ile öğretmenlerin iç dünyasına hitap eden, onların güvenli bir ortamda çalışmalarına yardımcı olan manevi bir içerik taşımaktadır. Bu amaçla seminerler düzenlenmekte, her bölgede oluşturulan yardımcı kuruluşlar aracılığı ile paylaşım ortamları yaratılmaktadır.

Krajewski ve Bailey (1999, s.38) tüm okul personelinin gençlerin eğitimi sürecinde temel değerleri bildirmesi, modellemesi ve öğretmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu temel değerler arasında umut da önemli bir yer teşkil etmektedir.

Ancak sadece dış etmenler umudun beslenmesi için yeterli değildir. Bireyin kendi çabası da gereklidir. Synder (2005) öğretmenlerin umudu beslemeye yönelik olarak derslerde kullanmaları gereken beş temel süreci, öğrenciler için zaman harcama ve onlara ihtimam gösterme, öğrenciler için net ve işbirlikçi çalışmayı gerektiren hedefler koyma, öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirleri ile etkileşimini sağlayan öğretme etkinliklerine yer verme, öğrencileri etkinliklere katılmak için motive etme ve öğrencilerin kendi ve arkadaşlarının iyi durumlarını sağlama ve düşünmek için çaba harcadıkları bir sınıf ortamı yaratma olarak sıralamıştır.

Socket (1993, s.138; akt. Day, 2004, s.20) umut sahibi olmayı ideal sahibi olmakla eşleştirerek, bunun eksikliğini profesyonelliğin kalbini, yaşam kaynağını küçümsemek anlamına geleceğini belirtmiştir.

Umut öğretme tutkusunun da önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Arnold ve Hughes (2005) coşku kavramının başkalarına taşınan, inançlar ve umutlarla beslenen

bireysel bir enerji olarak ifade etmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenlik bitmeyen bir umut yolculuğudur.

2.2.11. Cesaret (Courage)

“Ben gönülden bir öğretmenim ve sınıfta öyle zamanlarım vardır ki neşeme zorlukla hakim olabilirim. Öğrencilerim ve ben haritada bulunmayan, keşfedilmemiş bir bölgeyi araştırdığımızda, sık ağaçlıklı bir korunun yolu bizim önümüzde açıldığında, deneyimlerimiz hayatın ışığı ve aklımız tarafından aydınlatıldığında . . . öğretmenlik bildiğim en iyi meslektir. Ancak öyle zamanlar vardır ki, sınıf çok cansız, acı veren veya karışık bir durumdadır ve ben bunu düzeltmek için bir şey yapabilecek güçte değilken benim öğretmen olmaya yönelik istek ve iddiam şeffaf bir yalandan ibaretmiş gibi gözüktür. İşte o zaman düşman her yerdedir, başka bir gezegenden gelmiş gibi görünen öğrencilerde, bildiğim ve öğrettiğim konularda ve benim yaşamımı bu şekilde kazanmayı sürdürmeye devam etmeme neden olan kişisel hastalığımda... Bu gizli sanatı başardığıma inanmakla ne kadar aptallık etmişim.....bu sanat ki ilahi güce sahip olanlar için bile bir çay yaprağını geliştirebilmekten daha zor ve normal ölçülerde iyi özelliklere sahip ölümlüler içi nerede ise imkânsız!” (Palmer, 1998, s.1)

Palmer (1998) öğretmenlerin cesarete olan ihtiyacını yukarıdaki satırlarda çok güzel bir şekilde dile getirmiştir.

Cesaret kelimesinin sözlük anlamı ‘güç veya tehlikeli bir işe girerken kişinin kendinde bulduğu güven’ olarak dile getirilmektedir (Türkçe Sözlük, 1998). Kelimenin anlamına ilişkin diğer açıklamalar da ‘yüreklik, yiğitlik, yürek ve göz peklığı’ ve ‘çekinmezlik, atılganlık’ olarak ifade edilmiştir. Bu ifadeler dikkate alındığında cesaretin özgüven, zorluklarla mücadele etme, girişimcilik kavramları ile ilişkili yürekte gelen bir kavram olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tanımların içerdiği benzer bir bağlantıyı Beck ve Kosnik (1995) de dile getirmişlerdir. Beck ve Kosnik sadece duyguların var olmasının yeterli olmadığını, bunların uygulanması gerektiğini belirtmektedirler. Mantığın ağır bastığı, duyguların ikinci plana atılarak olumsuz tutum olarak nitelendirildiği dönemlerden günümüze duyguların ifade edilebilmesinin belli ölçüde cesaret gerektirdiğini de belirtmişlerdir. Bu da kişinin kendisini sevmesi ve öz-güveni ile doğrudan bağlantılıdır.

Mayeroff (1971; akt. Nowak-Fabrykowski & Caldwell, 2002) bir kişinin ihtimam, özen gösterebilmesi için karşısındaki kişiyi tanınması ve sabır, dürüstlük, güvenilirlik, alçakgönüllülük, umut, cesaret gibi niteliklere sahip olması gerektiğini eklemektedir. İhtimam ve cesaret kavramları arasındaki ilişki çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Magoon ve Linkous (1979, s.20) öğretmenlerin sahip olması gereken ahlak kavramının cesaret, güven, disiplin, coşku kavramlarını içerdiğini ve kişinin hem bireysel hem de grup içinde ilişkilerle başa çıkabilmesi için cesaretin gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında cesaret diğer duyguların kaynağında da yer almaktadır.

Day (2000, s.112-113) öğretmenlerin güvenlerinin ve öz-saygılarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun sağlanabilmesi için de temel niteliklerden biri olan cesaretin geliştirilmesine değeri verilmesi gerekmektedir.

Palmer (1998) öğretimin duygusal, zihinsel ve manevi alanlarını gözler önüne sermeye çalıştığı kitabında öncelikli konunun “öğreten kişinin kendi bilmesi” olduğunu ifade etmektedir. Ancak kendini bilen kişiler ne için mücadele ettiklerini, neler için özveride bulunacaklarını belirleyebilirler. MacIntyre (1981, s.192; akt. Day, 2004, s.30) cesareti kendine tehlike ve zarar gelmesi riskini alma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında da cesaret kavramı ihtimam ve ilgi ile yakından ilişkilidir. Sockett (1993; akt. Day, 2004, s.30) cesaretin de adalet, dürüstlük, ihtimam ve pratik zekâ gibi öğretimde gerekli olan erdemlerden biri olduğunu belirtmektedir. Sockett'e göre cesaret, bireylerin ahlaki olarak istenen bir davranışa yönelik bağlılıklarından dolayı, pratik zekâlarını ve karar alma becerilerini kullanarak, zor ve talepkar durumlarda kişilerin kendilerini düşünmeden sergiledikleri davranışlardır. Öğretmenler için bu durum sınıf ortamında her gün tekrarlanmaktadır. Her öğrenci için duyarlılık ve özen gösterme, ilgi duyan, ilgi duymayan, zorlanan, farklı sorunları olan öğrencilerle aynı zamanda ilgilenme ve onların gelişimine yönelik olarak inanç besleme öğretmenler için ciddi anlamda cesaret göstermelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin kendilerini kolayca amaçlarından caydırabilecek bu tür baskılara karşı güçlü ve enerjili olmaları gerekmektedir. Bu nedenle de öğretimin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan

müfredat düzenlemeleri ve reform çalışmaları öğretmenlerin bu cesaretlerini kırarak, bürokratik işler içinde boğulmalarına neden olacak yapılarda olmamalıdır.

UNESCO ve uluslar arası eğitim birlikteliğinin hazırladığı broşürde (Unesco & Education International, 1997) zor şartlar altında öğretmenlik görevlerini sürdürmek isteyen öğretmenlerin öyküleri ‘cesaretin portreleri’ başlığı ile ele alınmıştır. Broşürde Mongolia’dan Ruanda’ya, Amerika Birleşik Devletlerinden Brezilya’ya farklı koşullar altında çalışan 10 öğretmenin meslek hikâyelerine yer verilmiştir. Bu öğretmenler mesleklerini sürdürürken aynı zamanda yoksullukla, farklı toplumsal veya siyasi krizlerle, şiddetle başa çıkmak zorunda kalmışlardır. Ancak bu durumlarda görev tanımının çok ötesinde bir adanmışlık, bağlılık ve amaçla bütünleşme göstermişlerdir. Bu görevleri sırasında imkânsızlıklarla mücadele ederek, ciddi fiziksel, psikolojik ve öğrenme bozukluğu olan öğrencilerle ilgilenmek, okullarda baş gösteren şiddetle başa çıkmak, öğretim için gerekli en temel şeylerin bulunmadığı, kalabalık sınıflarda en iyi öğretimi sağlamak için çaba harcamak durumunda kalmışlardır. Bu kişiler mesleklerini devam ettirmek istedikleri için geçinmelerine yetmeyen maaşları nedeni ile ikinci hatta üçüncü ek işi yapmak durumunda kalmışlardır. Bu durum Hansen’in (Jones, 2006, s.41) tutkulu öğretmen özellikleri arasında sıraladığı niteliklerde en iyi şekilde anlatılmaktadır. Hansen tutkulu öğretmenleri “kendi amaçlarına nerede ise hiç destek bulamasalar bile bu amaca ulaşmada sabır, cesaret, hayal gücü sahibi olan kişiler” olarak tanımlamıştır.

Özellikle çalışma ortamlarında da farklı tür cesarete ihtiyaç duyulmaktadır. Banks (2005) Finlandiya, Fransa ve İngiltere de yüksek öğretim kurumlarında sosyal hizmetlerde çalışan kişiler üzerinde yaptığı araştırmada, hizmet verilen kişilerin ve meslektaşların yarattığı zorluklar, mesleki ilişkilerin sınırlarının bu kişiler için en önemli etik sorunları teşkil ettiği görülmüştür. Bu nedenle de eğitim sırasında öğrencilerle bu durumlarla başa çıkabilecek cesaretin geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Ayers (1993) “To Teach” kitabının önsözünde öğretmenlere öğretmenlik seyahatleri için bir yol haritası çizmeye çalışmaktadır. Öğretmenlere öncelikle tüm

önyargılardan kurtularak öğretme cesaretine sahip olmaları gerektiğini hatırlatmaktadır. Daha sonra öğrencileri gözlemlerini, çok yönlü bir öğrenme birlikteliği sağlamalarını, kendi idealleri doğrultusunda kalıplara sıkışmadan kendi çalışmalarını müfredata uyarlamalarını önermektedir.

Sadece öğrencilere ve yapılan işe karşı değil eğitim sisteminin genelinde de cesarete ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle yeni programların uygulanması, eğitim sistemindeki radikal değişiklikler ciddi bir cesaret gerektirmektedir. Snoek ve Swennen (1998) Hollanda'da 1996 yılında başlatılan ulusal eğitim ve öğretmen eğitimi programlarına yönelik çalışmalarda ihtimam ve cesaret kavramlarına farklı bir açıdan yaklaşmışlardır. Bu bakış açısına göre yeni müfredat var olan müfredatın temel öğelerine ihtimam göstermeli aynı zamanda da yeni ve farklı uygulamalara cesaret yaratmalıdır.

Öğretmenler kadar eğitim süreci içinde görev alan tüm bireylerin cesarete ihtiyacı vardır. Tazmanyada liderlik üzerine yapılan bir konferansta liderlik için gerekli üç temel kavram yürek, bilgi ve cesaret olarak vurgulanmıştır. Burada ifade edilen cesaret manevi bir içerik taşımaktadır. Okul liderlerinin cesur olması gerekmektedir. Kendilerine gelen ve öğrenme ihtiyacı içinde olan herkese yardım ederken bilinmeyenlerle mücadele etmek durumunda da kalabilirler. Kişiler arasındaki farklılıkları değerlendirmek de belli bir cesaret gerektirmektedir. Bu durumlarda liderler alışık olunan rahat ve güvenli alanlardan çıkmak zorunda kalırlar ve yabancı bir dünyayla mücadele etme cesaretini gösterirler. Bu süreç içinde de başkalarına güvenmek, onların iyi işler çıkaracaklarına inanmak durumunda kalabilirler. Ancak bu durumlarda lidere çok büyük bir yük ve sorumluluk düşmektedir. Bunun altından kalmak da cesaret işidir. Bunlara ek olarak herkese eşit uzaklıkta olmalı ve taraf tutmadan tüm kültür, din ve ırktan olan öğrencilerinde eşit gelişim fırsatları sağlamalıdır. Bu durum öğretmenler için de oldukça benzer nitelikler göstermektedir.

Nieto (2006) günümüzün değişen toplumunda farklılaşan değerlerin, kültürel ve toplumsal yapının, sosyopolitik etmenlerin, postmodern dünyanın eğitim yaklaşımlarının farklı öğretmen niteliklerini gerektirdiği ifade edilmektedir. Bu

nedenle öğretmenlerin cesaretlerinin günümüz toplumunda etkili olacak öğretmenler için daha önem taşıdığını dile getirilmektedir. Günümüz eğitim sistemi bu kavrama gereken değeri vermeye çalışmaktadır. Krajewski ve Bailey (1999, s.38) cesaretin karakter eğitiminin temel değerlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Karakter eğitimi birçok eğitim kurumunda etkin şekilde uygulanmaktadır.

Fallona (2000, s.684) araştırmasında öğretmenlerin tavırlarını ortaya koyan erdemler olarak Aristo'nun erdemlerini baz almıştır. Bu çalışmada arkadaş canlısı olma, mizahi yönü olma, cesaret gibi erdemlerin daha kolay gözlendiği ifade edilmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de cesaretin dışa dönük girişimci yapısıdır.

Amerikalı felsefeci Ralph Waldo Emerson (RWE.org, 2008) cesareti insanların en çok sergiledikleri özellik olarak ifade etmiştir. Cesaretin tehlike ciddi hale gelmedikçe sessiz olmadığını, ama bu noktadan sonra üretken bir hale gelerek gücünü gösterdiğini dile getirmektedir. Ernest Hemingway da cesaretin baskı altındaki zarafet olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü gibi burada ifade edilen cesaret kör bir cesaret değildir, yenilikçi, araştırmacı bir ruhu temsil etmektedir. Unutulmaması gerekir ki başkalarını sevmek insana güç verir ve bu aynı zamanda bir cesaret işidir.

2.2.12. Adanmışlık (Commitment)

Öğretme tutkusunun gelişmesindeki önemli değişkenlerden biri de adanmışlıktır. Carpenter, Pilkington ve Sutherland (1999) sıra dışı olarak nitelendirilen üç öğretmenle yaptığı çalışmada bu öğretmenlerin öne çıkan en önemli özelliklerden ilki öğrencilerin gelişimine yönelik adanmışlıklarıdır. Öğretmenler öğrencilerinin kendi kendilerini yönetebilecek ve başarı sağlayacak birer toplum bireyi olarak görmektedirler. Ancak öğrencilerin bu şekilde yetiştirilebilmeleri için onlara yüksek standartlar konulmalı ve onlardan yüksek beklentide bulunulmalı ve bunlara ulaşabilmeleri için birer rol modeline sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerde öğrenme sürecine yönelik öz-disiplinin sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler risk alabilmeli deneme-yanılma yolu ile yaparak yaşayarak öğrenmelidirler. Bu

öğretmenler öğrencileri tarafından da yaşam boyu öğrenme isteğinde olan bireyler olarak algılanmaktadırlar. Bu da yansıttıkları öğretme tutkusundan kaynaklanmaktadır. Bu öğretmenler toplumla sürekli olumlu ilişki içindedirler ve okullarına olan bağlılıkları da fazladır.

Hargreaves (2001, s.1057; akt. Intrator & Kunzman, 2006, s.20) de ince ruhlu, düşünceli, karşısındaki kişileri önemseyen, tutkulu öğretmenleri yetiştirmenin öğretmenlerin duyuşsal gelişimini sağlamak için belli deneyimleri düzenlemekten çok kişilerin bireysel tercihleri, adanmışlıkları, kişisel erdemleri ile bağlantılı olduğu düşünmektedir. Intrator ve Kunzman (2006, s.17) da öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin çalışmalarına yönelik güçlü bir coşku, adanmışlık hissettiklerini ve yaptıkları işin önemine inandıklarını belirtmektedir.

Tüm ülkelerde öğretmenlerin toplumsal değişimlerde ve reform hareketlerinde kendilerinden istenen görevleri yerine getirmek için büyük çaba gösteren öğretmenlerin adanmışlıkları, enerjileri ve becerileri kariyerlerinin her döneminde desteklenmesi gerekmektedir. Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006, s.614) makalelerinde bahsettikleri VITAE araştırmasında öğretmenlerin bazılarının bu desteği kendi kendilerine sağlayarak kendi içlerinde tutarlı bir yapı oluşturabileceklerini ve durağanlığın ve durağan olmayan ortamların etkililiği her zaman etkilemek durumunda olmadığını belirtmişlerdir.

Woods (1984; akt. Thapan, 1986, s.415) öğretmen adanmışlığının öğretmen davranışları, tutumları, algıları ve performanslarına yönelik çalışmalarda önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen adanmışlığı mesleğin kişiyi çağırması olarak nitelendirilebilecek eğitime ilişkin fikirlerin paylaşılmasına yönelik adanmışlık, alan konusunun bir sanat veya ustalık olarak öğretimine yönelik mesleki bir adanmışlık, okul gibi kuruma yönelik bir bağlılık olarak yorumlanabileceği gibi veya daha farklı olarak faydalı olabilecek bir kariyere sahip olmak gibi çok yalın bir nesnel içerik de taşıyabilmektedir. Woods (1984; akt. Thapan, 1986, s.415) bunlara ek olarak kişinin farklı bir dünya görüşü ile bağlantılı olabilecek adanmışlığın da gözlenebileceğini ifade etmiştir.

Crosswell ve Elliott (2004, s.2) öğretmenlerin adanmışlıklarına ilişkin araştırmaların 1970 li yıllarda Kanter ve Mowday'in, Steers ve Porter'in örgütsel adanmışlığa ilişkin araştırmalarına dayandırılabilceğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin çalıştıkları sosyal ortama veya başka bir deyişle sosyal sisteme adanmışlık duydukları ifade edilmiştir. Ancak öğretmenlerin adanmışlıklarının tek boyutlu olmadığı birçok boyutu içerdiği de kabul edilmektedir. Bu konuya ilişkin geleneksel araştırmalar öğretmen adanmışlığını daha çok dış etkenlere bağlamaktadır. Bu etkenler şu şekilde özetlenebilir:

- Okul ya da kurum,
- Öğrenciler,
- Kariyer sürdürümü,
- Mesleki bilgi dağarcığı,
- Öğretim mesleği.

Ancak geleneksel araştırmalara rağmen son yıllarda birçok eğitim araştırmacısı öğretmen adanmışlığının çok boyutlu yapısının sadece dış etkenlerden oluşmadığını, bu kavramın bireysel değerlere olan adanmışlığını dile getirmektedir. Crosswell ve Elliott (2004, s.4-5) da öğretmen adanmışlığı ve duygusal yönü temsil eden tutku arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak 30 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda Avustralya'daki devlet okullarında öğretmen adanmışlığına ilişkin 6 inanış ortaya çıkmıştır:

- i.) Bir tutku olarak öğretmen adanmışlığı,
- ii.) Öğrencilerle ders dışı dönemlerde zaman ayırma şeklindeki öğretmen adanmışlığı,
- iii.) Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını hedefleyen öğretmen adanmışlığı,
- iv.) Bilgi, davranış, değer ve inançların kazandırılmasına yönelik öğretmen adanmışlığı,
- v.) Mesleki bilgiyi devam ettirmeye yönelik öğretmen adanmışlığı,
- vi.) Toplumla iletişim kurmaya yönelik öğretmen adanmışlığı.

Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri öğretmenlerin dış etkenlere (öğrenciler gibi) olan adanmışlıklarının yanı sıra belli ideolojiler, değerler ve inanışları içeren

kendi kişisel tutkularının da önemli bir adanmışlık unsuru olduğunun ortaya çıkarılmış olmasıdır (Crosswell ve Elliott, 2004, s.7).

Crosswell ve Elliott araştırmaları sonucu ulaştıkları bu altı ilişkili ancak birbirinden bağımsız kategori içinden asıl olarak bir tutku olarak adanmışlığı ele almışlar ve öğretmen görüşmelerindeki bu yöndeki söylemleri incelemişlerdir. Çünkü öğretmenlerin birçoğu adanmışlıklarının öğretmenliğe duydukları tutku ile özdeşleştirmektedirler. Bu bağlantının ortaya çıkarılması da öğretmenlere verilecek desteğin ve onların ihtiyaçlarına duyarlı olunabilmesi için oldukça önemli bir veri oluşturmaktadır. Öğretmen görüşmelerinde birçok öğretmen adanmışlığını bir tutku, duygusal ilgilenme veya öğretimin belli açılara duyulan sevgi olarak tanımlamışlardır. Dolayısı ile öğretmen adanmışlığı öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu yönde bir ilişkilendirmeye sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin çoğu adanmışlık gösteren öğretmenlerin öğretme tutkusuna sahip olduklarının ve öğretmenlik mesleğinin belli görevlerini yerine getirirken büyük bir tatmin hissi yaşadıklarını dile getirmektedir. “Heves”, “zevk”, “sevgi”, gibi kavramlar da sıkça kullanılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmen adanmışlığını, genel olarak öğretme tutkusuna sahip olma şeklinde kavramlaştırmaktadırlar. Ancak azımsanmayacak farklı bir grup öğretmen de daha belirgin boyutlara olan tutkularını (çocuklarla iletişim kurma, öğretimin duygusal yönü gibi) vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin hepsi aynı şeye tutku duymamakta yada aynı konulara daha fazla zaman ayırmaya çalışmamaktadır. Dolayısı ile adanmış öğretmenler öğretim sürecinin herhangi bir boyutuna tutku ile bağlanmış bulunabilirler. Önemli olan nokta bu öğretmenlerin yaptıkları göreve duydukları sevgi ve tutkunun birçok olumsuz noktaya göz ardı ederek mesleklerini sürdürmeye çalışmalarıdır. Öğretim sürecinin sadece belli kısımlarına tutku duyan öğretmenlerin bu duygularını diğer alanlara transfer etmesi gerekli değildir. Görevlerinin oldukça zor ve karmaşık olduğunu söyleyen öğretmenlerin bu görevi sürdürme nedenleri mesleklerine duydukları tutku olabileceği gibi belirgin bazı konulara duydukları tutku da olabilir.

Günümüz kurumsal yapılarında adanmışlık farklı bir nitelik kazanmaktadır. Adanmışlığın bu boyutu örgütsel adanmışlık olarak ifade edilmektedir. LaMastro

(2000), örgütsel adanmışlık kavramına ilişkin en kapsamlı araştırmalar sonucu geliştirilen yaklaşımın, Mowday ve arkadaşlarının (Mowday, Porter & Steers, 1982) çalışanların kurum ile duygusal bağlarını vurgulayan yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre örgütsel adanmışlık 3 başlık altında toplanabilir:

- (a) “örgütün amaç ve değerlerine güçlü adanmışlık ve kabullenme”,
- (b) “kurum yararına dikkate değer çaba göstermedeki isteklilik”,
- (c) “örgütün bir elemanı olarak devam etmeye karşı duyulan büyük istek”.

Bu yaklaşıma yönelik yapılan araştırmalarda örgütsel adanmışlığın ön şartları olarak bireysel farklılıklar üzerinde durulmuştur. Yaş ve örgütsel deneyim gibi etmenlerin örgütsel adanmışlıkla pozitif yönde bir ilişkisi belirlenirken, eğitim seviyesi ile örgütsel adanmışlık arasında negatif ilişki bulunmuştur (LaMastro, 2000). Bunlara ek olarak, adanmışlık ve işten çıkarılma arasında ters yönde (Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974; akt. LaMastro, 2000), adanmışlık ve çalışanların işe düzenli şekilde devamı arasında ise doğru yönde (Steers, 1977; LaMastro, 2000) bir ilişki belirlenmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, adanmışlığın iş performansını olumlu yönde etkilediğine ilişkin kesin bir etki göstermemektedirler (Mathieu & Zajac, 1990; LaMastro, 2000). Örgütsel adanmışlığın öncellerinin, örgüt kültürünü etkilemeleri sonucu, çalışanların örgüt ile iletişimleri farklılık gösterebilmektedir. Reyes & Ponder (1993; akt. LaMastro, 2000) örgütün değer yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye çalışmışlardır. Bu ilişkiye değinmeden önce farklı örgütsel yapılara değinmek gerekir. Gross & Etzioni (1985, akt. LaMastro, 2000) örgütsel değer yönelimini üç grupta toplamışlardır. Baskıcı örgütler çalışanların davranışlarını kontrol edebilmek için fiziksel tehdit kullanan, faydacıl örgütler çalışanları etkilemek için maaş artışı gibi maddi ödüller kullanan ve norm örgütleri de çalışanları yönlendirmek için çalışanların tanınması, belirli fırsatların sağlanması gibi sembolik ödülleri kullanan örgütlerdir. Norm örgüt yapısındaki örgütlerde çalışan öğretmenlerin daha fazla adanmışlık gösterdikleri ve iş tatminine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Diğer araştırmalar ise iş yaşamının hayati bazı etmenleri ile adanmışlık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Liderlik bu kavramlardan biridir. Liderlik yapısı ile

adanmışlık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Morris & Sherman, 1981; aktaran LaMastro, 2000).

Meyer ve Allen (1988), örgütsel bağlılığa ilişkin yaklaşımı, üç boyutlu bir model halinde geliştirme çalışmışlar ve Mowday ve arkadaşlarının duygusal adanmışlıktan oluşan tek boyutlu modeline, devam etme isteği ve zorunluluğu adlı iki yeni boyut daha eklemiştir. Meyer ve Allen'e göre işe devam etme isteği, kişinin işe yönelik çıkar ve imkânlarla ilişkin değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Zorunluluk hissi ise kişinin ahlaki mecburiyet duygusu, sorumluluğu sonucu oluşmaktadır. Allen ve Meyer (1990) üç etmeni şu şekilde özetlerler “Örgüte karşı güçlü duygusal adanmışlığı bulunan çalışanlar istedikleri için, güçlü devam etme isteği olanlar devam etmeye ihtiyaçları olduğu için, güçlü zorunluluk hissi içinde bulunanlar ise kendilerinin bunu yapmaya mecbur olduklarını hissettikleri için örgütte çalışmaya devam ederler”.

Yapılan araştırmalar daha çok bir ölçek geliştirme ve örgütsel adanmışlık boyutlarının girdi faktörlerini belirlemeye yönelik olmuştur. Meyer ve arkadaşları (1989) bu konuda yaptıkları bir araştırma sonucunda, duygusal adanmışlığın iş performansı ile pozitif yönde, devam etme isteğinin ise iş performansı ile negatif yönde ilişkide olduklarını göstermişlerdir.

Araştırmaların farklı bir boyutu ise bu üçlü ayrıma ek olarak, mesleki ve örgütsel adanmışlık konularındaki farklılıkların da göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bazı durumlarda örgütsel adanmışlık olarak yorumlanan durum sadece kişilerin görevlerine ve mesleklerine olan adanmışlıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar kişilerin mesleki ve örgütsel adanmışlıklarını birbirinden farklı kavramlar olarak algıladıklarını gösterse de (Wallace, 1993; aktaran LaMastro, 2000) özellikle öğretmenlik mesleği için bu iki kavram arasında bazı ortak algılamalar bulunabilir.

LaMastro (2000) beş farklı okulda çalışan 251 ilk ve ortaöğretim öğretmenin örgütsel bağlılığına ilişkin araştırmada mesleki ve örgütsel adanmışlık arasındaki farkı gösterebilmek için iki grubu ayrı ayrı incelemiştir. Örgütsel adanmışlık

ölçülürken cümle kalıbına okul ismi eklenmiş, mesleki adanmışlık belirlenirken ise okul ismi yerine meslek kelimesi kullanılmış, bazı durumlarda cümlenin kökünde ufak değişiklikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda algılanan örgütsel destek ve duygusal adanmışlık arasında güçlü pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu da örgüt tarafından değer verildiğini ve desteklendiğini hisseden çalışanların örgüt ve mesleğe duygusal olarak daha çok bağlandıklarını göstermektedir. Devam etme isteği ve algılanan örgütsel destek arasında bulunan negatif ilişki, öğretmenlerin daha farklı alternatifleri olmadığından ya da işi bıraktıklarında hayatlarında oluşacak çalkantılardan dolayı işe ve mesleğe devam etme zorunluluğu hissetmeleri anlamına gelmektedir. Zorunluluk hissi ve algılanan örgütsel destek arasındaki pozitif ilişki, örgüt tarafından desteklenen öğretmenlerin, okulda ve meslekte çalışmaya devam etmek için manevi yönden kendilerini zorunlu hissetmelerinden kaynaklanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, daha önceki bulgulardan farklı olarak öğretmenler kuruma ve öğretmenlik mesleğine olan adanmışlığı birbirinden farklı olarak algılamaktadırlar. Hall (1968; akt. LaMastro, 2000), öğretmenlerin adanmışlık konusundaki algılarının mesleki ve bürokratik beklentiler nedeni ile çelişebileceğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmada sonuçlar bunun aksini göstermektedir. Geçen 30 senelik süre içinde öğretmenlerin daha esnek davranma fırsatlarının olması ve politikadaki değişim elde edilen sonucu açıklayabilir.

Anderman, Bezler ve Smith (1991) üç farklı eyaletten 758 öğretmen üzerinde uyguladıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin iş tatminlerini ve adanmışlıklarını ve bunları ciddi şekilde etkileyen okul kültürleri ve liderlik stilleri üzerinde yaptıkları araştırmada önemli sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmen bağlılığı da aynı iş tatmininde olduğu gibi etkili okullar için önemli olan etmenlerden biridir. Bağlılık bir şekilde öğretmenlerin kendi istekleri ile yaptıkları bir kişisel yatırımdır, öğretmen kurumun yararı için çalışmaya isteklidir. Bu nedenle iş tatmini ve bağlılık birbiri ile bağlantılı olmayabilir. Ashburn (1989; akt. Anderman, 1991) okul yapısının öğretmen bağlılığının en önemli ve nerede ise tek belirteci olduğunu vurgulamaktadır. Ancak aynı iş tatmininde olduğu gibi öğretmenlerin okul yapısı hakkındaki öznel değerlendirmelerin farklılık yaratacağı unutulmamalıdır.

Firestone ve Rosenblum (1989; akt. Anderman, 1991) öğretmen bağlılığını etkileyen beş kurumsal etmeni şu şekilde ifade etmiştir: yapılan iş hakkında bir hedefe sahip olma, karşılıklı saygı, kabullenme, idari destek ve karar-verme sürecine katılım için fırsat sağlanması.

Öğretmenlerin mesleklerine olan adanmışlıkları, örgüte olan adanmışlıklarından daha önce oluşmaktadır. Bu nedenle öğretmenler kendi istekleri doğrultusunda kurumlar seçebilir bu da mesleki ve kurumsal adanmışlığın öğretmenler tarafından aynı şekilde algılanmasına yol açabilir. İdareciler, öğretmenlerin değer verdiği kaynakları belirleyerek bunları sağlamaya çalışabilmelidirler. Çalışanlarını desteklemek yönünde adım atan ve onlarla etkin bir şekilde iletişim kuran idareciler, öğretmenlerin adanmışlıklarının artmasını sağlayabilirler.

2.2.13. Duygusal Zekâ (=Emotional Intelligence)

“Duygusal zekâ” son 30 yıldır konuşulan bir kavram olmasına rağmen, ancak 1990’lı yıllarda Daniel Goleman’ın kitabında yer aldıktan sonra önem kazanmıştır. İnsan beyni üzerinde yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütünün IQ olmasa bile, hayat başarısı konusunda belirleyici olanın kişilerin duygusal olgunlukları (EQ) olduğunu düşündürmektedir. EQ, kişinin görünen bütün davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dürtü ve gerçek değerlerini temsil etmekte ve insanlarla olan ilişkilerin ve iş yaşamındaki başarının belirleyicisi olmaktadır. Goleman’a göre (Allio, 2001, s.2) duygusal zekâ beş temel etmene dayanan pratik becerileri edinmemizi sağlayan potansiyelimizi belirlemektedir. Bu beş temel etmen bireysel farkındalık (=self-awareness), güdülenme (=motivasyon), öz-düzen (=self-regulation), empati ve sosyal beceriler olarak sıralanmaktadır. Bu ölçütler kişilerin bir işi yapabilecek kadar zihni becerilere ve teknik bilgiye sahip olduğunu kabul ederek, girişimcilik, intibak, inandırıcılık gibi duygusal yeterliliklerine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin meslekleri gereği bu zekâ türünde baskın özellik göstermeleri beklenmektedir.

Mayer ve Cobb (2000, s.163-167) duygusal zekânın zaman içinde aldığı değişik şekilleri aşağıdaki tabloda özetleyerek, her bir bakış açısına göre tanımlara yer vermişlerdir.

Tablo 3. Duygusal Zekâ, Sosyo-Duyuşsal Öğrenme ve Karakter Eğitimi Kavramlarının Karşılaştırılması (Mayer & Cobb, 2000, s.167)

Duygusal Zekâ, Sosyo-Duyuşsal (Socioemotional) Öğrenme ve Karakter Eğitimi Kavramlarının Karşılaştırılması (Mayer & Cobb, 2000, s.167)				
	Duygusal Zekâ	Karakter Eğitimi	Sosyo-Duyuşsal Öğrenim	Popüler Duygusal Zekâ
Tanım	Duygusal Zekâ özellikle duyguları algılama uyarılama, anlama ve duyguların yönetimi gibi içeriğe sahip olan duygusal bilginin işlenebilmesi becerisidir (Mayer & Salovey, 1997; akt. Mayer & Cobb, 2000, s.167).	Gençlere bilerek, ihtimam göstererek, temel etik kurallar olan tarafsızlık, dürüstlük, şefkat, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı gösterebilme gibi daha iyi bir karaktere sahip olmalarını sağlayan uzun-dönemli bir süreç (The Character Education Partnership, 1998; akt. Mayer & Cobb, 2000, s.167).	Sosyo-duyuşsal öğrenme, çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal yeterliliklere sahip olmak için gerekli olan belli becerileri, tutumları ve değerleri edinme sürecidir (Elias ve diğ., 1997, s.2; akt. Mayer & Cobb, 2000, s.167).	Popüler algılamaya göre duygusal zekâ kendini motive edebilme, dürtüleri kontrol etme, zevk almayı erteleyebilme hayal kırıklıkları karşısında devam edebilme, ruh halini düzenleyebilme, düşünceleri aklından uzaklaştırma yolu ile stresi önleme, empati kurma ve umut edebilme gibi becerileri içermektedir (Goleman, 1995, s. 34; akt. Mayer & Cobb, 2000, s.167).
Detaylı Özellikler	Dört genel beceri alanı: (1) Duyguların algılanması ve ifade edilmesi, (2) Duyguların düşüncelerle birleştirilmesi, (3) Duyguların anlaşılması, (4) Duyguların yönetimi	Vurgulanan değerler şunlardır: (1) Tarafsızlık, (2) Dürüstlük, (3) Şefkat, (4) Sorumluluk, (5) Kendine ve başkalarına saygı.	Dört öğrenme alanındaki beceriler: (1) Yaşam becerileri ve toplumsal yeterlilikler, (2) Sağlığı sürdürülebilirlik ve problem önleme becerileri, (3) Değişim ve kriz anlarında toplumsal destek ve başa çıkma becerileri, (4) Olumlu katkı sağlayan hizmetler.	Beş temel alan: (1) Kişinin duygularını bilebilmesi, (2) Duyguları yönetebilmesi, (3) Kendini motive edebilmesi, (4) Başkalarının duygularını anlayabilmesi, (5) İlişkileri idare edebilmesi

Ancak duygusal zekânın müfredat programlarına yansıtılması sırasında dikkatli olunması gerektiği belirtilmektedir. Bunun nedeni önceki dönemlerde bazı uygulamalarda yaşanan başarısızlıkların yeniden yaşanmamasıdır. Müfredat programlarına yansıtılabilmesi için öncelikle duygusal zekânın öğretilebilir bir yapıda olup olmadığının netleştirilmesi gerekmektedir. Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma (1995; akt. Mayer ve Cobb, 2000, s.178) daha çok sosyo-duygusal beceriler şeklinde dile getirilen özelliklerin öğretilebilir yapısı nedeni ile müfredata uyarlanabileceğini ve hatta yoğun şekilde uygulanmaya başladığını belirtmektedirler.

Elias ve diğerleri (1997, s.1; akt. Mayer ve Cobb, 2000, s.178) Amerikan eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik çabalara ilişkin araştırma ve uygulamaların çoğunda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin sağlanmasına değinilmemesi konusunda eksiklik yaşandığını dile getirmektedirler.

Sherlock (2002) açık fikirlilik, içinde yer alma, saygı ve tolerans gibi kavramların duygusal zekânın gelişimini temel almış olan bir müfredat ile sağlanabileceğini ifade etmiştir. Kendini tanıma, anlama ve düzenleme gibi bireysel nitelikler takım çalışması, liderlik ve çatışma yönetimi gibi sosyal beceri gerektiren konular için önemli bir altyapı oluşturmaktadır. Bu nitelikler de duygusal zekâ başlığa altında bir bütün olarak ele alınmaktadır. Duygusal zekâ konusunda iki önemli nitelik öne çıkmaktadır; sosyal beceri ve empati. Goleman (Sherlock, 2002) bu iki niteliğin beraberce başkalarının duygularını, ihtiyaçlarını ve ilgilerini anlamaya yardımcı olacağını ifade etmiştir. Goleman duygusal zekânın öğretilebilir bir kavram olduğunu da eklemektedir. Akademik bilginin önemi vurgulanan müfredatlarda duyguların ve özellikle de bireyin kendinin ve karşısındakilerin duygularını anlamasının çok önemli bir nitelik ve kazanım olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Goleman duygusal zekâyı kişinin kendini motive etmesi, iletişimlerinde duygularını kontrol altına alabilmesi için gerekli olan kendini ve diğerlerini tanıma becerisi olarak ifade etmektedir.

Kişilerin ilgi alanları, yapmaktan hoşlandıklarını; zihinsel ve fiziksel becerileri, yapabileceklerini; duygusal zekâsı, neler yaptığını ve gelecekte neler yapabileceğini gösterir. Bir kişinin çok zeki, iyi bir eğitim almış, işinde uzun yıllar deneyimli, işini

seven biri olduğu halde EQ'su yaptığı işe uymadığı için yaptıkları işlerde başarısız oldukları görülmektedir. Örneğin, kendine güvenmeyen ve sosyal özellikler taşımayan bir kişi satış temsilcisi; ayrıntılara önem vermeyen, konsantrasyonu düşük bir kişi başarılı kalite güvence sorumlusu olamaz. Ancak duygusal zekâ IQ'nun karşıtı olarak düşünülmemelidir.

Öğretmenlerin de gerekli olan tüm mesleki donanımlara ek olarak güçlü bir duygusal zekâyâ sahip olmaları gerekmektedir. Hatta duygusal zekâ da en önemli donanımlardan bir sayılabilir. Ancak özellikle öğretmenlerin mesleğe yönlendirilmesinde sunulan öğretmen eğitimi bu tür nitelikleri değil akademik bilgileri öne çıkarmaktadır. Kessler (2004) bu nedenle eğitim sisteminde öğretmen eğitiminde ne kadar iyi teknik öğretim verilerse verilsin öğrencilerin ruhlarını, kalpleri, sosyal becerileri ve duygusal zekâlarına herhangi katkı sağlayamayacak kişiler öğretmen olabileceğini önemle vurgulamaktadır.

2.2.14. Duygusal Emek (=Emotional Labor)

'Duygusal emek', durumun gerektirdiği duyguları, sosyal olarak kabul edilen, uygun biçimde ifade etmeye verdiğimiz isimdir. İlk olarak Sosyolog Arlie Hochschild *The Managed Heart* isimli 1983 tarihli kitabında duygusal emek kavramına değinmektedir. Hochschild (Meier, Mastracci ve Wilson, 2006; Kruml ve Geddes, 2000) duygusal emeği kişinin müşterilerin ve iş arkadaşlarının desteğini kazanmak için gerekli olan hisleri ve duyguları yansıtmaya yeteneği ve olayları farklı açılardan görerek bunu kurumun amaçlarına uygun bir bakışı açısı sağlayacak şekilde entegre etme becerisi olarak ifade etmiştir. Başka bir deyişle işyerinde başkalarının uygun hislere sahip olması için kişinin duygularını onlara ihtimam, özen gösterecek şekilde düzen altında tutmasını duygusal emek olarak nitelendirmiştir. Bu kavramı ilk kullanan kişi olan Hochschild (1983; akt. Jarzabkowski, 2001, s.135) dışardan gözlemlenebilen yüz ve vücut hareketleri yaratmak amacı ile hislerin yönetilmesi şeklinde bir tanım yaparken; Ashforth ve Humphrey (1993, s.90; akt. Jarzabkowski, 2001, s.135) duygusal iş kavramını uygun duyguları yerine getirme eylemi olarak açıklamışlardır. Ancak duygusal emek insan beyninin ve bedeninin ayrı hareket

etmesini gerektirdiğinden, çalışanlara uzun vadede fiziksel ve ruhsal zararlar verebilir.

Duygusal emek özellikle hizmet sektöründe, vazgeçilmez bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Hizmet sektöründe müşteri ile yüz yüze ilişki içinde çalışan bir görevlinin zor durumdaki müşterisine yalnızca doğru davranışları göstermesi yetmez; aynı zamanda doğru duygusal tepkiyi de göstermesi beklenir. Hostesler, satış elemanları, hemşireler, banka şube memurları, sekreterler, çağrı merkezi çalışanları, otel resepsiyon görevlileri için iletişim şekilleri oldukça önemlidir. Bu kişilere kurumları tarafından sağlanan eğitimlerde temel olarak müşteriye gösterilmesi gereken 'doğru davranışlar' üzerinde durulur. Doğru davranışlar önemli olsa da daha önemli olan doğru duyguyu gösterebilmektir. İşi gereği doğru duygusal tepkiyi göstermek durumunda olanlar için temel kavram 'duygusal emek'tir. Eğitimlerde bu konu 'empati' başlığı altında da değerlendirilebilir. Ancak empati genel bir kavramdır, duygusal emek empatiden çok daha özel bir durumdur. Bunun tanımlanması ve öğretilmesi de son derece zordur.

Yukarıda sıralanan işleri yapanların, görevleri sırasında duygularını denetlemeleri beklenir ve hem yöneticiye, hem de müşterilere karşı olumlu bir tutum takınmaları istenir. Rasyonel ilişkilerin egemen kılınmaya çalışıldığı kurumlarda yöneticiler çalışanlardan sadece fiziksel emek değil, duygusal emek de isterler. Kas gücüyle veya zihinsel yetenek ve birikimlerle değil de, duygusal yeteneklerle yapılması gereken böyle bir işe, 'yatkın olan' ve 'yatkın olmayan' çalışanlar vardır.

Hochschild (1983; akt. Liljstrom, Roulston & Demarrais, 2007, s.5) duygusal emek gerektiren işlerin üç temel ortak özelliği olduğunu belirtmiştir. Bu tür işler halkla, insanlarla birebir doğrudan iletişimi gerektirmektedir, ikinci olarak kişinin karşısındaki insan üzerinde minnettarlık veya korku gibi hisler yaratabilmesi gerekmektedir ve sonuncu olarak da işveren çalışanlarının duygularını kontrol etme, bu konuda eğitim verme gibi süreçlerin içinde olmasını sağlamalıdır. Sosyal hizmet çalışanları, destek elemanları ve doktorlar gibi öğretmenler de duygularını kontrol etmede dışardan gelen bir destek yerine kendi duygusal emeklerini resmi olmayan

mesleki normlar ve müşterilerin beklentileri doğrultusunda düzenlemeye çalışırlar (Hochschild, 1983, s.153; akt. Liljstrom, Roulston & Demarrais, 2007, s.5).

Goleman ‘Duygusal Zekâ’ kavramı ile duygusal emeği daha elle tutulur bir hale getirmiştir. Duygusal zekâyı da duygusal emeğin kurumun çıkarları düşünülecek şekilde yönetilmesi olarak tanımlamıştır (Meier, Mastracci ve Wilson, 2006).

Peki, bu derece önemli olan bir konu nasıl olup da olumsuz şartlara yol açabilmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri duygusal emek göstermeye yatkın olmayan bireylerin bu tür işlere seçilmesi veya kişilerin kazara kendilerini bu işler içinde bulmalarındır. Çünkü yapılan gözlemlere göre, dışardan verilen eğitimlerle doğru davranışlar öğretilmemekte, ancak doğru duygular öğretilmemektedir. Hatta bunun da ötesinde bu bireylere görevlerine yönelik duygusal emek göstermeleri konusunda baskı yapıldığında daha ters etkiler görülmekte, kişileri tükenmeye, yılgınlığa hatta hastalığa itebilmektedir.

Duygular, amaca hizmet ettiklerinde son derece yararlıdır. Bu şekliyle duyguların yol gösterici, harekete geçirici ve etkinliği artırıcı işlevleri vardır. Ancak duygular akli ve mantığı egemenliği altına alıp onun ötesine geçtiklerinde kişinin kendisine ve amacına zarar vermesine yol açar. Çalışanlara doğru davranışı öğretmek mümkün, ancak doğru duygu ifadelerini öğretmek çok güçtür. Bu nedenle de aşağıdaki sorular cevaplandığında duygusal emek faktörünün neden bazı durumlarda olumsuz sonuç yaratabileceği anlaşılabilir.

‘Bir çalışanın günde defalarca kendinden beklenen uygun tepkiyi göstermesi mümkün müdür? Böyle bir tepkiyi sürekli olarak gösteren kişi tükenmez mi? Bu duyguyu gerçekte yaşamadan, yaşar gibi yaparak taklit etmek nasıl sonuç verir?’

Mesleğinin gerektirdiği tepkileri göstermeye yatkın olmayanlar kişilerin bu tutuma zorlandıklarında, stres ve baskı nedeniyle çeşitli fizyolojik tepkiler verdikleri ve hastalandıkları araştırmalarla ortaya konmuştur. Aslında bu kişilerden duygularını yok saymaları veya bastırmaları değil, özellikle kızgınlık, kaygı, kötümserlik gibi olumsuz duygularını iyi yönlendirmeleri ve kızgın insanlarla başa çıkmaları

beklenmektedir. Bunun için de kişinin kendi duygularını fark etmesi gerekmektedir. Çünkü kendisinin ne hissettiğinden haberi olmayan kişinin başkalarının ne hissettiğini bilmesi mümkün değildir. Taklit etmek ve duyguyu yaşıyormuş gibi yapmakla, benimseyerek yapmak arasında farklar vardır. Benimsenen rol sonucunda kişiler rolleriyle özdeşleşir ve bu rol ortam tarafından da desteklenirse, ifade edilenle hissedilen arasında uygunluk artar. Kısaca kişi duyguyu ve buna eşlik eden davranışı 'içselleştirir'.

Mesleğinden ya da işinden dolayı insanlarla tek yönlü, yani sadece verici bir iletişime girmek zorunda kalan bireyler verdikleri kadar alamadıkları durumlarda, sürekli kendilerinden bir şeyler verdiklerini düşündükçe, bir süre sonra tükendiklerini ve verecek bir şeyleri kalmadığını hissetmeye başlayacaklardır (Maraşlı, 2005, s.28).

Sürekli olarak duygusal emek veren kişiler işleriyle özdeşleştikleri ve birlikte çalıştıkları arkadaşlarıyla güçlü bir ekip dayanışması kurdukları takdirde olumsuz etkilerden kurtulabilirler. Hem kurum hem de kişi için önemli olan doğru işte doğru insanın çalışmasıdır. Böylece kurum başarılı, çalışan da mutlu olur.

Öğretmenlik de bir hizmet sektörü görevidir. Bu nedenle durum öğretmen için de farklı bir yapı göstermemektedir. Hargreaves (1998a) "öğretimin duygusal politikaları" adlı kuramsal araştırmasında oluşturduğu modelde yedi varsayımda bulunmuştur bunlardan ilk üçü duygusal emek kavramını vurgulayan bir niteliktedir:

'Öğretmenlik öğretmenin kendi duygularının, başkalarının duyguları ve eylemleri içinde yoğrulmuş olan bir duygusal uygulamadır; Öğretim ve öğrenim duyusal bir anlayış gerektirir; İhtimam, özen gösterme kavramının mesleğin içine yerleştiren bir çeşit duygusal emektir.'

Öğretmenlik mesleğinin duygusal işin sergilenmesine uygun mesleklerden biri olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler özellikle de mesleğine tutku ile adanmış öğretmenler zaten öğrencilerine karşı sevgi, ilgi ve ihtimam göstermektedirler. Bu nedenden dolayı belli bazı istenen davranışları yapmak zorunda kalma durumu ile pek karşılaşmazlar. Ancak öğrenci motivasyonunun düşük olduğu, tüm çabalara rağmen başarının elde edilemediği, bireysel hedeflerle kurum beklentileri arasında

uyuşmazlıklar bulunduğu durumlarda duygusal emeğe paralel davranışlarda bulunmak zorunluluğu öğretmenleri zorlayarak, meslekten uzaklaştırabilir ya da tutkularının azalmasına neden olabilir (Jarzabkowski, 2001).

Öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarını karşılayamayan veya bu çaba ile çok ağır iş yükünün altına giren öğretmenlerde, yorgunluk, tükenme, kızgınlık gibi olumsuz durumlar gözlenebilmektedir. Bu durum duygusal emek olarak adlandırılan durumu ortaya çıkarmaktadır (Goldstein ve Lake, 2000, s.862).

Öğrencileri sevme ve onların da öğretmenlerini sevmeleri hedefinden şaşılırsa Hargreaves'in (2000; Bullough ve Young, 2002, s.424) "duygusal iş" olarak tanımladığı kavrama ihtiyaç duyulur. Bu öğretmenlik için esas olan kaybedilmiş hislerin yeniden yaratılmasıdır. Kısacası kişinin kaybettiği benliğini kazanma sürecidir. Bu olmadan öğretmen tam bir öğretmen olamaz.

İşverenlerin duygusal emek kavramını göz ardı etmelerine rağmen bu konuda araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmaların çoğu da kuramsal veya nitel yapıdadır. Jarzabkowski (2001), nitel araştırmalarda nedenlerin çok daha anlamlı bir şekilde ortaya çıkacağını ifade etmektedir. Prosser (2006, s.10) Avustralya'da çok gelişmemiş ve ekonomik olarak düşük seviyede bulunan bir bölgede duygularını paylaşmaya istekli üç öğretmenin duyguları, çalışmaları hakkında yaptığı araştırmada elde ettiği sonuçlardan biri de duygusal emek faktörü ile ilişkilidir. Bu öğretmenler için öğretmenlik bilgileri depolamak, müfredatları oluşturmak ve standart testlerden çok daha öte bir anlam ifade etmekte, ilişkiler büyük önem taşımaktadır. Özellikle de öğretmenlerin duygusal olarak ilgilenmeleri büyük önem taşımaktadır. Tabi bu öğretmenden öğretmene değişiklik gösterse de özellikle sosyoekonomik çevre olarak oldukça riskli olan bölgelerde uzun dönemli bağlılık gösteren öğretmenlerin ciddi bir duygusal emek harcadıkları görülmektedir.

Meier, Mastracci ve Wilson (2006) çalışmalarında öğretmenliğin duygusal emek faktörü taşıyan bir meslek olduğunu ifade ederek, duygusal emek, öğrenci devamlılığı, çalışanların mesleklerini sürdürmelerini ve kurumun performansını

eğitim sistemindeki önemli dört bileşen olarak değerlendirmişlerdir.

Duygusal emek kavramı kadınlar için daha farklı bir anlam taşımaktadır. Geleneksel bakış açılarında kadınların koruyup gözetmek, başkaları için devamlı özen göstermek gibi özelliklere doğal olarak sahip olması gerektiği düşünölmektedir. Goleman duygusal emek kavramının belli bir cinsiyete yönelik olmadığını belirtse de birçok araştırma kadınların çalıştıkları işlere daha fazla duygusal emek gösterdiklerini ortaya çıkarmakta ve bu yönde bir talep yaratmaktadır (Meier, Mastracci ve Wilson, 2006). Bu durum kadın öğretmenlere de duygusal bir beklenti yüklemektedir (Liljestrom, Roulston & Demarrais, 2007, s.6). Franzway (2000, s.258) sendika ve benzeri toplum kuruluşlarında çalışmakta olan kadınların durumunu incelemiş ve üç önemli etkenin bu çalışmaları yönlendirdiğini belirlemiştir. Bu etkenler adanmışlık, iş yükü ve duygusal emektir. Franzway (2000, s.265) tarafından dile getirilen üçüncü etmen duygusal emektir. Kişiler başkalarına faydalı olmak için kendi duygularını kontrol altına almayı öğrenmektedirler. Bunu yapmalarının en önemli nedeni de bu durumun işlerini kolaylaştırması ve kendilerine daha az zarar vererek, daha uygun çözümlere ulaştırabilmesidir. Farklı kurumlarda çalışan kişiler, kendilerini en iyi niyetlerle karşılık beklemeden, başkalarının korumasına ve kollamasına adanmak ve sınırsız bir ihtimam göstermek yerine zamanla daha ölçülü, amaçlı bir yaklaşım ve tutum sergilemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı eğitim sisteminde öğretmenlerin duygusal emek ve ahlaki amaç için çabalarının değerlendirilmesi bu konuda yardım sağlayacak en önemli adım olacaktır.

2.2.15. Özgecilik (Altrusim)

Özgecilik kavramının orijinal anlamında ilk kullanılışı 1800 lü yılların başlarında Fransız matematikçi ve düşünür Auguste Comte'a kadar uzanmaktadır. Fransızca olan bu kelime daha sonra İngilizce'ye çevrilerek "başkalarının refahı için adanmış olmak, başkalarına saygı duymak anlamında kullanılmıştır ve egoist, bencil yapıya karşı bir tutum yansıtmaktadır. Ancak zaman içinde özgecilik anlam olarak biraz

daha farklılaşmış ve eklemeler yapılmıştır. Günümüzde kişilerin birey olarak kendi duygu ve düşüncelerini bir kenara atarak diğer insanları düşünmeleri şeklinde bir anlam kazanmıştır. Önceki tanımlardan farklı olarak bireyin kendine rağmen bu duygu ve eylem içinde olmasını yansıtmaya başlamıştır. Özgecilik kelimesinin sözlük anlamı 'kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışma durumu' dur. Toplumbilim terimleri sözlüğünde (1975) 'başkalarının yararına kişisel çıkarlardan vazgeçmeye, başkalarına bencil olmayan güdümlerle yardım etmeye hazır olma durumu'; ruhbilim terimleri sözlüğünde (1974) ise 'bencillik ve ben tutkusu yerine sevginin başkalarına yönelmesi durumu' olarak tanımlanmıştır. Bu duygu bir şekilde fedakâr davranmayı içermektedir.

Özgecilik başkalarının ihtiyaçlarından ortaya çıkmaktadır. Ancak bu eyleme neden olan bazı güdüleyiciler olmalıdır. Güdüleyicilerin başında da kişilerin ilgileri gelir. Ne zaman ve ne kadar yemek yiyeceğimize, okul sonrası zamanımızı ne şekilde geçireceğimize veya okul dışı spor etkinliklerine katılıp katılmayacağımıza karar verirken en önemli güdüleyicimiz bireysel ilgilerimizdir. Bu durumların çoğunda bilinçaltımızda var olan, bizim doğrudan fark edemediğimiz ilgilerimiz bize yol gösterir. Buna ek olarak başkalarını ihtiyaçları da bir diğer eylem nedenini oluşturmaktadır. Yemeğini unutan bir arkadaşı ile yemeğini paylaşan veya küçük çocuklara ders konusunda yardım eden bir öğrenci başkalarının ihtiyaçları adına böyle bir eylemde bulunmaktadır. Dolayısı ile insanların bir eylem içinde olma nedenlerini dikkatlice incelemek gerekir. Örneğin, bir yardım kuruluşunda, yapacağı üniversite başvurusunda daha iyi bir referansa sahip olmak için çalışan bir kişinin davranışı özgeci bir davranış olarak nitelendirilemez.

Özgecilik kavramının en çok rastlandığı alanlardan biri de öğretmenlik mesleğidir. Özgecilik ve buna neden olan güdüler bu mesleğin içinde yoğrulmuş gibidir. Öğrencileri için çeşitli fedakârlıklar yapan öğretmenlere sıklıkla rastlanmaktadır. Okul sonrası öğrencilere destek olmak için zaman harcayan, zor durumlarda öğrencilerine destek veren ve bütün bunları herhangi bir karşılık beklemeden yapan öğretmenlerin sayısı oldukça çoktur.

Mateer (1993; akt; Kreag, 2007) ilköğretim öğretmenlerin hayatlarında özgeciliğin ne ölçüde yer aldığı konusunda yaptığı bir araştırmada üç temel özgeci davranış alanı belirlemiştir. Bunlar başkalarının ihtiyaçlarını fark etme, empati kurarak bu ihtiyaçların karşılanması yolunda istek duyma, herhangi bir karşılık beklemeden bu ihtiyaçlara cevap verebilmedir. Mateer öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçları ile çok meşgul olduklarını, bu nedenle de bu üç kavramı doğrudan yansıttıklarını görmüştür.

Gastager (1996) bu kavramı bir örnekle netleştirmektedir. Bir öğretmenin karar verme süreci içinde üç farklı olay arasından seçim yapmada karşısına çıkan zorluklara ilişkin bir durum anlatılmaktadır. Bu öğretmen aynı öğleden sonra, son matematik sınavından zayıf aldığı takdirde dersi tekrar edecek öğrencisine matematik çalıştıracak veya para kazanmak için bir grup yetişkine dans dersi verecek veya arkadaşının kendi lüks şatosunda verdiği doğum günü partisine katılacaktır. Bu öğretmen şartsız öğrencisinin ihtiyacını mı karşılamalıdır? Yoksa kendi ihtiyaçları mı önceliklidir? Dolayısı ile çelişen değerler arasından seçim yapmak durumundadır. Seçimler çoğaldıkça sorumluluk da genişlemektedir. Sorumluluklardaki en önemli ortak özellikler değerlerin çekici, olumlu ve aynı zaman da da birbirinden bağımsız olmasıdır.

Okul ortamında öğretmenlerin aynı zamanda ulaşmaya çalıştıkları farklı birçok hedef ve amaçları bulunmaktadır. Bazı durumlarda bu amaçlar çelişkili olabilir ve bir ikilem yaratabilir. Öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için kendi ihtiyaçlarından fedakarlık ettiklerinde tükenmişlik yaşayabilirler (Gastager, 1996, s.18). Değerler arasında tarafsızlığı sağlamak için gösterilen adalet en önemlilerinden biridir (Gastager, 1996, s.19). Hunt'a göre (1992, s.73; akt. Gastager, 1996, s.19) üç ahlaki norm özgeciliği (altruizm) belirlemektedir.

- 1.) Karşılıklı durum: her çeşit karşılıklı yardım ve işbirliği
- 2.) Yardım veya toplumsal sorumluluk: Kendine bağımlı olanlara yardım
- 3.) Tarafsızlık: eşitlik, insaniyet ve adaleti çağrıştıran birçok ahlaki değerlerin özeti.

Tarafsızlığa ulaşmak için sergilenen adalet bencillik ve özgecilik arasında dengenin sağlanması için aranan en iyi çözümlerdendir (Gastager, 1996, s.19). Gastager (1996, s.19) özgeciliğin anlamının tam olarak anlaşılması için öncelikle “toplum için” kavramının anlamak gerektiğini belirtmektedir. Staub (1982, s.1; akt. Gastager, 1996, s.19) bunu diğerlerinin daha iyi olması için eylemde bulunma şeklinde tanımlamıştır. Comte’a göre (1875; akt. Gastager, 1996, s.19) insanların diğerleri için ihtimam ve duyarlılık gösterebilmesi için kendi bencil duygularının üstesinden gelmeleri gerekmektedir.

Özgeciliğin nereden kaynaklandığı konusunda, sosyo-biyoloji, bilişsel gelişme ve sosyal öğrenme olmak üzere üç ana gelişim teorisi vardır. Bunlardan ilki olan sosyo-biyolojide, özgeciliğin evrim tarihinde ortaya çıkmış, insanın doğuştan getirdiği tabiatının bir parçası olduğu inancı bulunmaktadır. Piaget’in bilişsel gelişim teorisine dayanan ikinci yaklaşımda rol alma yeteneği ve ahlaki akıl yürütme düzeyindeki bireysel farklılıkların özgeci davranışın habercisi olduğu ve her üçünün de yaşla birlikte arttığı ifade edilmektedir. Üçüncü olarak sosyal öğrenme teorisi yaklaşımı, adından da anlaşılacağı üzere, özgeciliğin gelişiminde sosyal şartlandırmanın önemi üzerinde durmaktadır. Özgecilik küçük yerleşim birimlerinde varoşlardan, varoşlarda büyük şehirlerden daha sık görülmektedir.

Özgeci davranışların gözlemlendiği bir diğer alan da tarihtir. Tarihe ismini yazdırmış olan birçok kahramanın davranışı bu kavramla açıklanabilir. Örneğin Martin Luther King diğer insanların hayatlarını kurtarmak, haklarını savunmak için kendi hayatını ortaya koymuştur (Kreag, 2007). Emmerik, Jawahar & Stone (2005) özgecilik, yılgınlık ve bunların olumlu sonuçlarına ilişkin üç farklı kurumda çalışan 178 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada özgeciliğin örgütsel vatandaşlık davranışı ile yakından ilgili olduğu ve yılgınlığa yol açan nedenlerden sadece kişisel başarıların azalması değişkeninin örgütsel vatandaşlık ile olumsuz yönde ilişkili olduğu şeklinde sonuçlara ulaşımlardır.

Washington Post’ta (Trejos, 2002) yer alan bir yazıda insanların özellikle 11 Eylül gibi trajik olaylardan sonra kendilerini değerlendirdiklerini ve insanlık için ne

yapabilirim şeklinde sorguladıklarını ve çok daha fazla ücret alabilecekleri maaşları bırakarak öğretmenlik mesleğine yöneldikleri belirtilmektedir. Toplumsal dengeyi bozan, insanların iyi-durumunu tehlikeye atan olayların bireylerde özgeci tutumları artırdığı vurgulanmaktadır.

2.2.16. Özyeterlik Algısı (Self-Efficacy)-Öğretmen Yeterliliği (Teacher- efficacy)

Öğretmenler davranışlarının belli düşünce ve inanç sistemleri tarafından şekillendiği birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Bu inançların en önemlilerinden biri de öğretmen yeterliği olarak isimlendirilen “teacher efficacy” dir. Öğretmen yeterliği Ashton ve Webb (1986; akt. Collier, 2005, s.352) tarafından bir öğretmenin öğrencilerde yaratabileceği farka ilişkin olarak öğretmenlerin kendi becerileri hakkındaki inancı olarak dile getirilmiştir. Yüksek seviyede yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin, sınıf ortamında daha etkili performans gösterdikleri gözlemlenmektedir. Yüksek seviyede öğretmen yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenler:

- 1) Öğretmenin görevini önemli ve anlamlı bir iş olarak algırlar,
- 2) Öğrencilerin performanslarına ilişkin yüksek beklentileri vardır,
- 3) Öğrencilerinin en iyi şekilde öğrenebilmeleri için kişisel bir sorumluluğa sahiptirler. Öğrencilerinin başarısızlıklarını inceler, nedenleri üzerinde çalışır ve öğretim yöntemlerini bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirirler,
- 4) Öğretim mesleğine ve öğrencilerine ilişkin kendi bireysel hedeflerini belirlerler,
- 5) Öğrencilerinin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilecekleri yönünde güvene sahiptirler ve bunu rahatlıkla sergilerler,
- 6) Öğrencilerini ve kendilerini öğretim süreci içinde birer ortak olarak görürler,
- 7) Öğrencilerin öğrenebilmesi için daha fazla ve daha uzun süre çaba harcarlar.

Öz-yeterlik 1986 yılındaki çalışmasında Bandura (Kitsantas & Baylor, 2001, s.98; Van Horn, 2004, s.367) tarafından belli bir seviyede düzenlenen bir görevi yerine getirmede kişinin kendini yeterli hissetmesi şeklinde tanımlanmıştır. Öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, yüksek hedefler koyar, daha fazla motivasyona sahiptirler, engellerle daha uzun süre mücadele ederler ve daha etkili öğrenme stratejileri belirlerler.

Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman (1977, s.137; akt. Tschannen-Moran, 1998, s.204) ‘öğretmen yeterliğini’ “öğretmenin öğrencilerin performanslarını etkileyecek kapasiteye sahip olduğuna yönelik inancın derecesi” olarak tanımlamışlardır. Guskey ve Passaro (1994, s.4; akt. Tschannen-Moran, 1998, s.204) ise ‘öğretmen yeterliğini’ “öğretmenlerin zor ve motivasyona sahip olmayan öğrencilerin bile ne kadar iyi öğrenebilecekleri üzerinde sahip oldukları etkiye yönelik inanç ve düşünce” olarak tanımlamışlardır.

Bu konudaki ilk kuramsal çalışmalardan biri Rotter’e (1966; akt. Tschannen-Moran, 1998, s.204) aittir. Rotter öğretmen yeterliğine yönelik kuramsal çalışmasında öğretmenlerin kendi eylemlerine yönelik motivasyonlarını kontrol edebildiklerine inandıkları ve bu motivasyonun kaynağının kendileri veya çevre olarak kabul ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin motivasyonunun ve performansının öğretmenin davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Dolayısı ile yüksek seviyede yeterliğe sahip olan öğretmenler öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilirler. İkinci kuramsal çalışma ise Bandura’dan (1977; akt. Tschannen-Moran, 1998, s.204) gelmektedir. Bandura öğretmen yeterliğinin öz-yeterliğin bir çeşidi olarak belirleyerek, “kişilerin belirlenen bir seviyede performans gösterebilme kapasitelerine yönelik olarak inançları oluşturdukları bilişsel bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu inanç kişinin ne kadar efor sarf edeceğini, engellerle mücadele etmeye ne kadar devam edeceğini, başarısızlıklar karşısında nasıl kendilerini toparladıklarını ve zor bir durumla başa çıkarken ne ölçüde bir stres veya depresyonla başa çıkacaklarını etkilemektedir.

Rotter ve Bandura'nın yaklaşımlarının her ikisi de psikolojik bir yapı taşımaktadırlar (Tschannen-Moran, 1998, s.205). Öz yeterlik, öz saygı, öz değer ve öz güven gibi kavramlardan farklıdır. Diğer kavramlardan farklı olarak belli bir göreve yöneliktir. Öz yeterlik var olan mevcut durumdaki performansa değil algılanan duruma ilişkin bir çerçeve oluşturmaktadır. Kişiler bazen kendi performanslarını abartabilir bazen de yetersiz bulabilirler. Bu algıları yanlış olduğu zaman davranış ve tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilirler.

Çeşitli kaynaklar öğretmen yeterliği üzerinde etkide bulunmaktadır. Epstein, Henderson ve Berla (Collier, 2005) veli ilgisinin öğretmenlerdeki yeterlilik duygusunu geliştireceğini ifade etmektedirler.

Knobloch ve Whittington (2003) araştırmalarında Bandura'nın sosyal bilişsel kuramındaki bireysel, çevresel ve davranışsal bileşenler baz alarak öğretmenlerin kariyere giriş evrelerini incelemişlerdir. Kariyer adanmışlığı öğretmen yeterliliğini etkileyebilecek etmenlerden biri olarak ele alınmıştır. Bireysel beklentiler ve iş ortamındaki gerçek durumun birbiri ile eşleşmesi başarıyı beraberinde getirmektedir. Kurumuna duyuşsal olarak adanmış olan öğretmenlerin iş tatmini ve öz yeterlilik duygularının daha fazla olacağını ifade edilmektedir.

Günümüzde bireyler kariyer seçimlerini daha çok işe başladıktan sonra sorgulamaktadırlar. Genç öğretmenlerin motivasyonları ve yeterlilikleri uzun süreli bir kariyer adanmışlığından sonra kazandırılabilir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) yeterlikleri önem sırasının mesleğe göre değişebileceğini ifade etmişlerdir. Bir operatör için yeterlilikler en önde gelirken, bir muhasebeci için dürüstlük daha önce gelebilmektedir. Öğretmenler için ise bu etmenlerin hepsinin bir bütün oluşturması gerekmektedir.

Öz-yeterlik duygusu ile ilişkili bir diğer kavram da ihtimam göstermedir. Fullan (1993) ihtimam gösterme ve öğretmen yeterliliklerini birbirinden ayırık kavramlar olmadıklarını ancak yeterli bilgiye sahip olunmadığı zaman bu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin duygularına ilişkin çalışmalarda

motivasyon ve iş tatmini konularına ek olarak öz-yeterlilik kavramı da ele alınmaktadır. Bunun nedeni kişilerin kendilerini belli yeterliliklere sahip olarak hissettikleri andan itibaren o işten zevk almaya başlamaları ve tatmin olmalarıdır.

2.2.17. Ahlaki Amaç (=Moral Purpose)

17. ve 18. yüzyıllarda toplumlar için eğitimin en önemli hedefi ahlaklı, dini değerlere sahip bireyler yetiştirmektir (Jones, 2006, s.22). Bu konuda en büyük destek de ailelerin de aynı hedefe kilitlenmiş olmasıydı. Ancak daha sonra eğitim bütün kitlelere yaygınlaşmaya başladığında dini değerler etkisini kaybederken, ahlaki değerler varlıklarını sürdürdü ve eğitimin temel hedefi ailesine, ülkesine ve çevresindeki kişilere fayda sağlayabilen iyi insanlar yetiştirmek haline aldı. Başkalarına hizmet fikri önem kazandı. Devlet eğitiminin temel taşlarından biri olan Horace Mann, herkesin ayırım yapılmadan eğitim hakkı bulunduğunu ifade ederken, ahlak eğitiminin toplumsal varlığın en önemli şartı olarak dile getirmektedir (Jones, 2006, s.24). Mann, sınır tanımayan tutkuların kişilere zarar vereceğini ve bilince sahip olmayan toplumların kendi kendilerini yok edeceklerini ifade etmiştir. Ona göre ahlaki eğitimi, normal eğitimin doğal bir parçasıdır. Daha sonraki yıllarda özellikle Thomas Jefferson döneminde eğitimin asıl amacının özgür bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilerek, eğitimde demokratik bir toplumun gereklerine yer vermeye başlanmıştır. 1900 lı yıllara gelindiğinde ise okullardaki ahlaki eğitimin yerini laik yapıdaki karakter eğitim almaya başlamıştır. Bu döneme kadar bu eğitimin neden gerekli olduğu üzerinde durulmaktaydı, ancak neyin, nasıl verileceğine pek değinilmemişti. Ahlak kavramı müfredat içinde işlenecek bir konu olmaya başladı. Daha sonraki yıllarda Dewey eğitimin hayata hazırlamaktan ziyade, hayatın ta kendisi olduğu ve karakter eğitiminin de diğer deneyimlerden ayrılamayacağını vurguladı. Ancak sınıf ve müfredat uygulamalarında ahlak eğitiminin nasıl verileceği hâlâ netlik kazanmamıştı. 1960'lı yıllarda Amerika'nın içinde bulunduğu duygusal iklim devlet okullarında ahlak eğitiminde geri dönüşüne neden oldu. Burada halkın isteği ve ulusal refah için iki farklı amaç ortaya çıktı. 1960 ların ortalarında Kohlberg'in Bilişsel Gelişim modeli ahlaki gelişim kavramına yeni bir boyut kazandırdı. Bu kuramsal yapıda Kohlberg,

Piaget'in, Socrates, Kant ve Dewey'in fikirlerinden faydalanmıştır. Sokrates insanlarda doğal olarak bir çelişkini var olduğunu, bu nedenle de insanlarda kötü olan yapının iyiye çevrilebilmesi için eğitimin şart olduğunu belirtmiştir. Ancak Kohlberg Sokrates'ten farklı olarak insanların ahlaki gelişime altıncı basamakta nadiren ulaşabileceklerini belirtmektedir. Eğitim sistemindeki ahlak eğitiminde öğretmenlerin yerini ilk kez ifade eden kişilerden biri de Kohlberg olmuştur. Ancak bu konuda öğretmenlere biraz eleştirel yaklaşımda bulunmuş, onların toplumsal önyargılarla şekillenmiş değerleri kazandırmasının çok anlamlı olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle hangi değerlerin verilmesi gerektiği tartışmaların ana konusu olmuştur. 1966 yılında Raths ve arkadaşları (akt. Jones, 2006, s.32) "Değerler ve Eğitim: Sınıf İçindeki Değerlerle Çalışmak" adlı eserlerinde değerlerin içselleştirilmesini, anlamlarının anlaşılmasının bu değerlere sahip olmada en önemli etken olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bunun da aksayan yönleri dile getirildiğinden ahlaki eğitimde değerlerin nasıl verileceğine yönelik olarak Thomas Lickona'nın (1991; akt. Jones, 2006, s.34) Aristotle'nın düşüncelerini temel alan kitabı "Karakter için eğitim: Okullarımızda saygı ve sorumluluk duyguları nasıl öğretilir" yeni bir dönem başlatmıştır. Lickona iyi bir karakterin, iyi bilmekle, iyiyi arzu etmekle ve iyi şeyler yapmakla, kısaca aklın, kalbin ve eylemin birleşmesi ile oluşacağını ifade etmiştir. Sınıf ortamında, toplumda ne şekilde gelişebileceği konularda fikirler vermesine rağmen, öğretmenlerin tutumlarına ve tutkularına bu çalışmada da yer verilmemiştir. Öğretmelerin ahlak eğitimindeki yeri ilk defa Nel Noddings'in çalışmalarında ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ahlaki eğitimi için dört bileşene yer vermiştir; diyalog, uygulama, onaylama ve modelleme (Noddings, 1984; akt. Jones, 2006, s.36). Noddings'in yaklaşımında başkalarına önem vermek, onların gelişimi için çalışmak çok önemlidir. Öğretmenler bunu sağlamak için birer model oluştururlar. Öğretmenlerin tutkularını ilk dile getiren kişilerden biri de Noddings olmuştur. 1993 yılında karakter eğitimi 11 önemli ilkesi doğrultusunda okullarda etkin bir yer almaya başlamıştır. Bunlar; iyi davranış için temel etik değerleri takdir eder, karakter gelişiminde düşünce, his ve davranış üçlüsünü bir bütün olarak ele alır, karakter eğitimine kapsamlı, etkili bir yaklaşıma sahiptir, kişilere duyarlı bir okul toplumu yaratır, öğrencilerin ahlaki davranışlarını uygulayabilecek fırsatlar yaratır, ahlak boyutunu da dikkate alan anlamlı ve geliştirici bir müfredat uygular,

öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya çalışır, okulda görev alan tüm personel ve eğitimcilerle karakter eğitimi sorumluluklarını paylaşarak, ortak bir kültür yaratmaya çalışır, ortak, paylaşılan ahlaki değerler için liderlik ve destek sağlar, karakter gelişiminde diğer halkaları oluşturan aileler ve toplum üyeleri ile iletişim içinde olur, okul toplumunu karakter gelişimi açısından değerlendirir şeklinde sıralanmıştır (Karakter Eğitimi Birlikteliği, 2003; akt. Jones, 2006, s. 38).

Karakter eğitimi müfredatta yerini almaya başladığı andan itibaren, öğretmenlerin görevleri de araştırma konusu olmaya başlamıştır. Ancak bu görev daha çok müfredatın nasıl uygulanacağına yöneliktir. Sadece Noddings ve Lickona'nın çalışmalarında farklılıklar bulunmaktadır. Nina Bascia (1996, s.155) Kanada da öğretmenlik yapan azınlık öğretmenlerinin durumlarını tespit etmek için, gelişim projesi içinde yer alan öğretmenlerden biri olan Edgar ile görüşme yapmıştır. Oldukça nitelikli ve uzun süreler farklı okul türlerinde çalışmış bu İngilizce öğretmenin deneyimlerini daha iyi anlayabilmek için “hayat hikâyeleri” ne başvurulmuştur. Mülakatlar, ders gözlemleri ve çalışma ortamında yapılan gözlemlerle bilgiler elde edilmiştir. Aslen Hindistanlı olan bu öğretmenin öğretmenlik mesleğine giriş amacı topluma bir fayda sağlayabilmektir. Bu noktada ahlaki değerler birçok kişi için tercih nedeni oluşturmuştur. Bu öğretmen için öğretmenlik becerilerini ve dünyadaki yaşam hedefini ortaya çıkarmak ve gerçekleştirmek için bir araç oluşturmaktadır. Sabah kalktığı andan itibaren, öğretme sürecine hizmet etmeye başlamaktadır ve bu onu gençleştirmektedir.

Fenstermacher (1990, s.133; akt. Day, 2004, s.24) bir öğretmenin gerek sınıf ortamı içinde gerek sınıf ortamı dışında adil paylaşımın sağlanması, herkese eşit söz hakkı verilmesi gibi insan hayatının ayrılmaz parçası olan bir çok konu ile ilgilenmek zorunda olduklarını, bu nedenle de öğretmenlik mesleğinin ahlaki bir etkinlik olarak karşılanmasının doğal olacağını belirtmektedir.

Jones (2006, s.40) tez çalışmasında “Teacher calling” kavramından bahsetmektedir. Bu mesleğe, kariyere çok güçlü bir iç dürtü ve istek duyması anlamına gelmektedir. Bu kavram tanrının çağrısı, tutku, manevi varlık gibi kavramlarla zaman zaman eş

anlamli kullanilmaktadir. Bu kavram bireyin iċsel bir ḋrṫyeye, isteğe sahip olması ve oğretim ġrevini bir amaç olarak ġrmesi Şeklinde belirtilmektedir.

Ahlaki amaçlar oğretmenlik mesleğinin kalbinde bulunmaktadir. Oğretmenlik insan ırkına hizmet etmek için yaratılmış bir meslektir. Ancak oğretmenlerin birçoğu bunu ġz ardı ederek, oğrenciler ve toplum üzerindeki etkilerini fark etmeyebilmektedirler (Day, 2004, s.24). Sockett (1993, s.72-85; akt. Day, 2004, s.25) ahlaki ẏnden oğretmenin sahip olması gereken ̇zellikleri ḋṙstl̇k, cesaret, ihtimam ġsterme, tarafsızlık ve pratik zekâ olarak sıralamıştır. Ḋṙstl̇k gerçeğe olan tutkuyu yansıtılmaktadır. Cesaret ṫm zorluklara rağmen bir kişinin ilkelerine kararlı bir Şekilde bağlılığını ṡrḋrmesini ġsterirken, İhtimam oğrencilere, onların oğrendiklerine karşı olabilir. Oğretmenler bu ̇zelliklerini ġstermekten çekinmezler. Oğretmenler yetişkin bireyleri temsil etmektedirler ve uyguladıkları adil ḋzenle oğrencilerine bu konuda model oluştururlar. Pratik akıl tutum ve davranışlarda yansıtıcı bir yapıya sahip olmayı ve diğer ḋrt ̇zelliği bir ḃṫn olarak kiŐiselleŐtirmeyi temsil etmektedir.

Bu açılardan bakıldığında oğretenlerin mesleğe ilişkin ahlaki amaçlarının ̇zgeci bir yapı ġsterdiği ġṙlmektedir. Sockett'le benzer Şekilde Bottery (1996, s. 193; akt. Day, 2004, s.26) profesyonel olmanın her ḋneminde “̇zgeciliğin” ̇nemli bir bileşen olduğunu savunmaktadır. Bu ẏnde gerçeğin açılımı, ̇znellik, yansıtıcı ḃṫnsellik, alakġṅll̇l̇k, insancıl eğitim Şeklindeki beş etik nokta üzerinde durmaktadır.

Yukarıda sayılan ṫm etmenler tutkulu oğretmenliğin kalbinde yatan ̇zellikler olmalarına rağmen, zamanla, geçen yıllar içinde aŐınarak, rutin bir hale gelebilirler. Oğretme cesareti her bir oğrencinin ihtiyaına ve motivasyonuna bağlı olarak zorluklarla karŐılaŐabilir hatta ̇nceden belirlenmiş ṁfredatlar, standart testler ve başarı hedefleri baskı yaratabilir (Day, 2004, s.26).

Hargreaves (1998a) “oğretimin duygusal politikaları” adlı kuramsal araştırmasında oluşturduğu modelde yedi varsayımda bulunmaktadir:

- 1.) Öğretmenlik öğretmenin kendi duygularının, başkalarının duyguları ve eylemleri içinde yoğrulmuş olan bir duygusal uygulamadır,
- 2.) Öğretim ve öğrenim duyuşsal bir anlayış gerektirir,
- 3.) İhtimam, özen gösterme kavramı mesleğin içine yerleştiren bir çeşit duygusal emektir,
- 4.) Öğretmenlerin duyguları ahlaki amaçlarının ve hedefledikleri amaçları gerçekleştirmeye olan inançlarının ayrılamaz bir parçasıdır. Bu hedeflere ulaştıkça öğretmenler olumlu duygular hissederken, bu amaçlara ulaşmada engellerle karşılaştıklarında kızgınlık, suçluluk, endişe ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular hissetmektedirler.
- 5.) Öğretmenlerin duyguları onların manevi derinliklerinden gelir ve kişiliklerini ve başkaları ile olan iletişimlerini etkiler,
- 6.) Öğretmenlerin duyguları güçlü olma ve güçsüz hissetme gibi durumlardan etkilenmektedir. Bu nedenle de bireysel olduğu kadar politik bir yapısı da vardır,
- 7.) Öğretmelerin duyguları içinde yaşadıkları kültürden, çevreden ve bu çevrenin davranışlara yükledikleri olumlu ya da olumsuz değerlerden etkilenmektedir.

Burada da görüldüğü gibi duygulardan ayrılamayan öğretmenlik mesleğinde ahlaki amaç en temel değerlerden birini oluşturmaktadır.

Ancak öğretmen hazırlık döneminde, öğretmenliğin ilk yıllarında ve öğretmenlik kariyeri süresince karşılaşılan bazı uygulamalar ve sorunlar sonucunda net olan ahlaki amaç zayıflamakta, öğretmenlerin cesareti kırılmakta, bu amaca tam olarak sahip olmayan öğretmenler ise mesleki adanmışlıklarını nerede ise tamamen kaybetmektedirler. Mesleklerini bir toplumsal hizmet ve bireysel tatmin aracı olarak gören bu öğretmenler öğretim sürecinin zorluğu, kişisel iletişim sorunları, baskı, değerlerin çatışması ve bürokratik süreçler gibi çeşitli olumsuz nedenlerle hayal kırıklığına uğramakta hatta mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar. Fullan (1993) ahlaki amacı değişim yaratabilme olarak dile getirirken, bunun gelişim sağlamak amacı ile yakından ilişkili olduğunu bu nedenle de bir nevi değişim ajanı olarak algılanabileceğini belirtmektedir. Ahlaki amaç öğretmenleri öğrencilerin

ihtiyaçlarına yakın tutmakta ve bu şekilde ahlaki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu değişimin sağlanabilmesi için paylaşımcı şekilde vizyon oluşturma, kurumsal yapıları, normları ve değerleri sorgulama, beceri ve eylem konusunda uzmanlaşma ve işbirliği içinde bulunma gibi belli yolların izlenmesi uygun olmaktadır. Fullan (1993) bireysel vizyonun insanın içinden geldiğini, kurumdan ve çalışılan gruptan bağımsız bir yapı gösterebileceğini belirtmektedir. Ancak bu vizyon uygulanmaya başladığı andan itibaren artık bireysel olmaktan çıkar. Özellikle ahlaki bir temele sahip olan mesleklerde bireysel ve kurumsal vizyon arasındaki denge çok daha büyük önem taşımaktadır.

2.2.18. His Gücü (=Feeling Power) – His Kuralları (=Feeling Rules)

Belli his kuralları bulunmaktadır. Bunlar geçmişte belirlenmiş, bölgesel olarak yeniden tanımlanmıştır ve öğretmenlerin hangi duyguları hissedeceklerinin yanı sıra bunları nasıl gösterecekleri de belirlenmiştir. Boler (1999; akt. Zembylas & Vrasidas, 2002, s.106) ise his kurallarına benzer şekilde ‘his gücü’ kavramını dile getirmiştir. Ancak öğretmenler sahip olmaları gereken bu duyguları hissetmedikleri veya gösteremedikleri zaman duygusal emek olarak nitelendirilen durumu uygulayıcılar (Winograd, 2003, s.1646). Hochschild (1983; akt. Winograd, 2003, s.1647) öğretmenlerin duygusal emek tutumlarının iki şekilde gözlenebileceğini ifade etmiştir. Birincisi yüzeysel, ikincisi de derinden rol yapmadır. Yüzeysel rolde bir aktör gibi bu duyguları yerine getirirler, ancak derin rolde bu o kadar kolay olmaz önce akılları ve zihinleri ile bu duyguyu kendilerinde yaratmaya çalışırlar.

Zembylas (2002, s.207) duygulara yönelik değerlendirme yazısında William’ın “structures of feeling” kavramını aydınlatmaya çalışmıştır. Hislerin yapısı olarak nitelendirilebilecek bu kavram duyguların toplum ile ilişkilendirilmesi olarak nitelendirilmiştir. Ancak bu ilişkilendirme doğal olarak politik fikirleri de akla getirecektir. Sosyal iletişimde ortaya çıkan duygular, istekler ve adanmışlık gibi duyuşsal öğeleri açığa çıkarmaktadır. Benzer şekilde Hochschild de hislerin kuralları kavramının kültürel, sosyal ve örgütsel deneyimler sonucu oluşan normlar ve standartlar ile ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında duyguların arkasında ideolojik,

politik farklı birçok etken bulunmaktadır. Bir öğretmenin hem görevinde başarılı olması hem de bu tür farklı birçok dengeyi sağlaması beklenmektedir.

2.2.19. İş Tatmini – İş Doyumu (=Job Satisfaction)

Güler (1990; Izgar, 2001, s.6) iş doyumunun kişinin işle ilgili değerlerinin iş ortamında karşılandığının algılanması ve bu değerlerin bireylerin ihtiyaçları ile uyumlu olması olarak tanımlamaktadır. Kısaca iş doyumunu bireyin işini ya da iş hayatını değerlendirmesi sonucu duyulan haz ya da ulaşılan duygusal doyumunu içermektedir. Sucuoğlu, Akçamete & Kaner (1998; akt. Izgar, 2001, s.6) yaptıkları araştırmada iş doyumunun özellikle tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Araştırmada okul müdürlerinin işleri ile ilgili doyumsuzluk yaşamaları onların tükenmelerine neden olmakta, bu durum onların hem kendileri hem de kurumları için olumsuz sonuçlar yaratarak, verimlerinin azalmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerini iş tatmininin öğrenim ve öğretim süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Ancak bu konuda yapılan araştırma sonuçları çok net cevaplar sağlamamaktadır. Lee ve arkadaşlarının (1989; akt. Anderman, 1991) Amerika'da ulusal boyutta lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada iş tatmininin demografik özelliklerle ve deneyim farkları ile çok fazla bağlantılı olmadığını, daha çok öğretmenlerin içinde çalıştıkları ortama yönelik özellikle politika üzerinde kontrol ve sınıf ortamında karar süreci hakkında sahip oldukları öznel değerlendirmelere bağlı olduğu dile getirilmiştir. Ashton ve Webb (1986; akt. Anderman, 1991) daha önceki senelerde yaptıkları çalışmada öğretmen coşkusunu öğretmen etkililiği için bir ölçüt olarak ele almışlardır.

Ladebo (2005, s.355) Nijeryada 165 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yaptığı çalışma şartlarını etkileyen etmenler, iş tatmini ve mesleki adanmışlık gibi faktörlerin meslekten ayrılma düşüncesi ile da öğretmenlerin tatminini işe karşı ilgisizlikleri, fırsatlar ve ücretlerden memnun olma durumları ve içsel tatminleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bayan öğretmenlerin işlerinden erkek öğretmenlerden daha fazla tatmin

oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerinden biri bayan öğretmenlerin eğitimsel niteliklerinin erkek öğretmenlerden daha düşük seviyede olmasıdır. Yüksek seviyede iş tatminine sahip olan öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarının yüksek seviyede olduğu ve meslekten ayrılma düşüncesine sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunda iş tatmin içsel tatmini ile ilişkilendirilmiştir.

Kelchtermans (2005, s.8) benzer sonuçları paylaşmaktadır. Yüksek iç kontrole sahip öğretmenler öğrencilerin aldıkları iyi sonuçlar nedeni ile yüksek iş tatminine sahip olurlar. Ancak sonuçlar kötü ise kendilerini suçlayarak yetersiz görürler. Buna karşılık güçlü dış kontrole sahip öğretmenler öğrencilerin elde ettikleri sonuçları kendi kontrolleri ve çabaları dışında olduğunu kabul ederler. Bu onların fark yaratamayacağı inancını güçlendirdiği için de motivasyonları düşer, öz-saygıları azalır ve yetersizlik hissederler. Dolayısı ile öğretmenlerin kariyerleri boyunca iç ve dış kontrollerini dengeli şekilde sağlamaları gerekmektedir. Ne zaman tatmin olacaklarını ne zaman kendi etkilerinin sınırlı olacağını belirleyebilmeleri gerekmektedir.

Yapılan farklı araştırmalar sonucunda Burkett demokratik eğitim ortamlarının, Redefer okuldaki eğitim kalitesi ve idarecinin öğretmeni yüksek puanlarla değerlendirmesinin, Robinson ve Connors ise ücret ve gelişim fırsatlarının doğrudan iş tatmininin dolayısı ile de dolaylı yoldan morali etkilediğini ifade etmişlerdir (Ellenburg, 1972, s.38).

Kelchtermans (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006, s.604) 1996 yılında 10 deneyimli Belçikalı ilköğretim öğretmenin kariyer hikâyeleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu tarafından yenilenen 2 ana temadan ilki mesleki tutarlılık olmuştur. Mesleki tutarlılığın önemi de statükoyu devam ettirme ihtiyacı, hırslarını başarmış olma ve bunun iş tatminine yol açması şeklinde açıklanmıştır.

Araştırma sonuçları özellikle ilköğretim öğretmenlerinin kişisel ve mesleki benliklerinin gelişmesinde motivasyon, adanmışlık ve iş tatmininin etkili olduğunun buna karşılık ortaöğretim öğretmenleri için alan konularının ve bu konuyu itibarının

daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm öğretmenler için öğretmen kişilikleri dışsal ve içsel aynı zamanda da geçmiş ve anlık bireysel deneyimlerden etkilenmektedir, kısaca durağan bir yapı göstermemektedir (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006, s.610).

Yeni dönemlerde iş tatmini ile bağlantılı bir diğer konu da iyi-durum kavramdır. İş tatmini iyi-durum çalışmalarının basamaklarından birini oluşturmaktadır. İyi-durum kişilerin özellikle mesleki hayatları ile bağlantılı olmaktadır. Bu nedenle iş hayatının duyuşsal boyutunda yer alan iş tatmini, adanmışlık ve depresyon gibi kavramları da içermektedir. Ancak son dönemlerde motivasyon, yeterlilik, etkililik gibi kavramların da etkisi üzerinde durulmaktadır.

Öğretmenler kendi becerilerine inandıkları ve bu becerilerle sistem üzerinde olumlu etki yaratacaklarına inandıklarında en fazla iş tatminini yaşamaktadırlar. Bu noktada öz-güven, bireysel tatmin ve başarılar önemli rol oynamaktadır. Knobloch ve Whittington (2003) ilk yıllarındaki ziraat öğrencilerinin olumlu deneyimler yaşadıklarında, idari destek aldıklarında, iç tatmine sahip olduklarında, mesleklerini hakkıyla yerine getirecek zamana ve iş güvenliğine sahip olduklarında mesleklerini sürdürmek için daha istekli olacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen yeterliliği hem hizmet öncesi hem de hizmete başlayan öğretmenlerde mesleki adanmışlık seviyesi ile ilişkilendirilmektedir.

Hargreaves (1994) birçok öğretmenin en önemli meslek seçim nedeninin öğrencilere ihtimam göstermeye yönelik adanmışlıkları ve bu tutum sonunda elde edecekleri iş tatmininin kendileri için önemi olduğunu belirtmektedir.

Kelchtermans (2005, s.3) eğitim sisteminin dünden bugüne gelişiminde iyi performansın hangisi olduğunu belirlenmesi için kaliteli eğitim anlayışını ortaya atılmış olduğunu belirtmektedir. Ancak kalite üzerine yapılan bu vurgular sırasında öğretmenlerin motivasyonu, bağlılığı ve iş tatmini gibi önemli etmenler göz ardı edilmeye başlanmıştır.

2.2.20. Güven (=Trust)

Diğer konularla oldukça bağlantılı olan kavramlardan biri de güvendir. Sevginin temelinde güven yatmaktadır. Öğrenciler de belli kazanımlar elde etmek için hem öğretmenlerine hem de öğretmenlerinin alan bilgilerine karşı güven duymalıdır. Endişelerin bulunduğu ortamlarda başarının sağlanması çok zordur. İhtimam ilişkisinin sağlanabilmesi, karşılıklı tepki verilebilmesi için güven en temel özelliklerden biridir.

Wheless ve Grotz (Corrigan ve Chapman, 2008) güveni başka bir kişiye ait uygun ve hoş giden bir algıya sahip olma süreci olarak tanımlamışlardır. Seligman (2000; akt. Bak, 2001) güven kavramını güvenen kişi ile güven veren kişi arasındaki farkındalık olarak, ya da başka bir deyişle kişinin başka bir kişinin toplumsal görevine bağlı olmadan yapacağı şeylerin farkında olunması şeklinde ifade etmiştir. Mayer ve arkadaşları (Bak, 2001) ise güveni 'incinebilmeye istekli olma' olarak ifade etmişlerdir.

Seligman'ın (2000, s.20; akt. Bak, 2001) güvenin talep edilemeyeceğini sadece teklif veya kabul edilebileceğini belirtmektedir. Talep edilemediği için de kişilerin görev tanımlarının ötesinde bir yapı oluşturur. Öğrencilerin öğretmenlerin toplumda kabul edilmiş görevlerinden kaynaklı beklentilerde bulunmaları doğaldır, ancak bunu ötesinde güven öğretmene bağlıdır. Diğer kişinin davranışları belli beklentilere bağlanmadığı zaman güven kavramı ortaya çıkmakta, bu da riski beraberinde getirmektedir. Risk güven için ortam hazırlamaktadır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) güven kavramının belli özelliklerini yazılarında şu şekilde dile getirmişlerdir;

- i.) Korumasız olma riskine karşı istek: kişilerin bağımsız olarak düşünebilmelerine ve karar verebilmelerine fırsat sağlamaktadır;
- ii.) İtimat etme: bir kişinin risk almaya hazır olması ihtiyaç, umut, masumiyet, erdem, iman, güven gibi farklı birçok nedene dayandırılabilir. Bu nedenle risk alırken bu olaya duyulan itimat güveni olumlu şekilde etkilemektedir;

- iii.) İnsaniyet: kişilerin bu konuda hassas olacakları, iyi niyet içinde bulunacakları inancı en önemli güven kaynağıdır, öğretmenler de idarecilerine, velilerine bu tür bir güven duymak isterler;
- iv.) Güvenilirlik: davranışın tutarlılığı ve tahmin edilebilirliği güvenilirliği de yanında getirmektedir,
- v.) Beceri: iyi niyetin yeterli olmadığı zamanlarda bile beceri hâlâ bulunabilir, isteği olduğu halde temel yeterliliklere sahip olmayan bir öğretmene güven duymak zordur,
- vi.) Dürüstlük: güvenin en önemli basamaklarından biridir, güven tanımında zaten açık şekilde ifade edilmektedir,
- vii.) Açıklık: karşılıklı güveni destekleyen bir basamaktır, insanlar güven ortamında ancak paylaşabildikleri zaman zarar görmezler.

Tschannen-Moran & Hoy (2000) bunların önem sırasının mesleğe göre değişebileceğini ifade etmişlerdir. Bir operatör için beceriler en önde gelirken, bir muhasebeci için dürüstlük daha önce gelebilmektedir. Öğretmenler için ise bu etmenlerin hepsinin bir bütün oluşturması gerekmektedir. Güven duygusu bir kişinin karşısındakine inanmak isteme eğilimine, ruh haline duygularına değerlerine ve tutumlarına kurumun verdiği desteğe, kendi bilgilerimize ve kişiliğimize göre farklılaşabilir. Ailelerinde ve çevrelerinde bu yönde davranışlarla karşılaşmış kişiler güven duymaya meyilli olurken tam tersi durumlarda kişilerin kendilerini geri çektikleri görülür. Buna ek olarak kişilerin ruh hali ve duyguları da güven ortamını etkiler, bir kişiden hoşlanılmasa bile becerileri nedeni ile bu kişiye güven duyulabilmektedir. Kişi kurumun ortak değerlerine uymuyorsa kişiye karşı güvensizlik ortamı oluşabilir. Bunlara ek olarak bireylerin kendilerine benzer yapıda olanlara daha çok güvendikleri ifade edilmektedir.

Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner (1998; akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, s.573) güven ortamının yaratılması için tutarlılık, bütünsellik, ilgi, iletişim ve paylaşılan kontrol gibi beş belirgin davranışın sergilenmesi gerektiğini belirtmektedir. İdarecilerin yarattıkları güven okul ortamının geneline ilişkindir, buna karşın öğretmenlerin yarattığı güven öğrenciye doğrudan yansımacaktır, bu nedenle

de bireysel açıdan büyük önem taşımaktadır. Tschannen-Moran ve Hoy (2000, s.573) yaptıkları bir araştırmada farklı kademelerdeki kişiler arasında güven sürecinin farklı boyutlarına önem verildiğini görmüşlerdir. Örneğin öğretmenler idarecilerine güven duymak için burada belirtilen boyutlardan insaniyetlilik ve açık olmaya önem erirken, öğrenciler beceri ve güvenilirlikle daha fazla ilgilenmektedirler. Performans değerlendirme süreçlerinde de denetçilerin adil olması güven ortamının oluşmasında diğer tüm değerlendirme kriterlerinden önce gelmektedir.

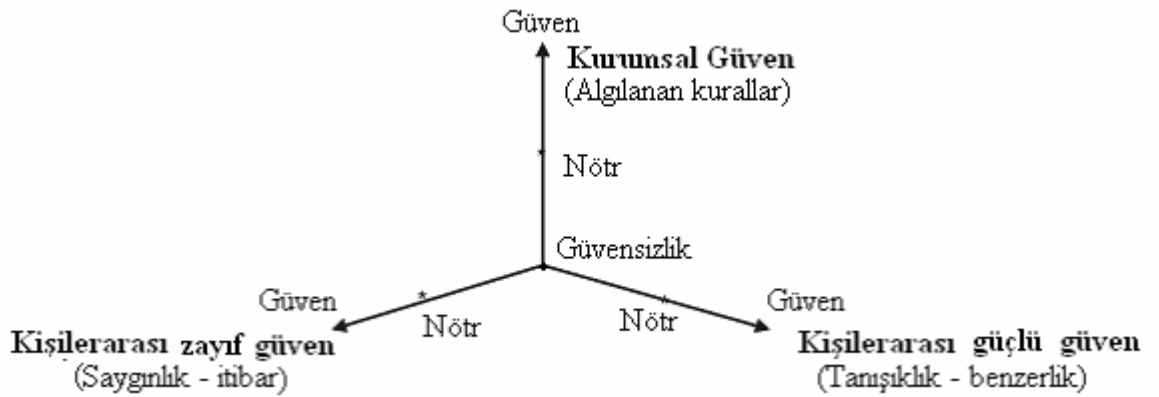
Khodyakov (2007) güven kavramına ilişkin farklı bakış açıları bulunduğunu dile getirmiştir. Kurumsal ve kişiler arası güven en çok karşımıza çıkanlardandır. Kurumsal güven ortamının sağlanması kurum içinde bireyler arasında ortaya çıkan güvene kıyasla çok daha tercih edilen bir yapı olmasına rağmen, kişiler arasında oluşan güven daha güçlü ve değerli bir yapı göstermektedir. Özellikle kurumlardaki güven ortamının incelenmesinde yüksek güven ortamından düşük güven ortamına uzanan tek yönlü bir yaklaşım yerine üç boyutlu bir yaklaşımın daha uygun olacağı dile getirilmiştir.

Erikson'un (1993; akt. Khodyakov, 2007, s.120) bilişsel gelişim basamaklarında bireylerin yaşadıkları ilk evre temel güvendir (kişiler arası güçlü güven). Birey bu sayede dış dünya ile bağlantı kurar. Gelişim süresince de kişinin ailesinden ve çevresindeki insanlarla deneyimleri sonucu da bu güven duygusu desteklenir ya da güçsüzleşir. Bu çeşit güvene farklı araştırmacılar değişik isimler vermiş olsalar da temelde tanışıklık, benzer karakterler gösterme ve güçlü duygusal iletişim en belirgin temel güven özellikleridir.

Bir diğer güven türü ise kişilerle olan iletişim sırasında elde edilen duygulardan veya bireylerin geçmişten getirdikleri itibarları ile bağlantılı olan güvendir. Ancak bu daha zayıf bir güven halkası oluşturmaktadır. Kurumsal güvenin sağlanmasında ise algılanan kuralların, teknik yeterlilikler ve görevlerin etkin şekilde yerine getirilmesi güven ortamını oluşturan temel özelliklerdir.

Şekil 3’de görüldüğü gibi üç eksenin kesiştiği nokta tüm açılardan (kurumsal güven, güçlü ve zayıf güven) güvenin bulunmadığı bir ortamı temsil etmektedir. Eksenlerin orta noktaları güvensizlik ortamından farklı yorumlanması gereken nötr durumları göstermektedir. Bir kurumda güvenin olmaması kuruma güven duymamayı gerektirmemektedir. Kurumsal güvenin yaratılması, büyük ölçüde sistemin tüm fonksiyonlarını başarı ile yerine getirmesine bağlıdır (Khodyakov, 2007, s.119).

Şekil 3. Güven kavramına üç boyutlu yaklaşım (Khodyakov, 2007, s.124)



Kurumsal güvenin yaratılması için de ortak değerlere ve kurallara önem verilmesi gerekmektedir. Kolektif bir çalışma ortamı kişiler arasından öte, gruplar arasında güven ortamını güçlendirmektedir. Özellikle okulun kurumsal yapısında güven iletişimi kolaylaştırır, işbirliği sağlar, olumlu bir okul iklimi oluşturur, örgütsel vatandaşlık kavramına destek sağlar, istenilen sonuçlara daha kolay ulaşılmasına fırsat verir ve okulun etkililiğine, başarısına ve yeterliliğine neden olur, özellikle yeni reformların uygulama sürecine olumlu yönde katkıda bulunur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Ancak Zand (1971; akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, s.548) güvenin yakınlık veya ilgi içeren bir duygu değil bir kişinin diğerine bağımlı olmasının bilinçli şekilde ayarlanması süreci olduğunu belirtmektedir. Karşılıklı bağımlılık durumunda güven belirsizlik durumlarına en uygun çözümü sağlamaktadır. Özellikle değişen ve

karmaşıklaşan ortam şartlarında insanların güvene olan ihtiyaçları da artmaktadır. Güvenin olmadığı ortamlarda insanlar risk almaktan kaçarak, kendilerini korumaya çekmektedir. Bu tür ortamlarda öğrenciler de öğrenmeye kanalize edecekleri enerjiyi kendilerini korumak için harcamaktadırlar.

Carr (2000; akt. Bak, 2001) öğretmenliğin profesyonel bir eylem olmasından dolayı, profesyonellik tanımındaki belli kurallara zorunlu olarak uyulması gerektiğini dile getirmiştir. Profesyonellik kavramını ortaya çıkaran belli kriterler şu şekilde ifade edilmiştir;

- 1.) Meslekler önemli bir sosyal hizmeti gerçekleştirirler.
- 2.) Profesyoneller mesleki yasalara bağlı olmak zorundadırlar,
- 3.) Meslekler belli düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir; terfi, disiplin süreçleri gibi,
- 4.) Belli uzmanlık seviyelerinin bulunması gerekmektedir,
- 5.) Profesyoneller yüksek seviyede özerkliğe ihtiyaç duyarlar.

Bak (2001) ilk üç maddede belirtilen özelliklerin öğretmenlik mesleğinin yasal çerçevesini içerdiğini dile getirmektedir. Bu nedenle de yasalarla belli şartlar öne sürülmüştür ve net bir risk faktörünün olmaması nedeni ile ailelerin ve toplumun eğitim sistemine bu konuda emin oldukları görülür. Ancak son iki madde diğerlerinden daha farklı bir yapıya sahiptir. Mesleki bilgi her ne kadar gerekli olsa da yalnız başına yeterli olmamaktadır. Teknik bilgi belli kurallara bağlı kalmayı gerektirirken, pratik anlamlandırma kapasitelerin zorlanması, duyarlılığı, karar verebilme gücünü içermektedir. Teknik ve akademik bilgi farklı şekilde edinilebilirken, pratik zekâ ve akla sahip olunması ve geliştirilmesi belli kurallara uymakla mümkün olamaz. İşte bu da risk faktörünü, dolaylı olarak güven ihtiyacını ortaya çıkarır.

Uslaner, Fukuyama ve Coleman (Bak, 2001) farklı yazılarında güvenin aynı zamanda toplumsal bir sermaye olduğunu vurgulamışlardır. Güven duygusunun yer aldığı toplumlarda sosyal sermaye ve ekonomik sermaye en iyi şekilde gelişmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki güven sosyal sermayenin gelişmesi için bir ön şart

niteliğinde gözükmese de asıl olarak belli zaman süreci içinde üst üste gelmiş iletişimlerden, birlikteliklerden, ortak değerler ve kültürel normlar sonucunda ortaya çıkabilmektedir.

Goddard (2003, s.60) da sosyal sermayenin öğrenci başarısına etkilerini araştırdığı çalışmasında iletişim ağları, sosyal güven ve normların bu değişkeni belirleyen üç temel kavram olarak ifade etmiştir. Sosyal güven, sosyal grubu oluşturan diğer kişilerin yetenekli ve güvenilir bir şekilde davranacaklarına dair bir itimat yaratmaktadır. Bu şekilde yüksek güven ilişkilerinin bulunduğu ortamlarda yaşayan kişilerin birbirleri ile korkusuzca bilgi alışverişinde bulunacağı ve birbirlerine karşı cömert ve ihtimam gösteren bir yapı sergileyecekleri ifade edilmiştir. Öğretmenler için de öğrencileri için okul kültürü içinde yansıttıkları bu tür bir güven sermayesi öğrencilerin hem duyuşsal hem de akademik olarak karşılığını vermesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin eğitim sisteminde güven ortamı yaratması ve güven duyulan bireyler olmaları gerekliliği farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Nowak-Fabrykowski & Caldwell, 2002; McCroskey, 1992, akt. Ferreira & Bosworth, 2001, s.25; Corrigan ve Chapman, 2008). Hayes, Ryan ve Zseller (1994; akt. Ferreira & Bosworth, 2001, s.25) de altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ihtimam gösteren öğretmene ilişkin düşünceleri üzerinde yaptıkları araştırmada güven kavramını en önemli etkenlerden biri olarak belirlemişlerdir. Bir diğer açıdan bakıldığında ise öğretmenler aynı güvene kendileri için sahip olmalı kısaca özgüven göstermelidirler (Knobloch ve Whittington, 2003).

Wooten & McCroskey (1996) girişkenlik ve duyarlılığın öğrencilerin öğretmene olan güvenlerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin öğretmene olan güvenlerinin öğretmenin duyarlılığını yüksek şekilde, girişkenliğini ise normal seviyede etkilediğini ortaya koymuştur. Buna karşın benzer iletişimsel stillere sahip olan öğrenci ve öğretmenler için öğrencilerin daha fazla güven duyması yönünde net bir sonuca ulaşılammıştır. Buna ek olarak güven duygusunun tek bir kaynağa dayandırılmayacağı ve bunun süreklilik gösteren bir kavram olduğu da belirtilmiştir.

Corrigan ve Chapman (2008) 200 kolej öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki güven algılarını, öğrencileri kendilerini sınıf ortamında ne kadar güçlendirildiklerini düşündükleri ve kendi sahip oldukları motivasyonlarını değerlendirmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerini güvenilir veya güvenilir olmama, kandırma veya doğrudan ifadelerde bulunma, dürüst olma veya olmama gibi güven yaratan farklı içeriklere göre değerlendirmişlerdir. Diğer sorularla da öğrencilerin sınıf içinde güven ortamından kaynaklı ne kadar özgür bir yapı sergiledikleri ve sahip oldukları motivasyon seviyesi belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar kendini daha güçlü ve motive olmuş hisseden öğrencilerde güven duygusunun daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenciler için bir otorite sembolü olmanız ya da tam tersi arkadaşça davranmanız güvenleri için net bir gösterge oluşturmamaktadır. Önemli olan kişinin ciddi veya arkadaşça olsun güvenilir yapıda olan bir iletişim kurmasıdır. Jaasma ve Koper (Corrigan ve Chapman, 2008) formal olmayan öğrenci öğretmen görüşmelerinin öğretmene duyulan güven üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Güven üzerine kurulması gereken çok karmaşık bir toplumda yaşamaktayız. Yiyeceklerimizi ve ilaçları üreten kişilerin hassasiyetine, evlerimizi yapan kişilerin doğruluğuna, paramızı yatırdığımız bankaya ve en önemlisi çocuklarımızı yetiştirecek okullara güvenmemiz gerekmektedir. Okullarda güven ortamının yaratılması çok önemlidir. Okullar bireye verilmesi gereken birçok değeri vermeye çalışan kurumlar olduğu için güvenilirlikleri oldukça önemlidir. Eğitimdeki eşitlik ilkesi, paylaşılan kararlar bu gibi durumlara örnek oluşturmaktadırlar.

2.2.21. Yansıtma (=Reflection)

Loughran (Leitch ve Day, 2001, s.238) ve Palmer (1998) yansıtmanın hem öğrenme sürecinin hem de sürekli mesleki gelişimin önemli bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Fullan ve Hargreaves (1991) uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yansıtma bulunmayı profesyonelleşme kavramının yol haritasının oluşturulması için gerekli olan basamaklardan biri olarak ifade etmektedirler. Profesyonelleşme kavramına bağlı olarak araştırmacılar farklı yansıtma şekilleri

belirlemişlerdir. İnsanların bazı dönemlerde nefes almaya, kendileri için bir şeyler yapmaya ihtiyaçları olmaktadır. Etkili bir yansıtma için zamana ihtiyaç vardır. Tutku da belli şekillerde beslenme ihtiyacı içindedir. Bu ihtiyaç karşılanmadığında ciddi problemler ortaya çıkabilir.

Grimmett ve Erickson (1988; akt. Day, 2004, s.112; Day, 1999, s.223) üç farklı yansıtma modu önermektedir:

- i.) Teknik yansıtma: Uygulamayı kontrol etme veya yönlendirme konusunda bir araç olarak daha çok etkililiği arttırmak yönünde yapılan çalışmalardır. Değeri artırma yönünde pek katkısı olmaz.
- ii.) Amaçlı Yansıtma: Farklı öğretim süreçlerinin arasında seçim yaparak, farklı bakış açıları geliştirmek için yapılmaktadır,
- iii.)Dialektik Yansıtma: Toplumsal adalet, anlayış gibi belli kavramların oluşturulmasına sağlamaya yönelik çalışmalardır.

Yansıtmanın etkili şekilde kullanılabilmesi için ne elde edilmek istendiği belirlenerek öncelikle hazırlık yapılması ve bu olay için var olan kritik durumların ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen yansıtma süreçlerinden değişik şekilde yansıtma çeşitleri farklı araştırmacılar tarafından aksiyon içinde düşünme (*reflection-in-action*), aksiyona yansıtma (*reflection-on-action*), aksiyon hakkında yansıtma (*reflection-about-action*) ve aksiyon için yansıtma (*reflection-for-action*) şeklinde de isimlendirilmiştir (Day, 1999, s.222). Aksiyon içinde yansıtma öğretmenlerin zamanlarının kısıtlı olması nedeni ile son dönemlerde pek kabul görmemektedir. Aksiyona yansıtma bir eylemi eylem ortamı dışında gözden geçirirken oluşmaktadır. Aksiyon hakkında yansıtma, eylemin olduğu kişisel, toplumsal, ekonomik ve politik şartlar göze alınarak yapılan değerlendirmede oluşmaktadır. Aksiyon için yansıtma ise geleceğe dönük planlarda karşımıza çıkmaktadır.

Bazıları öğretmenlerin başvurdukları yansıtma uygulamalarını teknik konulardan özgür yapılanmaya doğru bir hiyerarşi içine oturtmaya çalışırken, bazıları da

öğretmenlerin yansıtma eylemlerini sınırlandırabilecek bir yapıya sahip kültürel tarih ile öğretme ortamlarının oluşumuna yer vermişlerdir. Ancak öğretmenlerin tüm yansıtma modellerini kullanmaları gerekmemektedir. Öğretmenler ihtiyaçları doğrultusunda bunları farklı zamanlarda kullanabilirler, bu nedenden dolayı yansıtma eylemi hiyerarşik bir süreçten öte zaman içinde süreklilik gösteren bir eylem yapısı almaktadır.

Day (1999) öğretmenlerin yansıtma uygulamasına yer vermeme nedenlerini; i) zamanlarının kısıtlı olması, ii) öğretmenlerin çoğunun öğrenmelerini sınıf ortamında tesadüfî şekilde sağlanıyor olması, iii) öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin belli bir süreklilik göstermemesi, iv) doğrudan sınıf deneyiminin öğrenme için temel esas olması, v) öğretmen ve okulların çoğunun, kendi öğretim süreçlerine müdahale edilmesine izin vermemeleri şeklinde belirtilmiştir.

Leitch ve Day (2001) Belfast, Queen's Üniversitesinde, yansıtma uygulamalarını araştırmak için doktora seviyesinde hizmet içi eğitim alan hemşire, öğretmen ve eğitimle ilgili diğer alanlarda çalışan 13 kişilik bir grup üzerinde "Yansıtıcı uygulamalar" adlı bir programı uygulamışlardır. Uygulama ilk olarak araştırma öncesi konu hakkında bilgi toplanması, daha sonra farklı yansıtma yollarını sağlayacak eğitim verilmesi ve son olarak da çalışmalar sonucunda oluşan farklılaşmaları ve bilinçlenmeleri değerlendirmeyi amaçlayan üç ayrı modülden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcılar yansıtma sürecine ilişkin mesleki ve kişisel alanda yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Mesleki alanda eğitimcilerin birçoğu zamanlarının çoğunu düzeni sürdürmeye yönelik eylemelere ayırdıklarını ve gelişim konularını istemeyerek bir kenara itmek durumunda kaldıklarını, yapılacak işlerin fazlalığı ve hesap verebilirlik nedeni ile standartlara yönelip işbirlikçi çalışmaya zamanları kalamadığını, toplumda öğretmenliğe bakış açısının özgüvenlerini ve öz-saygılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Kişisel alanda ise yansıtmayı kendi kontrolleri altında olan özel bir olay olarak tanımlamışlar, bu konuda bilgilerin sınırlı olduğunu, yansıtma sonucu öğrenmenin diğer konulardan bağımsız olmadığını, yansıtma eylemi içinde farklı şartların farklı durumlar yaratabileceğini ve sosyal iletişimin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Daha önceki araştırmalarda da Day (1999) yansıtma uygulamaları konusunda yaşanan problemleri hesap verebilirlik nedeni ile standartlar üzerinde kurulan baskı, rutin hale gelmiş inançlar ve uygulamalara yönelik karşılaşılan zorluklar, öğretmenler üzerinde karışıklığa ve belirsizliğe neden olan kısa aralıklı değişim çalışmalarını şeklinde özetlemiştir.

Day (1998, s.256) bir İngilizce öğretmeninin deneyimlerini gözlemlediği çalışmasında öğretmenlerin belli kurallara bağlı kalmadan, kendi deneyimleri ve inançları sonucunda karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaya çalıştıklarını ve bu çözüm yolunu diğer birçok soruna da uygulayarak bu çözüm yolunu içselleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Sorunlarına çözüm bulamayan ve farklı durumlarla karşılaşan öğretmenler olumsuz duygulara kapılarak büyük sorunlar yaşayabilmektedirler. Day bu öğretmenle yaptığı çalışma sonucunda yansıtma sürecinin öğretmenin farkında olmadığı farklı yolları ortaya çıkarmada faydalı olduğunu görmüştür.

Day (1997) özellikle kariyer ortasında olan öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını yeniden değerlendirmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenler yaptıklarını yansıtma ya da eğitim için iyi olan şeyleri paylaşabilme şansına yeteri kadar sahip olamamaktadırlar. Bu da onların çaresizlik içine düşmelerine, kendilerini meslekten ve çevreden soyutlamalarına neden olabilmektedir.

Buradan da anlaşılabileceği gibi öğretmenlerin duygularını birbirleri ile paylaşma ya da duygularını iş arkadaşlarına, çevrelerindeki kişilere yoğun şekilde yansıtma ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu da ne yazık ki eğitim sisteminin göz ardı edilmiş konularından biridir. Öğretmenler kapalı kapılar arkasında görevlerini sürdürmeyi bazı durumlarda daha güvenli bulmakta, bazen de farklı bir iletişim alternatifleri olmadığı için bu duruma razı olmakta ve kendilerini soyutlamaktadırlar.

Freeman (1999, s.161; akt. Nowak-Fabrykowski & Caldwell, 2002) öğretmen adaylarında öğrencileri ve aileleri ile sorumlu ve geliştirici bir şekilde iletişim kurabilecek becerileri geliştirebilecek bir uygulama çerçevesi oluşturmuştur. Bu yaklaşıma göre ihtimam göstermeye yönelik dört basamak belirtilmiştir. Bunlar

ihitimam görme, ihtimamı uygulama, ihtimam gösteren bir iletişimi başlatma ve sürekli yansıtma ile bu tutma devam etmedir. Bu uygulamada da olumlu eylemlerin süreklilik gösteren bir tutuma dönüşmesi için yansıtmanın önemi vurgulanmıştır.

Carpenter, Pilkington ve Sutherland (1999) öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin bu tutkularını içinde buldukları çevreye ve öğrencilere yansıtma gerektiğini dile getirmişlerdir. Birçok öğretmen yansıtma konusuna derinlemesine düşünmeye zamanlarının olmadığına inanarak yaklaşmaktadır. Buna ek olarak bunu yapma konusunda kararsızlıkları da bulunmaktadır. Ancak Prosser (2006) yansıtma eyleminin tutkulu öğretmenler için daha farklı bir anlam taşıdığını ifade etmektedir. Parson (2001) sözel veya sözlü olmayan öğretimde, içsel-manevi tutumu dışsal olarak öğrenciye aktarabilen bir grup davranış yolu ile coşkunun gösterilebileceğini dile getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretme tutkusu diğer kişilere aktarılabilmesi için kişinin eylem sonrası değil eylem içinde yansıtma bulması gerekmektedir.

2.2.22. Tükenmişlik - Yılgınlık (=Burnout)

Tükenmişlik kavramı, ilk kez Freudenberg tarafından 1974 yılında ortaya atılmış ve “başarısızlık, yıpranma, enerji, güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlanmıştır (Kırılmaz, Çelen & Sarp, 200, s.2). Daha sonra Maslach ve Jackson, 1981 yılında konuyu yeniden ele almış, tükenmişliği “insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, kişinin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterilen olumsuz tutkuları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom” olarak tanımlayarak tükenmişliğin en çok kabul gören modelini geliştirmişlerdir.

Cherniss tükenmişliği “insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma şeklinde gösterdiği bir tepki” olarak ifade ederken, Shirom “bireysel düzeyde olumsuz duygusal bir yaşantıyı kapsayan, kronik ve sürekli yaşanan bir duyguya dayanan olgu” olarak dile getirmektedir. Cardinell ise daha geniş bir kapsamda

kavramı ele alarak “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi, orta yaş krizi” olarak nitelendirmektedir (Izgar, 2001, s.2).

Günümüzde en çok kabul gören tükenmişlik tanımı Maslach ve Jackson (1981; akt. Izgar, 2001, s.2) ve Pines & Maslach (1980; akt. Izgar, 2001, s.2) tarafından oluşturulmuş olan üç boyutlu tükenmişlik kavramıdır. Bu üç boyut;

1. Duygusal tükenme,
2. Duyarsızlaşma,
3. Kişisel başarıda düşme hissi olarak adlandırılmaktadır.

Duygusal Tükenme çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır. Enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılması ile ortaya çıkmaktadır. Bu gibi durumlarda bireyler bunu doldurmak için yeni kaynaklar bulamazlar. Duygusal tükenme durumunda bulunan kişiler, etrafında bulunan kişilere karşı eskisi kadar verici ve sorumlu davranmadıklarını düşünürler. Yeni bir güne başlamak onlar için zor gelmeye başlar. Duyarsızlaşma ise bireylerin işleri gereği diğer insanlara karşı geliştirdikleri mesafeli, soğuk, hatta insani olmayan davranışlar göstermeleridir. Çalışanlar karşısındaki insanlara bir bireyden öte nesne olarak davranmaya başlarlar. Düşük kişisel başarı hissi ise kişilerin kendilerini başarısız ve yetersiz hissetmeleri ile ortaya çıkan bir durumdur. Bireylerin kendileri ile ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanmasının sonucunda, işinde ve karşılaştığı kişilerle ilişkilerinde başarı ve yeterlilik duygularında azalma görülür.

Farklı alanlarda çalışan profesyoneller işlerinde yaşadıkları streslere çeşitli tepkiler verebilmektedirler. Gadzella, Ginther ve Tomcala (1990; akt. Dolunay & Piyal, 2003, s.36) bu tepkileri başlıca üç grupta toplamışlardır:

1. İşe ilişkin stres,
2. İşe ilişkin bıkkınlık,
3. Tükenme.

İşe ilişkin stres ve bıkkınlık her türlü işte görülebilmesine rağmen tükenme kavramı daha farklı bir yapı göstermektedir. Tükenme yorgunluk ve yıpranmadan ve iş doyumsuzluğundan daha farklı bir yapı göstermektedir. Sayıl, Haran, Ölmez ve Devrimci Özgüven (1997; akt. Dolunay & Piyal, 2003; Kulaksızoğlu, Dilmaç & Aydın, 2003) tükenmenin diğerlerinden farklı olarak daha çok insanlara doğrudan hizmet veren ve yardımcı amaçlayan hekimlik, hemşirelik, öğretmenlik, psikologluk, polislik vb. mesleklerde ortaya çıkan bir durum olarak ifade etmişlerdir.

Tükenmişliği, örgütsel kökenli diğer stres kaynaklarından ayıran özellik, çalışanların iş gereği karşılaştıkları kişilerle kurdukları sık ve yoğun etkileşimler sonucunda ortaya çıkmasıdır. Cordes ve Dougherty (1993; akt. Izgar, 2001, s.52) hizmet verilen kişilerle olan ilişki sıklığına ve yoğunluğuna bağlı olarak farklı mesleklerde tükenmişlik oranının farklılık gösterebileceğini ifade etmişlerdir. Kişiler arası yoğun iletişim tükenmişliği artırmaktadır.

Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003, s.3) tükenmişliğin öğretmenlerde yaygın görülen ve sadece öğretmenlerde değil, ülkenin eğitim sisteminde de sorunlara yol açan bir durum olduğunu ifade etmektedirler.

Kişilik özelliklerinin tükenmişlik seviyesi üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Kişinin tükenmişliği yaşamaması kişilik donanımları ve elindeki imkânları kullanabilmesiyle ilişkilidir. Kişisel özellikler tükenmişlikten korunabilme derecesini de belirler. Yeni koşulları kabullenmek, değişim şartlarını görmeye gayret etmek ve esneklik problemiyle başa çıkma konusunda büyük önem taşır. Çeşitli araştırmacılar otonomi ve denetim eksikliğinin işte tükenmişliğe yol açabileceğini belirtmişlerdir (Tümkaya, 2000). Kişiliğin bir boyutu olarak kabul edilen denetim odağı ile tükenmişlik arasındaki ilişki çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Araştırmalar dış denetim odağı yüksek olan öğretmenlerin daha düşük performansla sahip olduklarını ve daha fazla tükenmişlik gösterdiklerini bildirmektedirler. Öğretmenlerde görülen tükenmişlik ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştıran McIntyre (1981; akt. Tümkaya, 2000) öğretmenlerin daha çok dış denetim odaklı olduklarını ve iç denetimli meslektaşlarına göre daha çok tükenmişlik gösterdiklerini

gözlemlemiştir. Örgütsel ve kişisel faktörlerin öğretmen tükenmişliğine katkısını araştıran Byrne (1992; akt. Tümkaya, 2000) ise öğretmenlerin tükenmişliğine yola açan örgütsel faktörleri rol çatışması, fazla iş yükü, sınıf atmosferi, karar verme yetkisi ve görülen idari destek; kişisel faktörlerin ise işgal edilen mevki, benlik saygısı ve dış denetim odağı olduğunu belirtmiştir.

Değişik araştırmalar öğretmenlerin, işe bağlı stresle yeterince başa çıkamamaları sonucunda iş devamsızlıklarının arttığına, iş değiştirdiklerine, düşük moral ve performans seviyesine sahip olduklarına dikkat çekmektedirler. Tüm bu etmenler de dolaylı olarak öğrenci başarısını da ciddi şekilde engellemektedir.

Byrne (1998; akt. Maraşlı, 2005, s.29) öğretmenlerdeki tükenmişliğin beş aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. Birinci basamak “balayı” olarak adlandırılan yüksek enerji, hırs ve iş memnuniyetinin kaybı ile ifade edilen dönemdir. Öğretmenlerin çoğu bir öğretim yılı içinde bu dönemi en az bir kere yaşar. Bu düzeydeki tükenmişlik kolay tedavi edilebilir. Herhangi bir önlem alınmadığında kolaylıkla “enerji kaybı” adı verilen işte yetersizliği, hoşnutsuzluğu, uykusuz geceleri, sigara ve alkol kullanımındaki artışlarla kendini gösteren ikinci döneme geçilir. Bir sonraki basamakta kronikleşmiş tükenme, fiziksel hastalık, öfke ve depresyon baş gösterir. Buna “kronik semptomlar dönemi” denmektedir ve kişiler içe dönmeye başlarlar. Tükenmişliğin “kriz” aşamasında problem oldukça belirgin hale gelir. Öğretmende şiddetlenmiş hastalık ve öfke biçiminde obsesyonlar görülür. Son tükenmişlik dönemi “duvara çarpmak” olarak adlandırılır. Bu dönem, profesyonel yetersizlik, fiziksel ve psikolojik işlevsizlik biçiminde kendini göstermektedir.

Sadece öğretmenlikte değil diğer birçok meslekte karşımıza çıkan tükenmişlik kavramının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlar en genel şekilde kişisel ve yönetsel tükenmişlik kaynakları olmak üzere iki grupta incelenebilir. Kişisel tükenmişlik kaynaklarında yaş, medeni durum, cinsiyet gibi demografik özelliklerin belli etkileri bulunmaktadır. Gençlerde yaşlılara göre, bekarlarda evlilere göre, çocuksuzlarda çocuk sahibi olanlara göre, iş deneyimi birkaç yıl olanlarda iş deneyim beş yıl ve üstü olanlara göre daha yüksek tükenme gözlemlenmiştir (Lee &

Ashforth, 1993; akt. Izgar, 2001, s.12). Örmén'in (1993; akt. Izgar, 2001, s.12) yöneticiler üzerinde yaptığı araştırmada tükenmişliğin kadın yöneticilerde erkeklere göre daha fazla yaşandığı görülmüştür. Aynı araştırmada yaş ilerledikçe tükenmişliğin azaldığı ve neredeyse yok olduğu gözlemlenmiştir. Bireyler bir kurumda çalışmayı seçtiklerinde belli beklentiler ve ihtiyaçlarla işe başlarlar. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında moraller bozulur, isteksizlik başlar. Cordes ve Dougherty (1993; akt. Izgar, 2001, s.13) kişilerin meslekleri ve çalıştıkları kuruma ilişkin gerçekçi olmayan, karşılanması güç isteklerde bulunma durumunda da aynı şekilde tükenmişlik yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Genç ve tecrübesiz elemanlardaki yüksek oranda gözlemlenen tükenmişliğin en önemli nedenleri de bu beklenti farklılığıdır. Yeni işe başlayan gençler idealist bir yapıda fazla beklenti içinde bulunmaktadır. İlerleyen yaşla bireyler daha gerçekçi yaklaşımda bulunmakta örgütün beklentileri ve takdir edilme isteği azalmakta ve enerjileri farklı yönlere yönelmekte bu da tükenmişlik için nedenlerinin azalması şeklinde kendini göstermektedir. Yönetmel Tükenmişlik kaynakları ise daha çeşitlilik göstermektedir. Izgar (2001, s.13-20) bunları insan ilişkileri, çatışma, yeterlik, karara katılma, aşırı iş yükü, üstlerle ilişkiler şeklinde sıralamıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan değişkenler disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlıklar olarak belirtilmiştir. Öğrenci disiplin problemleri, öğrenci duyarsızlığı, kalabalık sınıflar ve diğer görevlilerin desteklerinin azlığı, çok fazla ödev kâğıdı, çok fazla ölçme, gönülsüz tayinler, rol çatışması veya rol karmaşası ve öğretmenlerin kamuoyu tarafından eleştirilmesinin yarattığı stres gibi farklı etmenler de dile getirilmiştir. Turk, Meeks ve Turk (1982; akt. Tümkaya, 2000) araştırmalarında öğretimde stres yapıcı etkenleri; idareden kaynaklanan baskı, idari desteğin eksikliği, öğrencinin ilgisizliği, tembelliği veya olumsuz davranışları, bazı meslektaşların olumsuz tutumları, okul-aile işbirliğinin eksikliği, iş açasından ilerlemedeki fırsatların azlığı ve kişi başına düşen işin fazlalığı şeklinde sıralamışlardır.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996; akt. Dolunay ve Piyal, 2003, s.37) ise ülkemizde ğretmen tükenmişliğine yol açabilecek öğretmenlerin yasaların belirlediğinden daha fazla ğrenci ile ilgilenmek zorunda kalmaları, ücretlerin düşük kalmaları, ğretmen atamalarının plansız yapılması gibi farklı nedenlerin var olduğunu da çalışmalarında ifade etmişlerdir. İş şartlarını, iş stresi, fazla iş yükü, statü kaybı ve yetersiz insan ilişkileri olarak belirtmiştir.

Dinham ve Scott (1996; akt. Izgar, 2001, s.58) 529 ğretmen ve yönetici üzerinde yaptıkları araştırmada iş tatminsizliği yaşayan gruplarda tükenmişliği yüksek oranda bulmuşlardır. Tükenmenin nedenleri, insanın beklentileri ile ilişkilendirilmektedir. Genellikle gerçek dışı beklentiler ve gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucunda gelişen bir durumdur (Tümkaya, 1996; akt. Kırılmaz, elen & Sarp, 2003, s.3). Tükenmişlik, özellikle birey iyi bir performans gösterdiği halde bu çabasının karşılığında uygun bir ödül alamadığı veya takdir edilmediği ve bunu da kabullenmediği zamanlarda ortaya çıkar. Storlie’ye (1979; akt. Maraşlı, 2005, s.28) göre tükenmişlik, değişimi olanaksız görünen durumların insan ruhunda bıraktıkları izlerin birikimi ile oluşan bir durumdur ve bunu “mesleksel otizm” olarak isimlendirmiştir. Bu kişinin kendi içine çekilmesi, çevresine karşı ilgisini kaybetmesi ve başarısızlık duygularını yoğun olarak yaşaması anlamına gelmektedir.

Little ve Barlett (2002, s.346) ğretmenlerin reform hareketlerindeki tutumlarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, bu konuda daha önceden yapılan çalışmalarda bulunan sonuçlara paralel şekilde reform hareketlerine büyük bir coşku ile başlayan öğretmenlerin belli bir süre sonra hayal kırıklığı yaşadığını ortaya ıkarımişlardır. Bu durum tam anlamı ile bir paradoks oluşurmaktadır, bir yandan öğretmenlere yeni gelişim fırsatları sağlarken bir yandan da tükenmişlik ve yılgınlıkla sonuçlanmaktadır. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin reform hareketleri sırasında ekstra enerji sarf etmeleri, öğretmenlik mesleğinden uzaklaşmaları veya yeterince zaman ayıramamalarıdır. Ancak buna ek olarak toplumun inançları, kurumun bu konudaki desteği de aynı oranda etkili olmaktadır. Little ve Barlett (2002, s.349) alışanların liderlik sorumluluğu alması gereken bir akademik bölümde, öğretmenlerin ders saatlerinin azaltılmaması, gerekli durumlarda

destek sağlanması şeklinde düzenlemelerin yapılmaması sonucunda 3 yıllık bir süre sonunda çalışanların % 50 sinin işten ayrılmalarına neden olduğunun, ancak benzer durumdaki başka bir bölümde gerekli düzenlemeler yapıldığında bu oranının sadece % 15 civarında olduğu gözlemlenmiştir.

Tükenmişlik kavramı stres ve iş doyumu kavramları işle yakından ilişkilidir. Sucuoğlu, Akçamete & Kaner (1998; akt. Izgar, 2001, s.6) yaptıkları araştırmada iş doyumunun özellikle tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Araştırmada okul müdürlerinin işleri ile ilgili doyumsuzluk yaşamaları onların tükenmelerine neden olmakta, bu durum onların hem kendileri hem de kurumları için olumsuz sonuçlar yaratarak, verimlerinin azalmasına neden olmaktadır. Tükenmişlik insanlarda stres belirtilerinin oluşmasına, iş hayatında farklı etkilere, kararsızlığa, yorgunluğa ve davranış bozukluklarına neden olabilmektedir. Çam (1991, s.10; akt. Izgar, 2001, s.7) bu alandaki çalışmaları derleyerek tükenmişliğe sahip olan kişilerin yorgunluk ve bitkinlik hissi, sık sık baş ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kilo kaybı, genel ağrı ve sızılar, yüksel kolesterol, koroner kalp rahatsızlığı olasılığı, çok sık görülen soğuk algınlığı ve grip gibi fiziksel belirtiler gösterdiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak tükenmişlik yaşayan kişilerin çabuk öfkelenme, işe gitmek istememe hatta nefret etme, birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama, alınganlık, takdir edilmediğini düşünme, iş doyumsuzluğu, alkol ve tütün alma eğilimi, öz-saygı ve öz-güvende azalma, evlilik, aile çatışmaları ile arkadaşlardan uzaklaşma, izolasyon, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık, kuruma yönelik ilginin kaybı, başarısızlık hissi gibi davranışsal belirtiler gösterdikleri ifade edilmektedir. Sabuncuoğlu (akt. Izgar, 2001, s.9) bunlara aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon, psikolojik hastalıklar gibi psikolojik belirtileri de eklemektedir. McCranie ve Brandsma (Izgar, 2001, s.10) bu duyguyu yaşayan kişilerin güven azalması, yetersizlik duygusu, mutsuzluk, kronik endişe, pasiflik, sosyal endişe, insanlardan utanma gibi ruhsal belirtiler de gösterebileceklerini belirtmektedir.

Tükenmişliğin üstesinden gelmek için hizmet içi eğitim, yükselme, değişme, örgüt geliştirme, yetki devri, çatışma yönetimi, hedef belirleme ve örgüt çevre ilişkilerini

düzenleme gibi farklı kurumsal uygulamalarda bulunulabilir. Bu kurumsal uygulamalardan farklı olarak bireyler kendi kişisel mücadele yöntemlerini de oluşturabilirler. Glogow (1986; akt. Izgar, 2001, s.43-50) bu kişisel yöntemleri gerçekçi hedefler belirleme, dinlenme, işe ara verme, kendini tanıma, kendini gerçekleştirme ve içgörü geliştirme olarak özetlemiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tükenmişlikle baş edebilmesi konusunda bilinçlendirilmesinin gerekliliği, deneyimli ve kıdemli öğretmenlerin bilgi ve becerilerini diğer ve özellikle genç öğretmenlerle paylaşmasının gerekliliği, öğretmenlik mesleğinin özveri, ilgi, mesleğe ve insana sevgi gerektiren bir meslek olması nedeni ile öğretmen olacak kişilerin seçiminde bu özelliklere sahip olanlara öncelik tanınması, meslek seçimlerinin daha dikkatli yapılması, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü yükseltilmesi ve öğretmenlerin ekonomik koşullarının düzeltilmesi, eğitim politikalarının ülkenin gerçeklerine göre yapılandırılmasının (örn. Sınıf mevcutlarının dikkate alınması) gereklilikleri vurgulanmaktadır (Dolunay & Piyal, 2003, s.46-47).

Maraşlı (2005, s.29) tükenmişlik ve öğrenilmiş güçlülük arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Birey stres yaratan durumla ne kadar başarılı bir biçimde başa çıkabiliyorsa bireyin daha az tükenmişlik yaşayacağı söylenebilir.

Benzer şekilde Little ve Barlett (2002, s.347) 1995-1998 yılları arasında yeniden yapılanma sürecinde olan bir okuldaki yaklaşık 1000 ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin belli bir dönem sonunda tükenmişlik ve yılgınlık yaşamaya başladıkları ve dört yıllık bir dönem sonunda öğretmenlerin yaklaşık % 50 sinin işten ayrılarak, daha standart ve geleneksel işlerde çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Kısaca reforma hareketlerinde öğretmenlerde bu yılgınlığın yaratılmaması ve öğretmenlerin sınıf ortamından uzaklaşmamları için gerekli önlemler alınmalıdır.

Literatürde bu konuda çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Huges, McNelis ve Hoggard (1987; akt. Izgar, 2001, s.52) araştırmalarında kendilerine güveni olan, dışa dönük ve duyarlı kişilik yapısına sahip öğretmenlerin tükenmişliğe daha dayanıklı olduklarını gözlemlemişlerdir.

Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003, s.3) MEB'in periyodik olarak düzenlediği "Okul Sağlığı Formatörlük" kursuna katılan 43 öğretmen üzerinde öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) uygulanmıştır. 22 maddeden oluşan ölçeğin 9 maddesi 'duygusal tükenmeye', 5 maddesi 'duyarsızlaşmaya' ve 8 maddesi de 'kişisel başarıya' ilişkindir. Duygusal tükenme alt ölçeği kişinin mesleği tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenmiş olma duygularını, duyarsızlaşma kişinin hizmet verdiği kişilere karşı duygudan yoksun bir şekilde ve umursamaz davranmasına, kişisel başarı alt ölçeği ise, kişinin başarı ile sorunlarının üstesinden gelme duygularını ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleklerini isteyerek seçtiklerini (% 81,5), bu mesleği isteyerek yaptıklarını (% 78,6) ve mesleki açıdan kendilerini verimli olarak gördüklerini (% 83,7) ifade etmişlerdir. Buna karşılık % 65,5'i mesleklerinin toplumda hak ettiği yerde olmadığını ve % 74,4'ü eğitim sisteminden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003, s.2) yaptıkları araştırmanın sonucuna göre yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, toplam hizmet süresi, çalışılan kurumdaki hizmet süresi, çocuk sayısı, mesleki verim düzeyini değerlendirme, ders verilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı gibi özelliklerin tükenmişlik düzeyini etkilemediği, ancak medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açıdan geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi özelliklerin ise tükenmişlik düzeyini etkilediği saptanmıştır. Araştırmada buna ek olarak duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinin farklı parametrelerden etkilenerek, birbirinden bağımsız olarak değiştiği gözlemlenmiştir.

Dolunay ve Piyal (2003, s.37) araştırma sonuçları da öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre tükenmişlik seviyelerinde bir fark olmadığını göstermektedir. Buna karşın yaş arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmakta, kişisel başarı duygusu artmaktadır. Tükenmişlik seviyesinin gençlerde daha fazla olmasının nedeni

bu öğretmenlerin sorunlarla başa çıkmada gerekli bazı özellikleri henüz kazanamamış olmaları olarak ifade edilmiştir. Yaş ve mesleki deneyim ilerledikçe de doğal olarak öğretmenler kendilerini daha başarılı olarak görmektedirler. Buna ek olarak mesleği sevdiği için sürdüren kişilerin tükenmişlik düzeyleri, ekonomik, toplumsal ve başka iş bulamama nedenlerinden dolayı öğretmenlik yapan kişilerden daha düşük bulunmuştur. Benzer şekilde mesleği isteyerek seçenlerin tükenmişlik düzeyleri de daha düşüktür. Üstlerinden takdir görenlerin tükenmişlik düzeyleri de takdir göremeyenlere göre daha düşük olarak gözlemlenmiştir.

Tümkaya (2000) 112 ilkokul öğretmeni üzerinde denetim odağı ve tükenmişlik seviyesi arasındaki ilişkiye yönelik çalışmasında, dış denetim odağındaki artış ile tükenmişlikteki artış arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla dış denetim odaklı oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum ülkemiz koşullarında kız çocuklarının içe dönük ve bağımlı bir biçimde yetiştirilmesi ile açıklanmıştır. Denetim odağı algısında yaş ve hizmet süresine yönelik önemli bir farkın bulunmaması ise bireylerin sahip oldukları kişilik özelliklerini çok önceden oluşturmaları ve daha sonraki yıllarda da bunu değiştirmemeleri ile açıklanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelecek olan bireylerin kişilik özelliklerini belirlemeye yardımcı olacak daha farklı yöntemlerin geliştirilmesi ve bunu etkin şekilde uygulanmasının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarıları için gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Maraşlı (2005, s.30) 390 lise öğretmeni üzerinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini belirlemek için yaptığı çalışmada medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim süresi, branş, mesleğini seçme biçimleri, sosyal etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri değişkenleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim etkisi olduğu görülmüştür. Evli ve çocuk sahibi olmanın başlı başına bir sosyal destek anlamına geldiği ve sosyal desteğin de tükenmişliği azaltıcı ve tedavi edici bir etkisi bulunduğu dile getirilmektedir. Dursun (2000; akt. Maraşlı, 2005, s.31) öğretmenler üzerinde yapılan bir diğer çalışmada eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin daha çok yaşandığı belirtmiştir. Yaş ile deneyim bir yandan artarken bir yandan da iş doyumunun azalması tükenmişlik yaşama

olasılığını artırabilmektedir. Bunlara ek olarak mesleği isteyerek seçenlerde tükenmişliğin daha yoğun yaşandığı gözlenmektedir. Bu kişilerin mesleklerinde daha başarılı olmalarına rağmen, mesleklerinden beklentilerinin fazla olması, hayal kırıklığının kapılma riskinin daha artırmaktadır.

Kulaksızoğlu, Dilmaç ve Aydın (2003, s.17) 2002 yılında 150 özel öğretim öğretmeninin tükenmişlik seviyelerine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları sadece tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma altı boyutunda anlamlı fark yaratmıştır. Benzer şekilde evli öğretmenler de duyarsızlaşma boyutunda farklılaşmaktadırlar. Evli olmanın getirdiği maddi ve manevi sorumlulukların bu öğretmenleri daha duyarsızlaştırdığı söylenebilir. Araştırmada idare ile sorun yaşayan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin olumsuz yönde etkilendiği de belirlenmiştir. Doğal olarak çalışma şartlarının daha zor olması nedeni ile zihinsel engellilerin özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri de diğer özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek seviyede tespit edilmiştir.

2.2.23. Stres

Lewis (1993; akt. Izgar, 2001, s.4) stresi bireyin uyum sınırlarını aşmaya zorlamasına neden olan dış ve iç etkenler olarak tanımlamaktadır. Strese neden olan faktörler çevresel ve duygusal olmak üzere iki kısımda incelenebilirler. Sabuncuoğlu ve Tüz (1996, s.142; akt. Izgar, 2001, s.4) ise stresi “bir eylem, duruma ya da bir kişinin üzerindeki fiziksel veya psikolojik zorlamaya karşı bir tepki olarak” ifade etmişlerdir. Lewis (1993; akt. Izgar, 2001, s. 5) strese neden olan faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Fiziksel etkenler: Sıcaklık, soğukluk gibi dahili veya harici etkiler,
2. Psikolojik etkenler: Zaman baskıları, duyguları bastırma, sabit fikirlilik, mükemmeliyetçilik gibi konular,
3. Toplumsal etkenler: Kişiler arası problemler, yetersiz zaman ve para kaynağı gibi nedenler,
4. Ruhsal etkenler: Değerlerin kaybı, yaşam amacı ve anlamının kaybolması, güçlü ve güven veren ilişkilerin olmaması gibi durumlar,

5. İşle ilgili etkenler: İş arkadaşları, yöneticiler, sebebi belli olmayan sorunlar gibi farklı problemler,
6. Durumsal etkenler: Profesyonel destek olmaması, duyguları paylaşamama, az izin saatleri gibi daha anlık ve ortama yönelik konular.

Stres her zaman zararlı bir içerik taşımamaktadır. Belli oranlarda stres zararlı etkiden öte faydalı olabilmektedir. Ancak süreklilik kazanan stres belli bir aşamadan sonra tükenmişliğe neden olmaktadır. Araştırmacılar tükenmişliği aşırı stresin sonucu olarak görmektedirler. Stres öğretmenler arasında önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Knobloch ve Whittington (2003) öğretmenlik mesleğine yönelik araştırmaların çoğunda meslekteki ilk yılların kritik önem taşıdığını ifade etmektedirler. Bu dönem içinde yeterli desteğin olmaması, yetersiz kaynaklar, eğitimin ana hedefi dışında öğretmenlerin zamanını alan işlere ek olarak işe bağlı stresin öğretmenleri etkileyen önemli olumsuz etmenler arasında yer aldığını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin stres sahibi olmalarına neden olan farklı etmenler bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar temelde ortak olan belli başlı etmenler ortaya çıkarmaktadır. Turk, Meeks ve Turk (Tümekaya, 2000) öğretimde stres yapıcı etkenleri idareden kaynaklanan baskı, idari desteğin eksikliği, öğrencinin ilgisizliği, tembelliği veya olumsuz davranışları, bazı meslektaşların olumsuz tutumları, okul-aile işbirliğinin eksikliği, iş açısından ilerlemedeki fırsatların azlığı ve kişi başına düşen işin fazlalığı şeklinde sıralamışlardır.

Öğretmen tükenmişliğiyle ilişkilendirilen en önemli kavramlardan biri strestir. Faber (1984; akt. Maraşlı, 2005, s.28) birçok uzmanın tükenmişliği, çeşitli olumsuz stres durumları ile başa çıkmada başarısız girişimlerin sonucu olarak kabul ettiğini belirtmektedir. Stres ise çoğunlukla çevrenin istekleri ile bireyin yapabilecekleri arasında dengesizlik olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Ancak daha sonra tükenme başlığı altında da ele alınacağı gibi işe ilişkin stres ve bıkkınlık her türlü işte görülebilmeye rağmen tükenme kavramı daha farklı bir yapı göstermektedir.

Bireyin stresle başa çıkması geçmiş yaşantıları, deneyimleri ve öğrendikleriyle yakından ilişkilidir. Rosenbaum'a (1988; akt. Maraşlı, 2005, s.29) göre insanların çoğu stresli durumlarla başa çıkmada kullandıkları kendini düzenleme süreçlerini, erken çocukluk yaşlarında ve yaşamları boyunca öğrenirler. Geçmişte bu konuda başarılı olma, gelecekte karşılaşılabilecek stres yaratıcı durumlarla daha başarılı bir biçimde başa çıkmayı sağlar. Bireylerin yaşam boyu geliştirdikleri ve stresle baş etmelerini sağlayan ve "öğrenilmiş güçlülük" (öğrenilmiş çaresizliğin karşıtı) adı verilen bir davranış dağarcığı bulunmaktadır.

Değişik araştırmalar öğretmenlerin, işe bağlı stresle yeterince başa çıkamamaları sonucunda iş devamsızlıklarının arttığına, iş değiştirdiklerine, düşük moral ve performans seviyesine sahip olduklarına dikkat çekmektedirler. Tüm bu etmenler de dolaylı olarak öğrenci başarısını da ciddi şekilde engellemektedir.

2.2.24. İyilik Hali (=Well – Being)

Günümüzde önem kazanan konulardan biri de insanların iyi durumda olmalarıdır. Bazı araştırmalarda bu kavram insan sağlığı ile ilişkilendirilmiştir. Sağlık konusu da iyilik halinin bir alt basamağı olmasına rağmen, bu kavramın daha kapsamlı bir anlamı bulunmaktadır. Raz (2004) iyilik halinin iyi ve mutlu bir hayata sahip olmakla eşleştirildiğini ancak bunun sadece bir ön koşul oluşturabileceğini belirtmektedir. Refah içinde olan birçok kişinin tam anlamıyla mutlu olamamasını da bu duruma örnek olarak göstermektedir. Raz'a (2004) göre kişinin iyilik hali daha çok anlamlı ilişkilere, aktif katılıma, saygı ve arkadaşlık ilişkilerinin olmasına bağlıdır. Ancak bir kişinin anlamlı hedefler peşinde koşmasına neden olan asıl kaynağın tam olarak belli olmadığı ifade edilmektedir. Farklı kişiler hayatın farklı kısımlarına ilgi duymakta ve bu ilgileri doğrultusunda kendi sağlıklarını, hayatlarını bir kenara koyarak, bazen vatanları, bazen de başkaları için hizmet vermeyi öncelikli hedefleri yapmaktadır. Bu eylemin arkasında yatan en basit neden başkaları için ihtimam gösterme duygusudur, ancak bunun ötesinin ne olduğunun bilinmemektedir.

İyilik hali konusunda yapılan araştırmalardan birinde özel ve devlet okullarında çalışan, Hollandalı 1252 öğretmeninin mesleki iyilik hali incelemiştir. Hollanda'da özel ve devlet okullarının çalışma şartları arasındaki fark önemsenmeyecek kadar azdır. Resmi olarak bir ayırım yapılırsa da mali destek konusunda her iki okul türü de devlete bağlıdır (Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004, s.369). Bu araştırmada Warr ve Ryff'in (Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs., 2004, s.365) daha önceki senelerde geliştirmiş oldukları, duyuşsal, bilişsel, profesyonel, sosyal ve psikosomatik boyutlardan oluşan çok boyutlu mesleki iyilik hali modeli uygulanmıştır. Yapılan faktör analizleri daha önceki araştırma sonuçlarını destekler şekilde duyuşsal boyutun en etkili faktör olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan ilk araştırmalar iyilik halinin öncelikli olarak duyuşsal bir durum olduğunu göstermektedir. Ancak son 15 sene içinde araştırmalar davranışsal ve güdüleyici etkenlerin de varlığını göstermektedir. Bu da iyilik halinin insanların günlük hayatlarındaki olayları da içine alan duyuşsal bir durum veya farklı bir durum olup olmadığı hakkında soru işaretleri yaratmaktadır. İyilik hali kişilerin özellikle mesleki hayatları ile bağlantılı olmaktadır. Bu nedenle iş hayatının duyuşsal boyutunda yer alan iş tatmini, adanmışlık ve depresyon gibi kavramları da içermektedir. Ancak son dönemlerde motivasyon, yeterlilik, etkililik gibi kavramların da etkisi üzerinde durulmaktadır. Araştırmada mesleki iyilik hali kavramını çok boyutlu bir modelle açıklanıp açıklanamayacağı ve iş tatmini, adanmışlık, zihinsel sağlık ve tükenmişlik gibi kavramlarla ne şekilde ilişkilendirileceğine değinilmiştir (Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004, s.366). Bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda ilk model Ryff ve arkadaşları (1989; akt. Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004, s.366) tarafından herhangi bir bağlama bağlı kalmadan geliştirilmiştir. Bu araştırmada Erikson ve Maslow'un ifade ettikleri psikolojik fonksiyonlardan yola çıkarak 6 boyutlu bir model geliştirilmiştir. Bunlar:

- (1) Kendini kabul etme: Kişinin kendi ve geçmiş hayatı hakkında pozitif değerlendirebilmesi,
- (2) Çevresel başarı: Kişinin kendi hayatını ve çevresindeki dünyayı başarı ile yönetebilmesi,

- (3) Özerklik: Kişinin kararlılığı ve toplumsal baskılara direnerek belli şekilde düşünüp, davranabilme becerisine sahip olabilmesi,
- (4) Olumlu ilişkiler: Başkaları ile olumlu ilişkiler içinde bulunabilme,
- (5) Kişisel gelişim: Sürekli gelişme ve ilerleme konusunda kararlılığa sahip olma, aynı zamanda da yeni deneyimlere açık olma,
- (6) Yaşam için hedefi olma: Kişini yaşamının bir anlamı olduğuna ve herkesin bir yaşam nedeninin olduğuna inanabilmedir

Bu kavramlara ilişkin olarak yapılan faktör analizleri, kavramlar arasında farklılık olduğunu ve bunlar arasındaki ilişkinin kişilerin iyilik hali konusunda açıklayıcı olabileceğini ifade etmiştir.

Bu konudaki ikinci önemli çalışmada Warr (1987, 1994; akt. Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004) Ryff'den farklı olarak belli bir bağlama, örneğin iş hayatına, bağlı olarak geliştirilen model kullanmıştır. Bu nedenle de alt boyutlar daha çok işe yönelik tutumlardan oluşmaktadır. Bu modelde birincil dört faktör duyuşsal iyi-durum, istek, özerklik ve beceri olarak ifade edilmiştir. Birincil faktörleri de içine alan ve bireyin bütünlüğünü sağlayan ikincil faktör ise bütüncül işlemdir. Duygular ve ruh hali üzerine yapılan araştırmalar duyuşsal iyilik hali faktörünün farklı bileşenlerden oluştuğunu ortaya çıkarmaktadır (Daniels, 2000; akt. Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2004). Bunlar endişe ile rahatlık, depresyon ile zevk, sıkıntı ile heves, yorgunluk ile dinçlik ve öfke ile sükûnettir. Son dönemde geliştirilen iş tatmini, örgütsel adanmışlık, işteki gerilim ve yorgunluk gibi kavramları kullanarak mesleki iyi-durumu belirlemeye çalışan ölçekler çoğunlukla duyuşsal iyilik hali kavramını öne çıkarmaktadır (Van Horn, 2004). İstek çevrelerine ilgi duyan, burada meydana gelen etkinliklere katılmada istekli ve kendileri için önemli olan alanlarda gelişim fırsatları arayan kişilerin özelliklerini ifade etmektedir. Bunun azlığı ilgisizliği ve ne kadar tatminkâr olmasa da statükonun kabulünü beraberinde getirmektedir. Yapılan işe yönelik istek ise kişinin mesleğindeki hedeflere ulaşmak ve yeni deneyimler yaşamak için çaba gösterdiğini açığa çıkarmaktadır. Motivasyon ve gelişme ihtiyacı bu bileşenle ilgili olan kavramlardır. Özerklik ise bireyin çevresel taleplere karşı çıkarak kendi eylem ve düşüncelerinde devam edebilme derecesini

göstermektedir. Çok fazla olduğu gibi çok az özgürlük de mesleki iyilik hali üzerinde olumsuz etkide bulunabilir. Son olarak beceri, yeterlilik de kişinin sorunlarla mücadele edebilme ve bu şartlar altında bile makul bir başarı edebilme konusundaki özellikle psikolojik becerisini ifade etmektedir. Bu bileşenle ilişkili olan en önemli kavram Bandura'nın öz-yeterlilik ve Maslach'ın kişisel başarı kavramlarıdır. Bu iki model incelendiğinde Ryff'in modelinin sadece duyuş ve motivasyona değil davranışsal boyuta da yer vermesi nedeni ile Warr'ın modelinden daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Ancak Warr'ın modelinin en önemli avantajı da doğrudan iş hayatına yönelik olmasıdır. Ancak her iki araştırmanın da ortak yönleri oldukça fazladır. Bu nedenle Van Horn, Taris, Schaufeli & Schreurs (2004, s.367) beş bileşenden oluşan yeni bir model oluşturmuşlardır. Bu modelin ilk üç bileşeni Ryff ve Warr'ın çalışmalarından özetlenen duyuşsal, toplumsal ve profesyonel iyilik hali ve diğer iki bileşen de farklı araştırmalarda üzerinde durulan bilişsel ve psikosomatik iyilik halidir.

Van Horn ve arkadaşlarının oluşturdukları yeni modelde toplumsal iyilik hali bileşenine kişiliğin kaybedilmesi eklenmiştir. Bu iş ortamında beraber çalışılan kişilerin ilgisiz ve hatta olumsuz davranışlarını içine almaktadır. Toplumsal etkinliklerde kalite ise öğrenciler ve iş arkadaşları olmak üzere araştırmada iki farklı şekilde incelenmiştir. Bilişsel yorgunluk, Maslach'ın duyuşsal tükenme kavramından yola çıkarak isimlendirilmiştir. Duyuşsal tükenme işe bağlı yorgunluk gibi duyguları ifade ederken bu yeni kavram kişinin bilişsel olarak işi ile ilgili yeni bilgileri ne şekilde aldığı ve işine ne şekilde yoğunlaştığı gibi farklı bir içeriği ifade etmektedir. Diğer bir yeni boyut olan psikosomatik şikâyetler ise baş ağrısı, sırt ağrısı gibi rahatsızlık durumlarını ifade etmektedir. Bu tür şikâyetler uzun çalışma saatleri, iyi olmayan çalışma ortamları, fazla mesai gibi durumlardan etkilenmektedir. Araştırmada her bir alt boyut için farklı var olan ölçekler kullanılmış veya uyarlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre mesleki iyilik halinin sadece duyuşsal boyuttan oluşan tek faktörlü bir model olmadığı, beş farklı alt boyutu olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bilişsel algılamalar, motivasyon, davranışlar ve fiziki sağlık gibi farklı

birçok etmen bulunmaktadır. Ancak bu faktörlerden en güçlü etkisi olan duyuşsal iyilik halidir. Modellere ilişkin karşılaştırma aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. İyilik hali (Mesleki veya genel) Modellerinin Karşılaştırılması (Van Horn, Tavis, Schaufeli & Schreurs, 2004, s.368)

Boyutlar	Ryff (1989); Ryff & Keyes (1995)	Warr (1987, 1990, 1994)	Günümüz Yaklaşımı
1. Duyuşsal iyilik hali (affect)	Kendini kabullenme	Duyuşsal iyilik hali depresyon- endişe)	Duyuşsal iyilik hali
			Adanmışlık
			Duygusal tükenme (Eksikliği)
2. Profesyonel iyilik hali (motivasyon)	Kişisel gelişim	İstek	İstek
	Yaşam amacı	Beceri	Beceri
	Özerklik	Özerklik	Özerklik
3. Toplumsal iyilik hali (davranış)	Çevresel Başarı Başkaları ile iletişim kalitesi		Kişiliğin kaybedilmesi (Eksikliği) (öğrenciler ve iş arkadaşları)
			Toplumsal etkinliklerdeki kalite (öğrenciler ve iş arkadaşları)
4. Bilişsel iyi-durum			(Eksikliği)Bilişsel yorgunluk
5. Psikosomatik iyi-durum			(Eksikliği) Psikosomatik şikayetler

2.3. Bu Konuda Yapılan Araştırmalar

Önceki kısımda yapılan açıklamalar dikkate alındığında tutkulu bir öğretmenin özelliklerini tanımlamanın çok kolay bir iş olmadığı görülmektedir. Öğretme tutkusu birçok değişkeni içine alan kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı araştırmacılar tutkulu bir öğretmene ait olan belli özellikleri bir araya getirerek öğretme tutkusu kavramını oluşturmaya çalışmışlardır. Ancak öğretme tutkusu farklı birçok boyutu içine almaktadır. Özellikle öğretmenlerin tutkulu bir yapıda olmaları birçok etkenin bir arada var olmasını gerektirmektedir. Bu kavramın tam olarak tanımlanmasında ve diğer kavramlarla eş anlamlı kullanılmasında yaşanan zorluklar, konunun araştırılmasında da kendini göstermektedir. Öğretme tutkusunu doğrudan ele alan çalışmaların sayısı oldukça azdır (Day, 2004; Bennet, 2005). Araştırmalar

daha çok ihtimam gösterme, öğretme coşkusu, öğretmen sevgisi, adanmışlık, duygusal emek, öğretmenlerin öz-yeterliliği, iş tatmini gibi farklı birçok etmeni tek tek ya da bunlardan bazılarını bir arada almaktadır. Bu araştırmalar çoğunda öğretmenlerin etkililikleri üzerine yapılan çalışmalarda duygu veya tutku boyutunun genellikle göz ardı edildiği ifade edilmektedir. Son yıllarda öğretmenlerin tutkuları ve öğretme tutkusuna ilişkin araştırmalar genellikle tutkunun farklı boyutları üzerinde durmakta veya farklı araştırmalarda birer alt boyut olarak ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin duyguları, öğretme tutkuları ve duygusal gelişimleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların belli gruplara ayrılacağı görülmektedir. Ancak bazı araştırmaların ortak içerikleri olduğu da unutulmamalıdır.

Araştırmalar genel olarak aşağıdaki başlıklara ilişkin yapılmıştır:

- 1.) Duygunun tanımı ve duygu çeşitlerine yönelik araştırmalar,
- 2.) Stajyer öğretmen ve öğrencilerin duygularına yönelik çalışmalar,
- 3.) Öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik çalışmalar,
- 4.) Öğretmenlerin duygularına ve tutkularına yönelik çalışmalar,
- 5.) Öğrencilerin öğretmenlerinin duygularını algılamalarına yönelik çalışmalar,
- 6.) Üniversite eğitiminde duyguların yerine yönelik araştırmalar,
- 7.) Eğitime yönelik farklı uygulamalarda tutkunun yerini belirlemeye çalışan araştırmalar,
- 8.) Öğretmen anıları, günlükler şeklindeki çalışmalar.

2.3.1. Duygunun tanımı ve duygu çeşitlerine yönelik araştırmalar

Daha önce Bölüm 2.2.1. de birincil ve ikincil duygular detaylı olarak incelenmişti. Oradaki açıklamalarda da görüldüğü gibi öğretme tutkusu farklı boyutları içine alan ikincil bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öncelikle duygulara yönelik bir açılım yapmak gerekmektedir. Bu başlık altında tutku ile ilişkilendirilen duygulara ait çalışmalara yer verilecektir.

Ortony ve Turner'ın (1990) temel duygulara yönelik çalışması incelendiğinde, 14 araştırmacının temel duygular olarak nitelendirdikleri duygularda tutku ile ilişkilendirilebilecek dört kavrama rastlanmaktadır. 14 araştırmacıdan biri cesaret ve güç, ikisi arzu ve istek, beşi sevinç ve keyif, üçü de sevgi kavramlarını dile getirmişlerdir.

Endonezya da üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da daha önce Çin'de ve Amerika da duygular üzerine yapılan araştırmadaki sonuçlara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Duygular her üç araştırmada ikisi pozitif, üçü de negatif olan beş kategoriye ayrılmıştır. Pozitif duygular sevgi ve mutluluk, negatif duygular ise kızgınlık, korku ve üzüntüdür. Bunlar daha sonra alt duygu tanımlamalarına çevrilmiştir. Asıl farklılıklar kısaca duygulara verilen öncelikler sadece bu basamakta gözlemlenmiştir. Ancak bu farklar da çok büyük değildir (Shaver ve Fraley, 2001).

Poggi ve Germani (2003) iş ortamında oluşan duyguları bireysel, bilişsel, imgesel, bağılılık duyguları ve diğer imgesel duygular olmak üzere beş başlık altında incelemişlerdir. Bireysel duygular birçok araştırmacının temel duygular olarak nitelendirdikleri keyif, keder, öfke ve bunların alt basamaklarından oluşmaktadır. Bireysel duygulardan imrenme, hayranlık gibi bazı duygular birine karşı hissedilirken, korku, keyif gibi duyguların sadece birine karşı hissedilmesi zorunlu değildir. Bilişsel duygular bir kişinin bilgiler ve bilginin edinilmesine ilişkin olarak hissettiği ilgi, merak, şaşkınlık, sıkıntı gibi duygulardır. Bağılılık duyguları ise sevgi ve nefret, sempati ve hoşlanmama gibi bir kişinin yanında kalma ya da kalmama, onların lehine veya aleyhine davranmada karar verme gibi durumlarda belli kişilere karşı hissedilen sosyal duygulardır. Farklı bir duygu türü de imgesel duygulardır. Bunlar kişinin imajını ortaya koyan utanç, suçluluk, mahcubiyet, onur, tatmin gibi duyguları içermektedir. Bunlara ek olarak başkalarının bize karşı hissettiklerini düşündüğümüz saygı, hayranlık, küçümseme gibi duygular da diğer imgelem duyguları olarak ifade edilmiştir.

Duyguların hangi kategoride yer alacağına karar vermek oldukça zor olabilir. Çünkü bu duygulara neden olan farklı içerikler farklı kategorileri temsil edebilir. Bir işte

çalışırken işimize, kendimize ve başkalarına karşı farklı duygular besleriz. İşimize yönelik genellikle bireysel ve bilişsel duygular, kendimize yönelik imgesel duygular ve başkalarına karşı da bağlılık ve diğer imgelem duygularını sergileriz.

Poggi ve Germani (2003) farklı meslek ve seviyelere sahip 280 kişi üzerinde iş ortamında hissettikleri duygulara yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda iş ortamında en çok rastlanılan 55 farklı duyguya rastlanmıştır. Bunlar daha önce belirtilen beş gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda bireysel duygularda negatif duyguların pozitif duygulardan daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Aynı araştırmada duyguların mesleğin içeriğine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için meslekler yaratıcı ve tekrar eden meslekler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Doktorlar, araştırmacılar, avukatlar ve öğretmenler yaratıcı buna karşılık fabrika işçileri, şoförler, postacılar tekrar eden mesleklerde incelenmiştir. Yaratıcı mesleklerdeki daha fazla doyum ve ödül hissine sahipken diğer işlerdeki daha az doyum sahibidir. Yaratıcı görevlerde çalışanlar başkalarına faydalı olduklarını hissederek ve daha büyük coşku duymaktadırlar.

Araştırma sonucunda hissedilen duyguların yarısından fazlasının kişinin işine karşı değil, daha çok kişinin kendisi ile ilgili hissettikleri ve iş ortamında ve sosyal iletişimdeki duygularından kaynaklandığı görülmektedir. Geleneksel mantık ve tutku ikilemi içinde iş ortamında hep bilişsel duyguların var olması doğal karşılanmaktadır. Ancak bu araştırmanın sonucunda da görülebileceği gibi bu duygular çok küçük bir alanı kapsamaktadır. Asıl duygular kişilerin ilişkilerinden, güç mücadelelerinden, kişinin kendisini ispatlamaya dönük davranışlarından, hedeflerinden kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak kişilerin iş ortamında sahip oldukları duyguların onların cinsiyetine, statüsüne, çalıştıkları iş türüne çok fazla bağlı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Kişilerin iş ortamındaki iletişimlerini güçlendirici ve onların kendilerini ispatlamalarına fırsat veren ortamlar yaratarak çalışanların işe adanmışlığı ve motivasyonu artırılabilir.

2.3.2. Stajyer öğretmen ve öğrencilerin duygularına yönelik çalışmalar

Özellikle öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında duyguların önemi çok daha ön plana çıkmaktadır. Eğitim sırasında teorik birçok bilgiyi edinen ve alan gözlemlerinde de öğrencileri kısıtlı ortamlarda gözlemleyen öğretmenler, sınıflarına girerek kapıyı kapadıklarında, öğrencileri ile baş başa kaldıklarında kendilerini farklı bir dünyada bulurlar. Öğretmenlerin mesleğe alışabilmesi, idealleri ile gerçek ortam ve şartlar arasında denge kurabilmeleri, tükenmişlik yaşamamaları için ilk yıllardaki duygularının desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin duygularına yönelik çalışmalar daha çok mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerini ele almaktadır.

Bullough ve Young (2002) 16 stajyer ilköğretim öğretmenin deneyimlerine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Bu stajyer öğretmenler yarım dönem ve belli aralıklarla okula gelen öğretmen öğrencilerden ve öğretmenliğinin ilk yılındaki öğretmenlerden daha farklı bir statüdedirler. Yılda dört kere bu stajyer öğretmenlere gelişimlerini değerlendiren, aşağıda örnekleri verilen şekilde sorular sorulmuştur:

- Basit sıfatlar kullanarak geçen haftanızı ifade ediniz,
- Geçen haftanın en iyi olayını kısaca anlatınız,
- Geçen haftanın en kötü olayını kısaca anlatınız,
- Geçen hafta içinde öğretmen olarak öğretmenliğinize katkıda bulunacak kazandığınız bir özelliği, bakış açısını belirtiniz,
- Bu hafta mutluyum çünkü mentorum . . .
- Bu hafta mentorum keşke . . .

Çalışmada aynı zamanda yılda üç kere de bu kişilerin mentorlarından stajyer öğretmenlerin gelişimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Mentorlara sorulan sorular ise şöyledir:

- Her bir stajyeriniz için iyi giden yönler nelerdir?
- Geçen ay içinde stajyerlerinizle olan iletişiminizde en fazla dikkat edilmesi gereken konular nelerdir?
- Yukarıdaki soruna göre sizin veya stajyerinizin bu konuya karşı tutumu ne oldu?

- Stajyerleriniz verdiğiniz geri dönütlere nasıl tepki veriyorlar?
- Stajyerle olan iletişiminizde değişiklik oldu mu? Oldu ise ne yönde?
- Bir mentor olarak işinizin en iyi kısmı nedir?
- Bir mentor olarak işinizin en kötü kısmı nedir?
- İşinizin iyi ya da kötü yönünü gösteren bir olay veya durumu anlatınız.

Çalışmadaki asıl amaç stajyer öğretmenlerin zaman içinde sorulara verdikleri cevaplardaki farklılaşmalara göre duygusal yaşamlarına ilişkin bir çerçeve oluşturabilmektir. Özellikle stajyerlerin geliştirecekleri sevgi, kızgınlık, uyum ve suçluluk gibi duygulara değinilmiştir. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda stajyer öğretmenlerin eğitim yılına pozitif duygu ile başladıkları işlerine güçlü bir şekilde bağlandıkları ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yoğun şekilde yöneldikleri görülmektedir. Ancak aynı zamanda da mesleğin zor, sık sık hayal kırıklığına uğraticı, tüketici, devamlı meşgul olunan yapısını da dile getirmişlerdir. Aynı haftada, hatta nerede ise aynı gün içinde stajyer öğretmenlerin büyük hayal kırıklıklarından olumlu küçük bir olay sonucunda mutluluğa ya da davranış problemi olan bir öğrenci nedeni ile pozitif bir yapıdan bunalımlı bir yapıya çok çabuk geçebildikleri görülmektedir. Kısaca ilk yıl duygu açısından ani değişikliklerin oluştuğu bir yıldır. Ancak mentor raporları sonuçta birçok stajyer öğretmenin artan bir güven, artan bir öğretimsel beceri, olgun ilişkiler, öğrenci başarı ve başarısızlığına yönelik problemleri çözebilen olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya çıkarmaktadır.

Tüm öğretmenlerin cevaplardaki ortak olan noktalardan biri öğrenci sevgisidir. Sevgi çok değişik şekiller alabilmektedir. Öğretmenlerin coşku kaynağı başka bir kişi (öğrenciler) olmasına rağmen amaç aynı zamanda öğretmenin kendisini de mutlu etmesi, öz-saygısının ve değer duygusunun artırılmasıdır. Solomon'a göre sevgi başkasına yapılan bir yatırım, fedakârlık ve hizmettir. Birini severken, sevilmeyi ümit ederiz. Sevgi, stajyer öğretmenlerin duygusal hayatlarının merkezinde yer almaktadır. Birçok stajyer öğretmen duygularını 'öğrencilerimi seviyorum, onlar da beni seviyorlar, bence öğretimdeki en önemli şey bu, sevmek ve karşısındakine saygı duymak' şeklinde ifade etmişlerdir. Ancak öğretim yılının başında sevgilerinin

kaynağı olan öğrencileri tam olarak tanımamaktadırlar. Sevgi bekledikleri halde ilk aylarda genellikle otorite, sınıf yönetimi gibi konularda sorun yaşayarak, bu konuya odaklanırlar. Yeni öğretmenler öğrencilerin dersle yeteri kadar ilgilenmediğine yönelik şikâyetlerde bulunurlar. Öğrenciler öğrenmeyi reddettikçe, sevgi öfkeye dönüşür ve artık öğrencilerin daha az sevilebilir olduklarını düşünmeye başlarlar. Sevgi bir kenara atılır, sınıfın hakimi olmak öncelikli hedef halini alır. Sınıf yönetimi sağlandıktan sonra yeniden öğretim ve öğrenci önem kazanır. Kısaca bu farklılaşmalar yıl içinde farklı dönemlerde sürüp gider.

Palmer (1998) öğrencileri sevebilmek için onların hayatları ile derinden ilgilenmek gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu her zaman kolay bir görev değildir. Özellikle devlet okullarında sorunlu çocukların sayısı büyük artış göstermektedir. Bu dengenin çok iyi kurulması gerekmektedir. Bazı öğretmenler bu tür bir yükü kaldıramayıp sadece işlerini yapar konuma gelebilirler. Bu çözüm bulamadıkları konulara yönelik bir kaçıştır. Kısaca amaç öğrencilere bağlı olmaktır. Ancak bu kişiyi tüketecek, ailesi ve çevresi ile olan iletişimine zarar verecek şekilde olmamalıdır.

Öğretmenlerdeki manevi başarısızlık duygusu suçluluk duygusu olarak ortaya çıkar. Öğretmenleri kendilerini kötü hissettiklerinde genellikle iyi öğretmezler. Öğrenci başarısızlığı da öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen önemli etmenlerdendir.

Cole (1999) Kanada da farklı öğretmen eğitimi kurumlarında görev yapan 7 öğretim üyesinin görüşlerine yer verdiği nitel bir araştırma yapmıştır. Bu eğitimcilerin düşüncelerinin kişisel sorunlarını yansıtabileceği ancak aynı zamanda eğitim sisteminin genel sorunları hakkında da ışık tutabileceği düşünülmüştür. Araştırmaya katılan eğitimciler farklı bölümlerde daha yüksek kıdemlere çıkma, sürekli ve garantili bir iş sahibi olma şansları bulunmasına rağmen, eğitime olan bağlılıkları ve tutkuları nedeni ile bu görevleri seçmişlerdir. Daha önceki dönemlerde öğretmenlik, eğitim danışmanlığı, program geliştiriciliği gibi eğitimle ilgili çalışmalar yapmaları nedeni ile de deneyimleri yeni kararlar vermede etkili ve yardımcı olacaktır. Kanada da yeni nesil öğretmen eğitimcilerinin yüksek derecede becerili, alan

uzmanı, görevlerine ve eğitime tutku ile bağlı kişiler olması eğitim sisteminin geleceği açısından olumlu karşılanmaktadır.

Kitsantas & Baylor (2001) öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde öğretilen süreçleri kullanmadıklarını ifade etmektedirler. Deneyimli öğretmenler öğretimsel planlamanın önemine inanmakta ve bunun öğretmen adaylarına öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Reiser (1994; akt. Kitsantas & Baylor, 2001, s.98) hizmet öncesi dönemde bu eğitimi alan öğretmenlerin öğretimsel planlamayı uygulama konusunda daha coşkulu olduklarını vurgulamıştır. Bu konuda daha başarı sağlamak için öğretmenlere öz-düzenleme duygusunun kazandırılması gerekmektedir. Bu öğretmenlerin kendilerini gözlemlemesi ve öz-değerlendirme süreçleri uygulamaları ile mümkün olmaktadır. Öz düzenleme, kişinin belli hedeflere ulaşmak için düzenli şekilde sıraya koyduğu düşünceler, duygular ve eylemlerin bir bütünü olarak ifade edilmiştir. Bir diğer gerekli nitelik de öz-yeterlidir. Öz-yeterlik duygusuna sahip öğrenciler, yüksek hedefler koyarlar, daha fazla motivasyona sahiptirler, engellerle daha uzun süre mücadele ederler ve daha etkili öğrenme stratejileri belirlerler.

Kitsantas & Baylor (2001) öğretimsel planlamaya ilişkin olarak öğretmenlerin tutum ve tavırlarını geliştirmek yönünde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz-denetim, öz-değerlendirme gibi stratejileri kullanmalarının öğretime olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gözlemlemişleridir. Ancak bu araç düşük seviyede öz-yeterliğe sahip öğretmenlerde daha başarılı olmuştur.

2.3.3. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik çalışmalar

Öğretmenlerin coşku, heves, cesaret, öz-güven, sevgi sahibi olma, öğrencilere ihtimam gösterme, adanmışlık, öz-yeterlik gibi birçok özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özelliklere ilişkin bilgi ve araştırmalar daha önce kavramsal boyutta detaylı şekilde işlendiği için burada sadece özet bir bilgi verilecektir. Rosenshine (1975; akt. Mullin, 2003, s.4) öğretmen mizaçlarından biri olan coşkulu öğretmenlikle etkili öğretim arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Araştırmada öğrenci

başarısı ile olumlu yönde bir korelasyon bulunmuştur. Bu tür öğretmenlerin değerlendirilmesinde enerjik, güdüleyici, coşkulu, yaratıcı gibi nitelikler kullanılmış ve hareketler, mimikler sesteki değişim ve göz teması gibi davranış farklılıkları vurgulanmıştır.

Kelchtermans (2005) öğretmen eğitim programı sonunda, okul deneyim sürecini yeni tamamlamış öğretmen adayları ile kendi otobiyografik yansımalarını yapacakları bir çalışma yapmıştır. Öğretmen adaylarına akıllarına gelen en iyi ve en kötü öğretmenlerini ve bunun nedenlerini yazmalarını istemiştir. Yazılan örneklerde alan konularına çok büyük ilgi duyan, meraklarını besleyen, ilgilenmedikleri bir konu hakkında dahi öğrenme ve dinleme isteği yaratan tutkulu öğretmenler veya bundan farklı olarak bireysel olarak öğrencilere özel ilgi gösteren, kişiye değer veren, ergenlikle mücadele ederken ona destek olan öğretmenlerden bahsedilmektedirler. Bu öğretmenlerin çoğu da genellikle uygulamada en iyi öğretmen durumunda değillerdir. Daha çok dengesiz, kuralsız yapılar göstermektedirler. Ancak teknik yönden eksiklikleri olabilecek bu öğretmenlerin çoğundaki ortak yön öğrencilerin hayatlarında müfredat programında belirtilen standartlar dışında değişiklikler yapma isteğine sahip olmalarıdır. Dolayısı ile öğretmenler için asıl mesaj sadece nasıl öğrettikleri değil, öğretirken kim olduklarıdır.

Parson (2001) coşkulu öğretmen davranışlarını şu şekilde sıralamıştır; ses tonunu değiştirme, gözlerini cesaretlendirici bir araç olarak kullanma (doğrudan öğrenciye bakma, gözlerin açma, ilgiyi yansıtma gibi), beden dilini etkin olarak kullanma (anlatıma mimiklerle, hareketlerle katkıda bulunma, beklenmeyen davranışlarda bulunma gibi), yüz ifadesinin ayarlama (anlatılan şeye duyulan ilgi ve heyecanı yüzünde yansıtma, mutluluk, üzüntü, neşe, hayal kırıklığı, memnuniyet gibi farklı duyguları yansıtma), cesaretlendirme (öğretmen tutumunun ayrılmaz bir parçasıdır, destek olma, motivasyon sağlama gibi).

Gorham, Kelley & McCroskey (1989) de öğretmen özelliklerini farklı bir açıdan incelemiştirlerdir. Kişilerin ilgi çekmeye yönelik özelliklerini ele almışlardır. Ele alınan davranışlarının çoğunun da öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin özellikleri

ile kesiştiği görülmektedir. “İlgi arama” sadece öğretmenlerin değil, tüm bireylerin ortaya koyduğu bir davranış şeklidir. Bell ve Daly ‘ilgi arama’ kavramını kişilerin başkaları tarafından kendileri hakkında olumlu düşünmelerini ve hoşlanmalarını sağlamaya çalıştıkları sosyal ve iletişimsel bir süreç olarak tanımlamışlardır (1984a, b; akt. Gorham, Kelley ve McCroskey, 1989, s.16). Küçük bir grupla yaptıkları çalışmada kişilerin kendilerinden hoşlanılmasını istediklerinde nasıl davrandıklarına yönelik stratejileri belirleyerek bunları 25 maddede özetlemişlerdir. Bu stratejiler şu şekilde özetlenebilir:

- Özgecilik
- Kontrolü üzerine almak
- Eşitliği kabullenme
- Rahat
- Kontrolü teslim etmek
- Konuşma kurallarına uymak
- Dinamizm
- Eğlendirici olmak
- Başkalarının katılımını sağlamak
- Yakınlık algısını etkilemek
- Etkin dinlemek
- Başkalarını konuşmaya cesaretlendirmek
- Sözel olmayan yakınlık
- İyimserlik
- Bireysel özerklik
- Fiziksel çekicilik
- İlginç bir kişilik sunmak
- Ödül ilişkileri
- Öz-Benliği onaylama
- Kendini dahil etme
- Duyarlılık
- Benzerlik
- Destek olmak
- Güvenilirlik

Gorham, Kelley ve McCroskey (1989) bu özelliklerin öğretmenlerde nasıl ortaya çıktığını belirlemek amacı ile Bell ve Daly’nin çalışmasını öğretmenlere uyarlamışlardır. 311 ilk ve orta öğretim öğretmenine bu ifadelerin her birini okuyarak okullarında kullanılıp kullanılmadığını ve ne sıklıkla kullanıldığını ifade etmeleri istenmiştir. Bu ilk çalışmada tüm davranış şekillerinin okullarda kullanıldığını görmüş, özellikle sekiz tanesinin; fiziksel çekicilik, duyarlılık, diğerlerinin ifadelerini ortaya çıkarma, güvenilirlik, sözel olmayan yakınlık, konuşma kurallarına uyma, dinamizm ve dinleme en sıklıkla gözlemlendiği ifade edilen davranışlar olmuşlardır. Ancak çalışmada belirtilen davranışların uygun olup olmadığı, bilinçli olarak kullanılıp kullanılmadığını hakkında sorulara yer verilmemiştir. Bunlara ek

olarak öğretmenlerin bu çabaları kendilerini sevdirmek ya da alan konularını sevdirmek gibi hangi farklı nedenlerden dolayı yaptıkları, bu iki tür yaklaşımın farklı davranışlar gerektirip gerektirmediği ve öğretim seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadıkları araştırılmamıştır. Bu nedenle de Gorham, Kelley ve McCroskey (1989, s.19) bu çalışmanın devamında 229 ilk ve ortaöğretim öğretmeni üzerinde yeni bir araştırma yaparak, 25 kategoriye ek olarak öğretmenlere aşağıdaki soruları yöneltmişlerdir:

“Sınıfınızdaki öğrencilerin sizden hoşlanmasını sağlamak ne kadar zor olmuştur?”, “Sınıfınızdaki öğrencilerin öğrettiğiniz konudan hoşlanmalarını sağlamak sizin için ne kadar zor olmuştur?”, “Geçen seneki öğretim yılını dikkate alarak, öğrencilerin sizden hoşlanmasını sağlamak için sergilediğiniz en az beş davranışı yazınız”, “Geçen seneki öğretim yılını dikkate alarak, öğrencilerin öğrettiğiniz konudan hoşlanmasını için sergilediğiniz en az beş davranışı yazınız”.

Öğretmenlerin kendilerine yönelik 1172, öğrettikleri konulara yönelik 1046 farklı davranış ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini sevdirmek için özgeciliği çok fazla kullanmadıkları, ancak 10-12. sınıf seviyesinde bu tutumun artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Dinamizm de öğretmenler tarafından en az dile getirilen kavramlardandır. Başkalarının katılımını sağlamak, eğlenceli hale getirmek, sözel olmayan yakınlık, duyarlılık gibi duyuşsal boyuttaki tutumlar ise yüksek oranlara sahiptir (Gorham, Kelley & McCroskey, 1989).

Öğretilen konuya ilişkin olarak ise kontrolü öğrencilere aktarmak, eğlenceli bir ortam yaratmak, ilginç bir kişilik sunmak yoğun olarak kullanılan davranışlardandır. Dinamizm ve özgecilik çok fazla öne çıkmamaktadır. Fiziksel cazibe, kontrolü kabul etme ve konuşma kurallarına uyma gibi öğretmenlerin yoğun olarak kullandıkları davranışların bu ifadelerde çok fazla belirtilmemesi bu gibi davranışların istemsiz bir şekilde, doğal olarak yapıldığını gösterebilir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ilgi aramaya yönelik davranışlarının, alan konularına göre farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler alan konularına karşı ilgi ve sevgi yaratmada, kendilerine karşı ilgi ve sevgi yaratmaktan çok daha fazla zorlanmaktadır (Gorham, Kelley ve McCroskey, 1989, s.1). Bu çabaların öğrencilerin yaşları ilerledikçe daha zor bir hal aldığı da sonuçlarda görülmektedir.

Kişilerin özelliklerini belirleyen bir diğer kaynak da denetim odağı kavramıdır. Rotter'a (1966; akt. Tümçaya, 2000) göre bireyler içten veya dıştan denetimli olmak üzere iki farklı özelliğe sahip olabilmektedirler. İçten denetimliler yaptıkları işin beceriye dayalı yönlerini vurgulayarak, başarılarını kendi davranışlarına bağlamaktadırlar. Buna karşın dıştan denetimliler ise şans ya da koşulları davranışın sonucu, özellikle de başarısızlığın sebebi olarak algılamaktadırlar. Öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenler daha çok içten denetimli bir yapı sergilemektedirler. Araştırmalar içsel denetimli kişilerin entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını, okul başarılarının daha yüksek olduğunu özellikle yarışma ortamında daha üstün başarı gösterdiklerini, toplumsal olaylarda daha aktif olduklarını göstermektedir. Bu kişilerin aynı zamanda olumsuz etkilere daha fazla direnen, kişisel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına güçlü bir tepki gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan olumlu benlik kavramına sahip, atılgan ve girişimci kişiler oldukları gözlenmektedir.

Ancak öğretmenlerin belli kişilik özelliklerinin kaynakları çok daha derinlerde yatmaktadır. Bu nedenle de daha detaylı araştırmalar gerekmektedir. Richardson (1996; akt. Mullin, 2003, s.5) yeni araştırmaların öğretmen tutumlarından inançlarına doğru kaydığını belirtmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de öğretmen adaylarında bu eğitime başlamadan önce belli inançların oluşmuş olmasıdır.

2.3.4. Öğretmenlerin duygularına ve tutkularına yönelik çalışmalar

Öğretmenlerin duyguları ve tutkuları mesleklerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bölüm 2.3.1.'de genel olarak duygulara ait çalışmalara değinilmişti. Bu başlık altında ise öğretmenlerin duygularına ilişkin çalışmalara yer verilecektir.

Truby (2001, s.12) devlet tarafından yapılan "A Sense of Calling: Who Teaches and Why" adlı araştırmanın sonuçlarına dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler oldukça güzel bir sonuç tablosu oluşturmuşlardır. Katılımcılar öğretme tutkularını yoğun şekilde vurgulayarak, öğrencilerin yaşamları ve toplum üzerinde fark yaratacakları yönündeki inançlarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin % 95'i

öğretmenliğin yapmak istedikleri meslek olduğunu ve işe yeni başlayan her beş öğretmenden dördü de yeniden seçme şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu halk eğitimin geliştirilmesi için paranın yeterli olmadığını, sınıf mevcutlarının azaltılması, eğitimin daha etkili hale getirilmesi şeklindeki çalışmaların daha olumlu sonuçlar yaratacaklarını belirtmektedirler. Öğretmenlere daha yüksek maaş fırsatı tanındığında ise öğretmenlerin çoğu yüksek maaştan fedakârlık ederek, iyi davranışa sahip öğrencilerin, motivasyon sahibi meslektaşların, destek sağlayan yöneticilerin bulunduğu daha düşük ücretli okulları tercih etmişlerdir. Görüldüğü gibi bu araştırmada ortaya çıkan tablo olukça olumludur. Ancak öğretmenlerin duyguları her zaman bu derece pozitif olmayabilmektedir.

Tayvan'da 1980'li yılların sonlarında eğitimin toplumsal değişime yardım etmesi fikri gündeme gelmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitimdeki yeri yeniden önem kazanmış ve öğretmen eğitimi üzerine yeni uygulamalara gidilmiştir. 1995 yılında kabul edilen "ileri derecede nitelikli ve görevlerine bağlı yeni bir öğretmen nesli yetiştirilmesi" ne ilişkin karar doğrultusunda öğretmenlerin mesleklerine başlayabilmek için 4 yıllık temel eğitime ek olarak, yüksek lisans veya doktora çalışmalarından birini yapmaları, eğitim sırasında iki yıl ve sonrasında da bir yıl süre ile öğretmen deneyimi sürecine katılmaları zorunlu tutulmuştur. Wang ve Fwu (2001, s.390) bu nitelikli öğretmenlerin daha farklı seçim şansları bulunmasına rağmen neden öğretmenlik mesleğini seçmek istediklerini araştırmışlardır. Onlara göre iki önemli etmeni oluşturan motivasyon ve adanmışlık faktörlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu programlara kayıtlı 12 öğretmen adayı ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar sonucunda farklı değişkenler incelenerek iki temel grupta toplanmıştır, bunlar cezbediciler ve kolaylaştırıcılarıdır. Cezbediciler çocuklar üzerinde bir etkiye sahip olabilmek, çocuklara yardım edecek yönde eğitim reformunu yapabilmek, insanlarla ve çocuklarla çalışmak, özgür davranabilmek ve yaratıcı olabilmek gibi içsel motivatörlerden ve süreklilik, zaman kullanımı, mali imkânlar, araştırmaya ve ailelerine zaman ayırabilme gibi dış motivatörlerden oluşmaktadır. 12 öğrenciden sekizi daha idealist ve özgeci olan hizmet, kişiler arası iletişim, yaratıcılık, bilgi ve araştırma konuları üzerinde dururken, iki öğrenci temel

olarak maddi ve dış faktörlerden motive olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine girmek için fazla şart aranmaması, kişilerin kendi becerilerine yönelik inançları, ailesel ve çevresel yönlendirme, eski öğretmenlerin etkileri, önceki deneyimlerinin öğretimle ilgili olması kolaylaştırıcı etmenler arasındadır. Ancak araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine örnek olan öğretmenlerin aksine onlara benzemek istemedikleri, onlardan farklı olmaya çalıştıkları öğretmenlerden bahsetmişlerdir.

Araştırmada incelenen ikinci grup faktörler ise adanmışlığa yönelik olanlardır. Öğretmenlerin adanmışlık seviyeleri iki etkene göre belirlenmiştir. Bunlar mezuniyetten sonra da öğretmenlik yapmaya olan kararlılıkları ve şevkleridir (öğrencilerde ve sistemde bir fark yaratma isteğine yönelik). Bu konuda daha önceden yapılan araştırmaların azlığı nedeni ile Wang ve Fwu (2001, s.395) görüşmeleri sonucunda dört grup öğretmen tipi belirlemişlerdir:

1. Adanmış Vizyonerler (Kararlı ve çok hevesli)
2. Adanmış Öğretmenler (Kararlı ve çok hevesli)
3. İdeal Araştırmacılar (Hevesli ancak pek kararlı değil)
4. İş Görenler (Kararlı ancak pek hevesli değil)

Adanmış vizyonerler sadece öğrencileri için değil aynı zamanda iş arkadaşları ve eğitim sistemi için değişiklikler ve yenileşmeler hedeflemektedirler. Mesleklerini sevmekte, öğretmeyi, çocuklarla iletişimi değerli bulmaktadırlar. Adanmış öğretmenler de öğrencilerle ve öğretim ile doğrudan ve hevesle ilgilidirler, sadece amaçları büyük değildir, sadece sınıfları ve öğrencilerinin gelişimi ile ilgilidirler. İdeal araştırmacılar yeni ufuklar açmak istemektedirler ancak meslek olarak öğretmenlik dışında bir görevle de bunu yapabilirler, kısaca daha kararsızdırlar. Bunun aksine iş görücüler hevesli değildirler. Onlar için asıl önemli olan güvenli bir işe sahip olmaktır. Görevlerini yaparlar ancak, bunun nedeni öğrencileri kollamak, onlara yeni ufuklar açmak değil sadece sorumluluklarını yerine getirmektir.

Araştırma sonuçları içsel yönden güdülenmiş öğretmenlerin adanmışlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşın dış faktörlerle motive olanların

öğretim kariyerlerine adanmışlıkları pek fazla değildir. Adanmışlık açısından dördüncü grupta da öğretmen adayı öğrencilerin bulunması, öğretmen yetiştiren kurumlara seçim şartlarında ve kararlarında daha hassas olunması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (Wang & Fwu, 2001, s.399). Buna karşın ilk iki gruba dahil olan öğretmenler öğretime tutkusuna sahip öğretmenlere örnek teşkil etmektedir.

Öğretmenlere meslekleri ile ilgili olarak onları neyin tatmin ettiği sorulduğunda, ilk olarak bahsedilen konular neşe, merak, heyecan gibi duygulardır. Ancak bu duygular bilim dünyasındaki ilginç buluşların yarattığı heyecandan çok öğrencilerle çalışmaktan, onlarla duygusal bağlar kurmaktan ortaya çıkan bir durumdur (Kelchtermans, 1996). Öğretmenlerin kişisel ve uygulamalı bilgilerin oluşumunda duyguların, sezgi ve ihtimam göstermenin yeri literatürde birçok araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Ancak duyguların bu etkisini bilinmesine rağmen bu konudaki araştırmalar kısıtlıdır.

Zembylas (2002) öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duygularının onların bilim, pedagoji, müfredat planlaması, öğretim ve öğrencilerle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini belirlemek amacı ile deneyimli bir ilkökul öğretmeni ile 3 yıllık etnografik bir çalışma yapmıştır. Zembylas araştırmasında duygunun net bir tanımının bulunmasının zorluğuna değinmiştir. Duygunun tanımı için farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Bazı psikologlar duyguları fizyolojik bir süreç olarak ele alırken bazıları duyguları bilişsel bir temele dayandırmaktadırlar. Aslında öğretim süreci içerisinde duyguların önemi yeni bir konu değildir. Sadece son dönemlerde bu konuya farklı bir ilgi oluşmuştur. Özellikle öğretimdeki duygular, öğretmen gelişiminde duygulara yönelik politikalar, eğitim reformları ve öğretmen eğitime yönelik uygulamalarda önem taşımaktadır. Nias (1996) öğretmenlerin duygularına yönelik araştırmaların öğretmenliğin sadece teknik bir süreç olmadığı ve öğretmenlerin kişisel yaşamları ile doğrudan bağlantılı olduğunun gösterilmesi açısından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kendilerini işlerine adadıkları bu nedenle de kendi kişisel ve mesleki kişiliklerinin birbirinden ayrılmaz bir yapı kazandığı gözlemlenmiştir.

Duygular kişilerin belli bir durumu yorumlamaları sonucu ortaya çıkar. Öğretmenlerin hissettikleri ve yansıttıkları duygular sadece bireysel eğilimleri değildir, daha çok aileleri, kültürleri ve okul çevresindeki toplum ile iletişimleri sonucu oluşturdukları bir şeylerdir. Zembylas (2002, s.96) bir fen bilgisi öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenliğin sadece teknik bilgi ve becerilere indirgenemeyeceğini, tatmin, umut, heyecan, hayal kırıklığı, endişe, mutluluk gibi birçok duyguyu içinde barındırması gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak öğretmenler öğrencilerden aldıkları olumlu tepkileri kendi yaşamlarındaki olumsuzlukları düzeltmek için bir kaynak olarak da kullanabilirler. Öğretmenin heyecan ve coşku duyması ve bunu öğrencilere yansıtması sonucunda öğrencilerde de derse karşı olumlu bir tutum oluşmakta, bu tutku bulaşıcı bir şekilde öğrencilere geçerek, onların kendilerini istekleri doğrultusunda yönlendirmelerine yol açmaktadır.

DeLong (1987) öğretmenlerin neden öğretmenlik mesleğini kendi kariyerleri olarak seçtikleri konusunda yaptığı araştırmada, öğretmenlerin eğilimlerini belirlemek için öncelikle Schein'in kariyer çapaları olarak isimlendirdiği beş temel kariyer tercih nedenini olan güvenlik, teknik ve fonksiyonel yeterlik, idari ve yönetsel beceriler, yaratıcılık ve otonomiye incelemiştir. Buna ek olarak araştırmada kimlik, hizmet ve çeşitlilik gibi ek tercih nedenlerine de yer verilmiştir.

Kariyerlerinde güvenlik arayanlar, kariyerlerini belli bir kuruma bağlamaya çalışmaktadırlar. Bu kişiler uzun süreli, kalıcı, temel iş güvenliği sağlayan şirketleri tercih eder ve kuruluşların değer ve normları ile sosyalleşirler. Teknik ve fonksiyonel yeterliğe önem veren kişileri ise mesleğe çeken yaptıkları işin cezbediciliğidir (tarih öğretmek, özel öğretime yönelmek gibi). Onlar için işin içeriği, fonksiyonel alanı önemlidir. Yönetsel becerileri önemli bulanlar, problem çözme, duygularda tutarlılık ve insan ilişkilerinde beceriye önem verirken, yaratıcı eğilimliler daha çok girişimcilik isteyen işlere yönelirler. Otonomiye isteyenler ise maksimum özgürlüğe sahip olacakları işleri tercih ederler. Ek maddelerde belirtilen kimlik bir kuruma ait statü, ait olma, iyi bir işverene sahip olma, hizmet kendi çabaları ile başkalarına yardımcı olma ve çeşitlilik de farklı görevleri üstlenme isteğini içermektedir.

Daha önceki dönemlerde yapılan araştırmalarda deneyimli öğretmenlerin eğilimleri ve hizmet, çeşitlilik, idari beceriler, teknik beceriler ve güvenlik ana dürtüler olarak bulunmuştur (DeLong, 1987). DeLong'un öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında olan 139 ilk ve orta öğretim öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenler “gençlerle çalışmayı seviyorum”, “başkalarının öğrenmesine ve gelişmesine yardım etmekten hoşlanıyorum” , “kendimi faydalı ve yararlı hissetmeme neden oluyor” şeklindeki hizmet kapsamına giren üç cevabı öncelikli olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kariyer tercihlerindeki en önemli etkenlerin hizmet ve çalıştıkları bölgenin uygunluğu olarak dile getirilmiştir. Öğretmenliği sadece bir iş olarak görenler zaten mesleği erken dönemlerde terk etmektedirler. Maddi olarak herhangi bir ödülün olmadığı öğretmenlik mesleğinde öğretmenler bu ödül yerine başka şeylere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu da hizmet etme isteği gibi daha çok içsel motivasyonla ilgilidir.

2.3.5. Öğrencilerin öğretmenlerinin duygularını algılamalarına yönelik çalışmalar

Öğretmenlerin duygularını ve tutumlarını en iyi anlayan ve değerlendiren kişiler doğal olarak öğrencilerdir. Bu karşılıklı bir iletişimdir. Öğretmenler duygularını öğrencilere yansıtırken, öğrenciler de bu duyguların ve tutumun karşılığını öğretmenlerine verirler. Bu nedenle de öğretmenlerin duyguların iyi öğrencileri tarafından belirlenebilir. İlk ve ortaöğretim seviyelerinde çok fazla kullanılsa da yüksek öğretimde öğretmen değerlendirmeleri sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Leitch ve arkadaşları (2003; akt. Day, 2004, s.36) araştırmalarında öğrencilerin tutkulu ve hevesli öğretmenleri başarılı öğretmenler olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu tür öğretmenlerin sınıf kapısından içeri girdikleri ilk anda sınıfta bulunan herkes için bir şeyler yapmaya çalışmaya geldiklerini belli ettiklerini belirtmişlerdir. İlk başta hevesli olduğunu gösteren öğretmenler tabi ki olumlu duygular oluştururlar, ancak bunun devam ettirilmesi için becerili uygulamalar gerekmektedir.

Palmer (1998) ise öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin iyi öğretmenlerin özelliklerini tam olarak dile getiremediklerini, çünkü bunların hepsinin farklı yapılarda olduklarını belirtmişlerdir. Ancak kötü öğretmenleri tanımlamak öğrenciler için çok daha kolaydır, çünkü hepsinin ortak bir özelliği bulunmaktadır. Bu öğretmenler için, kelimeler yüzlerinin ortasından bir yerden karikatürlerdeki gibi konuşma baloncukları halinde çıkarmaktadır. Rudduck, Chaplain ve Wallace (1996; akt. Day, 2004, s.39) tarafından İngiltere’de öğrencilerin öğretmenlerine yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmaya çalışan araştırmada öğrencilerin hangi tür öğretmenleri olmalarını istedikleri şu başlıklarda özetlenmiştir:

1. Öğrencilere birer birey olarak saygı göstermek ve onların okulda önemli bir yer tuttuklarını kabul etmek,
2. Sınıfları, cinsiyetleri, etnik kimlikleri ve akademik durumları ne olursa olsun tüm öğrencilere eşit davranmak,
3. Özerkliği mutlak bir durum olarak değil, fiziksel ve duygusal gelişimi dikkate almada bir sorumluluk ve hak olarak ele almak,
4. Öğrenmeyi dinamik, ilginç ve geliştirici bir hale getiren entelektüel deneyimlere yer vermek,
5. Akademik ve duygusal sorunlara ilişkin toplumsal destek sağlamak,
6. Öğrencilerin kendi dünyalarında oluşturdukları algılarına ve okul içindeki fiziksel duruma yönelik güvenli bir ortam yaratmak.

Ancak bu özette öğrenciler üzerinde önemli etkisi bulunan öğretmen tutkusunun doğrudan yer almadığı görülmektedir. Bunun yerine öğretme tutkusunu oluşturan öğrenciye saygı gösterme, eşitlik, ilgi çekici öğretim, güvenli ortam yaratma gibi farklı bileşenlere yer verildiği görülmektedir.

2.3.6. Üniversite eğitiminde duyguların yerine yönelik araştırmalar

İlköğretim ve ortaöğretim seviyelerindeki öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar yüksek öğretimde yapılan araştırmalardan daha farklı bir boyut taşımaktadır. Bunun en önemli nedeni ise öğretim şekillerinin, öğrencilerin ve iletişim dilinin farklılaşmasıdır. Gençler yetişkin bireyler olarak öğretmenlerinin karşısına

çıkılmaktadır. Bu nedenle de üniversite öğretmenlerinin duygularına ve öğretme tutkularına ilişkin çalışmalara ayrı bir başlık altında değinilmesi daha uygun görülmüştür.

Sarvan ve Karakaş (2001) mesleki gelişimlerinin farklı dönemlerindeki akademisyenlerin olumlu ve olumsuz duygularına neden olan etmenleri belirlemeye çalışmışlardır. Özellikle negatif duyguları yaratan etmenlere değinilerek, akademik performansın ve üretkenliğin artırılabilmesi için kontrol edilebilir etkenlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu kontrol edilebilir etkenler için alınacak önleyici tedbirler sayesinde olumlu duyguların da geliştirilebileceği ifade edilmiştir. 8-10 kişiden oluşan odak gruplar üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda olumlu ve olumsuz duygular üç farklı grupta ele alınmıştır;

- (i) Akademik beceri ve bilimsel yeterliliğe dayalı mesleki gelişim faktörleri,
- (ii) Resmi, resmi olmayan veya akademik ilişkilerden oluşan iletişim faktörleri,
- (iii) İnsan kaynakları sistemi, çevre, donanım ve destek elemanlarından oluşan genel ortam faktörleri olmak üzere üç grupta ele alınmıştır (Sarvan & Karakaş, 2001, s.108).

Mesleki gelişim faktörleri akademik beceri ve yeterlik boyutu olmak üzere iki grupta gözlemlenmektedir. Akademik beceri boyutunda dersi anlatmaya hazır olma, yeterli pedagojik eğitime sahip olma, öğretimde kendini becerili hissetme, sistematik bir kariyer gelişim planına sahip olma gibi olumlu duyguların yanı sıra ilk öğretmen deneyiminin heyecanı, kendini yetersiz hissetme, herhangi bir ön staja sahip olmama, öğrencilerden gelen olumsuz bildirimler gibi olumsuz duygular gözlemlenebilmektedir. Bilimsel yeterlik boyutunda ise bilim adamı yetiştirme, yeni şeyler öğrenme, hedeflere paralel gelişim gibi olumlu duyguların yanı sıra gereksiz işlerle meşgul olmak zorunda kalmak, saygısız ziyaretçiler gibi olumsuz duygular ifade edilmiştir.

İletişim faktörleri resmi, resmi olmayan ve akademik olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Resmi boyutta organizasyon yapısı, hiyerarşi, akademik kararlar alınırken kendini bağımsız hissetme, demokratik bir atmosfer, yönetim işlerinden bağımsız olma gibi olumlu duygulara ek olarak, üs seviyelerden gelen baskı ve talepler, rektör seçimleri, çok kontrol buna karşı az yenilik gibi olumsuz duygular belirtilmiştir. Resmi olmayan boyutta ise öğrencilere yakın olma, iyi insan ilişkileri, tanınma, aile ve çevreden saygı görme olumlu duygular arasındadır. Güven eksikliği, kötü muamele, tanınmama, idareciler arası tartışmalar dile getirilen olumsuz duygulardandır. Akademik boyutta öğretme, araştırma ve destek ve paylaşım, bilişsel iletişim, akademisyenler arasındaki paylaşım olumlu duygulardandır. Profesörlerden yetersiz destek, paylaşım azlığı ve kendini yalnız hissetme de olumsuz duygulardandır.

Üçüncü grupta ise ortam faktörleri yer almaktadır. Bunlar da fiziksel yapı ve kaynaklar, insan kaynakları ve yönetim boyutu, bilimsel iklim boyutundan oluşmaktadır. Fiziksel yapı ve kaynaklar boyutunda bina, kampüs yapısı, kütüphane ve araştırma gibi fonlarının yaratacağı olumlu duyguların yanında düşük maaşlar, yetersiz kütüphaneler, fon bulmadaki zorluklar, burs almadaki sorunlar gibi olumsuz duygular da çokça belirtilmiştir. İnsan kaynakları ve yönetimi boyutunda işe alma, atama ve terfi gibi konuları içine alan bu boyuttaki tek olumlu duygu yeni dekan seçimi olarak belirtilmiştir. Yeterli ve düzenli bir değerlendirme sisteminin bulunmaması, eğitim ve değerlendirmenin yetersizliği gibi birçok olumsuz duygu bu grupta belirtilmiştir. Bilimsel iklim boyutunda ise olumlu duygular bir akademik ortam içinde bulunma ve akademik personelin kalitesi ile ilgilidir. Buna karşın çevre üniversite ortak projelerinin yetersizliği, akademik destek personelinin kalitesizliği, bilimsel üretkenliğin azlığı da olumsuz etkenler arasında belirtilmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde olumsuz duyguların olumlu duygulardan % 80 daha fazla olduğu, her gelişim döneminde bu fazlalığın gözlemlendiği, araştırma görevlilerinin daha az olumlu duygu belirttikleri, en fazla olumlu duyguların akademik iletişimde daha sonra da resmi olmayan iletişimlerde yaşandığı, insan kaynakları boyutunun ise en fazla olumsuz duygunun hissedildiği alan olduğu görülmektedir. İnsan kaynakları

biriminin kritik rolü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak bu boyut kontrol edilebilir dış etmenlerden oluşmaktadır. Bu da alınacak önlemlerin şansını daha çoğaltmaktadır. Akademik iletişimdeki olumlu duygular da akademik danışmanlık sisteminin gerek çalışanların gerek de öğrencilerin mutluluğu ve gelişimi için oldukça önemli olduğunu ve dikkatle ele alınması gereken bir konu olduğunu göstermektedir (Sarvan & Karakaş, 2001). Araştırmada dile getirilen olumlu duygular tatmin, mutluluk, zevk, hoşluk, motivasyon, hoşlanma, güzel, eğlenme, muhteşem olma şeklindeki duygular olarak özetlenebilir.

McClafferty (2000) yüksek öğretime yönelik bir konferansta yaptığı sunumda akademisyenlerin çalıştıkları ortama hissi açıdan tam olarak bağlanmalarında sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Yazışmalar, terfi ve uzmanlaşma konuları, ücretlerdeki yetersizlikler akademisyenlerin tutku yerine süreçlere öncelik vermesine neden olmaktadır. Bunların sonucunda da akademisyenler güvenli bir iş fırsatını kaybetmemek için mücadele ederken işlerine olan duygusal bağlarını kaybetmeyle yüz yüze gelirler.

Boler (1997) makalesinde batı düşüncesine yer alan rasyonel, patalojik, romantik ve politik dört duygu ortamının varlığını dile getirmektedir. Ancak günümüzdeki uygulamalarda duyguların romantik ve politik yapıları belli ölçülerde baskı altına alınmakta ve akademisyenlerin rasyonel davranışlarda bulunmaları beklenmektedir. Çalışanların meslekleri ile ilgili daha fazla bağlılık duymalarına, daha verici olmalarına neden olan motivasyon faktörleri göz ardı edilerek, bürokratik ve rutin işlere öncelik verilmektedir.

Baldwin ve Blackburn (1981; akt. McClafferty, 2000, s.3) akademik kariyer üzerindeki iç ve dış unsurların etkilerini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada araştırma ve öğretime yönelik coşkuda akademik kariyer süresince azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak nicel yapıdaki bu araştırma bunun nedenlerine ışık tutamamıştır. Daha sonraki yıllarda Concoran ve Clark'ın yaptıkları araştırma (1984; akt. McClafferty, 2000, s.4) kaliteli bir mentorluk ve destek hizmetinin akademik kariyerdeki başarı için gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Todd-

Mancillas (1991; akt. McClafferty, 2000, s.3) da çalışanlar arasındaki meslektaş desteğinin akademik kariyerin sürdürülmesinde çok önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Olsen (1993; akt. McClafferty, 2000, s.4) ise ne yazık ki mesleki kıdem ilerledikçe akademisyenlerin mesleki paylaşımının erozyona uğradığını ileri sürmektedir. Bunun muhtemel nedenlerinden biri ilerleme odaklı çalışan akademisyenlerin daha az zamanının kalması ve bu zamanı da çalışarak kendileri için değerlendirmek istemeleri olabilir.

McClafferty (2000) 88 akademisyenle yaptığı yarı yapılandırılmış mülakatlar sonucunda akademisyenler için duygusal bağlılıktan daha farklı bir sonuçun ortaya çıktığını görmüştür. Akademisyenler belli bir programa uysalar da belli bir fayda yaratacak, anlamlı araştırmalar yapmayı tercih etmektedirler. Akademisyenlerin çoğu en büyük tatmini doktora seviyesinde olan öğrencilerle yaptıkları derslerden aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak mesleğinin daha ilk yıllarında olan akademisyenler danışmanlarının ve mentorlarının etkilerinden daha fazla bahsetmişlerdir.

Buna ek olarak akademisyenler deneyimli ve sözleşmeli olana kadar araştırmalarını istedikleri konulardan çok garantili olan ve onaylanabilir konular üzerine yaptıklarını dile getirmişlerdir. Kısaca kendi ilgilerini çeken veya tutku duydukları konuları akademik kariyerlerini garanti almak adına ertelemektedirler. Ancak profesörlüğe erişmiş akademisyenlerin çoğu gerçekten tutku duydukları konularda araştırma yapmalarını hiçbir şeyin engelleyemeyeceğini belirtmişlerdir. McClafferty (2000) araştırma sonucunda asistan, yardımcı doçent seviyesindeki akademisyenlerin daha çok tutkularının peşinden gittiklerini, buna karşılık doçent ve profesörlerin politik yapılar, kaynak tahsisleri gibi nedenlerle daha statükocu davrandıklarını ifade etmektedir. Akademisyenlerin birçoğunda belli ölçülerde hayal kırıklığına rastlanmaktadır. Göreve yeni başlayan bir akademisyenin ilk günkü coşku ve heyecanının devam edebilmesi için özgür çalışma ve düşüncenin var olduğu ortamlar yaratılmalıdır. İş güvenliği bu özgürlüğü belli ölçülerde sağlayabilir. Walsh (1999; akt. McClafferty, 2000, s.24) öğretmenler için, öğretilen konuya duyulan coşku ve hevesin önemli bir faktör olduğunu ve özellikle öğrencilerin öğretilen konuyu tam olarak öğrenebilmeleri ve zevk alabilmeleri için öğretmenlerin bunu sağlayacak

özelliklere mutlaka sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Akademik ortamlarda süreç ve kısıtlamalar üzerinde durmak yerine yaratıcılığa önem veren duyuşsal faktörler öncelikli hale getirmelidir.

Vincent (2004) akademisyenlerin duyguları üzerine yazdığı makalesinde eğitimcilerin çoğunun sınıf ortamında kurallara uygun, otoriter, kısaca duygulardan uzak bir eğitim vermeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ancak bu konuda daha derin araştırmalar yapıldığında duyguların eğitimcilerin yaptıkları işin en can alıcı noktasını oluşturduğunun ortaya çıkacağına da dikkat çekmiştir. Eğitimcilerin ruh hali, arzuları, tutkuları ve ilgileri; hangi konuda araştırma yaptıklarını, hangi kitapları okuduklarını, yaşamlarında takip ettikleri yolu, hangi şartlar altında yaşadıklarını, kendi içsel hayatlarını, aile yaşamlarını, sınıf ortamında yarattıkları tiyatro sahnesindeki duruşlarını ve burada neyi ve nasıl öğrettiklerini ciddi şekilde etkilemektedir. Vincent (2004) akademisyenlerin duyguları bilinçli olarak yaptıkları işin dışında tutmaya çalışmalarının, ihtiyaç duydukları tutkulu öğrencileri de reddetmek anlamına geleceğini ifade etmektedir. Arzuları, kızgınlığı, sevgiyi ve tutkuyu maskelemek ve sadece gerçeğin takipçisi olmaya çalışmak hem öğretmenleri kendi duygusal ihtiyaçlarından uzaklaştırır hem de öğrencilerin bu duygularının bastırılmasına neden olur.

2.3.7. Eğitime yönelik farklı uygulamalarda tutkunun yerini belirlemeye çalışan araştırmalar

Özellikle liderlik, yönetim gibi konulardaki çalışmalar kişilerdeki tutkuya yer vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerdeki öğretme tutkusu ile benzer özellikler gösteren duygular ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak eğitim sisteminde yeni müfredat uygulamaları, son yıllarda önemi artan bilişim teknolojileri de öğretmenlerin tutkularını şekillendirebilmektedir. Bu nedenle bu tür uygulamalara yönelik araştırmalara da kısaca değinilecektir.

Zembylas ve Vrasidas (2004, s.107) araştırmalarında eğitimde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojisinin duygu, mantık kavramları ile uyumunun nasıl olacağını, sanal

ortamda duyuşsal ifadelerin ne şekilde biçimlendirilebileceğini incelemişlerdir. Duygu ve mantık arasındaki iletişim bilgi ve iletişim teknolojileri devreye girdiğinde daha farklı bir boyut kazanmaktadır. Makinelerle olan iletişim çoğunlukla kişisel olmayan, hassasiyetten uzak, duygusuz ve soğuk özellikleri çağrıştırmaktadır. Buna ek olarak insanların duyguları bir makine aracılığı ile nasıl yansıtılabilecekleri de şüphe uyandırmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin bilgisayar aracılığı ile kurdukları iletişimlerin etkili olduğunu ve bazı kişilerin öğretmenlerinin fiziksel olarak bulunmadığı, yüz yüze olmayan ortamlarda çok daha rahat hareket ederek, düşünebildiklerini göstermektedir. Dolayısı ile yüz yüze iletişimde sağlanan bazı duyguların bilgisayar ortamında aktarılamaması gibi olumsuz yönlerin yanında farklı kültürlerdeki insanlarla, önyargıdan uzak bir şekilde iletişim kurabilmek ve bilgilerini paylaşabilmek gibi olumlu yönleri de bulunmaktadır. Önemli olan ICT iletişimde amaçlanan şeyin belirlenmesi ve buna uygun bir pedagoji geliştirilmesidir.

Bazı üniversitelerde öğrencilere ders seçimlerinde farklı alternatifler sağlamak amacı ile dersler online ortamlarda işlenmektedir. McConnell (2001) bir bilim dersi olan Histoloji dersi için benzer bir uygulamada bulunmuştur. Online ortamlardaki derslerdeki en önemli sorunlardan biri öğretmenin öğretme tutkusunun ve öğrencilerin duygularının karşılıklı olarak etkili bir şekilde iletilip iletilmeyeceğidir. Ancak McConnell (2001) uygulamasında eğlence, tutku, mutlu olma, yapılan işten zevk alma gibi farklı duyguların ders süreci içinde paylaşılabilmesini dile getirmiştir. Hatta sınıf ortamında kendilerini çok fazla gösteremeyen öğrenciler, online ortamda çok daha fazla iletişim kurabilmişlerdir. Öğrenciler tarafından doldurulan ders değerlendirme anketi de bu yöneme ilişkin olumlu sonuçları ortaya çıkarmıştır. Düzenli bir programlama ve içerik ile öğretmenler derse ve öğretmeye yönelik tutkularını online ortamda da iletebilirler.

Ancak yapılan tüm araştırmalar yukarıdaki iki örnekte olduğu gibi olumlu sonuçlar yaratamamaktadır. Kültürel farklılıklar ve öğretmenlerin destek, söz hakkı olma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanamaması gibi durumlar farklı sonuçlara neden olabilmektedir. Fox ve Henri (2005, s.161) Hong Kong eğitim sisteminde Bilgi

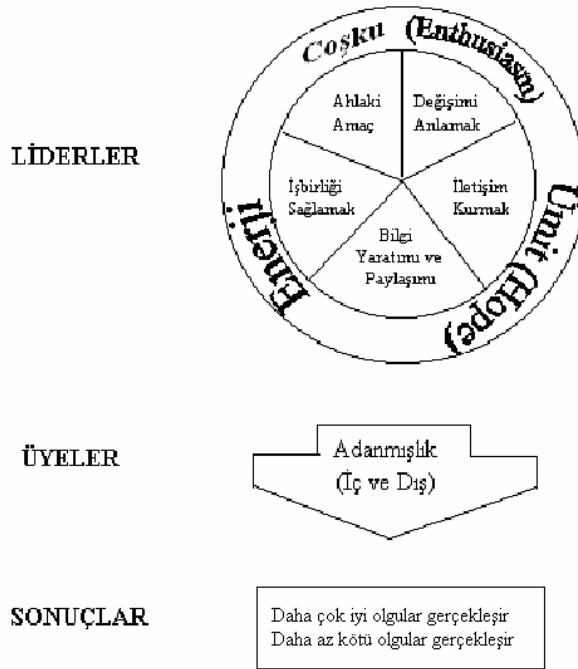
Teknolojilerinin (IT) eğitime entegrasyonu üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bilgi Teknolojilerinin kullanımının eğitimin gelişimi için bir katalizör olarak görülmesi nedeni ile yapılan araştırmada öğretmenlere beş yıl süre ile bilgi teknolojileri konusunda eğitim verilmiş ve sonucunda da uygulamanın sonuçlarına ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Uygulamada öğretmenlerin derslerini geleneksel öğretmen merkezli derslerden farklı olarak, öğrenci merkezli dersler haline getirmeleri ve yeni öğretim metotları ile öğrenci gelişimini desteklemeleri beklenmektedir. Ancak araştırma sonuçları hedeflenen başarının elde edilmesi için sadece bilgi teknolojilerinin hizmete sunulmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Müfredat, okul sonrası girilecek sınavlar, değerlendirme sistemi gibi daha üst seviyedeki idarecilerin karar vereceği ciddi eğitim reformları gerçekleşmediği müddetçe değişim mümkün görünmemektedir. Hong Kong kültürü de bu konuda önemli rol oynamaktadır. Araştırmaya katılan 36 öğretmenden sadece 4'ü bu tür gelişmelerin sağlanabileceği etkili bir lider konumundaki müdüre sahip olduklarını söylemişlerdir.

Asıl sorun öğretmenlerin kendilerini karar verme sisteminde yetersiz görmeleri ve söz hakkına sahip olmadıklarını düşünmeleridir. Kendilerinin eğitim sisteminin küçük taşları olduklarını ve bir şey değiştiremeyeceklerini inanmakta, bu nedenle bilgi teknolojileri konusunda eğitim, donanım ve bilgi sahibi olan öğretmenler bile fark yaratamayacaklarını düşünerek harekete geçmede çekimser kalmaktadırlar. Bu konuda ahlaki bir amaçları gelişmemiştir. Bu öğretmenlerin öz yeterlilik algıları oldukça düşüktür.

Araştırmanın kuramsal bir boyuta oturtulabilmesi için Şekil 4'de yer alan Fullan'ın (2001; akt. Fox & Henri, 2005, s.165) "Kültürel bir Değişime Yol Açmak" adlı eserindeki liderlik modeli kullanılmıştır.

Öğretmenlerin coşku ve enerji boyutunda sorun yaşamadıkları ancak, ümit boyutunda ciddi eksiklikleri oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarında fark yaratacaklarına dair ahlaki bir hedeflerinin olması gerekmektedir. Bu öğretmenlerin her sabah okula gelirken yanlarına alıp gelebilecekleri okuldan ayrılırken de bırakabilecekleri bir şey değildir. Kendilerini sadece hükümetin, eğitim

bakanlığının ya da okul müdürlerinin verdikleri görevi yapmaları gereken kişiler olarak gördükleri müddetçe bir fark yaratamazlar. Bu da onların öğretmenliği bir meslek olarak değil olarak gördüklerini göstermektedir. Tabi ki bu araştırmaya konu olan bilgi teknolojilerinin entegrasyonunda öğretmen öğrenci sayısındaki dengesizlikler, aşırı iş yükü, uzun çalışma saatleri gibi nedenler de başarısızlıkta etkili olmaktadır. Kısacası bu araştırmaya katılan Hong Kong’lu öğretmenler teknik becerilerine rağmen liderlik ve yenilik yaratma konusunda donanımlı değillerdir. Müdürleri tarafından korunmayı beklemekte ve süreci tam anlamı ile sahiplenmemektedirler.



Şekil 4. Liderlik Modeli, (Fullan, 2001; akt. Fox & Henri, 2005, s. 165)

Sadece farklı eğitim teknolojilerinin kullanılmasında değil, farklı ortamlara ve kültürlere göre de öğretmenlerin tutumlarında farklılıklar oluşmaktadır. Chan (2003, s.3) hizmet öncesi öğretmen eğitimi alan Hong Kong’lu öğrencilerin öğrenim ve öğretime olan inançlarına yönelik yaptığı araştırmada Schommer’in 1990 yılında Kuzey Amerika’lı öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmadan daha farklı sonuçlar elde etmiştir. Bu farklılık çoğunlukla Çin halkının geleneksel yaşamından kaynaklanmaktadır. Araştırma, farklı kültürlerin eğitim ortamları ve akademik

uygulamalarının öğrencilerin cinsiyeti ve konu alanları farklı olsa dahi eğitime yönelik inançların şekillenmesinde ve gelişmesinde etkili bir faktör olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

2.3.8. Öğretmen anıları, günlükler şeklinde çalışmalar

Özellikle son yıllarda nitel araştırmalarda bireysel hikâyelere başvurma önemli yöntemlerden biri haline gelmiştir. Bu yöntemde genel olarak öğretmenlere deneyimleri, geçmişleri veya sevgi, cesaret gibi belli bir alan yönelik konularda hikâyeler yazdırılmaktadır. Bu hikâyelerin öğretmenlerin doğrudan deneyimlerini yansıtması nedeni ile de içerik analizleri var olan durum hakkında, öğretmenlerin ihtiyaçları, gelişimleri için nelerin gerekli olduğu konusunda farklı, ilginç ve faydalı ipuçları sağlamaktadır. Estola (2003) otobiyografik hikâye çalışmalarının öğretmen kişiliklerinin ahlaki boyutunu açığa çıkarmada güçlü bir araç olduğunu ifade etmektedir. Kelchtermans (1993, s.202; akt. Leitch & Day, 2001, s.238) öğretmenlerin mesleki davranışlarının ve bunların gelişiminin ancak daha geniş bir yapı içinde yer alan kariyer ve kişisel hayat hikâyelerinden ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bunu başarabilmek için de kritik olaylara yönelik incelemelere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Hikâyelere ek olarak öğretmenlerin duygularını etkin şekilde yansıtabilecekleri bir diğer önemli bilgi kaynağı da öğretmen günlükleridir. Araştırmada öğretmenler bireysel deneyimlerine yönelik ve hissettikleri duygulara ilişkin günlükler tutmaktadırlar. Öğretmenler günlük deneyimleri sırasında bazı duyguları çok yoğun olarak yaşamaktadırlar. Ancak kısa bir süre sonra bu yoğun tempo içinde belli duygular yoğunluklarını kaybederek unutulmakta ve yerini farklı duygulara bırakmaktadır. Daha sonraki zamanlarda da yıl içinde yaşanan birçok duygu hatırlanamamaktadır. Öğretmenlerin eğitim süresi içinde edindikleri farklı duyguları daha etkili bir şekilde belirleyebilmek amacı ile öğretmenlerin günlük tutmaları faydalı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu günlükler daha sonra incelenerek öğretmenlerin hangi konularda desteğe ihtiyaçları oldukları, bireysel

gelişimleri için nasıl bir yol izlenebileceği çok daha kolay bir şekilde ortaya çıkarılabilmektedir.

Winograd (2003), 1998-1999 eğitim yılında üniversitedeki görevine bir süre ara vererek bir ilköğretim okulunda öğretmenlik yapmıştır. Kendisi için tamamen farklı deneyimlerle dolu olan bu dönem içinde günlük tutarak, bu süre içindeki duygusal değişimlerine yönelik olarak bir özdeğerlendirme yapmıştır. “The Function of Teachers Emotions: The Good, the Bad and the Ugly” adlı makalesinde de bu deneyimlerini feminist bir yaklaşımla anlatmıştır. Doğal olarak bu deneyiminde, öğretmenlik mesleğinin duygusal yönden büyük çaba gerektirdiğini gözlemlemiştir. Bu bir senelik öğretmenlik mesleği süresince günlük hayatta hissedeceğini düşündüğü suçluluk, neşe, utanma, üzüntü, endişe, depresyon, doyum ve kızgınlık gibi birçok duyguyu okul ortamı içinde yaşamıştır.

Rousmaniere (1994; akt. Winograd, 2003, s.1645) öğretmenlerin idealleştirilen nazik, ihtimam gösteren, öğrencileri geliştiren olumlu yapılarının okul ortamının katı ve soğuk gerçekleri ile karşılaştığında olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin hem bu şekilde duygusal yönden öğrencilerine duyarlı olmaları hem de belli dönemlerde kural tanımaz, kabalaşabilen öğrencilerden sorumlu olmaları çelişki yaratabilmektedir. Bunlara ek olarak idareciler ve müdürle olan iletişimin de sağlam tutulması bir diğer önemli noktadır.

Winograd (2003) bir yıllık süre içinde sahip olduğu duygulardan bazıları üzerinde durmuştur. Bu Patton’un (1982; akt. Winograd, 2003, s.1651) yoğunluk örneklemini olarak isimlendirdiği bir durumdur. Özellikle zengin kaynakların ve gözlemlerin olduğu alana yönelmesi anlamına gelmektedir. Winograd bir yıllık süre içinde düzenli olarak günlük tutmuş ve duygularını yazmıştır. Buna göre öğretmen olarak bu dönemde sahip olduğu duygu kurallarını şu şekilde özetlemiştir:

i. Öğretmenler öğrencilerine karşı duygusaldırlar ve hatta sevgi duymaktadırlar: Öğrenciler öğretmenlerini ve öğretmen öğrencilerini sevdiğinde her ikisi de daha çok çalışacaklardır. Öğretmenler kendilerine karşı sevgi gösteren öğrencilerine daha fazla ihtimam göstereceklerdir. Bir diğer neden de öğretmenlerin

çoğunun gençlerle beraber olmak için bu mesleği seçmiş olmalarıdır. Bu kendilerini yenilemeleri ve dinç tutmaları için önemli bir kaynaktır.

ii. Öğretmenler konularına ilişkin coşku hatta tutku sahibidirler. Öğrencilerine karşı coşkulu davranırlar: Öğretmenler gençlerle çalışmaktan büyük zevk alırlar, öğrencilerin sosyal ve zihinsel gelişimini sağlamak için büyük istek duyarlar ve öğretmenlik günlerine devam edip sınıf ortamında bulunmak için can atarlar. Öğretmenlerin tutkulu birer öğretmen olabilmeleri öğrencilere duydukları ihtimam duygusu yanında öncelikle alan konularına tutku duymaları gerekmektedir. İlgi duyulan konular en iyi öğretilen konulardır.

iii. Öğretmenler açık olarak olumsuz duygularını (kızgınlık gibi) öğrencilere yansıtmaktan kaçınırlar. Sakin kalmaya çalışarak neşe veya üzüntü gibi uçlardaki duygularını yansıtmazlar: Öğretmenlerin sınıf ortamı içinde sakın davranmaları geleneksel bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin öğrencileri ile aralarında belli bir mesafe oluşturabilmeleri için bunu sağlamaları gerekmektedir. Bu sınıf kontrolünü sağlamak için de gereklidir.

iv. Öğretmenler işlerini severler: Bu tür öğretmenler öğretim sürecini bir eğlence olarak görürler. Öğrencilerle çalışmayı severler: Ancak sınıf ortamında bu her zaman mümkün olmayabilir. Bazı öğretmenler bu sevgiye en baştan sahip de olmayabilirler. Bu tür öğretmenler de en azından beklentiler doğrultusunda davranmaya çalışırlar.

v. Öğretmenler mizah anlayışına sahiptirler kendi ve öğrencilerinin hatalarına gülüp geçebilirler. Bu ortamın sağlanabilmesi için sınıf kontrolünün iyi bir şekilde sağlanması gerekmektedir.

Winograd (2003) makalesindeki ifadelerde bir yıllık öğretmenlik deneyimi süresince daha önceden öğretmenliğe ilişkin beklentilerini tam olarak karşılayamadığı şeklinde izlenimler yaratmaktadır. Öğrencilerle iletişimde sorunlar yaşamış, idareden her zaman destek alamamış, bölgede değer verilen bir eğitimci olarak bu duruma düşmek onun motivasyonunu daha da azaltmıştır. Öğretmenlik bir noktada ona zevk vermemeye, korkulu bir rüya olmaya başlamıştır. Tabi zaman içinde değişimler olmuş farklı duygular da yaşamıştır. Bu da öğretmenliğin kolay olmadığını, sınıf ortamında gelişen olayların her zaman belli kuramlara oturtulamayacağını, anlık

reflekslerin ve tepkilerin önemini gözler önüne sermektedir. Winograd tüm öğretmenlerin kendisi gibi deneyimlerini ve duygularını yazılı hale getirmelerinin hem paylaşımında, hem de diğer öğretmenlerin duygularının da pek farklı olmadığını görmede fayda sağlayacağını dile getirmektedir.

Goldstein ve Lake (2003, s.118) de hizmet öncesi süreçte 10 hafta boyunca haftada 20 saat okul deneyimi dersini uygulayacak olan öğretmen adayları ile öğretmenlik ve ihtimam konusunda bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenler her hafta duygularını düzenli olarak yazarak bir dergi oluşturmuşlardır. Araştırmacılar da bu duygu ve düşüncelere ilişkin analizler yapmışlardır. Bu günlüklerde belirtilen ifadelerde beklenmeyen bir şekilde öğretmen adaylarının öğrencilerin ailelerine karşı olumsuz, yargılayıcı ve düşmanca bir tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar incelendiğinde etkinliklerin niteliğinin değil etkinlik sırasındaki öğrenme-öğretme etkileşimlerinin bu tür etkilere neden olduğu görülmüştür. Bu nedenle de öğretmen öğrenci ilişkileri ihtimam gösterilen bir eğitimin en temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

Kelchtermans (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006, s. 604) da konuya ilişkin çalışmasında öğretmenlerin hayat hikâyelerine yer vermiştir. 1996 yılında 10 deneyimli Belçikalı ilköğretim öğretmenin kariyer hikâyeleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu tarafından yenilenen ortak temalar ortaya çıkarmıştır. Nina Bascia (1996, s.155) da Kanada da öğretmenlik yapan azınlık öğretmenlerinin durumlarını tespit etmek için, gelişim projesi içinde yer alan öğretmenlerden bir öğretmen ile görüşmeler yaparak, oldukça nitelikli ve uzun süreler farklı okul türlerinde çalışmış bu öğretmenin deneyimlerini daha iyi anlayabilmek için “hayat hikâyeleri” ne başvurulmuştur.

2.3.8.1. Tutkulu Öğretmenlerin Düşünceleri

Falk (2004) öğretmenliğe ilişkin duygularını “beni yıllar önce öğretmenlik mesleğine iten şey kendimi öğrenen bir kişi olarak geliştirmeme fırsat sağlamasıydı” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenliği süresince öğrencilerinin merakı, engel tanımayan

soruları ile de yeniden öğrenmeye başladığını ifade etmiştir. Bu sorulara cevap bulmak, onların dünyayı tanımalarına yardımcı olmak için arayışa geçtiğini ve her arayışta daha fazla şey öğrenerek öğretmenliğin olmasına takıldığını belirtmiştir. Başkalarının da bu öğrenme tutkusunu yaşayarak, kendisi gibi öğrencilere yardım etmelerine fırsat vermek amacı ile de öğretmen eğitimi konusunda çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

Öğretmen eğitimine yönelik çalışmalarında, öğretmenlerden yaşadıkları deneyimlerine ilişkin bir sorunu ele alarak, bir araştırma problemi yaratmalarını ve bunu incelemeleri istemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin sorunları ortaya çıkarmada daha etkili olduğunu düşünmektedir. Sınıf içi ve içerik yönelimli araştırmaların, öğretime ilişkin çalışmalara yön verebilecek, öğretmen sorunlarını ve deneyimlerini en iyi ortaya çıkaran ortamlar oldukları belirtilmektedir. Dolayısı ile bu yöndeki araştırmalar doğrudan öğretmen deneyimleri ve güncel eğitim ortamları ile ilişkilendirilmelidir. Falk (2004) öğretmen araştırmalarını iyi öğretimin temellerinin sağlanması ve bunu öğrenilmesine yönelik tutkularını uyandırması açısından bir katalizör olarak görmektedir.

Falk (2004) 3 senelik bir sürede öğretmenler üzerine yaptığı nitel araştırmada mülakatlara, kaset kayıtlarına, görüşmelere ve ek olarak da iki öğretmen üzerinde yaptığı durum analizine yer vermiştir.

“Keşfetmek yeni manzaralar aramak değil, yeni gözlere sahip olmaktır.”

Marcel Proust

Öğretmenlere araştırmalarının mutlaka doğru bir cevabı olması gerekmediği belirtilmiştir. Herkes kendine yönelik sorunlar hakkında kendi bilgi ve yorumunu geliştirebilir. Araştırmaların başka bir önemli yönü de meslektaşlar ve öğretmen toplum arasındaki etkileşim ve iletişimidir. Falk'un araştırma projesine öğretmenler kendi ilgilerini çeken herhangi bir konuda araştırma yapmada serbest olduklarından, ilgileri motivasyonları da oldukça yüksek olmuştur. Bu öğrenciler için de geçerlidir. Öğrencilerimize ilgi duydukları konuları öğretmeye çalıştığımızda karşımızda istekli ve tutkulu öğrenciler görebiliriz. Tabi ki öğretmenlerin uyması gereken programlar,

okul ve bölgesel kanunlara bağı zorunluluklar bulunmaktadır. Ancak bu kısmi bir mazeret oluşturabilir. Konun esası öğretmenliğin amacını ve iyi öğretme yöntemlerini kavramış olmakla ilgilidir.

Powell-Brown (2004) İngilizce öğretmenliğine başladığı ilk yıllarda etrafında gözlemlendiği öğretmenleri üç gruba ayırmıştır. Birinci grupta okumayı seven, fikirleri tartışmaktan hoşlanan, iletişim içinde parlak ve ilginç öğretmenler bulunmaktadır. Buna karşın ikinci grupta pek parlak ve iyi öğretmen olmayan aynı zamanda da nadiren okuyan öğretmenler yer almaktadır. Üçüncü grup öğretmenler ise birinci gruptaki öğretmenlerin tüm özelliklerine sahip olmakla birlikte okumayı pek sevmemektedirler. Bu öğretmenler konuşmalar, özet gazete yazıları kanalı ile okumadıkları kitaplar hakkında da bilgi sahibi olabilmektedirler. Kendi ailesinde okumanın bir tutku olduğu, ailece okudukları kitaplar hakkında tartışmalar yaptıkları için Ann Powell Brown da tüm ailelerde durumun böyle olduğu yanılığısına kapılmıştır. Öğretmen oldukları halde nerede ise hiç kitap okumayan kişiler hakkında yorum getirememektedir.

Powell-Brown (2004), okuma alışkanlığının ilköğretim seviyesinde daha fazla olduğunu, orta ve yüksek öğretimde okuma alışkanlığının yavaş yavaş kaybolmaya başladığı ifade etmektedir. Öğrenciler bunun nedeni olarak orta öğretimde artan ödevlerini, okumaya zaman bulamalarını ve sosyal olarak onları dış ortamlara çeken daha fazla etmenin bulunmasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin okuma tutkusuna sahip öğrenciler yaratabilmeleri için, bu konuda model oluşturmaları, deneyimlerini öğrencileri ile paylaşmaları, önerilerde bulunmaları, ders sırasında farklı konulara ilişkin kitaplardan alıntılar yapmaları, öğrenme güçlüklerinin bir okuma engeli yaratmasına engel olmaları, her ne konuda olursa olsun okumalarını sağlamaları yardımcı olacaktır.

Okullar katılımcıların, katılıp katılmamak hakkında söz hakkına sahip olmadıkları sosyal hizmet kurumlarıdır. Aynı zamanda bu devlet kurumları da katılımcılarını seçme şansına sahip değildirler. Zorunlu katılım ve seçime bağı olmayan kişilerin

bulunduğu bir ortamda bazılarının bu hizmeti almak istememesi oldukça doğaldır, bu da kontrole ilişkin önemli sorular yaratabilmektedir.

Hoy (2000) yazısında bir dönem öğretmeni daha sonra mentoru ve en son olarak iş arkadaşı olan eğitim yönetimi profesörü Donald Willower'a ilişkin anılarına değinmiştir. Willower'in ölümünden önceki son haftalarda bile öğrencilerin ödevleri ve tez düzeltmeleri ile uğraştığını ve emekliliği asla düşünmediğini dile getirmektedir. Çünkü iyi bir eğitimci olarak, deneyimlerini gençlere aktarmak, onlara yardımcı olarak değer vermek onun en önemli amaçlarından biri olmuştur. Bu gibi sonsuz öğretme tutkusuna sahip öğretmenleri sisteme katmak en önemli amaçlardan biri olmalıdır.

Wray (2002), üniversitede matematik öğretmenliği yapmakta olan DeFranco hakkında yazdığı bir yazıda, diğer üniversite çalışanlarının ve eski öğrencilerinin görüşlerine yer vermiştir. Bu öğretmenin mesleğine tutku ile bağlı olduğunu düşünen meslektaşları ve öğrencileri, bu tutkunun göstergesi olarak, onun hep nasıl daha iyi öğretim, süreçleri iyileştirmek için ne yapabilirim diye düşündüğünü, başarısız olma riskine karşı bile öğrencilere daha iyi deneyimler kazandırmak için yeni uygulamalara yer verdiğini, sabırlı olduğunu, öğrencileri ve onların başarıları ile çok ilgili olduğunu belirtmiştir.

Micheal Loui (1998) öğretmenlik sertifikalarının verildiği mezuniyet töreninde yaptığı konuşmada eğitim programlarına katılarak ve kendi öğrenim portfolyolarını oluşturarak amatör değil profesyonel birer öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandıklarını dile getirmiştir. Ancak farklı bir açıdan bakıldığında bizler hala amatör öğretmenleriz. Amatörler bir işi sevdikleri için yaparlar. Amatör bir golfçü, bu oyunu sevdiği için oynar, para için değil. Amatör öğretmen de öğrenme sürecini sevdiği için öğretir, parası için değil. Öğretmenlik yapabilmek ve belli bir konuyu öğretebilmek için hem branş konumuzu hem de öğrencilerimizi sevmemiz gerekmektedir. Öğretmenlerdeki bu tutku öğretme şevki/hevesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler öğretmen değerlendirmelerinde coşkulu tutumu oldukça önemli bir faktör olarak ele almaktadırlar. Ancak coşku/şevk ve tutku birbirinden

farklıdır, çünkü belli temel kavramları ve tanımları öğretirken hevesli olmak zor olabilir, ancak bu bilgilerin hayatımızdaki yeri ve önemi hakkında hala tutkulu olunabilir. Oklahoma üniversitesi profesörlerinden Tom Boyd şu şekilde yazmıştır (Loui, 1998);

‘Kişi tüm pedagojik teknikleri ve konuyu öğrenebilir, ama hala öğretmen ve öğrenciyi bir öğrenme dansı içine sokacak görünmeyen asıl bağlantı maddesine sahip olamayabilir. Bu madde farklı şekillerde tanımlanabilir. Bana göre ise bu sevgidir . . . Gerçek öğrenmenin olduğu anda öğrenci ile öğretmen arasında kopamayacak bir ateş bağı oluşur. Sevgi de bu ateşi besleyen ana güçtür.’

Kısaca profesyonel olduğumuz günde aynı zamanda amatör kalmak istemeliyiz. Çünkü ancak bu şekilde konumuzu ve öğrencileri sevdiğimiz için öğretebiliriz. Konumuza tutku ile bağlandığımız ve hayatımızı ona adadığımız, öğrencilerimizin zihinsel ve kişisel gelişimi için değer verdiğimizden, yoğun, derin ve tutkulu bir sevgi içinde olduğumuz için öğretmenlik yaparız (Loui,1998)

Schell (2003) çocukluk yıllarında yolcu otobüsünün ön sırasını kapmak için mücadele eden seyahat tutkusunun sonraki yıllarda coğrafya öğretmeni olmasında büyük bir etken olduğunu dile getirmektedir. Ancak öğretmenliğin sınıfa bağımlı soyut ortamı onu meslektaşlarından uzaklaştırmaya başlamıştır. Kaliforniya Coğrafi Birlikteliği (California Geographic Alliance) ile karşılaşması onun meslek hayatında bir dönüm noktası olmuştur. Toplantılarda kendisi gibi tutku ile yaptığı işe bağlanmış kişilerle karşılaşmış ve paylaşımları sonucunda yalnız olmadığını görmüştür. Buraya gelen kişilere mesleklerini seçme nedenlerini sorduğunda, eğitim aldıkları okul, okulda yer alan dergiler, doğuştan gelen bir ilgi, yol gösteren kişi ve öğretmenler, zamanla gelişen bir duygu şeklinde çeşitli cevaplar almıştır. Tutkulu öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları şeylerden biri paylaşım içinde bulunabilecekleri, fikirlerini paylaşabilecekleri tutkulu meslektaşlardır.

Eğitim Sekreteri Charles Clarke (Anonymous, 2003, s.347) Birmingham’da Orta Öğretim Kurumları Başkanlarına verdiği yıllık konferansta, öğretmenlerin heveslerini beslemek ve alanlarına yönelik tutkularını geliştirmek için alan uzmanlığının geliştirilmesi ve öğretmenliğe mesleki bir anlam kazandırılmasının

önemli olduğunu vurgulamıştır. Clark'a göre en iyi öğretmenler öğrettikleri konuya gerçek bir tutku ve coşku duyan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler coşkularını anlattıkları konuları daha canlı ve gerçekçi yapmak için kullanır ve derslerini daha eğlenceli ve ilginç hale getirerek öğrencileri öğrenmeye motive ederler. Alanlarına adanmışlık içinde bulunan öğretmenler sınıf ortamında ve okul çevresinde eğitim standartlarının yükseltilmesi yönünde önemli bir rol oynarlar. Bu nedenle öğretmenlerin alanlarına ilişkin konularda eğitim birliktelikleri içinde yer almaları oldukça yararlı olacaktır. Eğitim destek birimlerinin de bu açıdan bakıldığında önemleri oldukça artmaktadır. Destek kurumlarının hizmetlerini geliştirmek yönünde materyal hazırlama, eğitim ağı kurma, eğitim komisyonları oluşturma, yeni teknikler ve metotlar hakkında bilgilendirmede bulunma gibi birçok alanda yeni çalışmalar içine girmeleri gerekmektedir.

Görüldüğü gibi tutkulu öğretmenler sonsuz bir adanmışlık, sevgi, ilgi, coşku gibi birbiri ile bağlantılı farklı kavramlara tanımlanmaktadırlar.

Bu bölümde öğretme tutkusunu şekillendirdiği, doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği düşünülen etmenlerin her biri detaylı şekilde işlenmiştir. Öğretme tutkusunun çok boyutlu bir kavram olduğu daha önceden de ifade edilmişti. Her bir öğretmende şu ana kadar değinilen değişkenlerin farklı oranlarda birleşimi, değişik öğretme tutkularına veya bu tutkunun farklı şekillerde yansıtılmasına neden olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerle yapılacak olan görüşmelerde bu etmenlere değinilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma için nitel ve nicel olmak üzere iki boyutlu bir araştırma modeli öngörülmüştür. Günümüzde eğitime ilişkin ana konularda daha ayrıntılı şekilde bilgi edinmek ve nicel araştırmalardaki sınırlılıkların azaltılması amacı ile daha çok nitel çalışmalara yönelinmektedir. Nitel çalışmalarda duygu ve olaylarla doğrudan iç içe olan kişilerle yapılan yüz yüze görüşmeler ayrıntılı bilgi edinilmesini ve gizli kalmış bazı konuların ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Bunlara ek olarak kişiler ve yaşanan ortamlar nedeni ile ortaya çıkan farklılıklar daha kolay belirlenmektedir. Bu nedenle de çalışmanın ilk kısmı nitel bir yapı oluşturmaktadır. Ancak nitel sonuçların nicel bulgularla desteklenmesi de oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada üç ayrı çalışmaya yer verilerek üçgenleme yöntemi uygulanmıştır.

- 1.) Nitel araştırma (2005-2007)
- 2.) Nicel araştırma (birinci kısım) (2008 ilkbahar)
- 3.) Nicel araştırma (ikinci kısım) (2008 sonbahar)

Üçgenleme (yöntem çeşitlemesi) hem nitel hem de nicel çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir. Cohen ve Manion (1986, s.254) üçgenlemeyi ‘insan davranışlarının kapsamlılığını ve zengin yapısını birden çok bakış açısından ortaya çıkarmaya çalışan yöntem olarak nitelendirmişlerdir. Benzer şekilde O’Donoghue and Punch (2003, s.78) da üçgenleme yönteminin karşılaştırmalı yapısına değinerek ‘araştırma bulgularının tutarlılığını çeşitli kaynaklardan karşılaştırılmasına yönelik yöntem’ olarak tanımlamışlardır. Denzin (1978) veri, araştırmacı, kuram ve yöntem üçgenlemesi olmak üzere üç farklı üçgenleme çeşidini dile getirmiştir. Bu araştırmada da hem yöntem de (gözlem, anket, ölçek) hem de veri kaynaklarında (öğretme tutkusuna sahip öğretmenler, genel öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul

müdürleri) üçgenlemeye gidilmiştir. Bu yöntem sayesinde sonuçların geçerliliğinin ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel ve nicel çalışmaların şekillendirilmesi sırasında Aziz (2003), Bilgin (2006), Yıldırım ve Şimşek (2005), Punch'un (2005) sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemlerine ve içerik analizlerine ilişkin kaynaklarından etkin şekilde yararlanılmıştır. Nitel bulguların kategorilere ayrılarak kodlanmasında uygun kaynaklardan faydalanılmıştır (Punch, 2005; Miles & Huberman, 1994).

Goodson (2003,s.8) öğretmenlerin hayatlarındaki değişimlere ve anılarının incelenmesine yönelik olan yazısında, anıların çoğundaki ortak özelliğın öğretmenleri önemli bir şekilde etkileyen, kararlarına yön veren, favori gösterdikleri bir öğretmenin varlığıdır. Öğretmenler kendilerini ufak yaşlardan etkileyen bu öğretmenlerini birer rol modeli olarak görürler. Öğretmen eğitime yönelik çalışmalarında Falk (2004, s.75), öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerine ilişkin bir sorunu ele alarak, bir araştırma problemi yaratmalarını ve bunu incelemelerini istemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin sorunları ortaya çıkarmada daha etkili olduğunu düşünmektedir. Chandler-Olcott (2002; akt. Falk, 2004, s.75), Darling-Hammond (2001; akt. Falk, 2004, s.75), Feiman-Nemser (2001; akt. Falk, 2004, s.75) ve Rock & Levin (2002; akt. Falk, 2004, s.75) araştırmalarında sınıf içi ve içerik yönelimli araştırmaların ve öğretime ilişkin çalışmalara yön verebilecek öğretmen sorunlarını ve deneyimlerini en iyi ortaya çıkaran ortamlar olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısı ile bu yöndeki araştırmalar doğrudan öğretmen deneyimleri ve güncel eğitim ortamları ile ilişkilendirilmelidir. Falk (2004) öğretmen araştırmalarını, iyi öğretimin temellerinin sağlanması ve bunun öğrenilmesine yönelik tutkularını uyandırması açısından bir katalizör olarak görmektedir. Benzer şekilde Stark ve Watson (1999), Moyles (2001), Lindsey (2000), Estola ve Elbaz (2003) ve Smith (2001) de araştırmalarında öğretmen hayat hikâyelerine ve özellikle de öğretmen anıları ve günlüklerine başvurmuşlardır.

Nitel araştırma soruları bu konuda daha önceden yapılmış araştırmalar ışığında her bir alt başlığı yansıtabilecek şekilde hazırlanmıştır. Bu mülakat soruları ile ön

görüşmeler yapılmış, bazı soruların yapılarında ve anlamlarında değişikliklere gidilerek, aynı ifadeyi içeren sorular birleştirilmiş, daha detaylı bilgi gerektiren konularda ek açıklamalar eklenerek mülakat sorularının son hali oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel çalışmada ayrıntılı olarak gerçekleştirilen içerik analizi sonucu ortaya çıkan başlıklar dikkate alınarak iki farklı ölçek geliştirilmiştir. Ölçeklerden ilki Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğidir. İkinci ölçek ise Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğidir. Her iki ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra yaş, cinsiyet, branş, mezun olunan okul, çocuk sayısı, çalışılan öğretim kademesi değişkenlerine göre analizler yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma kısmında öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle görüşülmesi amaçlanmıştır. Öğretmen seçiminde okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Okul müdürlerinin öğretme tutkusuna sahip oldukları yönünde referans gösterdiği İstanbul ilinde 33 farklı okulda çalışan 35 öğretmenle 50-150 dakika süren yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel çalışmanın yapılacağı okullar Kadıköy, Üsküdar ve Beyoğlu semtlerinden rasgele seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 25 tanesi ilköğretim 10 tanesi de ortaöğretim öğretmenidir. İlköğretim öğretmenlerinden 2 si anaokulu, 13 tanesi sınıf öğretmeni ve 10 tanesi de 6-8. sınıf branş öğretmenlerdir. Öğretmenlerden 20 si devlet okullarında 10 u da özel okullarda çalışmaktadır. Bu öğretmenlerden 8 i farklı dönemlerde özel ve devlet okullarında çalışmışlardır. Öğretmenlerin 27 si kadın 8 i de erkektir. Bunun en önemli nedeni de ilköğretim seviyesinde sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla bayan olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

KOD	CİNSİYET	MEDENİ DURUM	KIDEM (yıl)	YAŞ (yıl)	OKUL TÜRÜ	DERS VERİLEN SEVİYE	MEZUNİYET	BRANŞ
T1	Bayan	Evli	11-15	36-40	Özel sonra devlet	İlköğretim	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğr.
T2	Bayan	Evli	31-35	56-60	Devlet	İlköğretim	Öğretmen Okulu (Lisans Tamamlama)	Sınıf sonra Özel Eğitim
T3	Bayan	Bekâr	31-35	51-55	Devlet sonra özel	İlköğretim	Öğretmen Okulu (Lisans Tamamlama)	Sınıf sonra Matematik
T4	Bayan	Bekâr	11-15	31-35	Özel	İlköğretim	Eğitim Fakültesi	Matematik
T5	Bayan	Bekâr	5-10	31-35	Devlet	Lise	Üniversite (Formasyon)	Edebiyat
T6	Bayan	Evli	16-20	46-50	Özel sonra devlet	Liseden ilköğretim	Farklı	Sanat Tarihi sonra Sınıf
T7	Bayan	Evli	11-15	41-45	Devlet	İlköğretim	Eğitim Fakültesi	Almanca sonra Sınıf
T8	Bay	Evli	5-10	36-40	Devlet	Lise	Üniversite (Formasyon)	Beden Eğitimi
T9	Bayan	Bekâr	21-25	46-50	Devlet	İlköğretim	Eğitim Ens. (Lisans Tamamlama)	Sınıf sonra Fen Bilgisi
T10	Bay	Evli	16-20	36-40	Özel sonra devlet	Lise	Eğitim Fakültesi	Tarih
T11	Bayan	Evli	21-25	46-50	Devlet	Liseden ilköğretim	Eğitim Fakültesi	İngilizce
T12	Bayan	Evli	21-25	46-50	Özel	Lise	Üniversite (Formasyon)	Fransızca
T13	Bayan	Evli	11-15	36-40	Özel	İlköğretim	Eğitim Fakültesi	Matematik
T14	Bayan	Evli	36-40	56-60	Devlet sonra özel	İlköğretim	Öğretmen Okulu (Lisans Tamamlama)	Sınıf Öğr.
T15	Bayan	Evli	26-30	51-55	Devlet	Liseden ilköğretim	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi
T16	Bay	Evli	31-35	56-60	Devlet sonra özel	Lise	Öğretmen Okulu- Eğitim Ens.	Felsefe
T17	Bayan	Evli	1-5	36-40	Özel	İlköğretim	Eğitim Fakültesi	Almanca
T18	Bay	Bekâr	5-10	31-35	Devlet	İlköğretim	Eğitim Fakültesi	Sınıf sonra PDR
T19	Bayan	Evli	36-40	56-60	Devlet	İlköğretim	Öğretmen Okulu (Lisans Tamamlama)	Sınıf Öğr.
T20	Bay	Evli	26-30	46-50	Devlet	İlköğretim	Eğitim Ens.	Sınıf Öğr.
T21	Bayan	Bekâr	5-10	26-30	Özel	İlköğretim	Üniversite (Formasyon)	Resim

KOD	CİNSİYET	MEDENİ DURUM	KIDEM (yıl)	YAŞ (yıl)	OKUL TÜRÜ	DERS VERİLEN SEVİYE	MEZUNİYET	BRANŞ
T22	Bay	Evli	5-10	31-35	Özel sonra devlet	İlköğretim sonra Lise	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi
T23	Bayan	Evli	31-35	51-55	Devlet	İlköğretim	Eğitim Ens.	Ana Sınıfı Öğr.
T24	Bay	Evli	11-15	36-40	Özel	İlköğretim sonra Lise	Üniversite (Formasyon)	Din Kültür
T25	Bayan	Evli	21-25	46-50	Özel	Lise	Eğitim Fakültesi	Matematik
T26	Bayan	Evli	15-20	36-40	Devlet	İlköğretim	Eğitim Fakültesi	Ana Sınıfı Öğr.
T27	Bayan	Evli	26-30	56-60	Özel	İlköğretim	Üniversite (Formasyon)	İngilizce
T28	Bay	Evli	1-5	26-30	Özel	İlköğretim	Üniversite (Formasyon) Öğretmen	İngilizce
T29	Bayan	Evli	36-40	56-60	Devlet sonra özel	Liseden ilköğretim	Okulu - Eğitim Ens. (Lisans Tamamlama)	Türkçe
T30	Bayan	Evli	26-30	51-55	Devlet	İlköğretim	Eğitim Ens. (Lisans Tamamlama) Öğretmen	Matematik
T31	Bayan	Evli	31-35	51-55	Devlet	İlköğretim	Okulu (Lisans Tamamlama) Eğitim Ens. (Lisans Tamamlama) Öğretmen	Sınıf Öğr.
T32	Bayan	Bekar	21-25	41-45	Devlet	İlköğretim	Eğitim Ens. (Lisans Tamamlama) Öğretmen	Sınıf Öğr.
T33	Bayan	Evli	41-45	61-65	Özel	İlköğretim	Okulu (Lisans Tamamlama)	Sınıf Öğr.
T34	Bayan	Evli	31-35	56-60	Devlet	İlköğretim sonra Lise	Üniversite (Formasyon)	Biyoloji
T35	Bayan	Bekâr	16-20	46-50	Özel	Lise	Üniveriste (Formasyon)	Coğrafya

Araştırmaya katılım tamamı ile gönüllülük ilkesine dayandırılmıştır. Öncelikli olarak okul müdürleri ile görüşülmüştür. Daha sonra okul müdürleri aracılığı ile görüşme yapılacak öğretmenlerden özel randevular alınmıştır. Öğretmenlerin düşünce ve duygularını paylaşmaya oldukça istekli oldukları görülmüştür. İlk araştırmalarda izin veren 3 öğretmenle yapılan görüşmeler banda kaydedilmiştir. Ancak öğretmenlerin konuşmalarının kayıt altına alınmasından rahatsız oldukları ve gerçekçi paylaşımlarda bulunmadıkları, kayıt cihazı kapatıldıktan sonra farklı konulardan bahsettikleri görülmüştür. Bu nedenle daha sonraki görüşmelerde kayıt cihazı kullanılmamıştır. Aynı okuldan ikiden fazla öğretmenle görüşülmemiştir. Aynı okulda çalışan öğretmenlerin ortak okul kültüründen, tutumlardan kaynaklı ortak özelliklere sahip olabilecekleri düşünüldüğü için bu yönde bir seçim yapılmıştır.

Araştırmada herhangi bir yaş veya kıdem sınırlandırılması yapılmamıştır. Ancak okul müdürlerinin genellikle tecrübe sahibi, farklı deneyimlere sahip öğretmenleri referans gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle de öğretmenlerin yarısı (18/35) nerede ise 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri seviye grubuna göre dağılımları Tablo 6'de verilmiştir. Öğretmenlerin 2'si anaokulu, 17'si ilköğretim ve 9'u da ortaöğretim seviyesinde çalışmaktadır. 5 öğretmen farklı dönemlerde hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılım Ek 1'de verilmiştir. İlköğretim öğretmenleri öğretme tutkusuna sahip olma yönünde daha fazla referans gösterilmiştir. Buna ek olarak 17 ilköğretim okulu öğretmeninden 7'si sınıf öğretmeni, 4'ü de sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçmiş olan kişilerdir. Sınıf ve branş öğretmenleri karşılaştırıldığında ise, sınıf öğretmenlerinin daha farklı bir öğretme tutkusuna sahip olduklarının düşünüldüğü gözlenmiştir.

Tablo 6. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Seviyeler

Anaokulu	İlköğretim	Lise	Belirli dönemlerde her iki seviyede de çalışmış olanlar
2	17	9	5

Öğretmenlerin kariyer evrelerine ilişkin dağılımları Tablo 7’de gösterilmektedir. Görüşmeler sırasında mümkün olduğunca farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerle görüşülmeye çalışılsa da genellikle deneyimli öğretmenler referans gösterilmiştir. Görüşme yapılan 35 öğretmenden 21’inin uzmanlık evresinde (16 yıl ve üstü) olması dikkat çekicidir. Uzmanlık evresinin diğer evrelerden farklı olarak çok daha uzun bir zaman dilimini kapladığı görülmektedir. Bu nedenle bu evre içinde de farklı değerlendirmeler gerekebilir.

Tablo 7. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kıdem Dağılımı

Öğretmenlerin kıdemleri	Öğretmen sayısı (n=35)	Anaokulu (n=2)	İlköğretim (n=17)	Lise (n=9)	İlköğretim / Lise (n=5)
0 – 5 yıl	2		2		
6 – 10 yıl	5		1	2	2
11 – 15 yıl	5		4		1
16 – 20 yıl	4	1	1	2	
21 – 25 yıl	4		1	2	1
26 – 30 yıl	5		5		
30 – 35 yıl	5	1	1	3	
36 – 40 yıl	3		2		1

3.2.2. Nicel Araştırmanın Çalışma Grupları

Araştırmanın nicel kısmını oluşturan ölçekler arasında karışıklığı önlemek amacı ile Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğine ilişkin çalışmalar birinci çalışma, Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğine yönelik çalışmalar da ikinci çalışma şeklinde kısaltılmıştır.

3.2.2.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin, Birinci Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

“Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği” İstanbul ilindeki 17 si devlet 12 si özel okul olmak üzere 29 farklı okulda çalışan 470 öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenler Kadıköy, Üsküdar, Şişli, Beyoğlu ilçelerinde bulunan okullardan rastgele seçilmiştir. Bu okullarda anket çalışması yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izin kâğıtları alınmıştır (Bkz. Ek 7). Toplam 750 anket

dağıtılmış, bunların 470'i işaretlenerek geri alınmıştır. Uygulama yapılan 29 okuldan 19'u ilköğretim (birinci ve ikinci kademe), 10'u da ortaöğretim (lise) okuludur. Çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim, özel ve devlet okullarından orantılı bir örneklem sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 8. Birinci Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Okul Türü, Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Okul Türü	f	%	Cinsiyet	f	%	Medeni Durum	f	%
Devlet	242	51,5	Erkek	116	24,7	Evli	319	67,9
Özel	228	48,5	Kadın	354	75,3	Bekâr	151	32,1
Toplam	470	100	Toplam	470	100	Toplam	470	100

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılım Tablo 8'de sunulmuştur. Öğretmenlerin % 51,5'u devlet okullarında çalışırken; % 48,5'u özel okullarda çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin % 75,3'ü kadın iken; % 24,7'si erkektir. Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılım Tablo 8'de sunulmuştur. Öğretmenlerin % 67,9'u evli iken; % 32,1'i bekârdır.

Tablo 9. Birinci Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaş ve Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Yaş	f	%	Kıdem	f	%
22-30 yaş	85	18,1	1-5 yıl	60	12,8
31-40 Yaş	178	37,9	6-10 yıl	101	21,5
41-50 Yaş	122	26,0	11-15 yıl	103	21,9
51 – üstü	85	18,1	16-20 yıl	62	13,2
Toplam	470	100,0	21-25 yıl	49	10,4
			26-30 yıl	46	9,8
			31 – üstü	49	10,4
			Toplam	470	100,0

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş, kıdem ve çocuk sayısı değişkenlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 9'da sunulmuştur.

Öğretmenlerin % 37,9'u 31-40 yaş grubundadır ve bu yüzde ile ilk sırayı almıştır. İkinci sırada % 26 ile 41-50 yaş grubu öğretmenler bulunmaktadır. Son sırada %18,1'lik yüzde ile 22-30 yaş ve 51 yaş ve üstü öğretmenler yer almaktadır. Nitel araştırmanın çalışma grubundan farklı olarak bu çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 1-15 yıl aralığında kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 21,5'i 6-10 yıl arası kıdeme, % 21,9'u da 11-15 yıl arasında kıdeme sahiplerdir. Kısaca grubun yaklaşık % 43'ü 6-15 yıllık kıdeme sahiptir. Diğer kıdem aralıkları için dağılımlar yaklaşık olarak birbirlerine çok yakındır. Birinci çalışma grubundaki öğretmenlerin % 36,8'inin çocuğu yoktur; % 63,2'si ise çocuk sahibidir.

Bu araştırmada öğretmenlerin branşlarına ilişkin bir sınırlandırmaya gidilmemiştir. Ancak farklı branşlara sahip öğretmenlerin görüşlerinin alınabilmesine özen gösterilmiştir. Branş değişkeninde ilk sırayı % 21,7 ile sınıf öğretmenleri almıştır. Bunu %14,9 ile sosyal bilimler, %14,7 ile yabancı diller, %12,7 ile Türkçe, % 10,9 ile matematik ve uygulamalı dersler öğretmenleri izlemiştir. Son sırada % 3,8 ile rehberlik uzmanları yer almıştır.

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenler mezun olunan kurum değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin % 40'ının Eğitim Fakültesi; % 36,2'sinin Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Üçüncü sırada ise % 14,3 ile Eğitim Enstitüsü + lisans tamamlama mezunları yer almıştır. Son sırada % 9,6 ile diğer başlığı altında toplanan kurumlardan mezun olan öğretmenler bulunmaktadır.

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sadece % 12,1'i öğretmen okulundan mezun olmuştur. % 87,9'u ise öğretmen okullarında eğitim almamıştır. Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev aldıkları öğretim kademesi değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 10'da sunulmuştur. Öğretmenlerin % 43,2'si Orta Öğretim kurumlarında görev yapmaktadır ve diğer öğretim kademelerine göre ilk sırayı almıştır. Bunu % 28,9 ile İlköğretim II. Kademe ve % 26,1 ile İlköğretim Birinci kademe görev yapan öğretmenler izlemiştir. Son

sırada % 1,7 ile anaokulu öğretmenleri bulunmaktadır.

Tablo 10. Birinci Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Görev Aldıkları Öğretim Kademesi ve Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Öğretim Kademesi	f	%	Okul Türü	f	%
Anaokulu	8	1,7	Hem özel hem de resmi kurumda çalışma	100	21,3
İlköğretim I.Kademe	123	26,1	Devlet okulu	200	42,6
İlköğretim II.Kademe	136	28,9	Özel okul	170	36,2
Orta Öğretim	203	43,2	Toplam	470	100
Toplam	470	100,0			

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımı yine Tablo 10'da sunulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 42,6'sı bugüne kadar yalnız devlet okullarında görev yapmıştır. Sadece özel okullarda görev yapanların yüzdesi 36,2'dir. Çalışma grubunun % 21,3'ü bugüne kadar hem resmi hem de özel okullarda görev yapmışlardır.

3.2.2.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin, İkinci Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu öğretmenler ve öğrenciler oluşturmuştur. Öncelikle öğrenciler olmak üzere farklı grupların öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin düşünceleri edinilmek istenmiştir.

Tablo 11. İkinci Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Grup	f	%
Öğretmen	62	35,43
Öğrenci	113	64,57
Toplam	175	100,0

Tablo 11'de görüldüğü üzere ikinci çalışma grubu 175 kişiden oluşmuştur.

Öğrenciler bu grubun % 64,57'sini, öğretmenler de % 35,43'ünü oluşturmaktadırlar. İkinci çalışma grubu içinde yer alan öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılım Tablo 12'de sunulmuştur. Öğrencilerin % 62,8'i kız iken; % 37,2'si erkektir. Öğrencilerin % 57,5'u 11.sınıf öğrencisiyken; % 42,5'u 12.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin % 61,1'i resmi okullarda öğrenim görürken; % 38,9'u özel okullarda öğrenim görmektedirler.

Tablo 12. İkinci Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyeti, Sınıf ve Okul Türü Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet	f	%	Sınıf	f	%	Okul Türü	f	%
Erkek	42	37,2	11.sınıf	65	57,5	Resmi	69	61,1
Kız	71	62,8	12.sınıf	48	42,5	Özel	44	38,9
Toplam	113	100,0	Toplam	113	100,0	Toplam	113	100,0

İkinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tümü, birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öncelikli olarak öğretme tutkusunun hangi başlıkları içerdiği anlaşılması ve bu kavramın öğretmen ve idarecilere ne ifade ettiğinin belirlenmesi için bir tarama çalışması yapılmıştır.

Yapılan bu anket ve bireysel görüşmeler sonrasında asıl çalışma grubu ile yapılacak olan görüşmenin başlıkları ve soruları belirlenmiştir (Ek 2). Bu sorulara ilişkin, konu ile ilgili akademisyenlerin görüşleri de alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Mülakatlar sırasında hayat hikâyelerine ve öykülere de yer verilmiştir. Tüm öğretmenler görüşme formunda yer alan 26 soruyu da cevaplandırmışlardır. İzin alınan üç görüşme banda kaydedilmiş ve daha sonra da yazıya geçirilmiştir. Ancak bu öğretmenlerin duygularını tam olarak açamadıkları, tedirgin oldukları gözlemlendiği için diğer görüşmelerde bant kaydı alınmamıştır. Tüm görüşmeler görüşme sonrasında yazıya geçirilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise “Öğretme Tutkusunu Etkileyen

Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeği” çalışmaları yapılmıştır (EK 3,4,5,6).

3.3.1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada nitel araştırma bulgularına dayandırılarak iki farklı ölçek geliştirilmiştir. Bunlar “Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği” dir. Aşağıda bu ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yer almaktadır.

3.3.1.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlar Bölüm IV de ayrıntılı bir şekilde ele alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu sonuçlara göre ‘Öğretme Tutkusu Oluşum Modeli’ oluşturulmuştur (Şekil 6). Bu modelde yer alan tüm değişkenler ışığında (Bkz. Bölüm 4.4.) öğretmenlerin öğretme tutkusunu mesleğe başlamadan önce veya mesleğe başladıktan sonraki dönemlerde olumlu (Bkz. Bölüm 4.4.2.1.) veya olumsuz yönde (Bkz. Bölüm 4.4.2.2.) etkileyen tüm etmenler dikkate alınarak bir taslak oluşturulmuştur. Bu taslak maddelere ilişkin dört farklı araştırmacının görüşleri alınmıştır. Öneriler doğrultusunda bazı maddelerin ifadelerinde değişikliğe gidilmiş, aynı içeriğe sahip olduğu düşünülen maddeler birleştirilmiştir. Düzenlemeler sonucunda oluşturulan ölçek pilot çalışmada üç öğretmene uygulanmış ve cevaplar ölçeği dolduran öğretmenlerle beraber araştırmacı tarafından birebir incelenmiştir. Anketi dolduran öğretmenlere çok anlamlı gelmeyen maddeler çıkarılmış veya anlaşılır bir ifade kazandırılacak şekilde değiştirilmiştir. Düzenlemeler sonucunda 100 soruluk bir ölçek oluşturulmuştur (Ek 3). Ölçeğin ilk 50 maddesi öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen maddelere ilişkin değerlendirmeleri içermektedir ve beşli likert değerlendirme ölçeği kullanılmıştır (5=Kesinlikle olumlu etkiler, 4=Olumlu etkiler, 3=Bazen olumlu

etkiler, 2=Nadiren olumlu etkiler, 1=Olumlu etkisi olmaz). Ölçeğin 51.-100. maddeleri ise öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerin değerlendirilmesini içermektedir (1=Kesinlikle olumsuz etkiler, 2=Olumsuz etkiler, 3=Bazen olumsuz etkiler, 4=Nadiren olumsuz etkiler, 5=Olumsuz etkisi olmaz). Olumlu maddelere ilişkin ortalamaların yüksek olması maddede belirtilen ifadenin olumlu yönde etkisinin yüksek olduğu, düşük ortalamalar ise olumlu yönde net bir etkinin bulunmadığı anlamına gelmektedir. Buna karşın olumsuz yönde etki edeceği düşünülen maddelere ilişkin düşük ortalamalar maddede ifade edilen durumların olumsuz etkisinin yüksek olduğu, düşük ortalamalar ise olumsuz yönde net bir etkinin bulunmadığı anlamına gelmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında bir istatistik uzmanından kullanılan yöntemlerin doğruluğuna ilişkin görüş alınmıştır. Bu ölçeğe ilişkin çalışmalar birinci çalışma olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 13. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri.		,940
Bartlett's Test Sonucu	Kay kare	32051,071
	sd	4950
	p	,000

Geliştirilen testin yapı geçerliğini belirlemek üzere döndürülmüş temel bileşenler matrisi (varimax rotated) yöntemi kullanılarak faktör analizi işlemi yapılmıştır. İlk etapta yapılan analizler sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri, 940 olarak bulunmuştur. KMO değeri ölçeğin uygulandığı araştırma grubunun faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını göstermektedir. KMO değerinin, 50'nin üstünde olması (,940); araştırma grubunun sayısının faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ispatlamıştır. İkinci aşamada; ölçülen değişkenin evren parametresinde çok boyutlu bir değişkenden gelip gelmediğini belirlemek için Barlett Test yapılmıştır. Elde edilen kay kare sonucu 32051,07'dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan, 001 düzeyinde anlamlıdır (Tablo 13). Ölçeğin alt boyutlarının bulunduğu anlaşılması üzerine faktör analizi işlemlerine geçilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan “varimax rotated” yöntemine dayalı faktör

analizinde, özdeğeri 5'in üstünde olan dört alt boyut bulunmuştur. Birinci boyutun özdeğeri 20,782 olup, toplam varyansın tek başına % 20,782'sini karşılamıştır. İkinci boyutun özdeğeri 9,829 olup, toplam varyansın tek başına % 9,829'nu karşılamıştır. Üçüncü boyutun özdeğeri 9,695 olup, toplam varyansın tek başına % 9,695'ni karşılamıştır. Toplam varyansın % 5,137'ni karşılayan dördüncü alt boyutun özdeğeri 5,137 olmuştur (Tablo 14).

Dört alt boyutlu Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği, ölçülen değişkenin toplam varyansının % 45,444'nü karşılamıştır. Psikoloji alanında geliştirilen ölçeklerin faktör analizinde açıkladığı toplam varyansın % 40'ın üstünde olması beklenmektedir. Elde edilen 45,444'lük bu sonuç ölçeğin geçerliğini ispatlayan önemli bir bulgudur.

Tablo 14. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Faktör Analizi İşlem Sonuçları

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyansın Yüzdesi	Açıklanan Kümülatif Yüzde
1.Faktör	20,782	20,782	20,782
2. Faktör	9,829	9,829	30,611
3. Faktör	9,695	9,695	40,307
4. Faktör	5,137	5,137	45,444

Faktör analizi işlemlerinde bir maddenin bir alt boyuta girebilmesi için bu maddenin bu boyutta faktör yükünün en az, 30 olması gerekmektedir. Ek 8'de maddelerin girebilecekleri alt boyutlar, en yüksek faktör yükünden en düşük faktör yüküne doğru sıralanmıştır. Bazı durumlarda bir madde birden daha fazla alt boyuta girebilmektedir. Bu durumlarda maddelerin içerik analizi sonucunda gruplandırılması sırasında madde anlam bakımından hangi faktöre daha yakın ise; bu faktöre yerleştirilmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 15'de yapılan içerik analizi sonucunda faktörlere verilen adlar ve bu faktörlere giren soru numaraları verilmiştir.

Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin ilk faktörü

öğretme tutkusuna tümü ile olumlu yönde etki eden maddelerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu faktöre Süreç Motivasyon faktörü denmiştir. İkinci faktör ise içinde genelde olumsuz etki yaratan başarı, öğrenci, veli, idare gibi eğitim paydaşları kaynaklı, toplumsal değerlerdeki farklılaşmayı ve çalışma ortamındaki olumsuzlukları içeren maddelerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu faktöre öğretme tutkusunun Süreç Demotivasyon faktörleri denmiştir. Üçüncü faktörün meslek seçimi, öğretmen eğitimi gibi meslek öncesi etki yaratan genellikle olumsuz içerikteki maddeleri ve öğretmenlerin üzerinde çok fazla etkiye sahip olmadıkları sisteme yönelik ve kurumsal yapıyı yansıtan etmenleri içerdiği görülmektedir. Bu içeriğinden dolayı üçüncü faktöre de öğretme tutkusunun Girdi - Kurumsal Yapı faktörleri ismi verilmiştir. Son faktör ise ilköğretim, ortaöğretim, özel, devlet okulunda çalışma gibi eğitim seviyesine ilişkin maddeleri içermektedir. Bu faktör de içeriğinden dolayı Okul Sistem Özellikleri faktörü olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 15. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bu Alt Boyutları Oluşturan Soru Numaraları

Alt Boyut Adları	Alt Boyutlara Giren Soru Numaraları
1. Faktör: Süreç Motivasyon Faktörleri (44 madde)	51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,63,64, 65,66,67,68,69,70,71,72,73,76,77,79,80, 81,82,83,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94, 95,96,97,99,100
2. Faktör: Süreç Demotivasyon Faktörleri (28 Madde)	1,2,3,4,5,6,7,9,12,13,14,15,16,18,19,20, 24,26, 27,28,30,31,32,38,41,43,46,50
3. Faktör: Girdi ve Kurumsal Yapı Faktörleri (22 madde)	8,10,11,17,21,22,23,25,29,33,34,35,36, 37,39,40,42,44,45,47,48,49
4. Faktör: Okul Sistem Özellikleri Faktörleri (6 madde)	62,74,75,78,84,98

* Ölçek maddeleri Ek 3’de yer almaktadır.

Yeni geliştirilen bir ölçeğin geçerliğini belirleyen en önemli özelliklerden birisi; tüm alt boyut toplam puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının ortalama

düzeyde olması ve istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermesidir. Bu gerekçe nedeni ile araştırma kapsamında Öğretmenlik Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmış ve Tablo 16’da sunulmuştur. Tablo 16’nın incelenmesinden anlaşılacağı üzere tüm alt boyutlar toplam puanları, arasındaki ilişkiler istatistiksel açıdan, 001 düzeyinde anlamlıdır ancak ne anlamca birbirinin üstüne binecek kadar yüksek; ne de anlamca birbirinden tümüyle farklı olacak kadar düşüktür. Bu sonuç Öğretmenlik Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin geçerliğine kanıt sağlayan en önemli bir bulgudur.

Tablo 16. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

	Süreç Motivasyon	Süreç Demotivasyon	Girdi - Kurumsal Yapı	Okul Sistem
Süreç Motivasyon	1,000	-,274***	-,357***	,464***
Süreç Demotivasyon		1,000	,828***	-,299***
Girdi-Kurumsal Yapı			1,000	-,248***
Okul Sistem				1,000

Sd.468 *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Ölçeğin süreç motivasyon ve okul sistem alt boyutları, öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen maddelerden oluştukları için aralarında pozitif ilişki vardır ancak öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen süreç demotivasyon ve girdi-kurumsal etmenler alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Doğal olarak süreç demotivasyon ve girdi-kurumsal yapı alt boyutları arasındaki ilişkiler pozitif yönde olmuştur.

Ölçekte öğretme tutkusunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen maddeler bulunduğu için, Likert tipi ölçek puanlaması birbirlerinden farklı olmuştur. Bu nedenle testin toplam puanları üstünden işlem yapılmamaktadır. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin geçerliği ispat edildikten sonra, testin güvenilirlik analizi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 17. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları İstatistik Sonuçları

Alt Ölçekler	N	Cronbach Alpha
1. Süreç Motivasyon Faktörleri	470	,9718
2. Süreç Demotivasyon Faktörleri	470	,9347
3. Girdi ve Kurumsal Yapı Faktörleri	470	,9109
4. Okul Sistem Özellikleri Faktörleri	470	,7544

Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Motivasyon alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,9718’dir. Ölçeğinin Süreç Demotivasyon alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,9347 ve Girdi-Kurumsal Yapı alt boyutunun Cronbach Alfa değeri de ,9109 olarak hesaplanmıştır (Tablo 17). Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ise ,7544 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar tüm alt boyutların çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Süreç Motivasyon alt boyutunu oluşturan madde güvenilirlikleri ve madde kalan korelasyonları Ek 9’da, Süreç Demotivasyon alt boyutunun madde güvenilirlikleri ve madde kalan korelasyonları Ek 10’da, Girdi-Kurumsal Yapı alt boyutunun madde güvenilirlikleri ve madde kalan korelasyonları Ek 11’de ve Okul sistem özellikleri alt boyutun madde güvenilirlikleri ve madde kalan korelasyonları Ek 12’de verilmiştir. Tüm alt boyutlardaki maddeler istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuç vermiştir ve bu nedenle tüm maddelerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.3.1.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sürekli değişkeni öğretme tutkusuna sahip öğretmen özelliklerine ilişkin tutumlardır. Bu özelliği ölçmek üzere araştırmacı tarafından öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin 66 sorudan oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeği oluşturan maddeler nitel araştırma sonucunda oluşturulan ‘Öğretme Tutkusu Oluşum Modeli’nin girdi faktörlerinden biri olan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özellikleri (Bkz. Bölüm 4.4.1.3.2.) kısmında

elde edilen verilerden oluşturulmuştur. Hazırlanan bu ölçek uzman görüşüne başvurularak incelenmiş ve son haline dönüştürülmüştür. Ölçek maddeleri beşli Likert değerlendirme ölçeğine göre puanlandırılmıştır (5 = Kesinlikle Katılıyorum, 4 = Katılıyorum, 3 = Kararsızım, 2 = Katılmıyorum, 1 = Kesinlikle Katılmıyorum). Bu çalışma için sadece öğretmenler değil (Ek 5), ayrıca öğrenciler (Ek 4) ve veliler (Ek 6) de araştırma grubu kapsamına alınmıştır. İlk etapta çalışma grubuna uygulanan ölçeğin puanları baz alınarak testin geçerliğine ilişkin faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Yapılan çeşitli faktör analizi işlemleri sonucunda 25,32, 33,37,39,42,55,60 ve 66 nolu sorular iptal edilmiştir (Bunlar tutku belli ortam ve şartlarda sonradan geliştirebilir, tutku hem ortam şartları hem de kişilik ile bağlantılıdır gibi öğretme tutkusuna yapısına ilişkin faktörler ve köy okullarında çalışmaya isteklidir, özel okulda çalışır, ortaöğretimde öğretmen okulunu seçer şeklindeki farklı yapıdaki maddelerdir). Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği'nin son hali 57 maddeden oluşmaktadır (Ek 4). Bundan sonra tekrar faktör analizi işlemleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 18. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Sonuçları (N=470)

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri.	,947
Bartlett's Test Sonucu	Kay kare 10037,289
	sd 1711
	p ,000

Geliştirilen testin yapı geçerliğini belirlemek üzere Varimax Rotated yöntemi kullanılarak faktör analizi işlemi yapılmıştır. İlk etapta yapılan analizler sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ,947 olarak bulunmuştur. KMO değeri ölçeğin uygulandığı araştırma grubunun faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını göstermektedir. KMO değerinin ,50'nin üstünde olması (,947); araştırma grubunun sayısının faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ispatlamıştır. İkinci aşamada; ölçülen değişkenin evren parametresinde çok boyutlu bir değişkenden gelip gelmediğini belirlemek için Bartlett Test yapılmıştır. Elde edilen kay kare sonucu

10037,289'dur ve bu sonuç istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır (Tablo 18). Ölçeğin alt boyutlarının bulunduğu anlaşılmaması üzerine faktör analizi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 19. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Analizi İşlem Sonuçları

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyansın Yüzdesi	Açıklanan Kümülatif Yüzde
1	18,111	30,697	30,697
2	13,706	23,230	53,927

Araştırma kapsamında kullanılan varimax rotated yöntemine dayalı faktör analizinde, özdeğeri 13 ün üstünde olan iki alt boyut bulunmuştur. Birinci boyutun özdeğeri 18,111 olup, toplam varyansın tek başına % 30,697'sini karşılamıştır. İkinci boyutun özdeğeri 13,706 olup, toplam varyansın tek başına % 23,230'nu karşılamıştır (Tablo 19). İki alt boyutlu Öğretmenlik Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Tutum Ölçeği, ölçülen değişkenin toplam varyansının % 53,927'sini karşılamıştır. Psikoloji alanında geliştirilen ölçeklerin faktör analizinde açıkladığı toplam varyansın % 40'ın üstünde olması beklenmektedir. Elde edilen 53,927'lük bu sonuç ölçeğin geçerliğini ispatlayan önemli bir bulgudur.

Faktör analizi işlemlerinde bir maddenin bir alt boyuta girebilmesi için bu maddenin bu boyutta faktör yükünün en az 0,30 olması gerekmektedir. Ek 13'de maddelerin faktör yükleri ve girebilecekleri alt boyutlar yer almaktadır. Bazı durumlarda bir madde birden daha fazla alt boyut içine alınabilmektedir. Bu durumlarda maddelerin içerik analizi sonucunda gruplandırılması sırasında madde anlam bakımından hangi faktöre daha yakın ise; bu faktöre yerleştirilmektedir. Aşağıda Tablo 20'de yapılan içerik analizi sonucunda faktörlere verilen adlar ve bu faktörlere dahil olan soru numaraları verilmiştir.

Öğretme tutkusuna sahip öğretmen özelliklerine ilişkin tutum ölçeği için yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda 57 maddelik ölçek iki ayrı alt boyuta ayrılmıştır. Maddelerin faktör yüklerine göre bu iki alt boyutta yer alan maddeler belirlenmiştir

(Ek 16). Daha sonra bu maddeler içerik analizine tabi tutulmuş ve içerikleri temel alınarak enerjiktir, sevecendir, sabırlıdır gibi maddelerin yer aldığı birinci alt boyuta öğretmenlerin kendi kişiliği ile ilgili özellikler (30 madde) ve öğrenciye iyi model olur, ihtiyacı olan öğrencilere zaman ayırır, öğretmek için çaba harcar şeklindeki maddelerden oluşan ikinci alt boyuta da öğretmenin mesleki yaşantısı ile ilgili olan özellikler (27 madde) adları verilmiştir.

Tablo 20. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği İçin Yapılan Faktör Analizinde Elde Edilen Alt Boyutlara Göre Maddeler

Alt Boyut Adları	Alt Boyutlara Giren Soru Numaraları
1. Öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler (30 madde)	2,3,4,5,8,10,11,12,13,16,17,18,19, 20,22,24,31,35,36,40,41,43,44,45, 46, 47,49, 50,62,64
2. Öğretmenin mesleki yaşantısı ile ilgili özellikler (27 madde)	1,6,7,9,14,15,21,23,26,27,28,29, 30,34,38,48,51,52,53,54,56,57,58, 59,61,63,65

* Ölçek maddeleri Ek 4’de yer almaktadır.

Yeni geliştirilen bir ölçeğin geçerliğini belirleyen en önemli özelliklerden birisi; tüm alt boyut toplam puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının ortalama düzeyde olması ve istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermesidir. Bu gerekçe nedeni ile araştırma kapsamında Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmış ve ,933’lük bir ilişki bulunmuştur. Farklı iki alt boyutun birbiri ile korelasyonu, aynı içeriğin farklı yapılarını ölçmeleri nedeniyle çok yüksek düzeyde bulunmuştur.

Yeni geliştirilen bu ölçeğin geçerliği belirlendikten sonra; ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik analizi işlemlerine geçilmiştir. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,9706’dır (Tablo 21). Bu sonuç öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler alt boyutunun çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu

göstermektedir.

Tablo 21. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları İstatistik Sonuçları

Alt Ölçekler	N	Cronbach Alpha
1. Öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler	191	,9706
2. Öğretmenin mesleki yaşantısı ile ilgili özellikler	191	,9551

Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin öğretmen mesleki yaşantısı ile ilgili özellikler alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,9551'dir. Bu sonuç öğretmenin mesleki yaşantısı ile ilgili özellikler alt boyutunun çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler alt boyutunu oluşturan maddelerin madde güvenilirlikleri ve madde kalan korelasyonları Ek 14'de, öğretmenin mesleki yaşantısı ile ilgili özellikler alt boyutunu oluşturan maddelerin madde güvenilirlikleri ve madde kalan korelasyonları da Ek 15'de verilmiştir. Tüm maddeler istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı sonuç vermiştir ve bu nedenle tüm maddelerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri öğretmenlerin duyguları, mesleki yaşamları hakkındaki düşünceleri, öğretme tutkularının yapısı, coşku ve motivasyonlarının artmasını veya azalmasını sağlayan etmenlerden oluşmaktadır.

Öncelikli olarak okul müdürleri ve yöneticileri ile görüşülmüştür. İdarecilerden öğretme tutkusunu yoğun şekilde taşıyan öğretmenlerle tanıştırılma talebinde bulunulmuştur. Okul müdürleri bu konuda oldukça yardımcı olmuşlardır. Belirtilen öğretmenlerle randevular alınarak 50-120 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde tarafsız davranılmaya çalışılmış, nitel araştırmada, araştırmacının uyması gereken kurallara eksiksiz olarak riayet edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin her birinin farklı hayat hikâyeleri olduğu, ancak

duygularının çeşitli konularda ortak olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel kısmında ölçeklerin uygulanmasına ilişkin izinler alındıktan sonra, ilgili okullara dağıtılarak 3 haftalık süre içinde anketler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretme tutkusuna ilişkin olarak elde edilen veriler önce içerik analizine tabi tutulmuş ve belirlenen konu başlıkları çerçevesinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin öğretme tutkusunun gelişimine yönelik bir model oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünü oluşturan nicel çalışmanın ilk aşamasında araştırma kapsamında geliştirilen iki ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek üzere faktör analizi işlemleri yapılmıştır. Faktör analizinin ilk aşamasında KMO ve Barlett test işlemleri yapılmıştır. Daha sonra Varimax Rotated yöntemi ile ölçeklerin içindeki alt boyutların özdeğerleri (eigen values), açıkladıkları varyans oranları ve toplamı yüzde değerleri belirlenmiştir. Faktör yükleri temel alınarak her bir maddenin girdiği alt boyutlar bulunmuştur. Bir madde hiçbir faktörde ,30'luk faktör yüküne sahip olmadıysa iptal edilmiştir. Ayrıca yine yapı geçerliği kapsamında alt boyutlar arasındaki ilişkiler Pearson çarpım momentler tekniği ile belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Testlerin yapı geçerliği saptandıktan sonra güvenirlik analizi işlemlerine geçilmiştir. Bu noktada daha çok testlerin iç tutarlılığa dayalı güvenirlikleri temel alınmıştır. Ölçeklerin her bir maddesinin varyanslarına dayalı olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bulunmuştur. Daha sonra da item remainder (madde kalan) yöntemi ile madde güvenirlikleri saptanmıştır. Nicel çalışmanın ikinci aşamasında anket ile toplanan süreksiz değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdeler bulunmuş ve bu sonuçlar bulgular bölümünde tablollaştırılarak sunulmuştur.

Nicel çalışmanın üçüncü aşamasında ise; anket ile toplanan süreksiz bağımsız

değişkenlere göre araştırmanın sürekli değişkenleri olan Ölçeklerin Alt Boyutları puanları ortalamalarının farklılıklarını saptamak üzere parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Süreksiz değişkenin iki kategorili olduğu durumlarda kategori “n” sayıları 30’dan fazla olduğu durumlarda farklılıkları saptamak üzere parametrik ilişkisiz (bağımsız) Grup “t” Testi kullanılmıştır. Süreksiz değişkenin (ölçek sorularının) iki kategorili olduğu durumlarda kategori “n” sayıları 30’dan az olduğu durumlarda farklılıkları saptamak üzere non-parametrik Mann-Whitney “U” testi kullanılmıştır.

Süreksiz değişkenin üç ve daha fazla olduğu durumlarda (kategori “n” sayıları 30’un üstünde olduğunda) sürekli değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere parametrik istatistik içindeki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) işlemleri gerçekleştirilmiştir. ANOVA işleminin ilk aşamasında süreksiz değişkenin kategorilerine göre tanımlayıcı istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata) değerleri bulunmuştur. İkinci aşamada kategorilere göre ölçek puanlarının standart sapmaları arasındaki farklılığı saptamak üzere Levene test uygulanmıştır. Levene testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olmadığı durumlarda kategorilerin ölçek puanlarının standart sapmasının birbirine eşit olduğu kabul edilmiştir. Levene testinde anlamlı farklılığın belirdiği durumlarda ise standart sapmalar arasında fark olduğu ileri sürülmüştür. ANOVA’da anlamlı olan sonuçlar, süreksiz değişkenin kategorileri arasındaki kümülâtif farklılıkları göstermektedir. Ancak hangi ikili gruplar arasında kimin lehine kimin aleyhine anlamlı farklılık vardır? Bunu açıklamamaktadır. Bu soruya cevap bulmak için ANOVA’da anlamlı farklılık belirdiği durumlarda varyans analizini tamamlayıcı analizlere (post-hoc) geçilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda (standart sapmaların eşit olduğu durumlarda) post-hoc teknik olarak scheffe testi seçilmiş ve uygulanmıştır. Varyansların heterojen olduğu durumlarda (standart sapmaların birbirinden farklı olduğu durumlarda) ise non-parametrik Tamhane testi tercih edilmiştir. Süreksiz değişkenin üç ve daha fazla olduğu durumlarda (kategori “n sayıları 30’un altında olduğunda) sürekli değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere non-parametrik istatistik içindeki Kruskal-Wallis Testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kruskal–Wallis testinde anlamlı farklılığın elde edildiği

durumlarda ikili gruplar arasındaki farklılıkları saptamak üzere Mann-Whitney “U” testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Bunun dışında istatistiksel açıdan ,01 ve ,001 düzeyinde anlamlı olarak belirlenen sonuçlar tablolarda gösterilmiştir. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS for WINDOWS programı ile gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR (NİTEL ÇALIŞMA)

II. Bölümde (Bkz. Bölüm 2.2.3.) tutku başlığı altında tutku kelimesinin farklı tanımlarına yer verilmişti. Bu tanımlarda görüldüğü gibi ‘tutku’ oldukça kapsamlı, içinde farklı birçok duyguyu barındıran çok boyutlu bir kavramdır. Bu araştırmada öğretmenlerin tutku kavramına çok farklı anlamlar yükledikleri görülmüştür. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretme tutkusu öğretmenlerin bazıları için çocuk sevgisi, bazıları için bitmek tükenmek bilmeyen bir özveri, bazıları için ise paylaşma ihtiyacı olarak şekil almaktadır. Bu nedenle kavramın net bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Öğretme tutkusuna yönelik çalışmaya başlamadan önce öğretmenler için tutkunun ne anlama geldiğinin netleştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Öğretmenlere ‘öğretme tutkusu sizce nedir?’ sorusu yöneltildiğinde elde edilen cevapların belli ortak özellikler taşıdığı ve aynı zamanda bazı durumlarda çok farklı şekilde nitelendirilebilecek kavramların öğretme tutkusu olarak isimlendirildiği görülmüştür.

İlerleyen bölümlerde dile getirilen görüş ve ifadelerin hangi öğretmenlere ait olduğunu belirtmek için turnak içine alınan ifadelerin sonlarına (T1), (T3) gibi kodlar eklenmiştir. Örneğin (T4) kodundaki “T” tutku sahibi öğretmeni, “4” de bu öğretmenin nitel araştırma kısmında görüşülen dördüncü öğretmen olduğunu ifade etmektedir. Belli bir düşünce ve görüşü paylaşan öğretmenlerin sayısını belirtmek için ise (12/35) şeklinde bir kodlama kullanılmıştır. Burada nitel araştırmaya katılan 35 öğretmenden 12’sinin ortak bir düşünceyi dile getirdikleri ifade edilmektedir.

4.1. Öğretme Tutkusunun Tanımlanması

Bu araştırmada öncelikle öğretme tutkusunun nasıl bir içeriğe sahip olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretme tutkusuna sahip olduğu düşünülen öğretmenlerle

yapılan görüşmelerde, öğretmenlere ‘öğretme tutkusu’ şeklinde isimlendirilen bir kavramın var olup olmadığı ve ne anlam taşıdığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 34’ü ‘öğretme tutkusu’ kavramının var olduğunu ifade etmişlerdir.

Sadece bir öğretmen ise bunun bir görev mi yoksa bir tutku mu olduğunun algılanmasında çelişki yaşadığını ve bunun yoruma göre değişebileceğini ifade etmiştir.

“Sanki bana öğretmek bir tutku değilmiş gibi geliyor. Öğretmek bir görev, aynı zamanda da bir keyif, paylaşıldığında değer kazanan bir şey.”
(T16)

Alan yazındaki çalışmalarda da bu yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Silvestri (2005) sıra dışı öğretmenlerde öğrenme ve öğretme için kontrol altına alınamayan, sınır tanımayan bir tutkunun var olduğunu dile getirmektedir.

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin görüşmeler sonucunda öğretme tutkusuna yönelik dile getirdikleri tanımlar incelendiğinde bunların üç farklı grupta toplanabileceği görülmektedir:

- (i) İçerik açısından farklılaşan tanımlar,
- (ii) Tanımlardaki süreklilik boyutu,
- (iii) Tanımlardaki odak noktası.

Alan yazında öğretme tutkusunun tanımına ilişkin çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle aşağıda görüşmeler sonucunda elde edilen verilere ilişkin olarak yukarıdaki başlıklar doğrultusunda detaylı açıklamalarda bulunulmuştur.

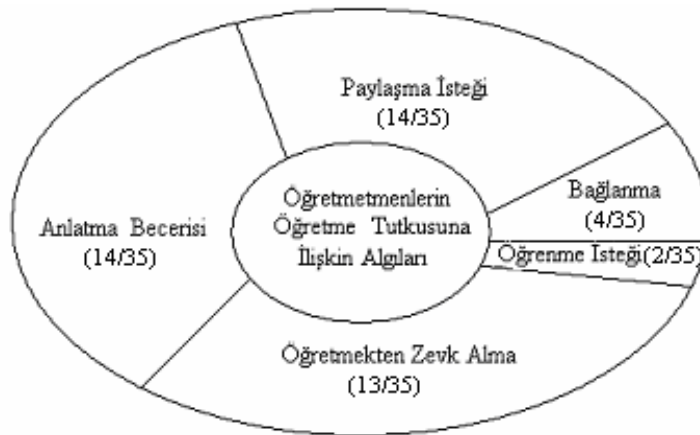
4.1.1. İçerik Açısından Farklılaşan Tanımlar

Öncelikli olarak öğretmenlere öğretme tutkusunun ne anlama geldiği sorulduğunda öğretmenler kendi bakış açılarına göre tanımlar yapmışlardır. Bazı öğretmenler öğretme tutkusunu bir paylaşım şekli olarak nitelendirirken, diğerleri bunu bir beceri, farklı bir öğretmen grubu ise istek veya zevk alma süreci olarak tanımlamıştır. Bu

nedenle öğretme tutkusunun klasik yapıda tek bir tanımının yapılmasının çok mümkün olmadığı görülmektedir. Görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin içerik açısından farklılaşan tanımlarının birbiri ile bağlantılı 6 başlık altında incelenebileceği görülmüştür. Bunlar;

- (i) anlatma becerisi,
- (ii) paylaşım,
- (iii) öğretmekten zevk alma,
- (iv) bağlanma,
- (v) öğrenme isteği ve
- (vi) tutku kelimesinin anlamı ile ilişkilendirilen tanımlardır.

Şekil 5’de öğretmenlerin araştırmamızda öğretme tutkusunu ne şekilde tanımladıklarına ilişkin başlıklar yer almaktadır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretme tutkusunu bir anlatma becerisi (14/35), paylaşma isteği (14/35) (aktarım şekli olarak paylaşma veya paylaşma isteği yaratma) ve öğretmekten zevk alma (13/35) (süreç içinde zevk alma veya elde edilen sonuçlardan zevk alma) olarak tanımlamışlardır. Az sayıda da olsa öğretme tutkusunu bir öğrenme isteği (2/35) ve bağlanma (4/35) olarak dile getirenler de bulunmaktadır. Bir sonraki bölümde her bir görüşe ilişkin öğretmen açıklamalar detaylı şekilde dile getirilmiştir.



Şekil 5. Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna İlişkin Algıları

4.1.1.1. Anlatma Becerisi

Öğretmenler tarafından yapılan açıklamaların büyük çoğunluğunda (14/35) tutku bir öğretme ve anlatma becerisi şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenler “eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere kazandırmak zorunda oldukları davranışları en iyi ne şekilde açıklayabilirim, tüm öğrencilere nasıl ulaşabilirim ve nasıl daha kalıcı hale getirebilirim” şeklinde bir düşünceye sahip olmaktadır. Öğretmenler günlük hayatlarındaki davranışlarına yansıtıkları bu tutumu öğretme tutkusu olarak tanımlamışlardır.

“En iyi şekilde öğretebilme istek ve çabasıdır. . .” (T22)

“Tutku bilinen güzel şeyleri onların anlamasını sağlayacak şekilde anlatmaktır.” (T7)

“Sevgi ile öğretmek istediklerini çocuklara verebilme becerisidir.” (T10)

Öğretmenler anlatma becerilerini en iyi şekilde sergileyebilmek ve öğrencilere faydalı olabilmek için sürekli farklı yöntemler kullanmaya açık bir yapı sergilemektedirler.

“Ben her zaman nasıl yeni şeyler öğretebilirim diye araştırıyorum. Bir arkadaşımınla kitap yazıyoruz . . .” (T2)

“Bir konuyu anlatıyorsun ve karşıdaki çocuk anlamıyor. Sen de yılmadan usanmadan bu konuyu soldan çeviriyorsun, sağdan çeviriyorsun çeşitli yönlerden anlatabilmek için kendini parçalıyorsun ve öğrenciye algılatmaya çalışıyorsun ya işte bence öğretme tutkusu budur.” (T3)

“ . . . Bir örnek veriyorsun bir tane daha. Zaman yetmedi o zaman geçeyim değil. Öğrenci öğrenmeden geçmemek gerekli, sınavı yapacak öğretmen de sizsiniz.” (T25)

“Ben özellikle bilgiyi aktarırken bu neden böyleymiş, neden buna bu isim verilmiş şeklinde anılarla çocukların aklında kalacak şekilde anlatmaya çalışırım. Bu şekilde paylaşmaktan da mutluluk duyarım Niye ‘sandwich’ denmiş, niye ‘hotdog’ denmiş gibi ben hikâyelere çok meraklıyım.” (T28)

Daha önce de belirtildiği gibi bazı öğretmenler için bu duygu hayatlarının da ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir (7/35).

“Sanırım şu şekilde açıklayabilirim. Geceleri uyuyamam, yemek yerken, iş yaparken kafanızı hep meşgul eden bir şey vardır. Mesela uzunluk ölçülerini nasıl anlatabilirim diye. Ya da bugün öğrencilerime neyi

verdim neyi veremedim. Benim post-it'lerim vardır. Aklıma gelen şeyleri yazar, onları cüzdanıma yapıştırırım. Okula gelince günlük planıma yerleştirmeye çalışırım. Bence öğretme tutkusu bu olmalı.” (T1)
“ . . .Öğretmediğin zaman rahatsızlık duymak gibi bir şey. . .” (T34)

Öğretme tutkusunu bir anlatma becerisi olarak tanımlanmasının en önemli nedenlerinden biri her insanda; ki bu bir öğretmen de olabilir, bu niteliğin bulunmayabilmesidir. Öğretmenlerin bir kısmı bunun kişiye özel bir beceri olduğunu düşünmektedirler (5/35).

“Bakın herkes öğretmez. Mesela benim küçük kızım öğretmez, büyük bunu yapabilir . . .” (T14)

4.1.1.2. Paylaşım

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğretme tutkusu tanımlarında paylaşım da anlatma becerisi gibi birinci sırada yer almaktadır (14/35). Öğretme tutkusunun bir paylaşım şekli olarak tanımlanması oldukça doğal gözükmektedir. Öğretme karşılıklı bir süreçtir. Öğretmenlerin bir kısmı öğretme kelimesindeki edilgen yapıyı dikkate alarak paylaşma durumunu da edilgen bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir diğer grubu ise bu paylaşımın sadece tek taraflı bir kazanım olamayacağını, karşı tarafın bu paylaşımına hazır olması gerektiğini belirtmektedir. İşte bu noktada öğretme tutkusu paylaşımında bulunulan karşı tarafta öğrenme isteğini yaratma şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı (6/14) paylaşma sürecini bir aktarım şekli olarak nitelendirmişlerdir. Bu yöndeki tanımlarda öğretmenler öğretileri ‘gerekli’ veya ‘ilginç olan’ veya ‘doğruluğuna inandıkları’ şeklinde nitelendirdikleri farklı bilgileri öğrencilere kazandırmak için bilginin öğrencilerle paylaşılması sürecini tutku olarak değerlendirmişlerdir.

“Öğretme tutkusu bence bilgiyi paylaşma isteğidir . . . Sadece kitapta olanları anlatmak değil, güncel olana da değinmektir.” (T6)

“Her bildiğin şeyi başkalarına iletmek davranıştır. Bu pasta tarifi de olabilir. Önemli olan paylaşmak.” (T17)

“Bence öğretme tutkusu bildiğin şeyi, daha doğrusu doğruluğuna inandığın değerleri ve bilgileri başkaları ile paylaşma isteğidir.” (T18)

Paylaşma öğretmenler için bir ihtiyaç durumuna da gelebilmektedir. Çünkü bilgi paylaşıldıkça değer ve anlam kazanmaktadır.

“Bence mesleğin dinamosu, lokomotifidir. Öğretmek için öğretmelisin. Nasıl insan yediğini yakmak zorundadır aynı şekilde kişi bilgisini de paylaşmak zorundadır ki bu ona fayda sağlasın. Eğer paylaşamazsa bu onda sıkıntı yaratır.” (T24)

“Öğretmek bir görev, aynı zamanda da bir keyif, paylaşıldığında değer kazanan bir şey.” (T16)

Bilginin paylaşılması birçok öğretmen için öğretme tutkusunun kaynağı olsa da burada bir fark göze çarpmaktadır. Bir grup öğretmen bu bilgiyi sadece paylaşmaktan bahsetmelerine rağmen diğer bir grup öğretmen bilgiyi paylaşma noktasında farklı bir noktayı vurgulamaktadırlar (8/14). Bilgiyi paylaşan kişi karşısındaki kişinin bundan zevk almasını sağlamalı, ilgiyi toplamalı ve paylaşılan konunun öğrenilmeye değer olduğunu hissettirmelidir.

“ . . . ve paylaştığınız zaman karşı taraftan da aynı tepkiyi alırsanız, onda da bu konu hakkında sizde var olan coşkuyu yaratabilerseniz bence bu öğretme tutkusudur. (T5)

“Öğretme tutkusu daha çok çocukların benim anlattığım konudan zevk almasını sağlamak ve bunu yaparken kazanacağın parayı diğer maddi imkânları düşünmemektir.” (T13)

“Bir öğrencinin bile ilgisini çekmek, . . .” (T15)

Paylaşılan bilginin niteliği de öğretmenler tarafından farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Öğretme tutkusunu bir anlatma–aktarma becerisi ve paylaşım olarak nitelendiren öğretmenlerden (23/35) bazıları (12/23) paylaştıkları veya aktardıkları şeylerin niteliklerine ilişkin yorumlarda bulunmuşlardır. Bu sonuçlar Tablo 22’de özetlenmiştir. Detaylı görüşler Ek 17’de yer almaktadır. Burada ilginç bir durum karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler öğretme tutkusunun içeriğindeki bilgiyi salt eğitim ve öğretim sisteminin bilgisi olarak tanımlamamaktadırlar. Öğretmenler paylaşmaktan hoşlandıkları şeyleri de aktarmak istemektedirler. Bu öğretmenler için çok daha genel bir öğretme tutkusu ortaya çıkmaktadır. Bu da kişilerin günlük yaşamlarına yansımaktadır.

Tablo 22. Öğretme Tutkusunu Paylaşım veya Aktartma Becerisi Olarak Nitelendiren Öğretmenler İçin Bilginin Niteliği

Paylaşılmak veya aktarılmak istenen bilginin niteliği (n=12)		
Herşeyi	Öğretilmesi gereken bilgileri	Paylaşılmaktan hoşlanılan bilgileri
4	4	4

4.1.1.3. Öğretmekten Zevk Almak

Her insan yaptığı işten zevk almalıdır. Diğer tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bu kişiyi mesleğine bağlar ve araştırma, ileri eğitim alma, paylaşımda bulunma gibi farklılaşan tutumlara neden olur. İlerleyen bölümlerde (Bkz. Bölüm 4.4.3.3.2.3.) değinileceği gibi öğretmenlerin en büyük mutluluk kaynağı öğrencileridir. Bu nedenle işlerini yaparken zevk almak, aynı zamanda da sonuçlarını görmek isterler (13/35). İyi sonuçlar öğretmenlerde coşku yaratır, onları motive eder. Görüşme yapılan öğretmenler hem öğretme sürecinden hem de elde ettikleri sonuçlardan zevk aldıklarını dile getirmişlerdir.

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin görevleri sırasında zevk almalarının en önemli nedeni mesleklerini salt bir görev zihniyeti içinde algılamamalarıdır. Kişinin mutlu olabilmesi için yaptığı işten zevk alması gerekmektedir. Bu kişilerin çoğu mesleklerini severek ve isteyerek seçtiklerinden bu onlar için doğal bir ihtiyaç olmaktadır. Buna karşın mesleği belli şartlar ve tesadüfler sonucunda seçenler ise ilerleyen yıllarla tutkularını geliştirmişler, mesleğe uygun yapıları nedeni ile mesleği görev zihniyeti ile algılamamışlardır (5/13). Aşağıda dile getirilen duygularda görüldüğü gibi öğrencilerin olumlu tepkileri öğretmenlere büyük keyif vermektedir.

“Bir şeyi öğretiyorsunuz ve ondan zevk alıyorsunuz.” (T12)

“Öğretme tutkusu öğrettiğin şeyden mutluluk duymandır. Öğrettiğin şey seni heyecanlandırır . . .” (T15)

“Yaptıkça coşarsın. Verdikçe ve öğrencilerin gözlerini gördükçe bu coşkunuz artar. Problemi anlatırsınız, aynı soruyu sorarsınız yapar, değiştirip sorarsınız yine yapar . . .”(T33)

Buna karşın öğretmenlerin bir diğer kısmı süreç içinde, kısaca görevlerini yaparken zevk almaktan öte, elde ettikleri sonuçlarla mutlu olduklarını dile getirmişlerdir

(7/35). Bu öğretmenler için öğrencilerin başarıları, iyi bir yere gelmeleri, öğretilen konuyu anlamaları gibi somut veriler çok daha önemlidir. Bu kişiler ilk gruptaki öğretmenler gibi kendileri için değil karşılarındaki öğrenci grubu için önceliklere sahiplerdir.

“ . . . Öğrettiğiniz şeyin kullanılarak üretime geçildiğini görebilmektir. Öğretmenler çocukları sosyalleştiriyorlar. Onları yoğurup üretken bireyler yaratıyorlar.” (T11)

“ . . . Verdiğim konu hakkında öğrencilerin birkaç cümle ile karşılık vermesi, bunları uygulamış olması bende işte olmuş başarmışım hissi yaratıyor. Bunu hissedebilmek ve devam etmeye çalışmak da bir çeşit tutku.” (T34)

“Her koşulda, her şartta ve her yerde karşıdaki kişiye bir şeyler kazandırmaya çalışmak. Kuyruğa girmeyerek aradan kaynamaya çalışan kişiye, bir gezide yer hakkında bilgi soran kişiyle, zayıflamak için işe yaramayacak rejimler yapan komşunuza, . . . Kısaca etrafınızda ihtiyacı olsun olmasın herkese bir şeyler kazandırabilmek.” (T35)

4.1.1.4. Bağlanma

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir diğer grubu ise (4/35) öğretme tutkusunu tutku kelimesinin anlamı ile ilişkilendirmişlerdir. Daha önce de belirtildiği gibi ‘tutku’ kavramının tanımlarından biri bir şeye aşırı bağlanmaktır. Bu gruptaki öğretmenler mesleklerine olan aşırı bağlılıklarını öğretme tutkusu olarak ifade etmişlerdir.

“Bence tutku bir şeye yoğun bir şekilde bağlanmak demek.” (T4)

“İstedığınız şeyi canla başla, engellere aldırmandan yapmak demek. Öğretme tutkusu ise bunu karşınızdaki kişiler için aynı şekilde yapmak demek. Aklıma hayatları pahasına sanatlarına devam eden ünlü ressamlar geliyor.” (T21)

“Ben bütün benliğimle bu işe bağlıyım.” (T2)

“Karşılıklı bir ilişki birbirini anlama bu bence tek bağımlılık.” (T18)

4.1.1.5. Öğrenme İsteği

Az sayıdaki öğretmen ise (2/35) öğretme tutkusunu kendi kişilik ve kazanımları ile ilişkilendirmişler ve bunun oluşmasının en önemli etkenini öğrenme isteği olarak ifade etmişlerdir. Öğrenmeye açlık duyan insanlar bunu aynı zamanda öğretme sürecine de yansıtmaktadırlar.

“Ömür boyu öğrenmek demektir. Bugün bunu öğrendim, yarın bunu öğrenirim...” (T2)

“Ben her şeyi bilmeye çalıştım. Mala tutmayı, dikiş dikmeyi hep kendim öğrendim. Bunlar daha sonra da benim işime yaradı. Şimdi evimi kendim boyayabiliyorum. Babam hep her şeyi bil ama yapma derdi. Bir gün işine yarayan çıkar.” (T8)

4.1.1.6. Olumsuz İçerik Taşıyan Tanımlar

Bazı öğretmenler ise (2/25) öğretme tutkusunun tanımını yaparken, tutku kelimesini toplumumuzda yer etmiş olan ve belli ölçülerde olumsuz içerik taşıyan aşırılık duygusu ile ilişkilendirmişlerdir. Bir öğretmen bu duygunun olumsuz sonuçlar yaratabileceğini belirtmiştir:

“Tutkuyu gerçek anlamında düşününce sanki biraz tehlikeliymiş gibi geliyor. Bir şeye karşı aşırı bağlılık gösterildiğinde, insan bunu yapamadığında bunalabilir, bu o kişiye zarar verebilir.” (T13)

Başka bir öğretmen ise bu duygunun diğer bazı duygularla karıştırılabileceğini ifade etmektedir.

“Ama bazılarında bu tutku hırsla kesişiyor. Kendini kanıtlama haline gelebiliyor. Bazen bu duygu tutku ile örtüşebiliyor da ilk basamakta ego olarak başlıyor. Ama sanırım bu tam olarak bahsettiğimiz öğretme tutkusu değil.” (T25)

Ancak bu olumsuz çağrışımlara rağmen bazı öğretmenler (4/35) öğretme tutkusunda zorlamanın fayda sağlayamayacağını ve bu iki kavramın bir arada olamayacağını belirtmişlerdir.

“Tutku zorla yapılan bir şey değil. . . (T16)

“Ama illa da öğrenilecek diye çok bir zorlama anlaşılmasın. Ben elimden geleni yaparım. Karşımdakini rahatsız etmemeliyim.” (T32)

4.1.2. Tanımlardaki Süreklilik Boyutu

Tanımlarda göze çarpan bir diğer nokta da tutku kavramının sürekliliğine ilişkindir. Bazı öğretmeler için öğretme tutkusu sadece öğretmenlik mesleği ile ilgili bir kavramı oluştururken, diğer bir grup öğretmen için (10/35) özel yaşamları ile de

ilişkilendirdikleri ve kişiselleştirdikleri bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hatta öğretim tutkusuna sahip birçok öğretmen için bu tutku doymak bilmeyen bir istek olarak devam edebilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı (6/35) öğretim tutkusunu bir yaşam ve düşünce tarzı olarak nitelendirmişlerdir. Bu öğretmenler öğretim tutkularının anlık olmadığını, yaşamlarının her anında zihinlerini meşgul ettiklerini dile getirmişlerdir. Belki de öğretim tutkusunun en önemli boyutu bu duygunun kişiler tarafından yaşam boyunca kullanılacak şekilde içselleştirilmesidir.

“Geceleri uyuyamam, yemek yerken, iş yaparken kafanızı hep meşgul eden bir şey vardır. . .” (T1)

“**Ömür boyu** öğrenmek demektir. Bugün bunu öğrendim, yarın bunu öğrenirim . . .” (T2)

“ . . . Öğretim tutkusu bence insanın **doğasında var** ve zorluk tanımayan, her şeyin üstesinden gelebilen bir şey. . .” (T4)

“ . . . Ben sadece öğretmenlik hayatımda değil **özel hayatımda** da bunu çok uygulayan biriyim.” (T5)

Bir diğer öğretmen grubu ise öğretim süreci boyunca sarf edilen emek ve duygular açısından sürekliliği vurgulamışlardır (6/35). Öğretmenlik bitmek bilmeyen bir özveri, çaba ve azim olarak da karşımıza çıkmaktadır;

“ . . . konuyu anlatıyorsun ve karşıdaki çocuk anlamıyor . . . **yılmadan usanmadan** . . . anlatabilmek için kendini parçalıyorsun.” (T3)

“ . . . Sadece kitapta olanları anlatmak değil, güncel olana da değinmektir. **Her an her yerde** malzeme yaratabilirsiniz.” (T6)

Bu yorumlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler sonsuz bir fiziki ve duygusal emek harcamaktadırlar. Ancak öğretim tutkusuna sahip olan öğretmenler bunu çok doğal bir süreç olarak değerlendirmektedirler. Bu nedenle de bu özellik öğretim tutkusuna sahip öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayıran en önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.1.3. Tanımlardaki Odak Noktası

Öğretim tutkusu tanımları farklı bir açıdan incelendiğinde ise öğretmenlerin yaptıkları tanımları üç farklı kaynak ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bunlar öğrencileri, günlük hayatlarında karşılaştıkları kişiler ve meslekleridir. Görüşme

yapılan 35 öğretmenin 21'i öğretme tutkularını doğrudan öğrencileri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu da beklenen doğal bir sonuçtur.

- “ . . . bugün **öğrencilerime** neyi verdim . . . ” (T1)
- “ Öğretmen **çocuğu** umursamalı.” (T10)
- “ Bu **çocuk** nasıl öğrenebilir . . . ” (T14)
- “ Devamlı **öğrencilerini** düşünen . . . ” (T22)
- “ . . . **çocukların** aklında kalacak şekilde . . . ” (T28)

Buna karşın görüşmeye katılan dört öğretmen ise öğretme tutkusunu doğrudan öğrencilerle değil, daha genel anlamda meslekleri ile ilişkilendirmişlerdir.

- “ . . . mesleğinden tatmin olur.” (T6)
- “Öğretmeye meyilli . . .” (T23)
- “ . . . mesleğin dinamosu, . . . ” (T24)

Mesleğin en önemli parçasının öğrenciler olması nedeni ile bu sonuç da oldukça doğal görülmektedir. Geri kalan 10 öğretmen ise öğretme tutkusunu öğrencileri ve mesleklerinin ötesinde daha da genel bir çerçevede yaşam felsefesi olarak dile getirmişlerdir.

- “ . . . sadece öğretmenlik hayatımda değil özel hayatımda da . . . ” (T5)
- “ . . . karşınızdaki kişiler için . . . ” (T21)

Görüşme yapılan öğretmenlerden dokuzunun tanımlarında ortak olan bir diğer nokta öğretme tutkusunun durağan değil aktif bir yapısının olmasıdır. Bu tutku kişileri sürekli araştırmaya ve yeni şeyler öğrenmeye yönlendirmektedir. Araştırmaya yönlendirme sürecinin iki taraflı olduğu görülmüştür. Birinci durumda öğretmenler öncelikli olarak kendileri araştırma yaparak kendi gelişimleri için hedefler koymaktadırlar:

- “ . . . nasıl anlatabilirim diye.” (T1)
- “ . . . yarın bunu öğrenirim . . . ” (T2)
- “ . . . ya da yanardağ olayını sirke yardımı ile deneysel olarak göstermek. Kolanın neden zararlı olduğunu deneyle göstermek gibi (aynı şeyi süt ve su ile yapıp karşılaştırmak).” (T26)

Araştırmaya yöneltme sürecinin diğer yönü ise öğretmenin bu araştırmayı öğrencileri için sağlamasıdır. Öğretmen öğrencilerini yeni şeyler bulmaları, öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgileri uygulamaları yönünde cesaretlendirmektedir.

“Domuz kalbini kestik ve bu beni bile çok heyecanlandırdı. Bugün bir öğrencim kalbin bu yapısını armuda uygulamış.” (T15)

“ . . . Ben de ona Gauss’un öğretmeninin yaptığı gibi zor bir kitap verdim. Bunları oku çöz dedim. Başka bir gün derse çıkardım. Tek ve çift aralıklarla ilgili bir soruydu. Zor ve öğretmediğim bilgi ile çözülmesi gerekiyordu. Bırakın ben çözerim dedi ve doğru yaptı. ‘Nasıl buldun?’ deyince de ‘sizin verdiğiniz kitapta yazıyordu’ dedi.” (T33)

4.2. Öğretme Tutkusunun Kaynağı

Bölüm 4.1.’de öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretme tutkusunun detaylı bir tanımının yapılmasına çalışılmıştır. Bu bölümde ise öğretme tutkusunun nasıl ortaya çıktığına değinilecektir. Görüşmelerde öğretmenlere bu tutkunun doğuştan gelip gelmediği veya daha sonradan geliştirilip geliştirilemeyeceği sorulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı (18/35) öğretme tutkusunun tamamen insanın yapısından kaynaklanan ve doğuştan gelen bir nitelik olduğunu dile getirirken, diğer bir öğretmen grubu ise (4/35) bu tutkunun sonradan çevreden kazandırılan bir duygu olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta belli düzenlemelerle bu tutkunun geliştirilebileceğini belirtmişlerdir (9/35). Tablo 23’de öğretmenlerin öğretme tutkusunun kaynağına ilişkin görüşleri özetlenmiştir.

Tablo 23. Öğretme Tutkusunun Kaynağı

Öğretme Tutkusu (nun);					
Kişinin yapısında var olan, doğuştan getirilen bir özelliktir	Sonradan kazanılan bir duygudur	Geliştirilebilir bir yapısı vardır			Geliştirilebilir bir yapısı yoktur
		Dış kaynaklar (ortam ve şartlar)	Deneyim	Kişisel	
18	4	9	6	7	13
		20			

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı aşağıda öğretme tutkusunun kaynağı bu tutkunun doğuştan gelip gelmemesi ve ister doğuştan ister sonradan kazanılmış olsun geliştirilebilir bir yapıda olup olmaması şeklinde iki farklı başlık altında incelenmiştir.

4.2.1. Öğretme Tutkusunun Doğuştan Gelen veya Sonradan Kazandırılan bir Duygu Olması Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'i (18/35) öğretme tutkusunu doğuştan gelen, insanın yapısında var olan bir özellik olduğunu ifade ederek, öğretme tutkusunu Allah vergisi bir nitelik olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğretmenlerden beşi (5/18) öğretme tutkusunun doğuştan gelen bir nitelik olmasına ek olarak dış etmenlerle geliştirilmesinin de pek mümkün olmadığını, bunun varsa var, yoksa yok olan bir duygu olduğunu belirtmektedirler.

“Ben bu duyguyu doğuştan getirdiğime inanıyorum. Ben kızım da görüyorum. Oda bu sene rehber öğretmen olacak. Arkadaşlarının bazıları için, bu duygularla nasıl görevlerini yapacaklar diye düşünüyor. Diğer insanlarda da doğuştan var olan bir yapı olduğunu düşünüyorum.” (T7)

“İnsanın yapısından gelir. Zorla olmaz . . .”(T2)

“Bence bu doğuştan gelen bir şey.”(T20)

Hargreaves (2001, s.1057) de toplumda bu şekilde düşüncelerin var olduğunu ifade etmektedir. İnce ruhlu, düşünceli, karşısındaki kişileri önemseyen, tutkulu öğretmenler yetiştirmenin ve sistemde görev alan öğretmenlerin duyuşsal gelişimini sağlamanın belli deneyimleri düzenlemekten çok kişilerin bireysel tercihleri, adanmışlıkları, kişisel erdemleri ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de varoluş, ilgi duyma, amaçlarına bağlı olma gibi iç özellikler ya kişide vardır ya da yoktur şeklinde değerlendirilmektedir. Bu etkenler göz ardı edildiğinde de dışardan verilen eğitimler o kişileri tanımadan düzenlendiği için ihtiyaçlarına yönelik olmayabilmektedir.

Benzer şekilde Arnold ve Hughes (2005) da coşku kelimesinin anlamını başkalarına taşınan, inançlar ve umutlarla beslenen bireysel bir enerji olarak ifade etmişlerdir. ‘Enthusiasm’ (coşku) kelimesi En-Theos kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur. Bu da içimizdeki iyi ruh, maneviyat anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar öğretme tutkusunun içsel bir yapısının olduğunu göstermektedir.

Öğretme tutkusunun doğuştan geldiğini düşünen öğretmenlerin yanında görüşme yapılan 4 öğretmen ise bu durumun aksine tutkunun doğuştan gelen değil sonradan

kazanılan bir duygu olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler birçok beceri gibi bu duygunun da çocuğa gelişim süreci içinde ailesi ve çevresi tarafından kazandırıldığını belirtmişlerdir.

“Ben doğuştan böyle bir duygunun farkında değildim. Ama hayat mücadelesi içinde küçük yaştan itibaren çalıştım ve her şeyi ben yaptım. Ödün vermedim. Baba cahil ama ona öğreten biri olmamış . . . Sanırım yaşam biçimi insanlarda bu tutkunun gelişmesine neden oluyor. Zorlama ve bilinçli uygulamalarla olur mu bilmiyorum.” (T8)

“Tecrübe en önemli katkıyı sağlıyor. Bu olay yaşamakla ilgili bir olay, okumak değil. Gençken büyüklerimiz bize masal gibi olayları anlattılar. Doğrusu budur, şunu yap, bunu yapma şeklinde bizi uyarırlardı. Dinlerken doğru gelir ama bir müddet sonra unutulur. Bunların anlaşılabilmesi için de sadece o anın yaşanması gerekir.” (T9)

“Daha çok aile ve eğitim ve çevre ile paylaşım içinde bulunmaları önemli. Hiç öyle bir ortama girmemiş, paylaşımında bulunmamış bir kişinin bu tür özelliklerinin gelişmemesi doğaldır.” (T17)

“Bence doğuştan gelmesi enderdir. Asıl aile ve çevreden kazandırılır.” (T18)

Görüldüğü gibi bu öğretmenler öğretim tutkusunun ancak aileden, insanın yaşadığı ortamdan kaynaklanabileceğini ifade etmektedirler. Sağlıklı bir aile iletişimi, sevgi dolu bir ortam öğretim tutkusu ile ilişkilendirilmektedir. Benzer şekilde öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin özellikleri arasında da sağlıklı bir manevi ve ruhsal yapıya sahip olma özelliği de belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Ancak öğretim tutkusunun daha çok doğuştan gelen bir yapısının olması yönündeki düşüncelerin ağırlık kazanması, öğretmen seçimlerinde farklı kriterlerin de ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

4.2.2. Öğretim Tutkusunun Geliştirilebilir bir Yapısının Olması veya Olmaması Durumu

Bir önceki başlıkta öğretim tutkusunun doğuştan gelen veya sonradan kazanılan bir duygu olması hakkındaki düşünceleri inceledik. Ancak bu özelliğin veya duygunun ne zaman kazanıldığından daha önemli bir nokta göze çarpmaktadır. Bu da öğretim tutkusunun geliştirilebilir bir yapıda olup olmamasıdır. Çünkü eğitim sistemi içinde yapılacak tüm düzenlemeler bu duygunun geliştirilebilir bir yapıda olmasını

gerektirmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 20'si öğretme tutkusunun belli şartlar sağlandığında geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden 9'u bu tutkunun geliştirilmesinde **dış kaynakların** önemini dile getirmişlerdir (Tablo 23).

“Aslında bu tutku içimizde var olan bir şey. Bunu sisteme oturtmak sırasında yardım sağlanabilir. Geliştirilebileceğine inanıyorum.” (T5)

“. . . rekabet değil dayanışma ortamında olan öğretmenlerin tutkuları beslenebilir.” (T12)

“Aslında biraz doğuştan biraz sonradan. Ben ne kadar geliştiğimi kendim gördüm. Her sene bana yeni şeyler kattı. O zaman uygun ortam sağlanırsa bu duygu geliştirilebilir.” (T21)

“Bence öğretilir. Öğrenmeyi öğrenmek diye bir kavram var çok popüler, sanırım yardımcı olabilir.” (T24)

“İyi bir ortam insan üzerinde etkili olabilir diye düşünüyorum. Tabi doğuştan gelen bazı özellikler yadsınamaz. Bazı insanlar çok iyi öğretirler, güzel anlatırlar ama bir de işin mutfağı var. Çok iyi çalışma planı olan bir bölümde iş yapmayan kişi göze batar, tepki alır. Arıkovanı gibi çalışan kişilerin yanında insan boş duramaz ve üretme ihtiyacı hisseder. Bu da duygularını ve mesleğe bakışını besler.” (T35)

Görüşme yapılan 6 öğretmen ise öğretme tutkusunun geliştirilebilir yapısını dile getirirken **deneyimin** önemini vurgulamışlardır. Öğrenme bir süreç gerektirdiği için sadece öğrenci açısından değil öğretmenin mesleğini en iyi şekilde yapmasını öğrenmesi açısından da bu süreç aynı şekilde işlemektedir.

“En önemlisi de tecrübe, bilgi birikimi insanı geliştiriyor.” (T24)

“Bir kısmı kişilik, nasıl geliştirilir bilmiyorum ama insanlar çoğu bir şeyi yapa yapa geliştiriyorlar. Deneyim bence en önemli gelişim faktörü.” (T30)

“Belki bazı şeyler zamanla pekiştirilebilir ve bir yekün oluşturabilir.” (T31)

“Daha önce de dediğim gibi bu bir ruh, yaşam tarzı. Her insanda bu yok. Deneyim ve tecrübe fark yaratıyor ama asıl insanın içinden gelmesi gerekiyor.” (T14)

Bir diğer öğretmen grubu ise (7/20) bu gelişimi kişinin çabaları ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretme tutkusunun gelişebilmesi için kişilik özellikleri, mesleğe bakış açısı, mesleğe bağlılık gibi etmenler devreye girmektedir. Bu nitelikler dikkate alındığında öğretmenlerin bir kısmının tutkunun doğuştan gelen bir yapı gösterdiği yönünde fikirleri olduğu görülebilir.

“. . . Ama anlatılanları uygulamak tamamen öğretmenin kişiliğine kalmış.” (T7)

“Geliştirilebileceğini düşünüyorum. Eğer zorunluluklar varsa hayat onu geliştirir, o da kendini geliştirir. Bu durumda hayat seni değiştirir, sen de hayatı değiştirirsin.” (T16)

“Sanki bana biraz kişiselmiş gibi geliyor. Ama mutlaka geliştirilebilmeli. Mesela hasbelkader öğretmenliğe başlamış bir kişi de eğer insan sevgisine sahipse geliştirilebilir ama bu tutku olur mu onu bilemem. Bence büyük ölçüde yapıya bağlı bir şey. Öğretmen sevecen olmalı. İnsan her şeyi bilebilir ama anlatamaz.” (T25)

“Bence öğretilir, kazandırılabilir. Ben Münire Hanım adlı bir öğretmen vardı onu izledim. Araştırma yaptım, farklı öğretmenlerin derslerine girdim. O kişilere eleştirel gözle bakmadım. 32 yaşında sıkılmadan başkalarından yeni şeyler öğrenmeye çalıştım.” (T27)

“Etkilenmeler olabilir ama öğretme olayı kişinin daha çok meziyetlerine bağlıdır.” (T6)

“Çevreden destek görülürse, çocuklarla daha yakın olunursa belki artabilir ama daha çok kişiye bağlı. İnsan bunu istediği için, elinde olmadan yapar, biri yap dediği için değil.” (T19)

Açıkça dile getirilmeyen, sadece satır aralarında kalan bir diğer etken de öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin aile içinde aldıkları kültürden, onlara verilen eğitimden kaynaklanan yansımalarıdır. Kısaca öğretmenlerin yaşam biçimi de bu tutkunun gelişiminde bir etkidir.

“Sanırım yaşam biçimi insanlarda bu tutkunun gelişmesine neden oluyor. Zorlama ve bilinçli uygulamalarla olur mu bilmiyorum.” (T8)

“Sevginin temeli anneden babadan ya da evlilikten gelir.” (T15)

Görüldüğü gibi **paylaşım, ortam ve şartlar, deneyim** gibi farklı kaynakların öğretme tutkusunun gelişiminde etkili olacağı dile getirilmiştir. Bu değişkenler daha sonra ayrı bir başlık altında öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen etmenler arasında detaylı şekilde ele alınacaktır.

Ancak 13 öğretmen öğretme tutkusunu geliştirilebilir bir kavram olmadığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretme tutkusu kişide ya vardır ya da yoktur, sonradan bunun geliştirilmesi imkânsız veya çok zordur. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı sonradan verilen eğitimin, kişiye öneriler yolu ile kazandırılmaya çalışılan becerilerin faydasız olduğu görüşündedirler.

“Ama sonradan verilen eğitimlerin çok da büyük fark yaratacağını düşünmüyorum.” (T3)

“Ben bunun eğitiminin verilebileceğini düşünmüyorum. Buna da asla inanmıyorum.” (T6)

“. . . ama onlara dersin nasıl anlatılacağı öğretilmiyor. Bunu da zaten kimse öğretmez.” (T6)

“Dışardan desteklerin çok faydalı olacağını sanmıyorum. Ben dışardan yapılan danışmanlıklara karşı değilim ama bu farklı durumlar için faydalı olabilir. Mesela obez bir insanın veya tıbbi engellilerin yardıma ihtiyacı olabilir. Ama öğretmen bu sorunlarını daha çok kendisi fark etmeli ve çözüm bulmalı. İnsanın en büyük yardımcısı kendisi olmalı.” (T12)

“Sonradan zor kazanırsın. Bu bir formasyondur. Bence kazanılır bir şey değil, bu bir duygu işidir. Duygu da kazanılmaz. Elbise satarsın ya da yaparsın elindeki şey canlı değil ama senin elindeki eleman canlı. Öğrencinin ve öğretmenin duyguları çok önemlidir.” (T34)

Öğretmenlerin kişiliklerinin önemi de bu noktada yeniden karşımıza çıkmaktadır.

“Bu okula gelince müdür bey benim bu çalışmalarımı bildiği için burada da yeni programın tanıtımını istedi, ben de zevkle yaptım . . . Ama anlatılanları uygulamak tamamen öğretmenin **kişiliğine** kalmış . . . Senenin başında bu konu belli bir süre gündemdeydi. Sonra herkes yine kendi bildiğini okumaya devam etti.” (T7)

“Bu tutku insanın **kişiliğinde** yoksa gelişmeyebilir . . .” (T16)

“. . . insanın **içinde yoksa** ne ortam ne eğitim hiç para etmez.” (T35)

Meslekte kıdem sahibi olmanın ve yıllarını bu mesleğe vermiş olmanın da değişimlere kapalı bir yapı sergilemesi birkaç öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

“Eski ve deneyimli öğretmenlerin inançlarını değiştirmek çok zor.” (T7)

Benzer şekilde ortamın da önemi olduğu belirtilmektedir. Kişinin küçük yaşlardan bu tür davranışları görerek, uygulayarak içselleştirmesi gerekmektedir.

“Hayır, bu tutkunun geliştirilebileceğini sanmıyorum . . . Hiç öyle bir ortama girmemiş, paylaşımında bulunulmamış bir kişinin bu tür özelliklerinin gelişmemesi doğaldır. Çünkü insanlar belli davranışların getirisini gördükçe uygulamaya başlarlar.” (T17)

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüldüğü gibi öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmı öğretme tutkusunun geliştirilebilir bir yapıda olmadığını düşünmektedir. Bu öğretmenlerin bazılarının diğer söylemlerinde duygularına ilişkin bu kadar kesin tavırlı olmadıkları ve belli etmenlerin düzenlenmesi yolu ile gelişmelerin olabileceğini belirttikleri görülmüştür.

4.3. Öğretme Tutkusuna Sahip Olma ya da Olmama Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlere hangi öğretmenlerin bu tutkuya sahip oldukları, hangi öğretmenlerde böyle bir tutkunun olmadığı sorulduğunda ilginç bir şekilde öğretmenlerin çoğununun (25/35) ‘bence her öğretmende bu olmalı’ ya da ‘bence herkeste vardır’ şeklinde bir yorumla soruyu cevaplamaya başladıkları, biraz düşündükten sonra da ne yazık ki durumun böyle olmadığını fark ederek gerçek olumsuzlukları dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler tüm öğretmenlerin öğretme tutkusuna sahip olmalarının şart olduğunu ve bunun mesleğin doğal bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Bence her öğretmen tutkuludur. Ama biraz düşününce herkesin olmadığını düşünüyorum?” (T3)

“Aslında tüm öğretmenlerin öğretme tutkusu olmalı diye düşünüyorum ve sanki de öyle gibi geliyor. Ama daha derin düşününce tümünde olmadığı hatta çok az olduğu karşıma çıkıyor.” (T4)

“ . . . Ama tüm öğretmenlerin bu tür bir tutkuya sahip olmalarını isterdim. Umarım tüm öğretmenler görevlerin bu aşkla yapıyorlardır. Dediğim gibi bu mesleği sevenler seçsinler.” (T6)

“Olmayan bir grup öğretmen olduğunu düşünüyorum ama bence onlarda da vardı, sadece onlar uğraşp fark yaratamadıkları için işi bıraktıkları için böyleler.” (T8)

“Tüm öğretmenlerde olması gerekiyor.” (T17)

Öğretmenlerin bu yorumlardan sonra ‘Sizce hangi öğretmenler öğretme tutkusuna sahiptir?’ şeklindeki soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırılmıştır:

i.) Bölgesel – Mekânsal Kaynaklı Farklılıklar

ii.) Zamana Bağlı Farklılaşmalar

iii.) Tutum Yönünden Farklılaşmalar

Kullanılan Yöntemlerde Farklılaşmalar

Kişilik Özelliklerinde Farklılaşmalar

Mesleğe Bakış Açısı Yönünden Farklılaşmalar

iv.) Genel Kaynaklı Farklılıklar

Bu tutkuya sahip öğretmenler için bölgesel ve zamana bağlı farklılıklar dile getirilse de asıl farklılaşma bu öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özelliklerinde ve mesleğe bakış açılarında ortaya çıkmaktadır. Bu konudaki detaylı açıklamalar öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kişilik özellikler başlığı altında incelenecektir. Ancak bu başlık altında değişime etki eden ortak başlıklara değinilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ‘Sizce hangi öğretmenler öğretme tutkusuna sahip değillerdir?’ şeklinde soru yöneltildiğinde öğretmenlerin çoğu ‘aslında herkeste olması gerekir’ şeklinde cümlelerine başlamış, bir müddet düşündükten sonra ise ‘ne yazık ki çoğu kişide yok’ şeklinde söylemlerini değiştirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının bu konuda yetersiz olduğunu çekinmeden ifade etmişlerdir. Özel okul öğretmenleri nerede ise devlette çalışan tüm öğretmenlerin öğretme tutkusundaki eksikliklerini ifade etmelerine karşın, devlet okulunda çalışan öğretmenler yüzde verme konusunda çekimser kalmışlar ve bu tür bir değerlendirme yapmanın kendilerine düşmediğini ifade etmişlerdir. Meslektaşları hakkında her ne kadar olumsuz düşünce beyan etseler de bunu sayı ile somutlaştırmak istememişlerdir.

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan değerlendirmelerde bu öğretmenler için kişilik özelliklerinin öğretme tutkusuna sahip olma konusunda önemli ayırt edici niteliklerden biri olduğu ifade edilmiştir. (Bkz. Bölüm 4.4.1.3.). Benzer şekilde öğretme tutkusuna sahip olmama konusundaki asıl farklılaşmaların da kişilik özelliklerinde ve mesleğe bakış açılarında ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlara ek olarak öğretme tutkusuna sahip olmadığı dile getirilen öğretmenlerde kullanılan yöntemlerde de yoğun farklılıklar göze çarpmaktadır. Mullin (2003) eğitimcilerle yaptığı görüşmelerde bu kişilerin okul idarecilerinin yetersiz öğretmenleri işten çıkarabilme durumunda eğitim sisteminin düzelme şansına sahip olabileceği inancında olduklarını görmüştür. Her ne kadar ‘yetersiz öğretmenler’ in var olmayacağı düşünülme istense de, ne yazık ki bu tür öğretmenlere rastlanmaktadır.

4.3.1. Bölgesel – Mekânsal Kaynaklı Farklılıklar

Bölgesel farklılaşmalar gelişmiş ve gelişmemiş bölgelerdeki okullar, resmi ve özel okullar, farklı ülkelerdeki uygulamalar ve eski-yeni okul karşılaştırmaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Gelişmiş veya az gelişmiş bölgelerde çalışma durumu hakkında karşılaştırma yapan öğretmenler doğuda imkânsızlıklar içinde hizmet veren öğretmenlerin tutkularının çok daha farklı ve derin bir bağlılık olarak ortaya çıktığını ifade etmektedirler.

“Benim aklıma ilk olarak Anadolu’da ücra kasabalarda öğretmenlik yapan kişiler geliyor. Evini yurdunu bırakıp, hiç tanımadığı, kültürünü değer yargılarını tam olarak bilmediği yerlere giderek, tüm imkânsızlıklara karşı eğitim vermeye çalışan öğretmenler... Buna tutkudan başka ne denebilir ki?” (T4)

Buna karşın farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerin doğal olarak imkânlarda, öğrenci yapısında hayat şartlarında ve eğitimin genel amacında farklılıklar yaşayacağı, bunun da öğretme tutkularını istemsiz bile olsa etkileyeceğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri daha çoğunluktadır.

“Bence var. Türkiye ve Avrupa için durum biraz farklı bence. Pazarda limon satan, ek iş yapan bir kişide bu tutkuyu yaratamazsın. Ya da tüccarları ele alalım, onlar da daha çok başkasının işinin yaparlar. Bazı işlerde insanlar zaman çalarlar. Öğretmen öyle olamaz 40 dakikayı çocuklar için en pozitif şekilde kullanmak gerekir.”

Resmi ve özel okul karşılaştırmalarında karşımıza çıkan genel tabloda özel okul öğretmenlerinin oldukça yoğun bir tutku ve coşkuya sahip olmaları şeklinde yapılan değerlendirmelerin aksine devlet okullarında çalışan öğretmenlerin çoğununun bu konuda yetersiz olduğu şeklinde değerlendirmeler dikkat çekmektedir.

“... şu an çalıştığım kurumdaki tüm öğretmenler coşku ve hevesle çalışıyorlar.” (T1)

“Bu benim üçüncü okulum özel okuldaki öğretmenlerin daha farklı yapıda olduklarını düşünüyorum. Orada öğretmenler gerçekten farklıydı. Oraya seçilerek eleman alındığı için hepsi gerçekten nitelikliydi. Ben de tüm öğretmenleri hep öyle zannederdim.” (T6)

“... Böyle öğretmenler tabi ki var. Özellikle çalıştığım özel okulda çok var.” (T16)

Devlet okulunda çalışan öğretmenler için ise yorumlar daha farklıdır ve ne yazık ki hiç de umut vaat etmemektedir;

“ . . . Devlette olmayan öğretmenler görmüştüm.” (T1)

“Hayır, çok az. Çoğu bu duyguya sahip değiller. Bu okulumda ilk senem ve henüz benimle aynı dili konuşan kişiye rastlamadım. Eski okulumda benim gibi çocuklar için içtenlikle çaba harcayan bir fen bilgisi öğretmeni vardı. Burada o da yok.” (T7)

“Benim tanıdığım İstanbul’un çok gözde okullarında bile böyle öğretmenler var. Tutkusuz öğretmen çok.” (T14)

“ . . . Özel okuldan sonra devlet okulunda çalışmaya başladığımda şoka girdim. Bir an abandone oldum. Orada hiç öğretmene benzetemediğim insanlar vardı.” (T6)

“Devlet okulunda insanlar rahat oluyor, anayasaya karşı suç işlemedikçe, vefat gibi bir olay da olmadıkça ancak emekli olanlar ayrılabilir. Kısaca orada memur zihniyeti oluşur, derse 5- 10 dakika varken gel, işin bitince de git. Tabi ben hiç devlette çalışmadım, duyduğum bu.” (T27)

“Devlet okullarında öğretmenler arasında rekabet, yarışma yok, bu da onların gelişimini engelliyor.” (T27)

Farklı bir ülkede yaşamış ve orada belli bir süre eğitimini sürdürmüş olan bir öğretmen ise ülkemizdeki eğitim yaklaşımı konusunda bir karşılaştırma yapmıştır.

“Avrupa’daki gibi farklı bir eğitim verilebilir. Burada çocuklar her gün dört duvar arasında kapalı kalıyorlar. Almanya’da biyoloji dersimizde bizi yürüyerek okulun yakınındaki bir dağın eteğine götürmüşlerdi. Orada karınca kolonilerini incelemiştik. Kitabı tamamen bırakıp, gördüklerimiz üzerinden bize ders anlatılmıştı.” (T26)

4.3.2. Zamana bağlı Farklılaşmalar

Zaman sürecine yönelik değerlendirmelerde iki önemli başlık karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi kıdem sahibi olan öğretmenler, ikincisi de çocuk sahibi bayan öğretmenlerdir. Kıdem sahibi olma, özellikle bu meslekte emekli olma, 30 yılı aşkın sürelerde sebatla mesleğini sürdürme öğretme tutkusunun bir işareti olarak görülmektedir.

“Benim kadar mesleki geçmişi olan öğretmenlerin bence hepsi bu tutkuya sahiptirler. Dile kolay 35 yıl bunu sürdürebilmek ciddi sabır ve sevgi gerektirir.” (T3)

“ . . . Mesela geçen hafta emekli bir öğretmen okulu ziyarete geldi ben bu sevgiyi onun gözlerinde de gördüm.” (T6)

“Öğretmen okulunda okuyan, o kültürü almış olan öğretmenlerin şimdiki öğretmenlerden farklı olduğunu düşünüyorum.” (T29)

Burada belirtilen farklılığın en önemli nedeni de görüşme yapılan, öğretme tutkusuna sahip kıdemli öğretmenlerin çoğunun öğretmen okulu mezunu olmasıdır. Özellikle eski dönemlerde öğretmen okullarının amaçları, öğrenci seçimindeki yüksek kriterler ve dönemin toplumsal ihtiyaçları bu yönde yorumları yansıtmaktadır. Bu nedenle mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler daha farklı yorumlarda bulunabilirler. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise bu durumun aksine emekliliği yaklaşmış olan öğretmenlerin daha farklı bir profil çizdiklerini düşünmektedir.

“. . . Daha çok emekliliği yaklaşmış olan öğretmenlerde bu tutkunun azaldığını gözlemledim.” (T1)

Yeni nesil öğretmenlerin daha farklı bir meslek algısına sahip olmaları nedeni ile öğretme tutkularının da eski öğretmenlerden farklı olduğu ifade edilmekte, eski ve yeni dönemler karşılaştırılmaktadır.

“Sahip olmayan çok öğretmen var. Özellikle son yıllarda çoğaldı.” (T32)

“Tabi ki var. Ama yeni öğretmenlerde bunu daha az olduğunu düşünüyorum . . . Bence yeni nesil öğretmenlerin sadece % 40 lık bir kısmında bu tutku var. Daha fazlası değil.” (T3)

“Bu özelliğe sahip öğretmenler vardır. Kötümser olmayayım ama lisedeki öğretmenlerimin bu tutkuya sahip olduğunu düşünmüyorum.” (T28)

Bir diğer etken de çocuk sahibi olma (6/35) şeklinde dile getirilmiştir. Çocuk sahibi olan bayan öğretmenler duygularının ve çocuklara bakış açılarının kesin şekilde farklılaştığını ve daha fazla öğrenciyi düşünen, sahiplenen, empati kurabilen bir yapı kazandığını ifade etmektedirler.

“Tutkulu öğretmen olmak için önce anne olacaksın, baba olacaksın ve çocukları motive edeceksin.” (T14)

4.3.3. Tutum Yönünden Farklılaşmalar

Öğretme tutkusunda öğretmen farklılıklarını gözlemlemenin en kolay şekli öğretmenlerin tutumlarını takip etmektir. Bu öğretmenler kullandıkları yöntemlerin

farklı olması, farklı kişilik özellikleri ve mesleğe farklı bir bakış açısına sahip olmaları ile belirgin farklılıklar göstermektedirler. Bu başlıklar daha sonra öğretme tutkusuna sahip olan ve olmayan öğretmenlerin ortak özelliklerinde detaylı şekilde işleneceği için burada yer verilmeyecektir

4.3.4. Genel kaynaklı farklılıklar

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenleri diğer öğretmenlerden farklılaştıran yukarıdaki gruplarda yer alan özelliklerden farklı özelliklere de değinilmiştir. Bu özellikler arasında öğretmenlerin kuruma sahip çıkması, diğer öğretmenlerle iletişim içinde bulunması, öğretmene uygun davranışlar sergilemesidir. Burada dile getirilen özellikler bu yön olumsuz nitelikteki düşünceleri yansıtmaktadır.

“ . . . derste gazete okuyan öğretmenler de var..... Bunun nasıl bir duygu olduğunu o kişilere sormak gerek, diğer öğretmenlerin bu duygunun ne olduğunu anlamaları çok zor.” (T4)

“Tüm okula sahip çıkacaksın. Diğer derslerde ne yapılıyor diye. Mesela performans ödevi drama şeklinde yapılmalı.” (T14)

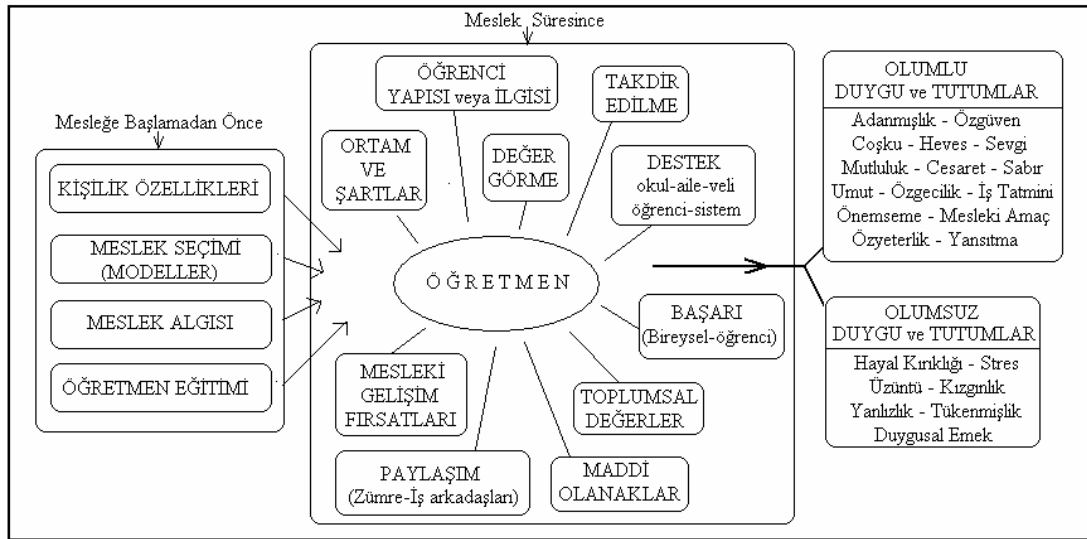
4.4. Öğretmenlerdeki Öğretme Tutkusunun Oluşum Modeli

Bu çalışmanın birinci bölümünde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak 35 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi bu öğretmenler okul müdürlerinin ve diğer idarecilerin referans göstermeleri sonucu seçilmiştir. Öğretmenlerin öğretme tutkusuna ilişkin görüşleri belirlenen sorular doğrultusunda alınmıştır (Ek 2). Görüşme sonuçları önce belli kategorilere ayrılmış, genel bir kodlandırma yapılmıştır (Miles & Huberman, 1994; Punch, 2005). Daha sonra birbiri ile örtüşen veya aynı kategori içinde farklı gruplara ayrılan kavramlar için yeni bir kodlama sistemine geçilmiş ve detaylı bir içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin öğretme tutkularının oluşumuna neden olan, bu tutkuyu etkileyen, sürekliliğini sağlayan etmenlerin sistem yaklaşımı ile en anlamlı şekilde ifade edilebileceği düşünülmüştür. Öğretme tutkusunu mesleğe başlamadan önceki dönemde etkileyen etmenler girdi faktörleri, öğretmenlik mesleğini sürdürürken etkide bulunan etmenler süreç faktörleri olarak

adlandırılmıştır. Bu etkiler sonucunda öğretme tutkusunun sürekliliği, değişimi ve farklı duygulara dönüşümü veya farklı duygularla desteklenmesi de çıktı faktörleri başlığı altında ele alınmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerdeki öğretme tutkusuna ilişkin bir model oluşturulmuştur (Şekil 6).

Öğretme tutkusu oluşum modelinde girdi faktörleri kişilik özellikleri, meslek algısı, meslek seçiminde modeller, öğretmen eğitimi olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır. Süreç faktörleri ise öğrenci yapısı ve ilgisi, ortam ve şartlar, mesleki gelişim fırsatları, paylaşım, değer görme, başarı, destek, takdir edilme, toplumsal değerler, maddi olanaklar gibi sistem içinde öğretmenlerin öğretme tutkusunu etkileyen daha geniş bir yelpazeye sahip farklı maddelerden oluşmaktadır. Ancak burada unutulmaması gereken önemli bir nokta göze çarpmaktadır. Süreç faktörleri olarak değerlendirilen birçok madde belli şartlar altında girdi faktörleri olarak da ele alınabilir. Bu nedenle modelin sınırlarının çok keskin olmadığı unutulmamalıdır.

Şekil 6. Öğretmenlerin Öğretme Tutkusu Oluşum Modeli



Öğretmen etkililiğine değinen farklı araştırmalarda, doğrudan öğretme tutkusuna değinilmese de yukarıdaki modelde dile getirilen birçok etmene yer verildiği görülmektedir. Örneğin Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003, s.2) öğretmen tükenmişliğine yönelik araştırmalarında öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açıdan

geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi değişkenlerin önemini vurgulamışlardır. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan ve Şekil 6'da özetlenen modelin her bir maddesi öğretmenlerin öğretme tutkularının oluşmasında ve geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Şimdi bu maddeler detaylı Şekilde analiz edilecektir.

4.4.1. Girdi Faktörleri

Öğretme tutkusunu daha çok mesleğe başlamadan önceki dönemde etkileyen girdi faktörleri dört ana başlık altına ele alınmaktadır;

- i.) Meslek seçimi
- ii.) Meslek algısı
- iii.) Kişilik zellikleri
- iv.) ğretmen eğitimi

4.4.1.1. Meslek Seçimi

Görüşme yapılan 35 öğretmenden 22'si mesleği ocuk yaşlardan istediklerini, 13' ise tesadüfler, çevresel etmenler sonucunda mesleği seçtiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu öğretmenler de meslek seçimini sadece tesadüfle sınırlandırmayarak, sonuç olarak istedikleri için bu mesleği seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sadece  daha önce öğretmenlik dışı mesleklerde çalışmışlardır. Rastlantısal olarak iki ğretmen ailevi nedenlerle Almanya'yla bağlantılı oldukları için tercihlerini Almanca ğretmenliği yönünde kullanmışlardır. Bir diğer ğretmen ise makine mühendisliğini okuyup belli bir süre çalıştıktan sonra eğitim enstitüsüne girerek öğretmenliğe geçiş yaptığını, gerçek isteğinin bu olduğunu dile getirmiştir. Ancak her üç ğretmen de öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek tercih ettiklerini, bu konuda pişman olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenliğe sonradan karar veren kişiler mesleğe başladıkları zaman bu mesleğin tam kendilerine uygun meslek

olduğunu anladıklarını ve meslek sevgilerinin, duygularının ilk yıllarda ciddi şekilde farklılaştığını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlere öğretmen olmasalardı ne olmak isterlerdi şeklinde soru yöneltildiğinde çoğu öğretmenlikten başka bir meslek yapmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise alternatif meslekler dile getirmişlerdir. Ancak her bir öğretmen altını çizerek bunun yanlış anlaşılmasını, öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve bunu isteyerek yaptıklarını vurgulamışlardır.

“Aslında bir diğer isteğim de hukukçu olmaktı. Onun dışında tercihlerimin çoğu edebiyatla ilgiliydi. Fransız Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olanlar doğal olarak öğretmenliğe yöneliyorlar. Sözlerim yanlış anlaşılmasın ben istediğim için öğretmen oldum.” (T5)

“Önceden doktor olmak isterdim. Doktorluk da insan sevgisine dayanan bir meslek. Bence bu açıdan öğretmenlikten hiçbir farkı yok. Ama mesleğe başlayınca çok sevdim.” (T7)

“Spor dışında bir de tıp okumak isterdim ama bu olmadı. Bundan da pişman değilim. Sevdiğim işi yapıyorum.” (T8)

Meslek seçimi günümüzde kişilerin geleceğini etkileyen önemli kararlardan biridir. Bu seçim kişileri aynı zamanda kararsızlığa da sürüklemektedir. Günümüz gençleri toplumun değişen yapısından dolayı farklı meslek dallarına yönelmek istemekte, ikilemde kalmaktadır. Günümüzde gençlerin daha geniş seçim şansı bulunmaktadır. Bu nedenle sonuçlar incelenirken bugünün toplumu ile araştırmaya katılan kişilerin meslek seçimi yaptıkları dönemin şartlarının dikkate alınması gerekmektedir.

Dolunay ve Pilay (2003, s.37) 366 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin % 62,6'sı öğretmenlik mesleğini yapma nedenlerini öğretmenlik mesleğini sevmeleri olarak gösterirken, % 15,3'ü toplumsal nedenlerden, % 10,4'ü ekonomik nedenlerden ve % 7,7'si de başka iş bulamamaları nedeni ile öğretmenlik mesleğini yaptıklarından bahsetmişlerdir. Bu öğretmenlerin % 78'i mesleği isteyerek seçtiklerini belirtirken, % 70'e yakın kısmı da öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yeri bulamadığını düşünmektedir. Bu araştırmada meslek seçimini etkileyen unsurların belli oranda benzer nitelikler taşıdığı görülmektedir.

Öğretmenlere “Neden öğretmenlik mesleğini seçtiniz?” sorusu sorulduğunda hepsi içten bir şekilde tercih nedenlerini detaylı bir şekilde anlatmışlardır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde bazı öğretmenlerin bu kararı lise hatta ilköğretim yıllarında verdikleri ortaya çıkmıştır. Nitel çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini aşağıdaki şekilde sınıflandırabiliriz:

- i.) Küçük yaşlardan gelen istek,
- ii.) Kişilik yapısı ile uyum sağladığına inanma,
- iii.) Öğretmenlik için gerekli kişilik özelliklerine sahip olma,
- iv.) Çevredeki modeller ve destek,
- v.) Meslek seçiminde toplumsal değer ve olayların etkisi.

4.4.1.1.1. Küçük Yaşlardan Gelen İstek

22 öğretmen önceden bu mesleği seçmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden 10’u net bir şekilde bu kararı verdikleri gençlik dönemleri anlatmışlardır. Bu da bu kişilerin ne kadar kararlı olduklarını göstermektedir.

“Ben öğretmenliğe çocukluğumdan başladım. Tüm çocuklar evcilik oynarken ben oynamazdım. Ben öğretmencilik oynardım. Etrafıma mahalleden arkadaşlarımı toplar, bir duvarın ya da tahtanın önüne geçip onlara anlatmaya başladım. Daha sonraları komşularımıza, apartmanda oturan diğer çocuklara anlamadıkları konuları anlatmaya başladım.” (T1)
“Küçük bir çocukken bile öğretmen olmayı istiyordum. Küçükken, daha 7 yaşındayken bile oyuncaklarımla, bebeklerimle, hatta çocuklar olmadan onların gıyabında yastıklarla öğretmencilik oynardım.” (T6)
“. . . Öğretmenlik kısaca aileden gelen bir meslekti. Bu konudaki düşüncelerim daha çok 8. sınıfta şekillenmeye başlamıştı. . .” (T11)

Görüldüğü gibi bu öğretmenlerden bazıları çocukluk yıllarından beri bir öğretme tutkusuna sahiptirler. Sadece öğrencilerine değil, çevrelerinde ihtiyacı olan herkese bir şeyler anlatmak isteğinde olduklarını göstermişlerdir.

4.4.1.1.2. Kişilik Yapısı ile Uyum Gösterdiğine İnanma

Öğretmenlik mesleğini seçmeye ister çocukluk yıllarında karar vermiş, ister daha sonraki yıllarda kendini bu mesleğin içinde bulmuş kişiler olsun görüşme yapılan

öğretmenlerden 22 si çok açık bir şekilde bu mesleğin onlar için en uygun meslek olduğunu, öğretmenliğin kişilikleri ile uyumlu olduğunu, bunun dışında hangi mesleği bu kadar zevk alarak başarı ile yapabileceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle sonradan kendini mesleğin içinde bulanlar bu düşüncelerini daha fazla vurgulamışlardır. Bu öğretmenler ‘belki önceden ilk tercihim değildi ama şimdi başka bir şey olmayı zaten düşünemem’ imajı veremeye çalışmaktadırlar.

“Ben mesleğine âşık biriyim. Ama mesleği de öğrenciler için yapıyorum, . . . Devlet bana maaş vermese bile ben bu işi yaparım. Belki bir kursa yardım ederim, bir şekilde yine öğretmeye çalışırım. Öğretmenliğin dışında bir iş beni mutlu etmez. Mesleğime hak ettiği değeri vermeliyim.” (T8)

“. . . öğretmenlik mesleğinin öz kişiliğimle örtüşmeyen yönleri yok.” (T18)

“Ben öğretmen olmak için doğmuşum. Ben insanlara en iyi faydayı bu şekilde verebilirim.” (T29)

Mesleği daha sonradan seçenler ise (4/35) öğretmenliğin kendilerine uygun meslek olduğunu anladıklarını belirterek duygularını şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Ama öğretmenlik mesleğini seçtikten sonra çok sevdim ve hatta kızıma da öğretmen olması konusunda çok baskı yaptım.” (T34)

Araştırmaya katılan öğretmenler mesleği seçme nedenlerini belli temel özelliklere sahip olma şeklinde değerlendirmişlerdir. Kimisi anlatma yeteneğim vardı, kimisi insan ilişkilerinde iyiydim, kimisi de benim amacım vatanıma hizmet etmektir bu nedenle öğretmenliği seçtim şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Ama bunlar arasında en öne çıkan özellik kişinin çocuk sevgisine sahip olmasıdır. Bu konu daha sonra öğretmenlik mesleğinde sevginin yeri ve meslek algısı başlıkları altında detaylı şekilde işlenecektir (Bkz. Bölüm 4.4.1.2.). Diğer kişilik özelliklerine ise Bölüm 4.4.1.3.’de yer verilmiştir.

4.4.1.1.3. Çevredeki Modeller ve Destek

İnsanlar için meslek seçimi hayatlarının akışını belirlemede önemli bir karar aşamasıdır. Bazıları için meslek seçimi küçük bir çocukken ya da gençlik yıllarında filizlenmeye başlayan bir düşünce iken bazıları için daha geç yaşlarda belli

deneyimler ve ortam şartları sonucu oluşan bir durum olabilmektedir. Okul seçimleri, üniversite sınavları bu noktada kişileri kısıtlayabilmekte ve gençleri gerçekten sevdikleri, ilgi duydukları mesleklerden alıkoyabilmektedir. Mücadeleci bir ruha sahip olanlar üniversite sınavını bir kader olarak görmemekte ve mezun oldukları bölümlerin dışında alternatifler arayarak bu döngüden kurtulmaya çalışmaktadır. Ancak radikal değişimlere açık olmayan, daha sistematik yaşamaya eğimli kişiler genellikle sahip oldukları meslekle yetinirler. Bu seçimler sonucunda iki farklı durum karşımıza çıkar. Bireylerin bir kısmı zaman ve süreç içinde sahip oldukları mesleğin aslında kendilerine ne kadar uygun olduğunu görürler ve olumlu duygular geliştirirler ya da sevmedikleri bu mesleği sadece görev, zorunluluk veya geçim kaynağı olarak sürdürürler.

Çocuklar önce çevrelerindeki anne ve babalarını, yakın akrabalarını model almaya başlarlar. Daha sonra okul ortamı ile tanışınca okul arkadaşları ve öğretmenleri onlar için model oluşturur. Bu modeller onların davranışlarını olumlu yönde olduğu kadar olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Küçük erkek çocukları büyüyünce babalarının, kız çocukları ise annelerinin, teyzelerinin veya halalarının mesleğini yapmak istediklerini söylerler. Okula başlayan çocuklarda belli bir süre öğretmen olma isteği baş gösterir, kız çocukları genelde öğretmencilik şeklinde isimlendirdikleri oyunu oynarlar. Gençlik döneminde ise başarılı ablaların, ağabeylerin mesleklerine özenilir. Üniversite kapısına gelindiğinde olgunlukla ne olmak istediğine karar vermiş gençler kadar ne olmak istediğini hala bilemeyen kararsızların sayısı da az değildir. Kişilerin meslek seçimini etkileyen çeşitli etmenlerden biri de onların kendilerine model olarak aldıkları veya meslek seçiminde onlara destek veren kişilerdir. Bu araştırmada düşünce ve duygularına başvuru olan 35 öğretme tutkusuna sahip öğretmenden 17'si öğretmenlik mesleğini seçmede kendilerine model olan veya kararlarını etkileyen kişiler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu 17 kişiden 5'i ise birden fazla kaynağı destek veya model olarak dile getirmiştir. Meslek seçimi öncesinde model veya destek oluşturan kaynaklar üç farklı grupta toplanabilir; aile, öğretmen ve farklı kaynaklar.

Araştırmaya katılan 13 öğretmen ailelerinin meslek seçiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerde ailenin bütünü bu desteği sağlarken, bazılarında ailedeki bir birey baskın olarak model olmakta veya destek sağlamaktadır.

“Bu seçimde ablamın etkisi büyük oldu. Öğretmen olursan ileride çalışma şartların kolay olur. En geçerli olan mesleklerden biri şeklinde beni yönlendirdi.” (T4)

“. . . dedem okul müdürüydü. Anneannem öğretmen, annem de üniversitede bir süre araştırma görevliliği yapmıştı. Öğretmenlik kısaca aileden gelen bir meslekti.” (T16)

“Aile, çevre ve zaman şartlarının etkisi ile öğretmenliği seçtim.” (T33)

Çocuklarına model olma veya yönlendirme konusunda babaların farklı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özellikle eski dönemlerde babaların kızları ve erkeklerin de eşleri için öğretmenliği en uygun meslek olarak görmeleri ve başka mesleklere izin vermemeleri gibi baskıcı örneklere rastlanmaktadır. Araştırmada bu durumun aksine kızlarının okumasını annelerinden daha çok isteyen babalar da dile getirilmiştir.

“Çok zorluklar atlattım ve babam hayata tutunmamın en önemli nedenlerinden biridir. Kız evlat ağır işçilik yapamaz, hafif işte çalışması gerekir derdi. Kız evladı okumalı dedi ve bana çok moral verdi. Öyle ki annem okumamı istemedi.” (T26)

“Benim aileden desteğim oldu. Babam öğretmen olmamı çok istedi. Ben de onun yolundan gittim.” (T23)

“Okulu bitirince dışa dönük farklı işler düşünüyordum ama babam beni engelledi öğretmenlikten başka bir iş yapmaya izin vermedi.” (T33)

“Bir de eşim biraz konservatifti . . . Evlendikten sora çalışma için sadece öğretmenliğe izin verdi.” (T27)

Öğretmenlerin ailelerinde öğretmenlerin bulunması da öğretmenlik mesleğini seçmelerinde bilinçaltında olumlu bir etki yaratmaktadır.

“Benim babam öğretmendi, benden önce iki ablam da öğretmenliği seçti. Kısaca biz ailecek öğretmeniz.” (T30)

Bir diğer önemli rol modeli de öğretmenlerdir. Başarılı, öğrencilerinin hafızalarında iz bırakan öğretmenler de bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olmaktadır. Bu yönde görüş bildiren 6 öğretmenden üçü öğretmenlerinin mesleği seçmek yönündeki desteğinden bahsetmektedirler.

“Öğretmenlerim benim yeteneğimi fark ettiler, beni desteklediler.” (T8)
“Lise öğretmenim de beni matematik mühendisi olmam konusunda destekliyordu.” (T13)

Diğer 3 öğretmen ise öğretmenlerinin öğretmenlik tarzını ve tutumlarını model alarak, onlar gibi birer öğretmen olmak için bu mesleği seçmiş olduklarını dile getirmişlerdir. Jantzeris’in (1981, s.47; akt. Book & Freeman, 1986, s.49) öğretmen adaylarının meslek seçiminde coşku dolu olan öğretmenlerinden etkilenmeleri yönündeki bulgusu bu araştırmada da özellikle ortaöğretim öğretmen adaylarında karşımıza çıkmaktadır.

“Bir gün diğer arkadaşlarımla ne yapalım diye konuşurken birisi, benim çok sevdiğim bir coğrafya öğretmenim var ben onun yolunda ilerlemek istiyorum dedi. Benim durumum da farklı değildi, ben de tarih öğretmenimi çok seviyordum bu nedenle de tarih öğretmenliğini de tercihlerim arasında yazdım.” (T10)

“Küçükken öğretmenime âşıktım. Onu örnek aldım ve başka hiçbir şeyi düşünmedim.” (T19)

“Çok değerli öğretmenlerim oldu. 2 değerli profesörümüz vardı, İrfan Şahinbaş (Kraliçe Elizabeth tarafından onurlandırılmış bir kişiydi), Ahmet Bey. Onları örnek aldım.” (T27)

Araştırmaya katılan 3 öğretmen ise öğretmenlik mesleğini seçme sırasında kendilerine çok farklı kaynakları model almışlardır. Bu modeller o dönemde topluma yön veren romanların karakterleri veya topluma mal olmuş sanatçıların canlandırdıkları karakterleridir.

“O dönem Fatma Girik’in öğretmeni oynadığı bir film vardı. Onu da model olarak gördüm.” (T13)

“. . . Ömer Seyfettin’in Zehra adlı bir hikâyesi vardı. Küçük bir kız kimsesizleri sahiplenen bir kişilik. ‘Ben bunun gibi biri olacağım’ derdim.” (T26)

“Bir de Çalığışu var. Beni duygusal açıdan çok etkiledi. Yurt sevgisi, Atatürkçülük, yardımcı olmak fikri benim için çok önemliydi. Beni çok fazla etkilediğini söyleyebilirim. Feride’nin yatılı okulda okuması beni çekti.” (T29)

4.4.1.1.4. Meslek Seçiminde Toplumsal Değerler ve Olayların Etkisi

Öğretmen olma kararını etkileyen ve göz ardı edilemeyecek unsurlardan biri de toplumun sosyal ve siyasal yapısı, toplumsal değişimler ve bunların örf, adet ve

geleneklere yansımalarıdır. Öğretmenlerin görüşleri alındığında yakın dönemde mesleği seçen öğretmenlerle eski dönemlerde mesleği seçmiş olan öğretmenlerin çok farklı nedenlerinin ve duygularının bulunduğu görülmektedir. Toplumun bir zamanlar yaşadığı çalkantılı dönemlerden, şimdiki daha huzurlu ortama; öğretmenlik mesleği de saygın bir yerden orta direği temsil eden bir noktaya çeşitli değişimler yaşamıştır. Araştırmaya katılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenler meslek seçimlerine etki eden farklı olaylardan ve toplumsal değerlerden bahsetmişlerdir. Ancak bu nedenlerin sadece bazıları günümüz gençleri için geçerli olacağı unutulmamalıdır.

Bu düşüncelerden ilki öğretmenlik mesleğinin eski dönemlerde saygın bir yere sahip olması ve toplumda geçerli bir meslek olması şeklindedir. Öğretmen okulundan mezun öğretmenler için bu değerlerin önem ve katkısı çok daha büyük olmaktadır.

“O dönemlerde öğretmenlik mesleğinin saygın bir yere sahip olması da seçimimi etkiledi ve öğretmen okuluna girdim.” (T3)

“Eskiye dönüp baktığımızda öğretmen okulları her çocuğun girmek istediği, nasıl ki şimdi belli kolejlere veliler çocuklarını yazdırmak istiyorlar, öyle okullardı. Bu okullara girmek de oldukça zordu. . . O zamanlar gözdeydi.” (T14)

Bir diğer düşünce de öğretmenlik mesleğinin özellikle bayanlar için uygun meslek olmasıdır. Ancak özellikle özel okulda çalışan öğretmenler günümüze bunun pek geçerli olmadığını devlet ve özel sektör arasında iş yükünün kıyaslanamayacak kadar farklı olduğunu dile getirmişlerdir.

“30 yaşımdayken evlendim ve daha düzenli bir hayata sahip olmam gerekti bu nedenle öğretmenlik mesleğine geçiş yaptım.” (T17)

“Öğretmen olursan ileride çalışma şartların kolay olur. En geçerli olan mesleklerden biri şeklinde beni yönlendirdi.” (T4)

“Daha sonra okurken eşimle tanıştım ve öğretmenlik mesleği bana daha mantıklı geldi. Ev yaşamımın bu şekilde daha düzenli olacağını düşündüm.” (T34)

Bir diğer etmen de toplumsal değerleri yansıtan dönemin aile yapısından kaynaklanan değerlendirmelerdir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri meslek seçimini etkileyen ailevi nedenler de iki grupta incelenebilir. Bunlardan birincisi maddi yetersizlikler bir diğeri de ailelerin veya eşlerin

öğretmenlikten başka mesleğe sıcak bakmamasıdır. Bu durum doğal olarak bayan öğretmenlerde ortaya çıkmaktadır. Ailelerin maddi yetersizlikleri kişilerin istedikleri mesleği seçmesini belli ölçülerde etkilemekte, kişileri daha kolay para kazanabilecekleri, iş imkânlarının daha rahat olduğu mesleklere yönlendirmektedir. Bayanlar için bu meslek genellikle öğretmenlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak erkekler de iş garantisi için öğretmenlik mesleğine yönelebilmektedirler.

“Asıl isteğim tıp okumaktı, . . . Ancak dershaneye gitme imkânım olmadı. Çünkü annem o sene hastaydı. Kendi imkânlarımla çalışınca da ancak Fransız Dili ve Edebiyatını kazanabildim.” (T12)

“O dönem yaşadığımız bazı maddi sorunlar nedeni ile ben kendimi öğretmenlik mesleğinin içinde buldum.” (T33)

“Aslında ilk başta seçmedim. Ailevi nedenlerden dolayı liseden sonra Almanya’ya gittim. Orada mütercim tercümanlık okudum ama eşimle tanıştım, evlenince Türkiye’ye döndüm. Üniversite sınavlarına girince de Almanca öğretmenliğini yazdım. Bu kasıtlı ve düşünülerek verilmiş bir karar değildi.” (T7)

Diğer bir neden de ailelerin veya eşlerin öğretmenlik mesleği dışında farklı mesleklere izin vermemesidir. Bu anlayış kadınların toplumdaki yerine ilişkin önyargıyı yansıtmaktadır ve günümüzde değişen değerlerle artık geçerli olmamaktadır.

“Okulu bitirince dışa dönük farklı işler düşünüyordum ama babam beni engelledi başka bir iş yapmaya izin vermedi.” (T33)

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri farklı toplumsal olaylara da rastlanmaktadır. Bunlar öğrencilerin okuma ve bölüm seçme fırsatlarını etkileyen siyasi olaylar ve de meslek alternatiflerindeki sınırlılıklardır. Özellikle siyasi olaylar bir dönem gençliğinin eğitimini olumsuz yönde etkilemiştir. Birçok aile özellikle kızlarını o buhranlı dönemde üniversitelerden uzak tutmak için okutmamışlardır. Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin yaşlarından dolayı bu olayları yaşayanlar da bulunmaktadır. Onlar düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Asıl olarak biyoloji benim en sevdiğim alandı. Benim mezun olduğum sene terör olayları da olduğundan ailem İstanbul üniversitesini yazmamı istemedi. Gidersen ancak Boğaziçi olur dediler. Orada da ancak fizik bölümünü kazanabildim . . . 2 sene çok zorlandım. En sevdiğim ders olan biyolojide de laboratuvar dersleri o senelerde yoktu bu beni buradaki

eğitime küstürdü. O zamanlar ortalık da sakinleşmişti, ben de bir kez daha sınava girdim ve Marmara Üniversitesi İngilizce öğretmenliğini kazandım.” (T11)

“Ben okulu bitirdikten sonra 1,5 yıl Kayseri de zorunlu olarak makine mühendisliği okudum. Bunun nedeni de o zaman var olan siyasi olaylardı. Daha sonra Eğitim Enstitüsüne geçtim . . .” (T20)

“Felsefe dışında farklı alanlara yönelebilirdim ama o dönemler durumlar biraz karıştı. Ülkede istenmeyen bazı siyasi olaylar oluyordu” (T16)

“Sokak lambasında kitap okurdum. 12 Eylülün olduğu o kallavi dönemde ortaokulda okuyordum. Benim inancıma göre ben diye bir şey yok, biz diye bir şey var ve her şey vatan için. Bunun için de ya öğretmen olacaktım ya da hemşire.” (T26)

Görüldüğü gibi çalkantılı dönemler hem eğitim fırsatları hem de düşünceler açısından öğretmen adaylarını ciddi şekilde etkilemiştir. Meslek seçimini etkileyen diğer toplumsal neden alternatiflerinin özellikle bayanlar için sınırlı olmasıdır.

“O zamanlar bizim şimdiki gibi meslek seçme olasılığımız çok azdı. Bahsettiğim 1960’lı yıllar.” (T14)

“Bizim zamanımızda üniversitede bölüm daha açılmamıştı. Mezun olduktan 2 yıl sonra üniversitelerde bölüm açıldı. Bizim gibisini bulmak zor. Bizim farklı meslek seçmemiz kolay değildi.” (T23)

“Zaten o yıllarda bizim bölümü bitirenler ya öğretmen ya da dil bilmelerinden dolayı nitelikli sekreter oluyorlardı.” (T27)

Üniversitede mühendislik gibi bölümlerin erkekler, öğretmenlik ve sosyal bölümlerin bayanlar için uygun olduğu fikrine sahip bir dönemi yansıtan dönemde yetişen öğretmenler yukarıdaki görüşleri ifade etmişlerdir. Genç öğretmenler arasından bu yönde fikir beyan eden bulunmamaktadır. Ancak erkekler için de mesleğin farklı bir anlamı olduğunu belirten bir öğretmen bulunmaktadır.

“Ben Bergama’da bir kasabada çocukluğumu geçirdim. Çiftçilik çıraklık yaptım. Orada okulda okumak işten kaçıyor şeklinde yorumlanırdı . . . Ben de bu durumdan kaçmak istedim. Bir hayat boyu bunu yapamayacağımı düşündüm. 1960 da öğretmen okulu sınavlarına girdim. Okumaya başlayınca bunun ne kadar kolay olduğunu gördüm. Fakülteyi 1.likle bitirdim. İstedğim öğretmen okuluna da tayin oldum.” (T16)

4.4.1.2. Meslek Algısı

Roller kurumsal açıdan belirlenmiş beklentilerden oluşmaktadır. Çünkü kişi bir göreve başlamadan önce bu rolün beklentileri belirlenmiştir. Bu açıdan bakılınca

siyah ve beyaz kadar net bir şekilde kişiye belli bir esneklik tanımadan tanımlanmışlardır. Ancak sosyal iletişim açısından inceleme yapan araştırmacılar daha farklı çok boyutlu ve kapsamlı bir yaklaşıma sahiptirler. Bu yaklaşıma göre kişiler sadece rolü sahiplenen bireyler değil, başkaları ile iletişim sırasında dikkat edilecek durumlara göre bu rolü şekillendirecek olan kişilerdir (Schmidt, 2000, s.830). Bu açıdan bakılınca farklı meslek algıları ile karşılaşılır.

Kişiler seçecekleri mesleklere ilişkin bazen çocukluktan, bazen gençlik veya üniversite yıllarından, bazen de çok daha sonraları mesleğe sahip olduktan ve uyguladıktan sonra şekillenen bir meslek algısına sahiptirler. Her öğretmen için meslek algısı farklılık göstermektedir. Bu bir şekilde öğretmenlerin mesleklerinin kendileri için ne anlam ifade ettiğini yansıtmaktadır. Mullin (2003) mesleği tercih etme durumunda olan meslek lisesi öğrencilerine bu mesleği neden seçtiklerini sorduğunda, öğrenciler öğretmenliği sadece eğitimci olarak değil birer mentor, danışman, yol gösterici, rol modeli, duyuşsal açıdan destek veren, güdüleyen kişi olarak tanımlamışlar ve öğretmenlerin toplumda önemli bir görevi olduğunu vurgulamışlar. Öğretmen olma nedenleri de belli bir alana olan ilgilerinden öte, çocuk sevgisi, çocuklara ulaşabilme, iletişim kurabilme, onların gelişimini sağlayabilme şeklinde ifade edilmiştir. Meslekten ayrılmalara neden olabilecek etmenleri sıralamaları istendiğinde ise ücretlerin yetersizliği, ilginç bir şekilde öğrenci ve iletişim kaynaklı birçok sorundan sonra 8. sırada yer almıştır.

Öğretme tutkusuna sahip olduğu düşünülen öğretmenler üzerinde yapılan bu tez çalışmasında ise öğretmenler için öğretmenliğin anlamının aşağıdaki başlıklar altında toplandığı görülmüş ve her biri detaylı bir şekilde incelenmiştir:

Çocuklar için anlamı,

- i.) Çocuklar için çaba harcamak,
- ii.) Çocukları şekillendirmek, onlara model olarak etkilemek,
- iii.) Çocuklara yardımcı olmak, onlardan sorumlu olmak ve ilgilerini çekmek,

- iv.) Bakıcılık, dosya okumak, tahtaya geçip yaz yazmak, para pul işi gibi özelliklerin dışında bir iş olmak,
- v.) Ailelerin yerine veya onların yardımcı olmadıkları noktalarda destek sağlamak,

Birey için anlamı,

- vi.) Kişiyeye yönelik özel ve farklı bir yeri olmak,
- vii.) Yaşam boyu veya yaşamın her anında var olan bir süreç olmak,
- viii.) Zaman alan, yalnızlığa çare bir uğraş olmak,
- ix.) Belli mesleklerle benzerlik taşımak,

Toplum için anlamı,

- x.) Toplum görevi olmak,
- xi.) Kutsal bir görev olmak,
- xii.) Önemli bir görev olmak,
- xiii.) Kurumun hedeflerini sahiplenmek,

4.4.1.2.1. Çocuklar İçin Anlamı

Tutku sahibi öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu kişiler için öğretmenliğin anlamının temel kaynağının çocuklar olduğu görülmektedir. Mesleği seçme nedenlerinden, mesleği sürdürme nedenlerine birçok alanda öğretmenler her şeyi çocuklar için, onların iyi birer birey olarak yetişmeleri, zarar görmemeleri, mağdur olmamaları için yapmaktadırlar. Çocuklar için gösterdikleri hizmetin içeriği de her bir öğretmen için farklılaşabilmektedir. Bu araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin bir kısmı öncelikli olarak çocuklar için sonsuz bir çaba harcamanın (12/35), diğer bir kısmı çocukları şekillendirmenin (11/35) ve onlara yardımcı olmanın (20/35) önemini vurgulamaktadırlar.

4.4.1.2.1.1. Çocuklar için çaba harcamak

Çocuklar için çaba harcamak her öğretmen için farklı bir yapı sergileyebilmektedir. Bazı öğretmenler için fedakârlık, bazıları için nasıl daha iyi öğretebilirim çabası, bazıları için de adanmışlık olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu araştırma sonucunda

öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerde çocuklar için çaba göstermenin en önemli ayırt edici özelliklerden biri olduğu düşüncesinin ağırlıklı olduğu izlenmektedir. Çünkü öğretmenler görev tanımlarının veya beklentilerin ötesine geçen bir özveri sergilenmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12 si bu yönde görüş bildirmişlerdir.

“Ben öğrencilerim için gerçekten yılmadan uğraş veren bir kişiyim. Bir öğrencim iyi rapor aldı onu özel olimpiyatlarda yüzme yarışmasına soktum. Başka öğrencilerimin elişi çalışmalarını sergilettim. Bir grup öğrencim için keman konçertoları düzenlettim. Ama bunları takdir edilmek için değil, o çocukların da bir şeyler başarabileceklerin görebilmeleri için yaptım. Bir şeyleri değiştirmeye gücünüz varsa bunu yapmalısınız.” (T2) (Özel eğitim öğretmeni)

“... bu mesleği yaparken benim belli bir iddiam var. İnsan yetiştirmek, bilgimi paylaşmak. İddianın olduğu yerde cesaret gerekir.” (T24)

“Ben gençler için hizmet veririm.” (T16)

Tutku sahibi öğretmenlerin öğrencilerini destekleme ve nasıl daha iyi bir eğitim verebilirim şeklinde çok güçlü duygu ve düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Dıştan bir ödül, takdir, tanınma, beğenilme gayesi olmadığı, sadece öğrencilerin gelişmesi amaçlı çalışıldığı açıkça görülmektedir.

4.4.1.2.1.2. Çocukları şekillendirmek, onlara model olmak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri bir diğer nokta ise öğrencilere model olmak ve onları şekillendirmektir (11/35). Görüşmelerde fikir bildiren öğretmenler öğrencilerin günlük hayatta en çok karşılaştıkları ve davranışlarını beğendikleri öğretmenleri model alacaklarını, bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini en iyi şekilde etkilemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Biz burada bir kişiliği yapılandırıyoruz.” (T2)

“Öğretmenler çocukları sosyalleştiriyorlar. Onları yoğurup üretken bireyler yaratıyorlar.” (T11)

Hatta öğretmenlerden biri okuldaki sınıflarından birinde nasıl sera yaptıklarını ve laboratuvarı yenilediklerini anlatırken, öğrencilerinin okul dışında da bu amaca hizmet etmek için nasıl bir bilinç kazandıklarını zevkle dile getirmiştir.

“Öğrencilerimde öyle bir bilinç oluşmuştu ki onlar bana sokaktan malzemeler getirdiler.” (T34)

Plato ve Aristo yazılarında en iyi insan hayatının erdemli davranışların uygulandığı hayat olacağını ifade etmişlerdir (Fallona, 2000, s.681). Bu nedenle de eski Yunan döneminden beri “erdemli olmak öğretilir mi?” sorusu düşünürleri meşgul etmiştir. Aristo ahlaki tutumun, erdemli davranışın alışkanlıklar sonucunda ortaya çıktığını ifade etmiştir. Belli ahlaki kuralların ötesinde, ahlaki bir yapının insanlarda bu tür erdemli davranışları yaratacağını ifade etmiştir. Çocuklarla kurulan iletişimde bu özellikler bir yapı olarak onlara kazandırılır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim de bu tür bir ilişkiye örnek teşkil etmektedir.

4.4.1.2.1.3. Çocuklara yardımcı olmak, onlardan sorumlu olmak ve ilgilerini çekmek

Bu başlık altında belirtilen öğrenciye yardımcı olma, onlardan sorumlu olma ve ilgilerini çekme (20/35) aslında temel öğretmen niteliklerindedir. Bu nedenle bunun öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için ayırt edici bir özellik olduğu düşünülmemektedir. Literatürde bu kavram ihtimam gösterme-sahip çıkma olarak karşımıza çıkmakta ve kapsamlı araştırmaları mevcuttur. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler sadece ilgi çekme boyutunda farklılaşabilirler. Öğretmenler görevlerini yerine getirirken her zaman öğrencilerinin ilgilerini çekmeyi hedefleyebilirler. Ama öğretme tutkusuna sahip öğretmenler öğrencinin ilgisini kendilerinde ve anlattıkları konuda toplayamadıkları an başarısızlık duygusuna kapılmakta ve bunun için daha fazla çaba göstererek, kendilerini ve sistemi sorgulamaktadırlar.

“Çocukların matematik de ne güzel dersmiş diyebilmelerini istiyorum (en azından her dönem 2-3 tanesinin)” (T13)

Buna ek olarak sorumluluk duygusu da farklı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Sorumluluk sadece sınıf ortamında öğrencilere göz kulak olmak, iyi bir eğitim vermek değil, geleceklerini de en iyi şekilde değerlendirmek gibi çok daha geniş bir çerçevede yer bulmaktadır.

“Onları sahiplenmem gerekli. Onlardan ben sorumluyum.” (T4)

“Bu mesleği onları geliştirmek, gelecekte mağdur olmamalarını sağlamak için yapıyorum. Gözlerindeki parıltının devam etmesini istiyorum.” (T6)
“Çocukların da elinde benimki gibi bir güç olmasını istiyorum.” (T17)
“... Çocukların zarar görmemesine çalışıyorum.” (T9)

4.4.1.2.1.4. Bakıcılık, dosya okumak, tahtaya geçip yazı yazmak, para pul işi gibi özelliklerin dışında bir iş olmak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler mesleklerine gerekli değerin verilmesini ve doğru algılanmasını istemektedirler (15/35). Bu nedenle de yanlış değerlendirmelerin altını çizerek öğretmenliğin bu kavramlarla eşleştirilmemesini istemektedirler.

“Öğretmenlik sadece tahtaya geçip yazı yazmak değil.” (T1)
“Ama öğretmenlik benim için para pul değil.” (T8)
“Eğer öğretmen şana şerefe önem verirse asıl amacından uzaklaşır.” (T6)

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler öğretmenliğin özellikle maddi imkânlarla düşünülmemesi gerektiğini belirtmektedirler. Ellenburg (1972, s.38) bazı araştırmalarda ücretlerin iş tatmini için önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkmasına rağmen aynı zamanda benzer araştırmalarda ücretlerin öğretmenlerin çalışma coşkusunu, morallerini etkilemeyen unsurlar arasında yer almasının farklı nedenleri olabileceğini ifade etmektedir. Yeni evli ailesinin geçimini sağlamak amacıyla olan bir erkek öğretmen geliri ile ümitsizliğe kapılabilir, buna karşın yıllarını öğretmenliğe adanmış olan deneyimli bekâr bir bayan öğretmen mesleğinden çok büyük haz alabilir. Bu nedenle de bu tür öğretmenler mesleği para ile değerlendirmezler. Ancak bu araştırmada aile sahibi olan öğretmenlerin de öğretme tutkusunu maddi değerlerle bağdaştırmadan sürdürdükleri görülmüştür.

4.4.1.2.1.5. Ailelerin yerine veya onların yardımcı olmadıkları noktalarda destek sağlamak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlere özel olduğunu düşündüğüm bir diğer düşünce de öğretmenlerin ailelerin yetersiz kaldıkları alanlarda ve belli durumlarda hiç aile desteği görmeyen çocuklara aileleri yerine sevgi göstermeleri, onlara yardımcı olmaya çalışmaları şeklindeki düşünceleridir (5/35).

“Ailelerinin yardımcı olamadıkları konularda onlara yardımcı olmak insanı zinde tutuyor.” (T5)

“Çocukların ve ailelerin bana ihtiyaçları olduğunu bildiğim için gidemedim.” (T7)

“Çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve bunu görmek de öğretmenin hevesini artırıyor.” (T1)

Toplumda farklılaşan aile yapıları, anne baba ayrılıkları, sokak çocuklarının sayısındaki artış okuldan alacakları eğitime bağlı olan çocukların sayısını da artırmaktadır. Bu nedenlere öğretmenlerin bu niteliğe sahip olması fark yaratmaktadır.

4.4.1.2.2. Birey İçin Anlamı

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler mesleğin kendileri için farklı anlamlarına da değinmişlerdir. Bunlar mesleğin birey için kişisel anlamı başlığında değerlendirilmiştir. Monsour (2006, s.118) öğretmen ve idarecilerin düşünce ve görüşlerine yer verdiği araştırmasında etkili ve başarılı öğretmenlerin iyi bir iş ahlakına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu öğretmenler yüksek beklentileri, sürekli bir öğrenme ve içsel motivasyon süreci içinde olmaları ile diğer öğretmenlerden çok farklı bir bireysel meslek algısı göstermektedirler. Bu da öğretmenlerde şekil 7’deki gibi bir iş ahlakı oluşturmaktadır.



Şekil 7. Öğretmen ve İdarecilerin Öğretmen Nitelikleri Değerlendirmesi
(Monsour, 2006, s.118)

Bu araştırma sonuçları yaşam boyu öğrenme ve içsel motivasyon konularında Monsour’un (2006) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak farklı olarak özellikle ileri yaşlardaki öğretmenler için öğretmenlik mesleğinin yalnızlığa çare olması ve belli mesleklerle eşleştirilmesi dile getirilmiştir.

4.4.1.2.2.1. Kişiyeye ilişkin özel ve farklı bir yeri olmak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler bu mesleğin kendileri için özel bir anlamı olduğunu ifade etmektedirler (16/35). Bu onların mesleği salt bir görev olarak görmediklerini, mesleklerine farklı şekilde bağlandıklarını göstermektedir.

“Ben etrafımdaki arkadaşlarıma hep bu mesleği ne kadar sevdiğimi ve yapabilmek için 10 yıl evde beklemek zorunda kaldığımı söylerim. Mesleğe elimde olmayan nedenlerden geç başlamak zorunda kaldım. Bu nedenle de sevgim farklı. Birçok kişi belki de istemeden öğretmen olurken, ben öğretmen olmak için beklemek zorunda kaldım.” (T6)

“... Sanırım öğretmenlik benim yaşam kaynağım.” (T15)

“... bu meslek benim en büyük servetim.” (T23)

“Ben öğretmen olmaktan gurur duyuyorum. Hayatımı bu meslekten kazanıyorum...” (T10)

“Bizim de neslimiz tükeniyor aslında. Biz Atatürk’ün, cumhuriyetin öğretmenleriyiz.” (T14)

Görüldüğü gibi öğretmenlik bazı öğretmenler için yaşam kaynağı, bazı öğretmenler için ise demokrasiyi simgeleyen bir yapıdır. Ancak temelde her biri için ayrı değer taşımaktadır.

4.4.1.2.2.2. Yaşam boyu veya yaşamın her anında var olan bir süreç olmak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için öğretmenlik mesleği yaşamın merkezinde yer almaktadır (19/35). Bu kişiler mesleklerini yaşamlarından ayrı düşünmezler ve ‘profesyonel olunmalı’, ‘insanın işi eve taşınmaz’ şeklindeki ifadeleri anlamlandıramazlar. Aksine bu ifade onlar için oldukça anlamsızdır. Amaçlarına ulaşamadıklarında rahatsız olur, öğrencilerinin mutluluk ve başarıları ile sevinirler. Aynı zamanda öğrencilerinin üzüntülerini de sahiplenirler (8/19).

“Öğretmenliğimin 5. senesinde ilk defa birinci sınıfı aldım. Okumayı öğretememe korkusu yüzünden ciddi şekilde hastalandım. Doktora gitmek zorunda kaldım. Kısaca bu benim için o an hayatımdaki birçok şeyden daha önemliydi.” (T3)

“Sınıftaki ya da okuldaki olumsuz bir durum benim tüm özel yaşamımı ilgilendiriyor. Sorunlar çözümlenmeden tam anlamı ile mutlu ve huzurlu olmam mümkün olmuyor.” (T4)

“. . . 36 yılda onlarla üzüldüm, onlarla güldüm. Üzüntülerinde bile bana faydaları oldu.” (T19)

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler mesleği bir yaşam kaynağı olarak gördükleri için giyimleri, davranışları ile özel hayatlarında da birer öğretmeni yansıtmaktadırlar.

“Öğretmen olarak ben topluma örnek olmalıyım. Hiçbir zaman aşırı uçlarda olmadım, olamadım. Annem bizi çok modern yetiştirdi. Buna rağmen babam hep sen öğretmensin derdi. Giyimime, tavırlarıma hep dikkat ederdim, kendi çocuklarıma da hep siz öğretmen çocuğusunuz şeklinde söylerdim, biz öyle büyüdük, büyütüldük.” (T14)

“Ortaokulda, öğretmen okulunda da bize askeri bir yaşam gibi öğretmenlik işlendi. Şimdi bile bazen ben bunu giyinebilir miyim? Öğretmene bu yakışır mı şeklinde düşünürüm.” (T29)

“. . . ama gerçek hayatta da kılık, kıyafetimle ve davranışlarımla öğretmene benzediğimi çok fazla kişi söyledi.” (T35)

Bu öğretmenler öğretmenlik yaptıkları sürece mutlu olurlar ve canlı kalırlar;

“Emekli olduktan sonra boş oturmak beni çok kötü etkiledi. Hep okulu beklerdim. Televizyonda şiir okuyan çocuklar, Cumhuriyet bayramları, hele öğretmenler gününde oturup hüngür hüngür ağlardım. Okula gitmek isterdim. Okul ve öğrencilerim olmadan ben çok mutsuz oldum, hüznümlendim. İlk fırsatta da geri döndüm” (T19)

Bu öğretmenler eğitimin sadece okulda bitmediğini düşünürler, hayatın her anında karşılarında bulunan kişiye eğitim vermeye bir şeyler öğretmeye hazırdırlar.

“Bütün benliğimle bu işe bağlıyım. Eğitim sadece okulda bitmez.” (T2)

“Okul dışında bütün hayatım boyunca insanlara bir şeyleri anlatmaya, öğretmeye çalıştım.” (T9)

“Ben evde de öğretmenim, dışarıda da.” (T34)

“Bu bir yaşam biçimi oldu. Ben meslek hastasıyım.” (T29)

Okul ve çocuklar onların ayrılmaz bir parçasıdır. Bir daha dünyaya gelseler yeniden öğretmen olmak isterler. Öğrencilerini unutmazlar.

“Aile hayatımızla iç içe gidiyor . . .” (T19)

“Okul benim evim, ailem gibi.” (T31)

“Mesela ben yazın tatilde öğrencilerimi özleyorum.” (T10)

4.4.1.2.2.3. Zaman alan, yalnızlığa çare bir uğraş olmak

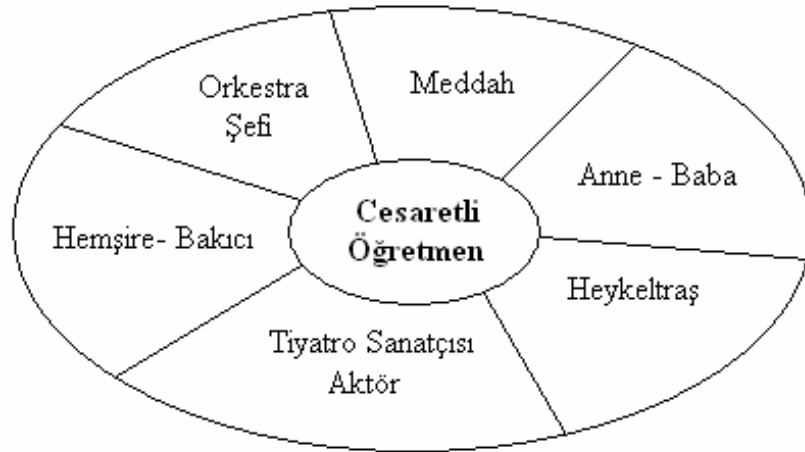
Özellikle emeklilik yaşına gelmiş öğretmenler için öğretmenliği bırakmak çok zordur. Öğretmenlik onların yaşam kaynağı olduğu için bu iş olmadan nasıl zaman geçireceklerini ne yapacaklarını bilemezler (3/35). Aslında hepsinden de önemlisi hep yardım etmeye odaklandıkları ve karşılardaki kişiye yardım ederek karşılığını gördüklerinde mutlu oldukları için kendilerini büyük bir boşluk içinde hissederler.

“Mesleğim benim hayatımın bir parçası. Eşimden çocuğumdan çok daha uzun süre ben onlarla beraberim. Günün büyük kısmını onlarla geçiriyorum. Onlar benim can yoldaşım . . . ben öyle eve gezmelerinden hoşlanan biri değilim. Onlardan ayrılmak istemiyorum. Sanırım öğretmenlik benim yaşam kaynağım.” (T15)

4.4.1.2.2.4. Belli mesleklerle benzerlik taşımak

Öğretmenler mesleklerinin farklı mesleklere olan benzerliklerini dile getirmişlerdir (19/35). Şekil 8 de mesleklerle yapılan ilişkilendirilmeler gösterilmiştir.

Şekil 8. Öğretmenlikle cesaret boyutunda eşleştirilen meslek ve kavramlar



Sekiz kişi öğretmenin bir tiyatro veya sahne sanatçısı olması gerektiğini ifade etmiştir.

“Aynı bir meddah gibi şekilden şekle girmeniz gerekir.” (T5)

“ . . . bir öğretmen aktör gibidir. Sahnede açık vermemesi lazım. Tiyatrodaki bir sanatçıyı düşünün birşeyi kaçırırsa gülünç olur, öğretmenlikte de durum böyledir.” (T12)

“ . . . sınıfta bir tiyatro sahnesinde oyun oynar gibi olmalısınız. Bu dersi en gerçekçi şekilde anlatmanız için gerekli olan bir şey. Anlatımınızı görsel öğelerle süslediğinizde öğrencilerin motivasyonu artar.” (T6)

“Ben öğretmenlik mesleğini tiyatroya benzetiyorum. Nasıl onlar mutlu olduklarında da kötü durumda olduklarında da oyunu oynamak zorunda iseler, öğretmenler de topluluk karşısında işlerini en iyi şekilde icra etmelidir.” (T5)

Görüldüğü gibi öğretmen bir tiyatro sanatçısı gibi dersini süsleyerek anlatmalı, öğrencinin ilgisini çekmeli ve aynı zamanda da üzüntüsünü, sıkıntısını, derdini sınıfa taşımadan hep pozitif olmalıdır. Sinema sanatçısından öte tiyatro sanatçısına benzetilmenin bir nedeni de bazı şeylerde geri dönüş imkânı olmaması, sınıf içinde bir anda ortaya çıkan olayların üstesinden gelmeye çalışmak durumunda olmasıdır.

“Tabi çok büyük bir medeni cesaret gerektiriyor. Sürekli canlı yayındasınız. Televizyonu 70 milyon kişi izliyorsa burada da 35-40 kişi sizi seyredip, dinliyor. Her sözünüz onlar için önemli. Ağzınızdan çıkanı duymak durumundasınız. Güçlü bir oto kontrole sahip olmalısınız. Topluluk karşısında çekingen olan kişilere göre değil bu iş.” (T11)

Öğretmenlik inşa etme süreci içinde bulunan mesleklere de benzetilmektedir. Öğretmen bir heykeltıraş, bina inşa eden kişi gibi öğrenciyi şekillendirmelidir.

“Öğretmenlik bir sabır işidir. Onu iğne oyası gibi işleyeceksin.” (T14)

“ . . . Bu şekilde öğrencileri aynı bir heykeltıraş gibi yontarak şekillendiriyorsunuz.” (T10)

Bir diğer meslek grubu da aşçılık ve terziliklidir. Öğretmenliğin bu mesleklere benzetilmesinin nedeni ise her ikisinin de sadece kitaptan belli tariflerle yapılamaması, kişisel becerilerin devreye girmesidir. Buna ek olarak bu işlerde öğretmenlikte olduğu gibi deneyimin de artı yönde etkisi bulunmaktadır.

“Öğretim süreci bir nevi aşçılığa benzetilebilir. Yemek tarifleri için, malzemeler yazılır, kabaca tarifi yapılır ama herkesin yemeği aynı olmaz. Burada nasıl pişirileceği, ateşin nasıl olacağı, ne tür baharatlar ekleneceği, ne zaman neyin ekleneceği gibi farklı durumlar vardır. Öğretmenlik de bunun gibidir, sadece tarifi almakla öğretmen olunmaz. Öğretmenin bu tarife sevgi koymasını ve bunu nasıl yapabileceğini öğretmek gerekir.” (T16)

“Dershanede çalışmak bana çok şey kattı. Birden bire mutfağa girmiş ve her türlü yemeği pişirmek zorunda olan bir aşçı gibi hissettim ” (T35)
“Mesela bir kazak ördüğünüzde en zor şey onun kolunu koymaktır, çok emek harcarsınız. Ama bir müddet sonra yine iyi kol koyarsınız ama o kadar çok yorulmazsınız. Aynı durum sınıfta da görülür, daha az yorulmanız iyi iş yapmadığınız anlamına gelmez.”(T33)

Öğretmenliğin aynı zamanda bir toplum hizmeti olması nedeni ile belli hizmet meslekleri de öğretmenliğe benzetilmiştir. Doktorluk, hemşirelik bu yönde karşılıksız insan sevgisi gerektiren mesleklerdendir. Çelikkaya (1996, s.69) bir öğretmenin öğrencilerine yaklaşımının adeta manevi doktorluk yapma, maddi ve manevi her türlü yardımda bulunma şeklinde olması gerektiğini dile getirmektedir.

“Bir **orkestra şefi** gibi hepsini aynı anda idare etmeniz gerekiyor.” (T2)
“Özellikle küçük çocuklar için bir öğretmenden öte hemşire bakıcı, hatta doktor olmanız gerekebilir.” (T19)

Görüşme yapılan öğretmenlerden birinin dile getirdiği ilginç bir benzetme de öğretmenin ahtapotu benzetilmesidir. Bir an nasıl olabilir diye düşünülse de gerçekten de birçok durumda öğretmenlerin ahtapot gibi olmak gerekmektedir.

“Bence öğretmenin pratik bir zekâyâ sahip olması, esnek olması bir ahtapot gibi her şeye ulaşabilmesi, hareket halinde olması gerekli.” (T17)

Bunlara ek olarak televizyondaki bazı diziler de öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin konuşmaları arasında yer almaktadır. Fedakâr ve aşırı özverili yapısı ile ‘Hayat Bilgisinin’ Afet öğretmeni ve Van’da bir köyde çalışan gerçekçi yaşam şartlarını diziye yansıtan Hayat öğretmenin hikâyeleri de örnek gösterilmektedir.

“... öğretmenim ben her yere zevkle giderim. Mesela TRT’de bir dizi vardı ‘Hayat Türküsü’ diye o filmi zevkle izliyorum. O öğretmen Van’a kadar gitti, çocuklar okula gitsin diye uğraştı. Onun mücadelesini seyrederken ağlıyorum ben.” (T14)

4.4.1.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Anlamı

Öğretmenlik sadece öğrencilerle ve bireyin hayatı ile ilgili bir meslek olmaktan öte bir toplum hizmetidir. Bu da öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin ayırt edici özelliklerinden birdir. Çünkü sistem içinde bulunan öğretmenlerin çoğu öğrencilerine

ders anlatmayı ve müfredatı uygulamayı iyi öğretmen olmak olarak algılamaktadırlar. Ancak aşağıda örnek verdikleri olayları dile getireceğim öğretmenler gerçekten de farklı ve ciddi şekilde özverili bir yapı sergilemektedir.

4.4.1.2.3.1. Öğretmenliğin Toplumsal Bir Görevi Olması

Öğretmenlerin sadece öğretim sürecine değil aynı zamanda eğitimin amacına da hizmet etmeleri gerekmektedir. Eski toplumlarda meslek edindirmeye yönelik eğitim önemli iken günümüzde bilgi toplumu olmak, demokrasi eğitimi önem kazanmıştır. Öğretmenlerin bu amaçları bilmesi ve buna göre eğitilmesi gerekmektedir (Cochran-Smith, 2005, s.416). Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları için öğretmenlik topyekün bir toplum hizmetidir (8/35).

“Birey olarak onları topluma yetiştirme, değerler kazandırma gibi bir görev üstlenmişim, . . . benim ilk sorumluluğum öğrenciye karşı.” (T10)

“. . . çünkü benim öğretmenlik amacım vatana hizmetti, bunun nerde olduğu fark etmez.” (T26)

“Atatürkçü, Cumhuriyete, devlete, ailesine, topluma uygun bireyler yetiştirmek . . .” (T16)

“Dünyaya gelişimin, vefa borcunu ödemek gibi bir duygu. Öğrenciye bir bitki dikmesini öğretmek, topluma katkı sağlamak . . .” (T19)

Özellikle Anadolu’da uzun yıllar çalışmak durumunda kalan öğretmenler sadece öğrencilere yardım etmenin yeterli olmadığını, orada yaşayan kişilerin, velilerin de yardıma ihtiyacı olduğunu görmüşlerdir.

"Ben çalıştığım ortamda verimli isem mutlu olurum. Ordu’da görev aldığım bölgede bir kütüphane kurmuştuk. Sanki bir seferberlik durumu gibiydi. Çok zevk almıştım. O günlerimi unutamam.” (T30)

“Köyde yalnızdım bu okulda ise yol gösterici öğretmen ablalarım, beni cesaretlendiren kişiler vardı. Orduevinin çalışmalarında yer alıyorduk. Toplum hizmeti yaptım. Programlarda hep sunuculuk görevi verilirdi. Okuma bayramlarımız orduevinde olurdu. Hep ön saftaydım.” (T32)

“Bir baktım etrafıma bahçede bir Atatürk büstü yok, bahçe kurak. Babam ziraat mühendisi olduğu için arkadaşları yardım etti, bahçeyi ağaçlandırdık. Ben o zaman 7. kolordu komutanı Faruk Güventürk’e çıktım (hayatta mıdır bilmiyorum). Yaverlerini aştım, ona okulun durumunu anlattım, yaverini çağırdı, bu kız ne istiyorsa yapın dedi. Açılışı da ben yapacağım, bütün komutanları da getireceğim diye ekledi. Gerçekten de geldi.” (T14)

“Öğleden sonraları sosyal hizmetlere-çocuk yuvalarına giderdim. Öğrencilere masallar okurdum, şarkılar öğretirdim.” (T14)

Bu şekilde okulu, toplumu sahiplenen öğretmenler daha mutlu ve başarılı bir meslek hayatı sürmektedirler. Çünkü toplum onların bu çabalarını gördükçe onlara saygı duymuş, destek olmuştur.

“Hatta benim çalıştığım dönemde papatyalar çok sükse yapıyorlardı. Ben de onlarla iletişime geçtim. Oraya bir karavan getirdiler. Bazı hanımlara korunma yolları sağladılar. Bir erkek beni dövmeyle bile kalkmıştı. Bana ‘herkesin otomobili var, evi var bizim de çocuğumuz var’ (şive ile) demişti. Başka bir şeyimiz yok anlamında” (T14)

4.4.1.2.3.2. Öğretmenliğin Kutsal Bir Görev Olması

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü öğretmenliğe toplum görevinden çok daha farklı bir anlam yükleyerek bunun aynı zamanda kutsal bir görev olduğunu ifade etmişlerdir.

“... Buraya 10 senenin sonunda artık zamanı geldi diyerek, iyi bir okul olduğunu düşündüğüm için geldim. Okul o kadar kötü olmasa da sınıfımda çok sayıda hiperaktif, dikkat dağınıklığı olan, sorunlu öğrenci var. ‘**Tanrı** beni bu öğrencilerin de benim gibi öğretmenlere ihtiyaçları olduğundan buraya yolladı’ şeklinde düşünmeye başladım.” (T7)

“Bir de ben öğretmenliği **kutsal** bir meslek olarak görüyorum. Biz kutsal bir iş yapıyoruz.” (T23)

“Çok **kutsaldır** öğretmenlik. Sevmeden ben yapamazdım.” (T34)

“Bu mesleği **kutsal** sayan, her türlü fedakârlığı göze alarak topluma hizmet etmeye devam eden kişiler...” (T29)

Ancak kutsallık konusunda temkinli olan öğretmenler de bulunmaktadır. Bunun nedenlerinden biri öğretmenliğin farklı bir ideolojik anlama sürüklenmesini istememe olabilir.

“Bir de ben öğretmenliği kutsal bir meslek olarak nitelendirmiyorum. Hatta kutsal meslek olarak nitelendirilmesi beni rahatsız ediyor. Bence hiçbir meslek kutsal değildir. Her mesleğin insana kazandırması gereken şeyler vardır. Öğretmenlik için bu özellik daha fazla, her an insanlarla iç içeyiz. Belki tam olarak kutsallık değil ama gelecek için oldukça önemli bir görevimiz var, yanlışlarımızda zarar verebiliriz. Bu nedenle dikkat etmeliyiz.” (T30)

4.4.1.2.3.3. Öğretmenliğin Önemli Bir Görev Olması

Doğal olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu mesleklerini önemli bir görev olduğunu düşünmektedirler (7/35). Ancak öğretmenlerden 7'sinin özel olarak vurgulamış olması ilginçtir. Bu sayının beklendiğinden az olmasının nedenlerinden biri de kişilerin öğretmenliği bir görev olarak nitelendirmek istememeleridir. Çünkü tutku sahibi olmayan öğretmenlerin özelliklerini sıralarken öğretmenler bu mesleği sadece bir görev olarak görme konusuna da değinmişlerdir.

“Ben küçük yerlerde de çalıştım. Öyle yerler var ki hentbolün ne demek olduğunu bilmiyorlar. Onlarla kale kurup, hentbol öğretmek o kadar büyük bir zevk ki . . . Ya da onlarla beraber futbol takımında oynarsınız. Size ondan sonra farklı bakarlar. Farklı bir değeriniz olur . . .” (T8)

“Yaptığınız yanlış öğrenci için yanlış, yaptığınız doğru da öğrenci için doğru olur. Hatta her şeyden önce bu gibi sorumluluk gerektiren bir mesleği seçmek de büyük bir cesaret ister.” (T31)

“. . . oldukça önemli bir görevimiz var, yanlışlarımızla zarar verebiliriz bu nedenle dikkat etmeliyiz.” (T30)

“ Öğretmenlik bu tür kişiler için birinci iştir . . . tutkuya sahip öğretmenler için öğretmenlik bence ilk sırada gelir. Bunu kişinin önceliklerinden anlayabilirsiniz.” (T3)

4.4.1.2.3.4. Kurumun Hedeflerini Sahiplenmeye Yönelik Amaç

Öne çıkan bir diğer konu da diğerleri kadar öncelikli olmasa da öğretmenlerin aynı zamanda okulun hedeflerini de sahiplenmesidir (3/35). Görüş bildiren öğretmenlerin özellikle devlet okullardan olması da dikkat çekicidir.

“Her kurumun kendine has yetiştirme misyonu vardır. Onlara hizmet etmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Köy okulunun ayrı, özel okulun ayrı. Adapte olmak, bir noktada baştan başlamak, geliştirebileceğinize yeni bir şeyler katacağınıza inanmak çok önemli . . . Hizmet şuuru önemli . . . Aynı zamanda da sınırları iyi çizmelisiniz.” (T29)

“. . . Orada olayın boyutu değişmişti. Samsun il birinciliği gibi, okulun ismini duyurmak gibi farklı bir hedef vardı.” (T3)

4.4.1.2.4. Öğretmenliğin Zor Meslek Olması Yönünde Yorumlar

Öğretme tutkusu kişiye farklı bir mücadele hırısı ve çalışma azmi vermektedir.

“Ben de öğretmenlik hayatımda birtakım olaylar yaşadım, her şey tozpembe olmadı . . . Babanızın anahtarı ile açıp girdiği şirkette bile her şey pembe geçmez. Pembe gitmemesine rağmen devam etmesinin belki de bir nedeni tutku . . .” (T12)

Araştırmaya katılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerden 18’i öğretmenliğin zor bir meslek olduğu görüşündedirler. Öğretmenler mesleğin zorluğunu çok farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bazıları fiziksel yorgunluğu dile getirmişlerdir;

“Yorgunluk var tabi, özellikle de zihinsel yorgunluk.” (T7)
“Yorgunluk bile insanın gözüne batmıyor, yeter ki zevk alın işinizden.” (T28)

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları öğretmenlerin sadece birer öğretmen gibi değil birer rehber uzman gibi sorunları tespit etmesi ve çözüm bulması gerektiğini, bunu yapmadığı sürece öğrencilere ulaşamayacağını ve başarılı olmayacağını ifade etmişlerdir.

“Ailesinde ciddi sağlık sorunu olan, maddi sıkıntı çeken, aile içi geçimsizlik yaşayan çeşitli öğrencilerin bulunduğu bu sınıfa ulaşmaya çalıştım ama olmadı. Annesinin sağlık durumu hakkında endişe içinde olan bir çocuğun bu sorununa çözüm bulmadan, nasıl dersi dinlemesini ve çalışmasını bekleyebilirsiniz.” (T11)

Bazı öğretmenler de öğretmenlerin görevlerinden dolayı büyük sorumluluğa sahip olduklarını, yanlış öğretim sil baştan demek gibi bir şansları olmadığını ifade etmektedirler.

“Tiyatrodaki bir sanatçıyı düşünün bir şeyi kaçırırsa gülünç olur, öğretmenlikte de durum böyledir. Bir şeyi yanlış öğrettiniz. Bunun geri dönmesi imkânsız.” (T12)

“Bankacılık da zor ama orada belli kriterlere ve standartlara göre işinizi yaparsınız. Hiyerarşi vardır. Belli bir A ve B’nin dışına çıkamazsınız. Ama öğretmenlik öyle standart bir iş değil, her an yeni ve farklı şeylerle uğraşmak durumundasınız. ‘Çok yoğunum şu an biraz mola vereyim çay içeyim’, ‘Gelen telefonu biraz bağlama’ diyebilirsiniz ama öğretmenlikte o an o eğitimi kesintisiz vermek durumundasınızdır. Burada zorluk 40 dakika boyunca derse konsantre olup, düzgün bir iş çıkarmaktır.” (T17)

Bir diğer zorluk da her başarı ve davranış gurubundan öğrencilerinin ihtiyaçlarını aynı anda karşılamak zorunda olunmasıdır.

“Başarısız çocuklara ulaşmak ve onları belli bir noktaya taşımak zor ve meşakkatli bir iş. Aynı zamanda zeki öğrencileri beslemeniz gerekiyor. Onların ihtiyaçları farklı. Her bir öğrenciye ulaşabilmek onlara ilgi gösterebilmek büyük çaba ve fedakârlık gerektiriyor.” (T15)

Görüldüğü gibi tüm bu durumlarda öğretmenlerin ekstra çaba ve fedakârlık göstermeleri gerekmektedir. Ancak her öğretmen aynı yapıya sahip olmadığı için öğretmen tutumlarındaki farklılaşma bu basamakta ortaya çıkmaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler mesleğin zorluklarına dikkat çekseler de şikâyet etmemekte, aksine bunların üstesinden isteyerek geldiklerini, mesleklerinden tatmin olduklarını ve şu an gösterdikleri özveri ve çabanın dışında nasıl davranılabileceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin ayırt edici özelliklerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

4.4.1.2.5. Öğretmenlik Mesleğinde Çocuğun Anlamı

Çocuklar öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin çocuklara çok farklı anlamlar yükledikleri görülmüştür. Bu öğretmenler öğrencilerini kendi çocukları gibi görmekte onlara kendi çocuklarına davrandıkları gibi özverili, bağışlayıcı, sabırlı davranmaktadırlar (14/35). Bunun yanında mesleklerini ve çocukları yaşamlarının önceliğine oturtmuşlardır (5/35). Öne çıkan bir diğer durum ise birçok öğretmenin öğretme tutkusuna sahip olunabilmesi için anne veya baba olması gerektiğini, bu duyguyu yaşamının fark yaratacağını ifade etmiş olmalarıdır (7/35). Üç öğretmen ise bu konuda temkinli davranılması gerektiğini, öğretmenin bir anne babadan daha farklı bir yeri olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aşağıda bu görüşlere ayrı başlıklar altında yer verilecektir.

4.4.1.2.5.1. Öğrencileri Kendi Çocuğu Olarak Görme

Araştırma sorularında olmadığı halde öne çıkan kavramlardan biri öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin çocuk sevgisinin ötesinde öğrencilerini kendi çocukları gibi gördüklerini dile getirmeleridir (14/35). Aslında bu sayı daha fazladır, ancak yukarıda belirtildiği gibi araştırmada bu konuda doğrudan bir soru yer almadığı için öğretmenlerin dile getirmeden edemedikleri konulardan biri olarak ortaya çıkmıştır.

“Aklın yolu bir, kalbini ortaya koyarsan onu tüm özürlerine rağmen kendi çocuğun gibi kabul edersin.” (T2)

“Onlar hasta olunca bir başka etkileniyorum.” (T9)

“Buradaki duygular aynı kendi çocuğunun ilk kelimeyi söylediği, ilk adım attığında hissettiğin duygular gibi.” (T17)

“Ben öğrencilerimi sanki bir akrabamış hatta kendi çocuğummuş gibi düşünürüm.” (T31)

“Başka bir öğrencim ters yazıyordu. Ailesi çok fazla ilgilenmedi. Onu aldım RAM’a götürdüm. Okuma bozukluğu olduğunu, benim onunla ilgilenmeye devam etmemi çünkü beni annesinin yerine koyduğunu söylediler. Bu çocukları insan nasıl tek başına bırakabilir ve hayatından çıkarabilir ki, bu bitmeyen bir duygu seli gibi.”

Yukarıda görüşme yapılan öğretmenlerin dile getirdikleri duygulardan bazı örnekler görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmen öğrenci bağının öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için çok farklı bir yapı sergilediği görülmektedir.

4.4.1.2.5.2. Öğrencilerini ve Mesleğini Öncelikli Olarak Düşünme

Öğretmenlik mesleğinde çocuğun yerine ilişkin öne çıkan bir diğer nokta da öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğrencilerini kendi çocukları gibi görmelerinden öte, onları ve mesleklerini en öncelikle konu yapmaları, hayatlarının merkezine oturtmaları ve hatta ailelerini ve kendi çocuklarını farkında olmadan geri plana atmalarıdır (5/35). Bu duygunun yaşanmadan anlaşılamayacağı açıktır.

“Öğrenciyi her şeyiyle seveceksin. Burnu akan, hatta sümükleri tüm yüzüne yapışmış çocukları da... O çocuğa yaklaşmasan ne anlamı olur . . . Öyle bir sevgi ki aileden öne geçiyor. Çocuğundan, eşinden öne geçiyor . . . Çocuklarım çoğu zaman evet anne okuldakiler bizden daha önemli demişlerdir.” (T14)

“Ailemin önüne geçen bir fedakârlık benim için ama nedenini açıklayamam.” (T19)

“Hırslarım, mesleğim, çocuklar kendimden daha öne geçiyor.” (T27)

Görüldüğü gibi öğretmenler bu durumdan rahatsız olmamakta ve aynı zamanda da nedenini açıklayamamaktadırlar. Bu onların içlerinden gelen bir davranış şeklidir ve öğretmenliğe bu anlamı vermeden yaptıklarında kendilerini eksik hissedeceklerdir.

4.4.1.2.5.3. Öğretmenin Anne-Baba Olması

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülen özelliklerden biri de anne baba olma duygusunu yaşamış olmalarıdır. Anne veya baba olan kişilerin çocuklara bakışının, tutumunun farklı olacağı dile getirilmiştir (7/35).

“Tutkulu öğretmen olmak için önce anne olacaksın, baba olacaksın ve çocukları motive edeceksin. Şak şuk olmaz o iş . . . Mesela ben anne olduktan sonra öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını, anneleri için ne kadar değerli olabileceklerini o zaman anladım.” (T14)

“Kendi çocuklarım olunca öğrencilere daha toleranslı davranmaya başladım.” (T11)

“. . . sevdiğim bir müdür yardımcısı kızım doğduğu zaman ‘anne oldunuz öğrenciler artık sizden artı bir not kazandılar demişti’, gerçekten haklıymış.” (T33)

“Gerçekten çocuk sevgisini yaşamayan insanlar bunu tam anlamı ile anlayamazlar.” (T10)

“Anne baba sevgisi oluşmaya başlıyor. Tanımadığınız bahçede oynayan çocuk için endişe duymaya başlıyorsunuz.” (T20)

“Çocuğum olduktan sonra öğrencilerimin kıymeti biraz daha arttı. Anne olan öğretmen bir adım önde. Dışardan bu gibi durumlar belki hissedilemiyor, çocuk nasıl besleniyor, nasıl ne şartlar altına geliyor diye. İnsan bağıracağı zaman biraz daha fazla düşünüyor. Daha anlayışlı ve pozitif oluyor. Daha sevecen, yakın ve yumuşak.” (T19)

Hatta bazı öğretmenler bu duygunun tecrübe ile bile kolay kolay yerinin doldurulamayacağını ifade etmişlerdir.

“Şunu da eklemeliyim hiç çocuk sahibi olmayan kişiler de 20 senelik bir tecrübeden sonra aynı şekilde hissedebilirler.” (T17)

Öğretme tutkusuna sahip olmak için birer anne baba olmanın duygularda farklılık yaratacağını belirten öğretmenlerden biri de diğer öğretmenlere haksızlık edilmemesi gerektiğini belirterek şu şekilde fikrini dile getirmiştir.

“Ama unutmamak gerek ki nice anne olmayan kişiler sizden daha fazla çocukları sevebilir.” (T19)

Bir diğer öğretmen grubu da bu ifadenin daha da ötesinde olaya biraz temkinli yaklaşmaktadırlar. Onlar için anne baba olmak, bu sevgiyi yaşamış ve anlamış olmak ve bir öğretmen olmak farklı anlamlara gelebilmektedir.

“Bir yerde çizgiyi çizmelisiniz. Siz onların annesi-babası değilsiniz sonunda. Lise öğretmeni anne değildir. Olmamalı da. İlköğretimde durum biraz daha farklı olabilir. Ama lisede siz çocuğun öğretmeni olmalısınız.” (T12)

Perran Kutman’ın Afet öğretmen karakterinin vericiliğini fazla bulan bu öğretmen ilköğretim ve lise öğrencilerinin farklı ihtiyaçları olabileceğini, ilköğretimde daha öne çıkan anne baba modelinin lise öğrencileri için uygun olmayacağını onların gerçek bir öğretmen modeline sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir.

“Öğretmenin rolü anne babadan farklı, öğretmenin çoğu zaman risk alması gerekiyor. Bazı anne babalar çocukları ile arkadaş gibi olduklarını söylerler. Bence bu o kadar yapay ki. Kişinin çocuğu ile iletişimde bu yok ki. Çocuğun önce bir babaya-anneye ihtiyacı var. Biz öğretmenler de tam olarak arkadaşları değiliz. Biz de onlar için birer modeliz. Böyle yaparak çocukları ikilem içine sokuyoruz. Hep bir ikilik var. Alaturka–alafranga gibi. Bu durum çocukların dengelerini bozuyor, ruhsal sorunlara yol açılabilir, kişilikleri bölünüyor. Güven sarsılabilir.” (T29)

Yukarıda düşünceleri dile getirilen öğretmen çocukları ikilem içine düşürmeme gayretindedir. Özellikle özel okullarda öğretmenlerden öğrencilere farklı davranmaları istenmektedir. Bunu içinden gelmeden zorla yapan öğretmenler de öğrenci ile bağları koptuğu anda aynı tutumu sergilememektedirler. Net olarak fark edilmese de öğretmeni bir anne baba modeli olarak kabul eden, bu iletişimin doğallığına inanan öğrenci bu durumdan ciddi zarar görebilmektedir. Aslında bu konudaki anlamlı ifadelerden biri de şudur:

“ . . . Bir de ben öğrenci ile samimiyet kurulması gerektiğini ama bunun belli seviyede olması gerektiğini düşünüyorum. Yıllarca beraber çalıştığım Alish Hanım vardı o anne gibiydi ben öğretmenin anne olmaması gerektiğini düşünüyorum. Tabi annenin sevecenliğini hissettirmeli ama anne değil öğretmen olmalı.” (T33)

Çelikkaya (1996, s.69) öğrencinin aile, düşünce ve inanç yapısına bakılmaksızın öğrenci olduğu için sevilmesi gerektiğini ve bir öğretmenin öğrencisine resmiyetin

üstünde bir anne, baba, ağabey, abla gibi yaklaşabilmesi, onun derdiyle dertlenebilmesi, yol göstermesi, nasihat etmesi, yani ona rehberlik edebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yukarıda bir anne-baba olmanın öğretmenlerin duygularına olumlu katkıları olacağı yönündeki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Ancak bir diğer öğretmen de evli olmamasının öğrencileri için avantaj yaratabileceğini ifade etmiştir. Tabi bu yukarıda bahsedilenlerden biraz daha farklı bir durumdur. Yukarıda anlatılmaya çalışılan öğretmenlerin duygusal açıdan fark etmeden anne baba olmanın bazı değerlerini kazanmalarındadır.

“Bir de belki fark yaratır bilmiyorum ben bekârım. Bu da evdeki sorumluluklarımı azaltıyor. Mesleğime daha fazla zaman ayırabiliyorum. Mesela sınıfımda engelli bir öğrencim var. Onunla ders dışı zamanlarda sık sık çalışıyorum . . .” (T32)

4.4.1.3. Kişilik Özellikleri

Öğretme tutkusuna etki eden bir diğer faktör de öğretmenlerin kişilik özellikleridir. Kişilik özelliklerine geçmeden önce bu özelliklerin önemine ilişkin görüşlere değinilecektir.

“Bilginin olması tek etken değil. Onun aktarımı önemli. Bu şuna benzer dükkân mal dolu ama satamıyorsun. Problemi herkes çözer. Bunun nasıl yapıldığını öğrenciye aktarmak çok önemli.” (T20)

Araştırmaya katılan 10 öğretmen (10/35) öğretmenlik için sadece kuram bilgisinin yeterli olmayacağını başka niteliklerin de gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler bilginin nasıl aktarılacağına önemini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin çoğu aktarmadaki bu yetersizliğin kişinin yapısından kaynaklandığını ifade etmektedirler.

“Ben öğretmenliği sanat mesleği olarak görüyorum. Metodik bilgiler herkese verilebilir, bu tamam. Ama sınıf içinde kapıyı kapatınca sizin kişiliğinizle baş başa kalıyorsunuz. Geçmiş, gelecek planlarınız, bunların devamı size bağlı. Sistem kurmak, kurumlaşmak, usta çırak ilişkisinden daha farklı bir şey bu bence zanaat değil bir sanat.” (T29)

“Çok bilgili öğretmen olabilirsiniz ama öğrencinin seviyesine inmedikten sonra bunun hiç anlamı yoktur.” (T6)

“İnsanlar teoride çok iyi olabilirler ama uygulamayı bilmedikten sonra bu bir anlam ifade etmez.” (T9)

“Şu an sınıfa yetkili olarak girsem, sınıflara girip öğretmenleri izlesem, ... Ben akademik anlamda çalışanları da elerim. Çünkü öğretmenlik sadece akademik başarı değil, çok farklı bir şey. Ciddi bir emek gerekiyor.” (T26)

“Bence büyük ölçüde yapıya bağlı bir şey. İnsan her şeyi bilebilir ama anlatamaz.” (T25)

Öğretmenlerin bazıları da asıl sorunun eğitim sistemi olduğunu burada sadece kuramsal bilgi verildiğini, okul ve sınıf ortamında bunların nasıl uygulanabileceğinin öğretilmediğini ifade etmişlerdir.

“... öğretmenlik salt okuldaki eğitimle kazandırılmaz. Tabii donanım, eğitim sadece katkı sağlar.” (T31)

“% 85’inde diploma var ama daha çocuğu tanımıyorlar, nasıl tanışılır ki?” (T9)

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin yorumlardan da anlaşılacağı gibi öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için öğretmenlik büyük ölçüde kişinin yapısı, kişiliği ve mesleğe bakışı ile şekillenmektedir. Kuramsal bilgi veya üniversite eğitimi sadece destek sağlamaktadır. Bunları en uygun şekilde uygulamak kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlere ‘öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin hangi özelliklere sahip oldukları’ sorulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 325 farklı nitelendirmede buldukları görülmektedir. Bunlardan bazıları belli başlıklar altında toplanabilecek yapıda olmasına rağmen bazıları da kendine has özellikler göstermektedir. Aşağıda bu nitelikler belli başlıklar altında toplanarak bir tabloda özetlenmiştir (Tablo 24). Ancak daha sonra bunlardan en önemli olanlara, daha doğrusu bir öğretmenin sahip olması gereken doğal özelliklerin dışında öne çıkan özelliklere detaylı olarak değinilecektir. Aşağıdaki tabloda dörtten az kişi tarafından belirtilen nitelikler yazılmamıştır. Mesleğe uyan mizaca sahip olma, Türkçe’yi doğru kullanma, güzel konuşma becerisine sahip olma, çalışkan olma (bu öğrenci için gösterilen çabadan ayrı alınmıştır), pratik zekâ sahibi olma, sadakat gösterme, yaratıcı olma (yeni yöntem ve modeller kullanmadan ayrı alınmıştır), liderlik özelliklerine sahip olma, sağlık sorunlarına sahip olmama, öğrenciye farklı bir gözle bakma gibi nitelikler de yukarıdaki tabloda belirtilen özellikler kadar olmasa da dile getirilen niteliklerdendir. Tabloda sadece bu konuya değinen kişilerin sayısı

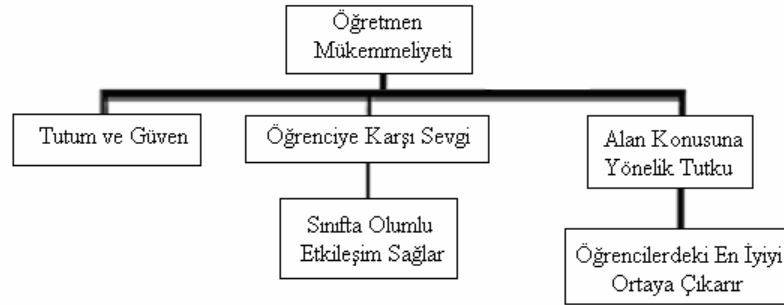
yazılmıştır. Birçok öğretmen aynı başlık altında birden çok farklı nitelendirmede bulunmuşlardır. Öğretme tutkusuna sahip, nitelikli ve kaliteli öğretmenlere yönelik araştırmalarda genellikle öğretmen özelliklerine bir bütün olarak bakılmıştır. Dolayısı ile bu araştırmanın sonuçları farklı birçok niteliği bir bütün olarak ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 24. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Ortak Özellikleri

Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Dile Getirilen Ortak Özellikleri		Kişi Sayısı	
Genel Özellikler	Umursama-Önemsemek	15	
	Hoşgörü – Pozitif Düşünce	15	
	Çocuk Sevgisine Sahip Olma-Sevecen Olmak	15	
	Canlı – Hareketli Yapı	12	
	Tutarlı ve Kararlı Olmak, Kararları Sahiplenmek	12	
	Mücadeleci – Zorluklara Katlanan	11	
	Özveri ve Fedakârlık Göstermek	11	
	İyi Ruh – Duygusal Sağlık	10	
	Azim-Başarma Hırısı	7	
	Güven – Özgüven	6	
	Sabırlı Olmak	6	
	Güvenilirlik	6	
	Hassas – Duyarlı Yapı	6	
	Sorumluluk	4	
	Güçlü Olmak	4	
Öğretim Sürecine Yönelik Öğretmen Özellikleri	Sisteme Yönelik	Paylaşım	12
		İletişim	12
		Yardımcı Olmak	7
		Rehberlik	4
	Mesleğe ve Öğrenciye Yönelik	Donanımlı Olmak	25
		Öğrenciler İçin Çaba Harcamak	18
		Farklı Yöntem ve Materyaller Kullanmak	13*
		Öğrencinin İlgisini Çekmek	10
		Çocuğun Seviyesine İnmek – Çocukla Çocuk Olmak	9
		Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Almak	9
		Öğrenciyi Sorgulamak - Keşfettirmek	7
		Öğrenciye En İyi Nasıl Öğretebilirimi Düşünmek	6
		Ulaşılabilir Olma, Öğrencileri İçin Zaman Ayırmak	6
		Toplumsal Sosyal Hizmeti Yerine Getirmek	5
		Derse Hazırlıklı Girmek	4
	Öğrenciye Model Olmak	4	
	Bireye Yönelik	Araştırma – Yenilikleri Takip Etmek	16
		Mesleki Gelişim Fırsatları Yaratmak	15
		Öğretmeye İstekli Olmak	12
		Mesleği Seçmek İstemek, Sevmek ve Önemsemek	12
Kendini Yenilemek (Eski materyalleri kullanmama)		5	
Özdeğerlendirme Yapabilmek –Kendini Tanımak	5		

Tablo 24’de görüldüğü gibi umursama-önemseme, hoşgörü-pozitif düşünce, çocuk sevgisine sahip olma, sevecen bir yapı gösterme öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için en çok dile getirilen kişilik özellikleridir. Bu öğretmenlerin çocuklara karşı farklı bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki kişilik özellikleri arasında ilk sırada dile getirilen donanımlı olma çok daha yüksek bir frekansa sahiptir. Bu sonuç öğretmen kalitesinin önemini bir kere daha işaret etmekte ve son yıllarda öğretmen kalitesi ve nitelikli öğretmen geliştirme için yapılan çalışmaların ne kadar yerinde olduğunu göstermektedir. Öğretme tutkusunu araştırma, yeni şeyler öğrenme isteği olarak tanımlayan öğretmenlerin araştırma ve yenilikleri takip etme özelliklerini öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için çoklukla dile getirmeleri doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aşağıda her bir başlık altında özel durumlara yönelik çalışmalardan bahsedilecektir, ancak genel değerlendirmelerin tekrarını önlemek açısından araştırma bulgularından önce genel değerlendirmelere yer verilmesi uygun görülmüştür.

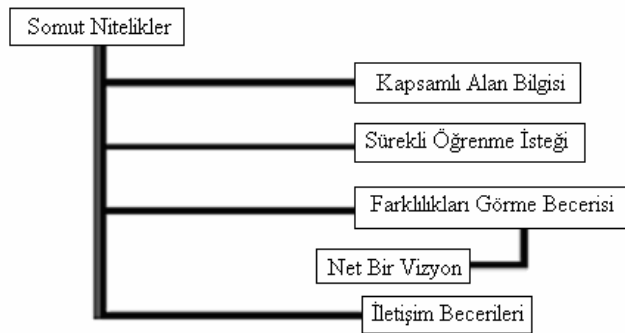


Şekil 9. Mükemmel Öğretmen Özellikleri (Monsour, 2006, s.114)

Eğitim konusundaki başarılarından dolayı ödül almış 21 öğretmen üzerinde araştırma yapan Silvestri (2005) sıra dışı öğretmenlerin sahip olduğu 10 temel ortak özelliği öğrenme ve öğretme sevgisine sahip olmak, öğrencileri sevmek ve saymak, öğrenci merkezli eğitim felsefesini uygulamak, bireysel motivasyon, alan konusuna yönelik bilgi ve tutkuya sahip olmak, çalışmalara yönelik hazırlık ve düzenleme becerilerini göstermek, rol modeli ve mentor olmak, bunlarla bağlantılı öğretmenlik deneyimlerinde bulunmak, durağan ve güvenli alanlara ilişkin yeni değişiklikler yapmaya istek duymak ve iş ahlakına sahip olmak şeklinde ifade etmiştir. Monsour

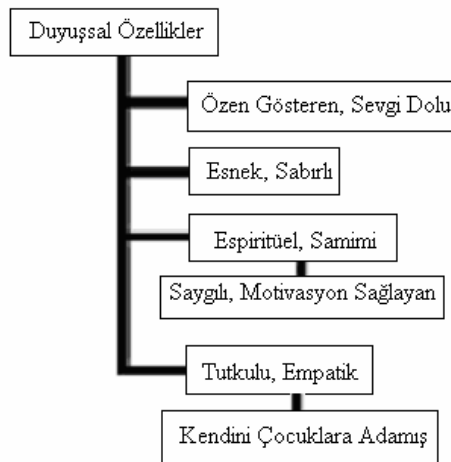
(2006, s.114) on üç başarılı öğretmenle yaptığı araştırmada mükemmel, mesleğine bağlanmış öğretmenlerin özelliklerini Şekil 9'daki şemada özetlemiştir .

Aynı araştırmada Monsour (2006) idarecilerin de öğretmen kalitesine ilişkin görüşlerini almıştır. Öğretmenlere ilişkin değerlendirmelerde benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçlar Şekil 10'da gösterilmiştir. İdarecilerin değerlendirmelerinde öğrenciye yönelik tutumlar yerine alan konusuna ve sistemin işleyişine yönelik becerilere öncelik verildiği görülmektedir.



Şekil 10. Kaliteli Öğretmen Özellikleri (Monsour, 2006, s.117)

Ancak idareciler öğretmenliğin sadece alan konusuna yönelik beceriler ile sınırlandırılmayacağını öğretmenlerin daha farklı duyuşsal becerilere sahip olmaları gerektiğini de vurgulayarak Şekil 11'de özetlenen özelliklere yer vermişlerdir.



Şekil 11. Öğretmenin Duyuşsal Özellikleri (Monsour, 2006, s. 119)

Görüldüğü gibi bu özellikler araştırma sonuçları ile benzer içerik taşımaktadır. Ancak mevcut araştırmada çok daha bütüncül bir yaklaşımla farklı nitelikler de ortaya çıkarılmıştır. Aşağıda öğretme tutkusuna sahip olan ve olmayan öğretmenlerin özellikleri ilişkin düşünceler ayrı başlıklar altında detaylı şekilde işlenecektir.

4.4.1.3.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Genel Kişilik Özellikleri

Bu başlık altında öğretmenlerin umursama, çocuk sevgisine sahip olma, sabırlı olma gibi daha çok duyuşsal boyutta sergiledikleri kişilik özelliklerine öğretmenlerin belirttikleri öncelik sırasına göre yer verilecektir.

4.4.1.3.1.1. Umursamak – Önemsemek

Öğrencileri ve mesleklerini önemseme, onların iyiliği için sürekli düşüncelere sahip olma öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin en önemli ayırt edici kişilik özelliklerinden biri olarak dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'i bu yönde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Ben adam sendeci olmadım. Öğrencilere anlatırım öğrenciler de anlarlar diye düşünmedim.” (T1)

“... Ben bir süre sonra Eğitim Enstitülerinin sınavına girdim, Türkçe öğretmenliğini kazandım ama okuttuğum öğrencileri bırakamadım. Yıllar sonra pişmanlık duydun mu diye sorarsan, o zaman gerçekten onları bırakamadım, öğretmenlik ruhu farklı bir şey, ...” (T14)

“Anne baba ayrı yaşayan bir öğrencim vardı annesi hastaymış ve ameliyat olması gerekiyormuş . . . ben Engin’i bizimle beraber tatile de götürdüm. 3,5 ay bizde kaldı. Onu bir parçamız olarak kabul ettik.” (T19)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi öğrencilerini her şeyleri ile düşünen, onların durumlarından, tavırlarından huzursuz olduklarını anlayan öğretmenler öğrencilerine karşı çok farklı tavır sergilemektedirler.

Carpenter ve arkadaşlarının (1999) sıra dışı performans gösteren öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere karşı yaratmış oldukları duyarlı ortamlar araştırma sonucu ortaya çıkan önemli

farklılıklardan olmuştur. Mullin (2003) de araştırmasında öğrencilerin önemsendiği, duygularına değer verilen ortamların benzer şekilde öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenler için fark yaratan önemli etkenlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Çünkü öğrencilerin bilgi edinmek kadar öğretmenleri tarafından şahsiyetlerine saygı gösterilmesine, güvenilmesine ve sevilmesine de ihtiyaçları vardır (Çelikkaya, 1996, s.69).

Bu araştırma farklı bir öğretmen grubu üzerinde yapıldığında ‘bir o mu var tümüne nasıl sahip çıkarım?’, ‘okuldan çıkınca benim öğretmenliğim biter’, ‘ben kendi hayatımı zor idare ediyorum, bir çocuğun sorumluluğunu alamam’ diyen birçok öğretmen olacağını düşünmekteyim.

4.4.1.3.1.2. Hoşgörü –Pozitif Düşünce

Bu çalışmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öne çıkan bir diğer kişilik özelliği de hoşgörü sahibi olmaları, pozitif düşünebilmeleri olmuştur. 15 öğretmen bu yönde görüş bildirmiştir (15/35).

“Öğretmen kendisi ile barışık olmalı. Herkesin bilmediği şeyler vardır. Bu onların yetersiz olduğu anlamına gelmez. Ben her zaman öğrenmeye araştırmaya açıyım. Bazen oğluma sorarım ya da öğrencilerime de çocuklar bunu bir araştıralım, bildiğim bir şey değil derim. Bundan da çekinmem.” (T15)

“Ben hep pozitif düşünen bir kişiyim.” (T7)

“Öğrenciye karşı ılımlı-hoşgörülü olmak gerekiyor.” (T2)

Öğretmenler meslek hayatları süresince birçok kişi ile iletişim kurmak ve onlarla başa çıkmak, onları memnun etmek durumundadırlar. Öğrencilere kendilerini sevdirmeli, velilerin güveninin kazanabilmeli, öğrenciler için olumlu çaba gösterdiklerini hissettirebilmeli, belli önyargıların üstesinden gelerek idare ile iyi iletişim kurabilmeli, idarenin isteklerini yerine getirebilmelidirler. Bu liste uzayıp gitmektedir. Tüm bu koşullar altında öğretmenlerin belli hoşnutsuzluklar yaşaması özellikle veli kaynaklı olumsuz eleştiriler alması mümkündür. Eğitim sisteminde her çocuk farklı bir yapıda olduğu için veliler değişik beklentilerde bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin affedici, kin tutmayan bir yapısı olması gerektiğini dile getirmektedirler.

“MEB veya veliye kızdığım için uygulamalarımın vazgeçemem.” (T26)

“Ben dış görüntüm yüzünden çok çektim. Rencide edildim. hak etmediğim davranışlara maruz kaldım, bunun karşılığında ben de inatlaştım. Sene sonunda, hatalarını anladılar (veliler) ama beni çok üzdüler. Ama ben kindar biri değilim.” (T27)

“. . . Nedense olumsuz şeyleri hatırlamam. Kendimi resetlerim.” (T25)

Bu konudaki en güzel yorumlardan biri bu öğretmenlerin sohbetlerinde bile öğrencilerin olumsuz değil olumlu yönlerinden bahsetmeleri ve öğrencileri hayatları ile bütünleştirmeleridir.

“Dediğimi gibi bu kişilerin sohbetleri, öğrenci anılarını anlatmaları, tutumları farklı olduklarını hemen yansıtır.” (T24)

Öğrenciler toplumun önemli bir parçasıdır. Bu nedenle eğitim öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmelidir. Öğrenciler için güven kadar önemli olan bir diğer etken sınıf ortamı içinde rekabet içinde bulunmadan, başarısız olmaktan rahatsızlık duymadan belli şeyleri başarabilmeleri, hedefe ulaşabilmek için kendilerini engelleyen eleştirel bir ortamdan öte rahat bir ortamda bulunmalarınıdır (Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherland, 1999). Bu da ancak hoşgörü sahibi öğretmenlerle mümkün olabilir.

4.4.1.3.1.3. Çocuk Sevgisine Sahip Olmak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için öncelikle dile getirilen bir diğer özellik de çocuk sevgisine sahip olma, sevecen bir yapı göstermedir (15/35). Ancak bunun sadece tutkulu öğretmenler için değil tüm öğretmenler için olması gereken bir özellik olduğunu düşünüyorum. Çocuk sevgisine sahip olmayan kişilerin öğretmenlik yapmasının yarardan çok zarar getireceği aşikârdır. Öğretmenlik mesleği insan yetiştirme ve insan kazanma mesleği olduğundan; insan kazanmanın da ancak karşı tarafın kalbine girmekle, kalbe girmenin de ancak sevgi yoluyla olabileceğinden her öğretmende bu insan sevgisinin mutlaka bulunması gerekmektedir. Bu sevgiye mesleki bir tabirle “meslek sevgisi” veya “pedagojik sevgi” denir (Çelikkaya, 1996,

s.69). İnsanın her yaşta sevmeye ihtiyacı vardır ve sevgi gösterene de ister istemez içinde sevgiyi beslemeye, yakın ilgi duymaya başlar.

“Bakışları bile değişiktir. Sevecendirler, gözlerinin içi güler. İyi bir öğretmenin ışığı yüzüne yansır . . . Bu tür öğretmenler heyecan duyarlar.” (T6)

Öğretmenlik mesleğinde sevginin yerine daha sonra çıktı faktörleri içinde detaylı olarak yer verilecektir (Bkz. Bölüm 4.4.3.3.1.2.).

4.4.1.3.1.4. Canlı, Enerji Sahibi Olmak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için geçerli olabilecek niteliklerden bir diğeri öğretmenin canlı, enerji sahibi bir yapıda olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12’si (12/35) öğretilme tutkusuna sahip öğretmenlerin enerjik yapısını vurgulamıştır.

“Bence bu tür öğretmenler çok hareketlidirler. Çocukları geliştirmek adına sosyal faaliyetleri kaçırmazlar.” (T5)

“Öğretmenlerin sevgi ve sabır için enerjiye sahip olmaları gerekmektedir. Mesela bir fiçinin üzerinde çeşitli delikler açarsınız ve en altta bulunan delikten en uzağa su fişkırırken, en yukarıda bulunan delikten daha yakın bir mesafeye fişkırır. Öğrenci de öğretmenin en alt delikten fişkırın su gibi bir enerjiye sahip olduğunu hissetmeli.” (T16)

“Bu öğretmenler aynı zamanda canlı ve hayat doludurlar. Bu enerjilerini çevrelerine de yansıtırlar.” (T21)

Görüldüğü gibi öğretilme tutkusuna sahip öğretmenler sadece enerjiye sahip olmakla kalmaz bunu en etkili şekilde çevrelerine yansıtırlar. Coşku kavramı kişilerin çalışırken veya başkaları ile ilgilenirken sergiledikleri canlılık, şevk, neşe, güven, esneklik, pozitif bir tutumu yansıtan duygulara karşılık gelmektedir. Ancak Arnold ve Hughes (2005) bir kişinin coşku dolu olması için çok fazla enerjik bir yapısının olması gerekmediğini de dile getirmişlerdir.

4.4.1.3.1.5. Tutarlı ve Kararlı Olma, Kararları Sahiplenmek

Bir sonraki başlıkta ele alınacak olan mücadeleci ruh, dolaylı olarak insanın korkusuz bir yapıya sahip olmasına, kendi doğrularını savunmasına (12/35), yeri

geldiğinde sadece kendi doğrularını değil kurumun ve toplumun doğrularını da sahiplenerek bunun için bireyin mücadelesine yol açmaktadır (3/12).

“Kurumu sevmek sahiplenmek çok önemli. Daha önce çalıştığım kurumda burslu öğrenci bulmak için rehberlik servisi ile beraber okulları dolaştık. Çok emek harcadım. Ama bunu isteyerek yaptım, eğer o kurumda çalışıyorsam o kurumun başarısı da başarısızlığı da dolaylı olarak beni etkiler, benim kurumu sahiplenmem gerekir.

“Öğretmenlerin kararlı olması gerekir. Hem sisteme hem de ilkelere karşı. Öğretmenler yenilgiyi kabul eden bir yapıda olmamalı.” (T18)

“Öğretmen beklentilerini net olarak dile getirmeli.” (T20)

Monsour (2006) da yüksek beklentilere sahip olmayı meslek ahlakına sahip olan öğretmenler için gerekli bir özellik olarak dile getirmiştir. Carpenter, McMurchy-Pilkington ve Sutherland (1999) da öğretmenler için tutarlılık, uygun şekilde ödüllendirme ve standartlar koymayı öğrenci gelişimini sağlayacak en önemli temel kavramlar arasında sıralanmışlardır. Ancak eğitim sistemimizde ortak karar alma, öğretmen görüşlerine yer verme şeklinde uygulamaların eksikliği nedeni ile kararları sahiplenme noktasında da sorunlar yaşanmaktadır. Bu da öğretmenleri yalnızlığa ve bireysel mücadelelere itmektir.

4.4.1.3.1.6. Mücadeleci, Zorluklarla Başa Çıkan

Mücadeleci, zorluklara boyun eğmeyen yapıda olmak da araştırmada öne çıkan tutkulu öğretmen özelliklerindedir (11/35). Özellikle tayin veya mecburi hizmet nedeni ile Anadolu’da çeşitli imkânsızlıklara göğüs germek zorunda olan öğretmenlerin başarılı olmalarının ve mesleği sürdürmelerinin en önemli nedenlerinden bir bu mücadeleci yapıdır. Bir öğretmenin dile getirdiği gibi bazı öğretmenlerin öğretme tutkusunu kaybetmelerinin ve bazı durumlarda öğretmenlikten ayrılma kararı vermelerinin en belirgin nedenlerinden biri mücadeleci yapıya sahip olmamaları olabilir;

“...bazı öğretmenlerde kabiliyet vardır ama bunu öğrenciye aktaramazlar, nasıl yapacaklarını bilmezler. Öğrenciye ulaşamayanca pes ederler.” (T8)

“Benim doğuştan özrüm var (öğretmenin ayağı aksıyordu). Pes ettiğim noktalar olsa da beni arkadaşlarım hayata bağladı . . . Kekeme olup, konuşmaya dayalı işlerde çalışanlar da var. Başarmak kişiye bağlı.”(T10)

“Daha sonra Nevşehir’de çalıştım. Orada yaşam şartları zordu. İnsanın gayesi olunca zorluklara nasıl katlanabileceğini gördüm. Çoğu zaman iki çocuğumu evde bırakıp çalışmaya gitmek zorunda kaldım. Başkalarının yaptığı gibi de kolay yolu seçip rapor alıp işten kaytarmadım.” (T30)

Ülkemizde özellikle devlet okulunda çalışan öğretmenlerin zor koşullara katlanması ve bu şartları kabullenerek mesleğe başlamaları gerekmektedir. Bu öğretmenler deneyim kazandıkça ortama uyum sağlamayı öğrenirler, ancak ilk yıllar uyum süreci açısından oldukça önemlidir. Hargreaves (1998) de öğretmen duygularının bir ölçüde güce sahip olma ya da güçsüz olma gibi deneyimlerle şekillendiğini ifade etmektedir.

4.4.1.3.1.7. Özveri ve Fedakârlı Göstermek

Aslında tüm öğretmenler için geçerli olması gereken özelliklerden bir de fedakârlık ve özveridir. Öğretmenler genelde fedakâr yapıları ile tanımlanırlar. Ancak sistem içinde gerçekten fedakâr ve özveri ile çalışan öğretmen bulmak ne yazık ki o kadar kolay olmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dile getirdikleri fedakâr olma durumlarının her öğretmende var olması gereken bir durumdan çok daha derin bir anlama sahip olduğu, yüzeysel bir yapıda olmadığı görülmektedir (11/35).

“Okula coşkuyla bugün ne yapabilirim diyerek giderdim. Soba yanmıyorsa yarım saat önce hazırlardım. Hiç yılgınlık duymadım.” (T14)
“. . . Ben bu devirde herkesin özverili olduğunu düşünmüyorum. Ben gerçekten özverili miyim değil miyim bunun takdirini ben yapamam. Günümüzde özverili olanlar eleştiri bile alıyorlar. Niye bu kadar kendini yıpratıyor, bir menfaati mi var, kimin gözüne girmek istiyor diye.” (T12)

Görüldüğü gibi iyi erdemlerin, eleştiriye ve yanlış imalara maruz kaldığı bir sistemde bu duyguları içten sahiplenen öğretmenlerin yalnız kalması ne yazık ki kaçınılmazdır. Bu tür bir eleştiri ortamı aynı zamanda öğretme tutkularını keşfetmeye çalışan öğretmenlere de engel oluşturmaktadır.

4.4.1.3.1.8. İyi Ruh – Duygusal Sağlık

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerden 10’u manevi açıdan sağlıklı bir yapıya sahip olmayı öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin önemli kişilik özelliklerinden biri olarak dile getirilmiştir (10/35).

“Duygusal açıdan sağlıklı bir yapısının olması gerekli. Kendi mutlu olmayan başkalarını da mutlu edemez” (T2)

“Öğretmenin iyi bir ruh sağlığına sahip olması gerekli. Benliğini yenmesi gerek, kafası diri, aydın ve hoşgörülü olmalı.” (T29)

Görüldüğü gibi kendi sorunları bulunan ve bunları çözemeyen kişilerin öğrencilerinin sorunlarına yardımcı olması oldukça zordur. Kişinin başkasına yardım edebilmesi için öncelikle kendisinin sağlıklı bir manevi yapıya sahip olması gerekmektedir. Ellenburg (1972, s.37) yüksel moralin olduğu ortamlarda üretkenliğin de arttığını ifade etmiştir. Ancak moral, coşku, istek veya ruh sağlığı olarak isimlendirilebilecek durum çoğunlukla gözden kaçırılmaktadır. Suehr (Ellenburg, 1972, s.40) öğretmen moralini olumlu yönde etkileyen etmenleri bayan öğretmen olma, daha uzun süre mesleği sürdürme, ailelerin kendilerinden beklentilerinin yerine getirdiklerini hissetme, gelişmiş bir toplumda büyümüş olma, orta veya üst sınıf aileye mensup olma, düzenli bir hayata sahip olma, mutlu bir aile içinde büyümüş ve ailesindeki diğer bireylerin de kendi mesleklerinden mutlu olması şeklinde ifade etmiştir. Buna karşılık düşük morale sahip öğretmenler kendilerinin daha zeki olduklarını düşünmekte, daha çok veli memnuniyetsizliğinin olduğu okullarda hizmet vermekte, genellikle ailelerin en küçük çocuğu olmakta, öğretmenlikte tüm potansiyellerini kullanamadıklarını düşünmekte, inatçı ve endişeli bir yapı sergilemekte, kendilerini hem fiziksel hem de güven olarak üstün yapıda görmekte ve hırslı bir yapı sergilemektedirler. Ancak görüşmeye katılan öğretmenlerin bu yönde beyanlarına rastlanmamıştır. Öğretmen moralinin önemi Arnold ve Hughes (2005) tarafından da dile getirilmiştir.

4.4.1.3.1.9. Azim-Başarım Hırslı

Mücadeleci yapıya benzer bir nitelik taşıyan diğer bir özellik başarım isteği ve hırslıdır (7/35).

“Öğretme sorumluluğunu üstüne alır. Başarıyı hedefler.” (T19)

“ . . . Ben çok hırslı ve azimliyimdir, . . . ” (T29)

Öğretmenlerin öğrencileri ve toplum için diğer öğretmenlerden farklı yapıda olan meslek algıları başarılı olmalarını gerektirmektedir. Ancak özellikle mesleğe yeni

başlayan öğretmenler hedeflerine çabuk ulaşmak isterler. Bu nedenle de bazı içsel çatışmalar ve hayal kırıklıkları yaşayabilirler. Weissbourd (2003; akt. Intrator & Kunzman, 2006, s. 28) gerçekler ve idealler arasındaki çatışma sonucunda insanların hayal kırıklığına kapılabileceklerini ve tükenme yaşayabileceklerini belirtmektedir. Öğretme tutkusuna sahip birçokları için bu uyumsuzluk gerçekleri görmelerini sağlayan, daha iyisi için çalışmaya yönelten bir motivasyon olabilmektedir. Bu durumun öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerde görülmeyeceği düşünülmektedir.

4.4.1.3.1.10. Güven – Özgüven

Güven başarılı ve tutkulu öğretmenler için bir diğer ayırt edici özelliktir (6/35). Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmenin kendine güvenmesi gerektiğini bunun da zaman ve deneyim ile kazanılan donanımına bağlı olduğunu ifade etmektedirler.

“... İş arkadaşların bile seni tenkit edebilir. Kendine güvenmelisin. Tüm gözler üstünde olur...” (T33)

“İnsanın kendine özgüveni olmalı. Bu kesinlikle çok önemli. Bunlar küçük çocuklar her an kontrol etmelisiniz.” (T23)

Özellikle ortaöğretim öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri özgüven kavramını da beslemektedir. Carpenter, McMurchy-Pilkington ve Sutherland (1999) öğretmenlerin kendilerine, uyguladıkları öğretim yöntemlerine ve bunların hangi şartlar altında başarı sağlayabileceğine ilişkin güvene sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu güven duygusu başarı ve kararlılığı da beraberinde getirmektedir.

4.4.1.3.1.11. Sabırlı Olmak

Belki de öğretmenler için en gerekli özelliklerden biri sabırlı olmadır (6/35). Sabırsız insanlar olayları tam olarak değerlendiremez, en kısa sürede sonuca ulaşmak isterler. Ancak bu her zaman başarıyı getirmez. Öğretmenlik emek isteyen bir meslektir. Öğrencilerin gelişimi çoğu zaman düşünülenenden daha uzun bir zaman gerektirir.

“Sabırlı olmak gerekiyor.” (T12)

“... mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip olma ve tabi ki sabır.” (T16)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan da görülebileceği gibi sabır önemli bir ayırt edici özellik olarak belirtilmemiştir. Bunun nedenlerinden biri tüm öğretmenlerin bu özelliğe sahip olması yönündeki düşünce olabilir.

4.4.1.3.1.12. Güvenilirlik

Araştırmaya katılan altı öğretmen (6/35) kişinin özgüvene sahip olmasının ötesinde karşısındaki insanlarda güven duygusunu yaratabilmesinin önemini vurgulamışlardır. Özellikle veliler çocuklarının iyi bir eğitim aldığı yönünde, idareciler de iyi bir eğitim vermeleri yönünde öğretmenlere güvenmek isterler.

“Veliler arkanızda olunca çok güzel şeyler çıkarabiliyorsunuz.” (T26)
“... (çocuğu) . . . ikna etmek gerekli olabilir.” (T14)
“Okul müdürü öğretmenlerine güvenmeli ve bu güvenini göstermeli. Tabi Orman Mühendisliğini bitirip öğretmenliğe atanmış bir kişiye okul müdürü ne oranda güvenebilir.” (T19)

Öğrenciler eğitim süreci içinde karşılaştıkları deneme-yanılma sürecinde kendilerine destek olacak, yönlendirecek öğretmenlere güven duymalıdır (Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherlan, 1999). Khodyakov (2007) güven kavramına ilişkin farklı bakış açıları bulunduğunu dile getirmiştir. Kurumsal ve kişiler arası güven en çok karşımıza çıkanlardandır. Kurumsal güven ortamının sağlanması kurum içinde bireyler arasında ortaya çıkan güvene kıyasla çok daha tercih edilen bir yapı olmasına rağmen, kişiler arasında oluşan güven daha güçlü ve değerli bir yapı göstermektedir. Öğrenciler, idare, veliler öğretmene; öğretmen de karşılıklı olarak onlara güvenmek ister. Carpenter, McMurchy-Pilkington ve Sutherlan (1999) araştırmalarında öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin sınıf ve okul ortamında öğrencilerinin gelişimine destek olarak olumlu bir güven ortamı yarattıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu güven ortamında korkmadan kendilerini kontrol etmeyi öğrenmekte ve öz-disiplinlerini geliştirmektedirler.

4.4.1.3.1.13. Hassas – Duyarlı Yapı

Duygusal zekaya sahip olan öğretmenlerin duyarlı bir yapıyı sergilemeleri beklenir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin hassas ve duyarlı bir yapıda olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Aslında bu başlık önemseme, öğrenciler için çaba harcama, pozitif düşünceye sahip olma gibi başlıklarla belli noktalara kadar ortak özellikler taşımaktadır.

“Bakışları bile değişiktir. Sevecendir, gözlerinin içi güler. İyi öğretmenin ışığı yüzüne yansır . . . Bu tür öğretmenler heyecan duyarlar.” (T6)

Öğrenciler de bu duyarlı yapıyı hissettiklerinde karşılığında olumlu tepkiler verirler.

4.4.1.3.2. Öğretmenlerin Öğretim Sürecine Bağlı Özellikleri

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin genel kişilik özellikleri ile aynı oranda mesleklerine ilişkin sergilemeleri gereken kişilik özellikleri de dile getirilmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecine bağlı olarak sergiledikleri bu özelliklerin sisteme yönelik, mesleğe ve öğrencilere yönelik özellikler ve bireysel özellikler olmak üzere üç başlık altında incelenmesi uygun görülmüştür.

4.4.1.3.2.1. Sisteme Yönelik Özellikleri

4.4.1.3.2.1.1. Paylaşım

Paylaşım öğretmenlerin sağlıklı duygusal gelişimi için var olması gereken önemli kavramlardan biridir (12/35). Bölüm 4.1.’de öğretme tutkusuna ilişkin tanımlarda da öğretme tutkusunun bir paylaşım şekli olarak dile getirilmesine detaylı şekilde değinilmişti. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için özellikle ilk yıllarında paylaşım ortamlarda çalışmak olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerden dördü (4/12) öncelikli olarak iş arkadaşları ile paylaşımın önemine değinmişlerdir.

“Farklı şeylerle uğraşırım ve bunları mutlaka arkadaşlarımla, çevremdekilerle paylaşmak isterim, okuduğum kitapları, gittiğim yerleri, yeni edindiğim bir bilgiyi daha bunun gibi birçok şeyi etrafımdakilerle paylaşırım.” (T5)

“ . . . daha iyi nasıl yapılabilir şeklinde düşünülmesi, paylaşım hep olumlu kişiyi geliştirici durumlar.” (T1)

Öğretmenlerin bir diğer kısmı ise (3/12) veli ile bilgi ve duygu alışverişinde bulunmanın önemli olduğunu dile getirmişlerdir;

“Düzenlediğim müsamerelerin birinde o kadar heyecanlanmışım ki, ayaklarımın titrediği paçalarımın titremesinden belli oluyordu. Veli de benim bu heyecanımı görüyordu. Eğer ben bu heyecanı duymasam zaten bu mesleği bırakırım.” (T6)

Denzin (1984; akt. Schmidt, 2000, s.837) toplumsal kurumlar için duygusal anlayışın önemli bir temel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Duygusal anlayış farklı şekillerde gösterilebilmektedir. Bastırılmış duyguları içeren ilişkiler genelde yüzeysel ve yapay kalmaktadır. Bunun sonucunda bireyler arasında net bir paylaşım yaşanmamaktadır. Toplumsal ritüellere bağlı insanlar için duygularını ortaya çıkarmak oldukça zor bir durum olmaktadır. Bu nedenle kişiler kendilerini bir boşlukta hissederler. Duygusal anlayışın var olması için ortak paylaşımlar, duygusal özdeşleşme, dostluk kavramları gerekmektedir. Kısaca kurumsal iletişimin başarısının anlaşılması için bu kurumdaki duygusal anlayış ve paylaşım kavramının geçerliliği incelenmelidir.

4.4.1.3.2.1.2. İletişim

Araştırmaya katılan öğretmenler iletişimin öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için önemini vurgulamışlardır (12/35). Öğrenciyle, veliyle ve idare ile sağlıklı ve karşılıklı empatiye (4/12) dayanan bir iletişimin kurulması gerekmektedir.

“ . . . velisi ile iletişim içinde bulunan öğretmenler.” (T2)

“İnsan ilişkilerimin güzel olduğuna inanıyorum.” (T5)

“Çocuklarla uygun iletişimi kurabilmek çok önemli.” (T7)

Öğretmenler her ortamda iletişim kurmaktan hoşlandıklarını ve bunun ihtiyacını hissettiklerini dile getirmişlerdir. Farklı araştırmalarda iletişimin önemi vurgulanmaktadır. Carpenter, McMurchy-Pilkington ve Sutherland (1999) öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin toplumla sürekli olumlu ilişkiler içinde olduklarını ve okullarına olan bağlılıklarının da fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Johnson, Wight ve Bolmeier (1955) ise eğitim sistemine ilişkin sorunlara öğrencilerin yaşadıkları sorunlar açısından çözüm bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenle de veli-öğretmen iletişiminin öneminin vurgulamışlardır. Okul idaresinin ciddi sorunlar ortaya

çıkmadan önce velileri bilgilendirmesi ve ortak çözümler araması faydalı olacaktır. Öğrencilerin başarıları kadar başarısızlıkları için de tek sorumlu idareciler değildirler. Tüm eğitimcilerin düzeni sağlamak adına gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

4.4.1.3.2.1.3. Yardımcı Olmak

Yedi öğretmen sisteme yönelik özelliklerden biri sayılabilecek yardımcı olma konusunda fikir bildirmişlerdir. Bu başlığın içeriği öğrenciler için çaba harcama, en iyi eğitimi vermeyi amaçlama gibi diğer birçok başlıkla ortak özellikler taşımaktadır.

“Özel eğitim öğrencilerimin aileleri ile diyalogu hiç koparmadım ve önümüzdeki ay Yalova’da kooperatif açacağız. Burada hem eğitim hem üretim fırsatı sağlanacak. 24-25 yaşına gelmiş öğrenciler farklı kutular, nikâh şekerleri, çeşitli kaplamalar ve benzeri şeyler yapıp satacaklar, aynı zamanda kendi eğitimlerine devam etme fırsatı bulacaklar.” (T2)
“Ben öğrencilere 2 senedir kısa metrajlı film yarışması yaptırıyorum. Ne kadar zevkli bir şey bir görseniz.” (T21)

Öğrenci ve veli iletişimi sadece okul sınırları içinde kalmamalıdır. Okul dışı desteğe ihtiyacı olan öğrenci ve veliler için belli sorunlar oluşmadan önce her türlü yardımın yapılmış olması gerekmektedir (Johnson, Wight & Bolmeier, 1955).

4.4.1.3.2.2.1.4. Rehberlik

Diğerleri kadar öncelikli dile getirilmeyen bir diğer öğretmen özelliği de rehberliktir (4/35). Yeni öğrenme kuramlarına göre öğretmen sadece bilgiyi veren değil buna ek olarak yol gösterici bir yapıya sahiptir. Öğrencilere hem duyuşsal hem de zihinsel açıdan destek olması, sorunlara çözüm bulması, problemleri önceden tespit etmesi gerekmektedir. Özellikle sınıfında sorunlu öğrencilere sahip olan bir öğretmenin bunlara çözüm bulmadan başarılı olabilmesi pek mümkün görünmemektedir.

“Üstün yetenekli iki öğrencim vardı velilerini bilgilendirdim, onları yönlendirdim, şimdi bir okulda burslu okuyorlar.” (T25)
“Annesinin sağlık durumu hakkında endişe içinde olan bir çocuğun bu sorununa çözüm bulmadan, nasıl dersi dinlemesini ve çalışmasını bekleyebilirsiniz.” (T12)

4.4.1.3.2.2. Mesleğe ve Öğrenciye Yönelik Özellikler

Arnold ve Hughes (2005) iyi öğretmenlerin ne tür davranışlarda bulduklarını ve hangi niteliklere sahip olduklarını belirlemeye yönelik çalışmalarında üniversite ziyaretinde bulunan başarılı bir grup ortaöğretim öğrencisine iyi olarak nitelendirdikleri öğretmenlerinin niteliklerini yazmalarını istemişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları özellikler en genel çerçevede coşku, deneyim, alakadar-İlgili olma, empati başlıkları altında toplanmaktadır. Görüldüğü gibi hem mesleğe hem de öğrenciye yönelik tutumlar öğretme tutkusunun belirgin göstergelerini oluşturmaktadır.

Aşağıda öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda dile getirilen öğretmenlerin sahip olması beklenen mesleğe ilişkin özelliklerine öncelik sırasına göre değinilecektir. Ancak donanımlı olma, farklı yöntem ve materyaller kullanma, öğrenciye sorgulatma, öğrencinin ilgisini çekme gibi özelliklerin yoğun olarak fark yaratan özellikler arasında dile getirilmesi eğitim sistemimizde ve öğretmen eğitiminde ciddi sorunların olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

4.4.1.3.2.2.1. Donanımlı Olmak

Öğretmenler için nerede ise en önemli mesleki özellik donanıma sahip olma şeklinde dile getirilmiştir (25/35). Bu çok boyutlu bir kavramdır. Öğrencilere yönelik akademik bilgiden, farklı öğretim yöntemlerini kullanmaktan, pedagoji bilgisine sahip olmaya kadar geniş bir yelpazede değerlendirmeleri içermektedir.

“ . . . sınavı tüm öğrencileri hedef alarak hazırlamalı 3 çok zor, 4 orta, 3 kolay soru gibi herkesin yapabileceği bir dağılım hazırlamalı.” (T20)

“Bazen bir uygulama bana çok ters gelebilir ama düşününce ilk başta ters görünen şey oldukça anlamlı gelebilir. Bu tür öğretmenler öğrenci arasında denge kurabilir” (T33)

“Mesleki yeterliliğe sahip olmalı” (T18)

“ . . . bir de öğretmen ne kadar donanımlı olursa o kadar üretken olur bu da öğretme tutkusunu artırır.” (T1)

Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherland (1999) Yeni Zelanda da düşük sosyoekonomik yapıya sahip okullarda çalışmalarına rağmen sıra dışı performans gösteren, kendilerine okul idarecileri ve bölge denetçileri tarafından önerilen üç

öğretmenle yaptıkları çalışmada bu öğretmenlerin karşılarındaki öğrencilerin ve yetişkinlerin ne şekilde öğrenecekleri ve ne şekilde tutum ve tavırlar sergileyeceklerine ilişkin çok güçlü bir eğitim felsefesine sahip olduklarını gözlemişlerdir. Benzer şekilde Darling-Hammond (2003, s.7) öğretmenlik mesleği için yeterli hazırlık dönemi yaşamamış öğretmenlerin çoğunlukla meslekten ayrılacağını ifade etmektedir. Bunun nedeni de öğretmenin yeterli donanıma sahip olmaması ve eğitim sistemi içinde amaçsızca sürüklenmesidir. Yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerde özyeterlik duyguları da tam olarak gelişmemektedir.

4.4.1.3.2.2.2. Öğrenciler İçin Çaba Harcamak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin sevgileri ve çabaları karşılıksız değildir. Öğrencilere zaman, enerji ve çaba olarak belli bir yatırım yapan öğretmenler bunun karşılığını alana kadar uğraşırlar, öğrencileri yarı yolda bırakamazlar. Öğretmenler öğrencilerinin gelişimi için büyük bir adanmışlık gösterirler (Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherland, 1999). Ancak öğrencileri de onları bu istekleri ile sıkıntı içine sokmaz, rahat bir gelişme fırsatları sunarlar (18/35). Bu konuda düşünce bildiren öğretmenlerden altısı (6/18) maddi imkânsızlıklara rağmen çaba göstermeye devam edeceklerini vurgulamışlardır.

“Maddi olarak herhangi bir ödül beklemedim, her zaman manevi bir ödülün beklentisi içinde olmuşumdur.” (T12)

“ . . . bunu yaparken kazanacağın parayı diğer maddi imkânları düşünmemektir.” (T13)

4.4.1.3.2.2.3. Farklı Yöntem ve Materyaller Kullanmak

Araştırmaya katılan öğretmenler çok farklı yöntemlere değinmişlerdir. Bazıları teknoloji kullanımını, bazıları sınav ve soru hazırlama süreçlerini, bazıları da kavram haritaları, dramalar gibi farklı öğretim yöntemlerini dile getirmişlerdir. Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması için derslerin basitten kapsamlıya doğru öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanması gerekmektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler bu dengeyi çok iyi bir şekilde ayarlamaktadırlar (13/35).

“Değişik yöntemlere yer vermeli. Farklı malzemeler ve teknikler kullanılmalı.” (T21)

“Ben ise öğrencilere anlayabilecekleri güncel kalıplar üzerinden örnekler vererek dersi işliyordum. Bu da öğrencilerin aklında kalıyordu.” (T7)

“Ben öğrencilerimin daha iyi anlayabilmeleri için farklı yöntemler de kullanırım. Özellikle dersin son 10 dakikasında sınıfı A,B,C,D gibi gruplara ayırarak yarışma tarzı sorular sorarım ve ben de jüri olurum. Buradaki performanslarının notlarına etki edeceğini bildikleri için de çok güzel katılım sağlarlar.” (T34)

Bazı öğretmenler için ise yeni yöntemler geliştirme bir yaşam felsefesi olmakta ve okul dışında bile meslekleri ve ulaşmak istedikleri hedefler akıllarından çıkmamaktadır.

“Geçen gün Dia’nın önünde kartonları yıgmışlar. Bizim için çok güzel materyal olurdu. Bıraksam başkası alıp gidecek. Ben de çalışanlara öğretmen olduğumu söyledim, saklayıp saklayamayacaklarını sordum, onlar da bana taşımamda yardım ettiler. Kızım böyle yaptığımda ben seni tanımıyorum anne der. Öğretmen iyi bir eğitim verebilmek için (yanımızda duran masayı göstererek) şu masayı bile en iyi nasıl kullanırım diye düşünür.” (T26)

Öğretim yöntemlerindeki farklılıklar öğretmen kalitesi ve etkililiği açısından en önemli göstergelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Darling-Hammond, 2003).

4.4.1.3.2.2.4. Öğrencinin İlgisini Çekmek

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10’u bu özelliği vurgulasa da satır aralarında dile getirilen duygular çok daha fazla sayıda öğretmenin bu düşüncede olduğunu göstermektedir.

“Öğretme tutkusu daha çok çocukların benim anlattığım konudan zevk almasını sağlamak . . .” (T13)

“Tutku sahibi olacak . . öğrencilerini cezbetmeli, öğretimi sevmeli, yaklaşımı bilmelidir.” (T34)

Eğitim sisteminde coşku ilgiyi artırmaktadır. Öğrenme ortamlarında coşkuya ek olarak deneyimin de önemi ortaya çıkar. İlginin sadece eğlence ve zaman geçirmek için değil amaçlı ve faydalı bir şekilde yürütülebilmesi için deneyim destek sağlar. Ancak bu da eğitimin her zaman çok ağırbaşlı şekilde yapılması anlamına gelmemelidir, uzmanlığı olan bir kişinin denetiminde yapılması da bunu sağlayabilir.

Başarılı bir öğretmen öğrencilerinin ilgilerini ve coşkularını konuya çekecek ve dağılmamalarını sağlayacak şekilde ustaca eğitim sürecini yönlendirebilir (Arnold & Hughes, 2005).

4.4.1.3.2.2.5. Çocuğun Seviyesine İnmek (Çocukla Çocuk Olmak)

Görüşleri alınan öğretmenlerden dokuzu öğretme tutkusuna ilişkin çocukların seviyesine inme ve onlarla empati kurma yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Ben çocuklarla bile konuşurken başım yukarda dik bir şekilde durmam, bedenim hep çocuklara doğru eğilir. Bu onların yanında olduğumu onlara saygı duyup, önemsedimin gösterir.” (T1)

“Çocukların düşünce tarzına inebilme de bir etken.” (T12)

Görüldüğü gibi hem davranışsal hem de düşünsel olarak çocuklara yakın olan öğretmenler doğal olarak öğretme tutkusuna sahiptirler. İlkokul öğretmenlerinin daha çocuksu yapıya sahip olmalarının nedeni de aslında bu şekilde kendilerini çocuklarla fark etmeden özdeşleştirmiş olmalarıdır.

Mencken (Chirside, 1984, s.42) çocukları birer yetişkin yapmaya çalışan en iyi öğretmenin en çok bilen değil, bilgiyi öğrencinin anlayacağı şekilde basit bir yapıya indirgeyerek doyumsuz bir bilgi haline getiren kişi olduğunu ifade etmiştir. Doğal olarak bunu yapabilecek en doğru kişi de öğrencinin düşünce yapısına en yakın olan öğretmendir. Çocuklar için en iyi öğretmen çocuklara benzeyen, onlarla özdeşleşen öğretmenlerdir.

4.4.1.3.2.2.6. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Almak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler herhangi bir zorlama olmadan, öğrenci için önemini bildikleri, öğrenciye uygun yöntemleri uygularlar (9/35).

“Kısaca ben her çocuğun kendi çapında, potansiyelinde nasıl geliştirilebileceğinin keşfedilmesi gerektiğini öğrendim.” (T7)

“Çocuklara hiçbir zaman yapamaz, öğrenemez şeklinde gömlek giydirilmemeli.” (T14)

“Başarısız çocuklara ulaşmak ve onları belli bir noktaya taşımak çok zor ve meşakkatli bir iş. Aynı zamanda zeki olan öğrencileri de beslemeniz gerekiyor. Onların ihtiyaçları çok farklı. Her bir öğrenciye ulaşabilmek . . .” (T15)

“En anlamayan çocuklar . . . Bu çocuğa da bunu yaptırdım ya bravo bana hissini kazandırıyor. Çünkü bu tür öğrenciler için yüksek hedefler koymak çok zor, bir ki kelime bile kazandırmak insana büyük zevk veriyor.” (T28)

Görüldüğü gibi öğrenci farklılıklarını dikkate alan öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamakta ve onlardan uygun beklentilerde bulunarak eğitimi sürdürmektedir. Öğrenciler bu şekilde eğitim sisteminden kopmadan kendi potansiyelleri içinde ilerleme fırsatı bulurlar.

Johnson, Wight ve Bolmeier (1955) öğretmenlerin dersleri basitten kapsamlıya doğru öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu özellik sadece öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için değil tüm öğretmenler için temel teşkil etmektedir. Günümüz eğitim sisteminde gelişmiş ülkelerde etkin olarak uygulanan farklılaştırılmış öğretim yöntemleri bu ihtiyacı karşılamaya yöneliktir.

4.4.1.3.2.2.7. Öğrenciyi Sorgulatmak – Keşfettirmek

“Çocuklara yeni, ileri dönük şeyler öğreten, araştırmacı, öğrencideki yaratıcılığı ortaya çıkaran kişiler.” (T32)

Yukarıda da dile getirildiği şekilde bu özellik öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için ayırt edici bir yapı göstermektedir (7/35). Her ne kadar sorgulatma ve keşfettirme müfredat programlarının temel kazanımları arasında olsa da klasik yöntemlerle yetiştirilmiş ve bu tür bir eğitim ortamında bulunmamış olan öğretmenlerin bunu etkin ve sürekli bir şekilde uygulayabilmesi kolay olmamaktadır. Bu felsefeyi temel almış yeni müfredat ders kitaplarında bile süreç tam olarak uygulanamamış, öğrencilere sorular sorulmuş, sorgulatmaya çalışılmış ama hemen altında soruların cevapları verilmiştir. Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir, onlar da soru sormakta ancak yeterli zaman tanımadan soruyu kendileri cevaplayarak bu yöntemi sadece uyguluyormuş gibi görünmektedirler.

Öğrencilerde öğrenme sürecine yönelik öz-disiplinin sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler risk alabilmeli, deneme-yanılma yolu ile yaparak yaşayarak öğrenmelidirler. Bu durum kuralların olmaması anlamına gelmez, tüm çalışmalar belli bir çerçeve içinde olmalıdır (Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherland, 1999). Johnson, Wight ve Bolmeier (1955) da gençlerin salt katı disiplin ile eğitime çalışılması yerine onlara sorumluluk verilmesinin daha etkili olacağını ifade etmektedirler.

4.4.1.3.2.2.8. Öğrenciye En İyi Nasıl Öğretebilirimi Düşünmek

Bir öğretmenin görevi öğrencileri kurallara boğmak yerine en anlamlı şekilde gelişimi sağlayacak yolları sunabilmektir (Johnson, Wight & Bolmeier, 1955). Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler daha önceki bölümde belirtildiği gibi öğrenci için gösterdikleri çabanın niteliği ile farklılık göstermektedirler. Bu çabanın büyük kısmını da nasıl daha iyi öğretebilirim düşüncesi oluşturmaktadır. Altı öğretmen bu konuyu net bir şekilde dile getirmesine rağmen nerede ise öğretmenlerin tümünde bu çabanın olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğretmenler öğrenciye ulaşamadıklarında huzursuz oldukları için bu özellik mesleklerinin ayrılmaz bir parçasıdır.

“ . . . hiç unutmuyorum öğretmenliğimin ikinci yılında galiba çamaşır ünitemiz vardı, bahçede leğen, çamaşır yıkıyoruz, asıyoruz. Bu 35–38 yıl önceki olay, müdür camdan bakıp evcilik mi oynuyorsunuz hocam demişti. Ama bu hayatın gerçeği, müfredatta da vardı. Biz çocuklara ne şekilde daha iyi öğretebilirim düşüncesiyle hareket ettik, . . .” (T14)
“Ama bu çocuğun iyi anlaması için daha özgün ne yapabilirim diye pek düşünen yok. İnsanlar kolayca kaçıyorlar . . .” (T13)

4.4.1.3.2.2.9. Toplumsal Sosyal Hizmeti Yerine Getirmek

Öğretmenlerin mesleği algılama şekillerinden biri de öğretmeliğin toplumsal hizmet olmasıdır. Bu konuya öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin meslek algıları başlığı altında (Bkz. Bölüm 4.4.1.2) detaylı olarak değinilmiştir.

“Bize öyle verilmişti ki öğretmenlik bir toplum hizmetidir. Sadece okula gelip, tahtanın başına geçip yazı yazmak okuma yazma öğretmek değildir. Çok iyi hatırlıyorum, müfettiş bana bir dosya getirmişti, sen

stajyer öğretmenin bunları oku diye. Ben de öğretmenlik bu mudur demişim. Düşünün bize öyle öğretilmiş ki... Ben o dosyaları inceledim ve daha sonra da asıl olarak bu okula neler yapabilirim diye düşündüm.” (T14)

Sıradışı öğretmenlere yönelik bir araştırmada öğretmenlerin öğrencilerini kendi kendilerini yönetebilecek ve başarı sağlayacak birer toplum bireyi olarak gördükleri, dolayısı ile de bunun başarılması için kendilerinin de bir toplum hizmetini yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir (Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherland, 1999). Özellikle eğitim sisteminin yapılandırıldığı Cumhuriyet döneminde iyi bir vatandaş yetiştirmek eğitimin öncelikli amaçları arasında yer almıştır. Günümüzde ise bu amaç dünya vatandaşı olma şeklinde yeni bir boyut kazanmıştır.

4.4.1.3.2.2.10. Ulaşılabilir Olmak, Öğrencilerine Zaman Ayırmak

Araştırmaya katılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin bu konuda gerçekten çok fazla özveri gösterdiklerini örneklerle yansıtmışlardır (6/35). Öğretmenler öğrenciye ulaşabilmek, onların başarısını sağlayabilmek için bu amaç uğrunda zaman ayırmakta hiç tereddüt etmemektedirler.

“... Bu öğretmenler okul dağıldığında bile oradadır.” (T9)

“Sadece işimi yapıyorum demeyen, ders saatleri dışında da öğrencileri için okulda kalan öğretmenler.” (T18)

“Öğlen tenffüslerini bile yapamazlar, hep öğrencilerin sorularını cevaplarlar. Okul çıkışı öğrencilerinin anlamadığı konuyu anlatmak için okulda kalırlar.” (T22)

“Bir öğretmenin tutku sahibi olduğunu tenffüslerde de görebilirsiniz. Bu boşluğu kendisi için kullanmaz, öğrencileri ile haşır neşir olur. Kısacası bu tür öğretmenlerin çalışmaları hiç bitmez.” (T34)

“Tenffüste, öğlen tatilinde, okul sonrası hep öğrencilerle beraberdirler ya da farklı bir ders materyali üretmeye çalışırlar. Hafta sonu çalışmaya hazırırlar. Proje yaparsam başıma iş açılır, neme gerek hiç böyle bir proje olduğunu haber vermeyeyim demezler.” (T35)

“Eğer sabahçıysam (okul sabahçı ve öğlenci iki gruptu-cumartesileri de yarım gün okul vardı) kumanyamı beraber götürür, öğlen tatilinden sonra depoda, bahçede geri kalmış olan öğrencileri çalıştırırdım, ama okuma yazma çalıştırırdım, çünkü dil bilmiyordu öğrencilerim.” (T14)

Alston (1991) da benzer şekilde öğretmenlerin maddi imkânları göz ardı ederek, öğrencilerinin ihtiyaçlarına en kısa sürede gerçekçi destek sağlayacak bir konumda

olması gerektiğini belirtmiştir. Bu ihtiyaçları anlamayan, kendini öğrencilerden uzak tutan öğretmen sadece bir disiplin sembolü olarak var olabilmektedir.

4.4.1.3.2.2.11. Derse Hazırlıklı Girmek

Dile getirilen bir diğer özellik de öğretmenlerin derse hazırlıklı girmesidir (4/35). Bu özellik normal şartlarda ayırt edici özelliklerden biri değildir. Bu görüş bildiren öğretmenlerin sayısından da anlaşılmaktadır. Çünkü her öğretmenin derse hazırlıklı girmesi gerekmektedir. Ancak öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için bu hazırlık çok daha kapsamlı, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan, yöntem çeşitliliği getiren ve öğretmenin donanımını yansıtan bir yapıdadır. Bu nedenle de bu başlığın içeriği diğer özelliklerle birçok ortak özellik taşımaktadır.

4.4.1.3.2.2.12. Öğrenciye Model Olmak

Öğretmenler için önemli özelliklerden biri olan model olma sadece dört öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Özellikle meslek seçimi sırasında öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerden bazıları öğretmenlerini model alarak bu mesleği seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin birer rol modeli olarak ne kadar etkili olabileceğini göstermektedir.

“ Biz de onlar için birer modeliz” (T29)

“Çocuklarla yalnız başına kalmak kolay değil. Bir de çok iyi bir insan modeli olmak gerekiyor. Olumsuz hiçbir davranış yapmamalısınız hemen sizi taklit edebilirler. Sizin yüzünüzden böyle yapıyor denmesi hoş değil.” (T32)

Carpenter, McMurchy-Pilkington ve Sutherland (1999) araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilerini, kendilerini kontrol edebilecek özgür bireyler olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin bu şekilde yetiştirilebilmeleri için onlara yüksek standartlar konulmalı ve onlardan yüksek beklentilerde bulunulmalı ve bunlara ulaşabilmeleri için öğretmenlerin birer rol modeli olarak hareket etmeleri gerekmektedir. Çelikkaya (1996, s.69) her eğitimcinin aynı zamanda bir öğretmen olduğunu ancak her öğretmenin bir eğitmeni olamayacağını ifade etmektedir. Öğretmen genellikle ders veren, öğrenciye bilgi aktaran, beceri kazandıran kişidir.

Eğitimci ise öğrencide iz bırakandır. Bu nedenle öğrenciyi sadece zihni açıdan değil, ruhen de doyurmak gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında birçok eğitimcinin eğitime ihtiyacı bulunmaktadır.

4.4.1.3.2.3. Bireye Yönelik Özellikler

Öğretmenlerin tavırları öğretim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Fenstermacher (1999; akt. Fallona, 2000, s.684) öğretme eyleminde üç farklı kavramı vurgulamaktadır. Bunlar yöntem, stil ve tavidir. Stil öğretmenin kişiliğine bağlı eylemlerin yansıtırken, yöntem öğretmenin öğrencilerde istenen değişiklikleri meydana getirebilmek için kullandığı araçtır. Tavidir ise öğretmenin eğilimlerini, özelliklerini ortaya koyan ahlaki ve zihinsel karakter olarak ifade edilmiştir. Fallona (2000, s.684) öğretmenlerin tavırlarını ortaya koyan erdemler olarak Aristo'nun erdemlerini baz almıştır. Ancak arkadaş canlısı olma, mizahi yönü olma, cesaret gibi erdemlerin insanlarda daha kolay, doğruluk, adalet, ılımlılık gibi özelliklerin daha zor gözlendiğini dile getirmektedir. Carpenter, McMurchy-Pilkington ve Sutherland (1999) öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin hem toplumsal hem de kişisel içerik taşıyan tutkuyu sergilediklerini belirtmektedirler. Kişisel tutkular yeni şeyler öğrenmeleri ve kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmelerini sağlarken, bu tutumlarını çevreye ve öğrencilere yansıtılmaları da toplumsal tutkularını yansıtmaktadır. Bu çalışmada bireye yönelik özellikler olarak bir başlık altında toplanan kişilik özelliklerinde yukarıda belirtilen kavramların birçoğunu bulmak mümkündür.

4.4.1.3.2.3.1. Araştırmak – Yenilikleri Takip Etmek

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için dile getirilen özellikler incelendiğinde bunların çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir. Bu nedenle öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin standart bir yapısının olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Ancak bu öğretmenlerin nerede ise tümü için ortak olan özelliklerden biri gelişime açık bir yapı göstermeleridir (16/35).

“Araştıran, cesaretli, . . . öğretmenler.” (T2)

“Devamlı araştırır, gelişmek ister. Yeni fırsatları değerlendirir.” (T2)
“Çocuklara yeni, ileri dönük şeyler öğreten, araştırmacı, öğrencideki yaratıcılığı ortaya çıkaran kişiler.” (T32)

Bu öğretmenler bunu bir yaşam felsefesi haline getirmişlerdir, sadece konuları ile ilgili değil her alanda bilgili olmak isterler.

4.4.1.3.2.3.2. Mesleki Gelişim Fırsatları Yaratmak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler mesleki gelişimi fırsatlarını da değerlendirirler, bunu bir zaman kaybı olarak görmezler (15/35). Araştırmaya katılan öğretmenler kitap yazma, kültürel faaliyetlere katılma, başka okulların ve öğretmenlerin çalışmalarını takip etme, farklı eğitim gruplarına katılma gibi çok farklı mesleki gelişim fırsatlarına değinmişlerdir. Ancak hepsi için ortak olan özellik karşılına çıkan eğitim fırsatları değerlendirmek istemeleridir. Bu öğretmenler sadece kurumun onlar için uygun gördüğü mesleki gelişim faaliyetleri ile sınırlı kalmamakta, daha çok bireysel çalışmalar içinde bulunmaktadır.

“(öğretmen) . . .Mesleki açıdan kendini geliştirmeli, okumalı.” (T32)
“Kısacası öğretmen olarak gelişime açık ve istekli olmanız şart” (T3)

4.4.1.3.2.3.3. Öğretmeye İstekli Olmak

Öğretmenlik belli kişilik özelliklerinin gelişmesini, tutum ve davranışların mesleğin beklentileri ile bütünleşmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler günlük hayatlarında kendilerini belli ederler. Bu isteğe sahip öğretmenler gelişim fırsatlarını öğretmenlik meslekleri ile sınırlamayarak bir hayat felsefesi haline getirmişlerdir;

“. . . Ama bence tutkulu öğretmenler istekli, hevesli, yeniliğe açık, araştırmacı, bunu hayat felsefesi haline getirmiş kişilerdir . . .” (T4)
“Farklı şeylerle uğraşırım ve bunları mutlaka arkadaşlarımla, çevremdekilerle paylaşmak isterim, okuduğum kitapları, gittiğim yerleri, yeni edindiğim bir bilgiyi daha bunun gibi birçok şeyi etrafımdakilerle paylaşırım.” (T5)

Sıra dışı öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada bu öğretmenlerin öğrencileri tarafından da yaşam boyu öğrenme isteğinde olan bireyler olarak algılandıkları

görülmüştür. Bu da yansıttıkları öğretme tutkusundan kaynaklanmaktadır (Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherlan, 1999).

4.4.1.3.2.3.4. Mesleği Seçmek İstemek, Sevmek ve Önemsemek

Meslek seçimini etkileyen içsel etmenlerin dışında farklı ve çeşitli dışsal etmenler de bulunmaktadır. Brunetti (2001, s.1) Amerika'nın birçok bölgesinde kalabalık sınıflar, farklı kültürleri temsil eden öğrenci sayısındaki artış, İngilizce'yi yeni öğrenme aşamasında olan öğrencilerin çokluğu, ders destek malzemelerindeki yetersizlikler, yetersiz eğitim hizmetleri ve ek olarak yetersiz ve düşük maaşlar ile toplumdaki düşük statünün öğretmenler için sorun yarattığını ifade etmektedir. Bu olumsuz şartlar altında öğretmenlerin yığılılığa kapıldığı ve özellikle de meslekte uzun süre hizmet vererek, farklı iş tercihleri nerede ise kalmamış olan deneyimli öğretmenlerin emekliliğe kadar olan zamanlarını geçirmek için öğretmenlik yaptıkları düşüncesinin bulunduğunu belirtmektedir. Ancak Brunetti (2001, s.2) öğrencilerinin 30 deneyimli ilköğretim öğretmeniyle yaptığı çalışmada durumun böyle olmadığını görmüştür.

Mullin (2003) öğretmenlik mesleğinin farklı evrelerinde bulunan öğretmen ve öğretmen adaylarının meslek seçimini etkileyen etmenleri araştırmıştır. Bu araştırmanın bulgularında da benzer şekilde öğretmenlik mesleğini seçme nedeni öncelikli olarak sevgi boyutu ile eşleştirilmiştir. Lisede okuyan öğretmen adayları için ise alan konusundan öte, çocuklarla iletişim kurmayı sevmek ve yeni şeyler öğretmekten zevk almak öncelikli tercih sebep olarak dile getirilmiştir. Mezun olacak veya ilk çalışma yılında bulunan öğretmenlerin duygularında bir idealizm görülmektedir. Bu öğretmenler kuşku götürmeyecek şekilde alan konularını, öğrencileri motive etmeyi, çocukların yaşamlarını olumlu yönde değiştirmeyi, toplumu şekillendirmeyi başta olmak üzere meslekleri ve öğrencileri ile ilgili her şeyi sevmektedirler. Bitmeyecekmiş gibi görünen üniversite eğitiminin getirdiği büyük bir enerjiye sahiptirler. Deneyimli öğretmenlerin mesleği seçme nedeni de çok farklı değildir, bu mesleği parası için tercih etmedikleri de kesindir. Bu öğretmenler için topluma ve gençlere hizmet etmek, onlara olan sevgilerini gelişimleri için yönlendirmek meslek seçimi için önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Bu araştırmada görüş bildiren tutku sahibi on iki ğretmen çocukları, öğrenmeyi ve öğretmeyi seven öğretmenlerin mesleği seçtiklerini ve pes etmeden ilk beş yılın sonunda tükenmeyen öğretmenlerin de aynı sevgiyi sönmeden devam ettirdiklerini belirtmişlerdir önemli olan kopuş noktasında farklı yönlere sapmamaktır.

“Bu mesleği seven kişiler bir eğitim ordusu oluşturmalı.” (T19)

“Tutku sahibi olacak öğretmenler dersi sevmeli, . . .” (T34)

“Bir şeyi öğretiyorsunuz ve ondan zevk alıyorsunuz.” (T13)

4.4.1.3.2.3.5. Kendini Yenilemek (Eski materyalleri kullanmamak)

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler ne kadar donanımlı olsalar da bu tür öğretmenler sürekli kendilerini yenilediklerini (5/35) dile getirilmişlerdir;

“ . . . 10 yıllık ders planlarını kullanmazlar. Aynı sınav sorularını sormazlar. Her sene yeni kitapları araştırlar ve çevrelerinde gördükleri her şeyi anlatacakları konu ile ilişkilendirmeye çalışırlar. (T35)

“ . . . retken olan ğretmenler.” (T1)

Sokrates gibi aklı, zekâyı seven ve bunu arayan öğretmenler iki şeyi çok net bir şekilde bilmektedirler; kendi pozisyonlarının ve bilgilerinin her an değişime açık bir yapıda olması ve sınıf, eğitim ortamında çok geçerli olan birçok bilgi ve becerinin anlam kazanabilmesi için genelde açıkça görülmeyen çok daha karmaşık yapıdaki toplumsal olaylarla ilişkilendirilmesinin gereğidir (Alston, 1991). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bu nitelikleri içlerinde barındırdıkları gözlenmiştir.

4.4.1.3.2.3.6. zdeğerlendirme Yapabilmek – Kendini Tanımak

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler daha önceden belirtilen hoşgörülü ve pozitif olan yapılarına paralel bir şekilde kendi öz değerlendirmelerini de yapmaktadırlar (4/35). Bu gelişebilmeleri için gerekli olan bir süreçtir. Ancak bu özelliğin çok daha fazla ğretmen tarafından dile getirilmesi beklenirdi. Monsour (2006, s.42) yeni ğretmen yetiştirme programlarında en önem verilen noktaların yansıtma ve öz değerlendirme süreçleri olduğunu ifade etmektedir. Day (1999) de mesleki gelişim için yansıtmacı ğretmen niteliğinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Bu çalışmada görüş bildiren öğretmenler sürekli olarak neyi başardım, nerede yetersiz kaldım şeklinde kendi özdeğerlendirmelerini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir önceki maddede değinilen kendini yenileme çalışmaları özdeğerlendirme sürecinin devamı niteliğindedir. En basit şekli ile öğretmenlerin bir öğrenciden bekledikleri öz-değerlendirme süreçlerinin aynısını kendileri için uygulamaları gerekmektedir.

4.4.1.3.3. Öğretme Tutkusuna Sahip Olmayan Öğretmenlerin Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere ‘tutku sahibi olmayan öğretmenlerin belli özelliklerinin olup olmadığı’ sorulduğunda bu öğretmenleri diğerlerinden ayıran belirgin özellikler dile getirilmiştir. Öğretmenlerin sıraladıkları özellikler incelendiğinde bunların 7 ana başlık altında toplanabileceği görülmektedir. Bu kişiler;

- Öğrenciye karşı tutumlarında,
- Gösterdikleri çabanın niteliğinde,
- Meslek algılarında,
- Meslek sevgilerinde,
- Uyguladıkları yöntemlerde,
- Maddi değerlere verdikleri önemde,
- Temel bazı kişilik özelliklerinde diğer öğretmenlerden ciddi şekilde farklılaşmaktadırlar.

Ancak unutulmaması gereken noktalardan biri aşağıda detaylı şekilde değinilen bazı özellikleri gösterdiği halde öğretme tutkusuna sahip olabilen öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin donuk, cansız kişiler olduklarını belirten bir öğretmen kendi okulunda bu şekilde gördüğü ve yorumladığı bir öğretmenin veliler ve öğrenciler tarafından çok iyi öğretmen olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir.

“... bu tür öğretmenler var, çok donuklar, çantaları kollarında derse girip çıkıyorlar. Ama çevreden, öğrencilerden duyduğum kadarı ile de bu

kişiler iyi öğretmen. Bunun nasıl olduğunu gerçekten merak ediyorum.”
(T17)

Bu gibi farklılıkların daha çok kişilik özelliklerine yönelik yorumlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Bunların dışında öğrenciye yönelik tutum, uygun yöntem belirleme, meslek algısı, meslek sevgisi, çaba gösterme gibi değişkenler için değerlendirmeler daha gerçekçi olmaktadır. Ancak yine de temkinli davranmak kişileri belli kalıplara oturtmamak da gerekmektedir.

“Ama bunu kalıba da sokmamak gerek. Dönemsel sorunlar da olabilir. Okul içi veya okul dışı nedenler var olabilir.” (T24)

4.4.1.3.3.1. Öğrenciye Karşı Tutum

Görüş bildiren öğretmenlerden 14’ü (14/35) tutku sahibi olmayan öğretmenlerin öğrencilere davranışlarının değişik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin öğrencilere değer verme, onları umursama, gelişimlerini hedefleme gibi düşüncelerinin bulunmadığı ifade edilmişlerdir. Öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenler öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin aksine tüm çaba ve emeklerini öğrencinin en iyi ne şekilde anlayacağına yöneltmez, aksine nasıl kendilerini en az yorarak anlatacaklarını düşünürler. Daha çok iyi öğrencilere odaklanır ve dersi diğer öğrencileri göz ardı ederek işlerler. Yeri geldiğinde aşağılayıcı, küçümseyici tavırlarla başarısız öğrencilerin daha fazla kendi içlerine çekilmelerine yol açarlar. Araştırmaya katılan tutkulu öğretmenlerin bir kısmı bu tür öğretmenlerin bazı öğrencileri göz ardı ettiğini aşağıdaki şekilde bildirmişlerdir (9/14).

“Eminim o öğrenciye o sınıf ortamında ulaşılabilir ve geliştirilebilir. Ama bu öğretmen bu öğrenciyi sınıfın bir kenarına atıyor ve hiç ilgilenmiyor. Bence bu öğretmenin öğretme tutkusu yok, olsa böyle yapmazdı.” (T2)

“... Anlayan anladı, anlamayan anlamadı . . .” (T12)

“Bazı işlerde insanlar zaman çalarlar. Öğretmen öyle olamaz 40 dakikayı çocuklar için en pozitif şekilde kullanmak gerekir.” (T16)

“... aman boşver çocuklarla mı uğraşacağım diyen . . .” (T14)

Bir diğer öğretmen grubu ise (6/14) belli öğrencileri göz ardı etmenin ötesinde onlara karşı görünür şekilde olumsuz tutum sergileyen, küçümseyen, aşağılayan bir tavır

takınan öğretmenler bulunduğunu ve bunların öğretme tutkusuna sahip olamayacaklarını belirtmişlerdir.

“ . . . öğrencileri hakir gören, onları azarlayan öğretmenlerim . . . ”
“Lisedeki matematik öğretmenim olumsuz örneklerdendi. Rastgele anlardım, . . . Bana sorduğu soruyu bilemedim diye ‘sen ne anlarsın ki zaten en iyisi otur koca bekle’ demişti. Bunu hiç unutamam.” (T28)
“‘Sen ne anlarsın ki?’ gibi yorumlarda bulunabiliyorlar . . . Öğrenciler kendilerini rencide eden öğretmenlerden hoşlanmıyorlar.” (T34)

Öğrenciye karşı tutum dolaylı şekilde de ortaya çıkabilmektedir. Örneğin görüş bildiren öğretmenlerden biri çok ilginç bir değerlendirmede bulunmuştur. Kendi çıkarları için öğrencinin zamanını çalan öğretmenler de bir nevi olumsuz davranış sergilemektedirler.

“6-7 sene önce öğretmenlerin bir grevi vardı. Tüm okuldan benle beraber iki öğretmen katılmadı, . . . bu tür eylemler yapılacaksa tatil gününde yapılmalı. Neden öğrencinin eğitim zamanından çalınıyor ki . . . Benim için öğrenci, çocuklar önemli. Hakkımı onları zor duruma düşürerek savunmam, savunmamalıyım da.” (T6)

4.4.1.3.3.2. Gösterilen Çabanın Niteliği

Görüş bildiren öğretmenlerden 17’si (17/35) tutku sahibi olmayan öğretmenlerin öğrencileri ve daha da ötesinde meslekleri için herhangi bir çaba harcamadıklarını, boşa vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler yenilikleri takip etmemekte, ekstra bir çaba harcamamakta (8/17), genellikle sadece zaman geçirmek için okula gelip gitmektedirler (10/17). Çaba harcamayan öğretmenlere ilişkin aşağıdaki şekilde yorumlar yapılmıştır:

“Çoğu laf olsun diye günlük plan hazırlıyor, gerektiği için bazı formaliteleri yerine getiriyor. Ama bu çocuğun iyi anlaması için daha özgün ne yapabilirim diye pek düşünen yok. İnsanlar kolayca kaçıyorlar hep başkalarının yaptıklarını hazırlap kullanıyorlar.” (T13)
“ . . . Ama buna sahip olmayanlar da var. Resim dersine hiçbir özgün katkıda bulunmayan, 23 Nisan resmi çizin gibi klasik şeylerin arkasına saklanan öğretmenlerin sayısı hiç de az değil.” (T21)
“ . . . rahata düşkünler, . . . ” (T34)
“Sabah benim ne dersim var diye düşünüyor. Çantasını koluna takıp geliyor. Çok şık giyiniyor. Masasına oturuyor. Şık elbiseyle tahtaya

tebeşirle yazabilir misiniz? Hadi çocuklar okuyun, yazın kim çözdü. Sen mi hadi gel çöz soruyu bakalım. Böyle 40 dakika geçer.” (T14)
“Çanta kolda derse girip, robot gibi ders anlatırlar.” (T17)

Yorumlardan da anlaşılacağı gibi bu tür öğretmenler için öğretmenliğin anlamı öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerden büyük farklılık göstermektedir. Yapılan yorumlardan ortaya çıkan bir diğer sonuç sadece zaman geçirmek için okula gelen, ders süresince tam olarak öğretmenlikle ilişkili işler yapmayan öğretmenlerin var olduğudur (10/17).

“Derse girip sadece zaman geçsin diye bir şeyler anlatan. Kitaptaki soruları sınav sorusu olarak öğrencilere ezberleten, derste gazete okuyan öğretmenler de var..... Bunun nasıl bir duygu olduğunu o kişilere sormak gerek . . .” (T4-T10)
“. . . sadece anı geçirmek için uğraşırlar.” (T15)
“Bu kişiler . . . rahata düşkünler, vakit geçirip gideyim diyorlar.” (T34)

Üç öğretmen öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin bu davranışlarının nedenini mesleklerinin onlar için pek değer ifade etmemesi ile açıklamaya çalışmışlardır.

“Bunlar öğretmenliği bir meşgale olarak yapan kişilerdir. Aslında öğretmenlik onlar için çok da önemli değildir. Öğretmenlik onların hayatlarının merkezi değildir. Daha başka şeyleri öncelikli olarak görürler.” (T5)
“Bu kişiler özel hayatlarını ön plana alıyorlar.” (T25)

4.4.1.3.3.3. Meslek Algısı

Boobekova (2000, s.87) öğretmen yetiştiren kurumlarda okuyan öğrencilerin çoğunun ilerideki meslek hayatlarında katkı sağlayacağını düşündükleri için yüksek öğrenim gördüklerini ifade etmiştir. İhtisas bu öğrencilerin ilgilerini çekmemekte ve yalnızca yüksek okul diploması almak istemektedirler. Bu düşünce öğretmen adaylarını mesleki tatminsizliğe götürmektedir. Bu tür öğretmenlerin bazıları mesleklerini sürdürürken olumlu ortamlar içinde bulunarak, destek alarak duygularını değiştirebilirler, ancak diğer bir kısım öğretmen gerekli desteği bulmadıklarında kendilerini daha soyutlayarak sistemde bazen etkisiz, bazen de olumsuz elemanlar olarak kalırlar.

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı gibi öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin bir diğer özelliği öğretmenlik mesleğini sadece bir görev olarak algılamaları ve görevleri ne ise onu yapıp ötesi için herhangi bir çaba harcamamalarıdır (7/35). Ancak öğretmenlik mesleği bu şekilde soyutlanabilecek bir yapıya sahip değildir. Mesleğin gereklerini yerine getirirken öğrencileri tanımak, aileleri ile işbirliği içinde bulunmak, idare ve diğer öğretmenlerle öğrenciye ve müfredata yönelik sorunları paylaşarak çözüm bulmak gerekmektedir. Ne yazık ki öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenler okulda bir dakika bile fazla zaman geçirmek istememekte ve bir nevi okuldan kaçıp gitmektedirler.

“Ama diğerleri zile 15 dakika kala hazırlanır, zil çaldığında fırlar çıkar giderler. Çocuklar çıkmış mı? Herhangi bir sorun var mı? Bu tür durumları hiç umursamazlar.” (T9)

“ . . . ders saatleri dışında öğrencileri için okulda bulunmazlar.” (T18)

Bu tür öğretmenler sadece ders anlatmanın öğretmenlik olduğu gibi yanlış bir algıya sahiptirler. Onlar öğretmenliği sadece kendi istedikleri dar bir pencereden görmektedirler.

“Sınıfa gir, anlat çık değil bu olay. Öğretmen karşılığını isteyecek.” (T10)

“Ben işimi yaparım deyip başka şeylere karışmıyorlar.” (T18)

“Şak şuk olmaz o iş. Tüm okula sahip çıkacaksın. Diğer derslerde ne yapıyor diye . . .” (T14)

“ . . . olmayanlar da var . . . Diğerleri sadece gidip geliyor.” (T22)

“ ‘Dersimi verir giderim’ . . . şeklinde yorumlayanlar çok.” (T32)

4.4.1.3.3.4. Meslek Sevgisi

Yukarıdaki başlıkta öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin farklı bir meslek algısına sahip oldukları ifade edilmişti. Bunun farklı nedenleri olabilmektedir. 6 öğretmen (6/35) öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin özelliklerini dile getirirken aynı zamanda bu meslek algısının neden farklı olduğuna ışık tutmaktadırlar. Bu nedenlerden ilki öğretmenlerin bu mesleği sevmemesidir (4/6). Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü sevgiyi öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazı olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenle sevgiye sahip olmadan mesleğini sürdüren kişiler en baştan olumsuz bir yapı çizmektedirler.

“. . . yaptıkları işten mutlu olamazlar sadece anı geçirmek için uğraşırlar.” (T15)
“Bu kişiler mesleklerini sevmiyorlar, . . .” (T34)
“Bugün okula gitmeyeyim diye düşünmedim. Ama düşünenler var, hemen rapor alıyorlar.” (T14)

Diğer neden ise doğal olarak öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen kişilerdir. Bunlar mesleğe fayda sağlamaktan çok bu tutumları ile zarar vermektedirler.

“. . . açıkta kaldığı için eğitimi seçen, ne yapayım bari öğretmen olayım diyerek öğretmenliği seçen . . .” (T10)
“Çoğunlukla son seçenek olarak öğretmenliği seçmiş kişilerdir.” (T25)

4.4.1.3.3.5. Uygulanan Yöntemler

Bir diğer öğretmen grubu bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak öğrenciler için uygun olmayan yöntemleri kullanmakta ve öğrencilerine okulu ve dersi sevdirmek yerine eğitim ve öğretimden uzaklaştırmaktadırlar. Araştırmaya katılan beş öğretmen bu yönde fikir bildirmiştir (5/35).

“Kitaptaki soruları sınav sorusu olarak öğrencilere ezberleten, . . .” (T4)
“Öyle farklı kalıplarla anlatıyordu ki, öğrenciler anlayamıyorlardı. Sanki sağ kulağını sol eliyle tutmaya çalışıyordu.” (T7)

Bunun dışında otorite kurmanın ve öğrencileri sessiz tutmanın iyi bir öğretmenlik olduğunu düşünen öğretmenler, bilinçsizce öğrencilere söz hakkı vermemekte, onların duygularını bastırmalarına neden olabilmektedirler.

“Bazı öğretmenler sınıfı mum gibi yaparlar, ses çıkmaz. Bence bu anlam ifade etmez. Korkarak bir şey öğrenilmez.” (T1)
“. . . öğrencileri sus pus oturtan, ders bittiğinde de kalkıp giden öğretmenler bu gruba girmiyorlar.” (T28)

4.4.1.3.3.6. Maddiyata Önem Verme

Belki de öğretmenlik mesleğine en fazla zarar veren kişiler maddiyata maneviyattan önde değer veren kişilerdir. Tabi ki her insan için maddi imkânlarının yeterli olması, kendi hayatını idame ettirmede mali sorunlar yaşamaması önemlidir, ancak öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle öğretme tutkusuna sahip olmayan

öğretmenleri ayıran nerede ise en belirleyici özellik bazı öğretmenlerin maddiyata göre mesleklerine değer biçmesidir (5/35). Bu kişiler öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını göz ardı ederek, çok olumsuz bir tutum sergilemektedirler.

“... bu paraya bu kadar diyenler var.” (T19)

“... özel hayatlarını ön plana alıyorlar. Öğretmenlik=para oluyor.” (T25)

“Devletin verdiği paraya ancak bu kadarı olur’ diyen çok.” (T32)

“Ne kadar para o kadar iş mantığı ile çalışan kişilerdir bunlar.” (T32)

Bu tür öğretmenlerin sayılarının artması toplumda büyük bir adanmışlık ve özveri göstererek öğretmenlik yapan öğretmenlerin değerinin azalmasına neden olmaktadır.

4.4.1.3.3.7. Temel Kişilik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretilme tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin kişilik özellikleri için tam ortak bir noktada birleşmemişlerdir (10/35). Nerede ise her öğretmen başka bir özelliği vurgulamıştır. Bir kişi bu kişilerin agresif olduğunu, diğer bir kişi özverili olmadıklarını, bir başkası enerji sahibi olmayan, donuk kişiler olduklarını belirtmiştir. Bazılarına göre bu kişilerin vicdanları rahat olamaz. Ancak ortak olan nokta bu kişilerin kişilik özelliklerinin kesinlikle diğerlerinden farklı olduğudur. Hatta dört öğretmen bunun sadece davranışlarla değil en iyi öğretmenin gözlerinden anlaşılacağını ifade etmiştir.

“En iyi değerlendiren gözler de öğrenciler olduğu için, çocuklar sevmeyen öğretmeni hemen ayırt edebiliyorlar ve onlar da bu tür öğretmenleri sevmiyorlar, kale almıyorlar.” (T11)

“1.sınıfa başlayacağında çocuklarına kızım seni hangi öğretmene verelim diye bizleri göstermişler. O da beni göstererek bu öğretmenin gözleri daha farklı bakıyor demiş.” (T2)

“Bu öğretmenin gözlerinde görülen bir şeydir.” (T6)

Bu kişiler bazen korkak bir yapıya sahip olabilirler ve hatta iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden nerede ise hiç birine sahip olmadıklarını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

“Öğretmenlerde biraz korkaklık var, bir de bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın gibi bir tutum olabiliyor.” (T14)

“Bu tutkuya sahip olmayan öğretmenlerin hiçbir özellikleri yok.” (T14)

4.4.1.4. Öğretmen Eğitimi

Bu araştırmada öğretmen eğitimi de öğretme tutkusunun oluşumunu etkileyen önemli girdi faktörlerinden biri olarak ifade edilmiştir (10/35). Cochran-Smith (2005, s.411) öğretmen eğitiminde yaşanan ikilemi gözler önüne sermeye çalışmıştır. Yurtdışı örnekler incelendiğinde 1990 öncesinde öğretmen eğitiminin daha çok süreç odaklı bir yapı sergilediği ve mezunların eğitim sonrasında herhangi bir takibinin yapılmadığı görülmektedir. Böyle bir sistem içinde yeterli geri dönüt sağlanamamıştır. Amerika'da 1965 yılında yürürlüğe giren ilk ve ortaöğrenim kanunu, Sputnik'in aya gitmesi ve Coleman Rapor'unun yayınlanması gibi olaylar, öğretmen eğitiminde değişikliklere ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Adı geçen kanunda sadece eğitime ayrılan fona ek olarak bu fonların ne şekilde etkin kullanıldığının da beraberinde belirtilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Fonların etkin kullanılıp kullanılmadığı da ulusal test sınavları gibi sayısal veriler elde edilebilen kaynaklara dayandırılmıştır. Bu yaklaşım 90'lı yıllarda tüm okullar için hesap verebilirlik kavramının önemini artmış ve sonuç odaklı bir öğretmen eğitimine ihtiyaç doğurmuştur. Ancak öğrencilerin test performansları her zaman hedefleri ölçememektedir. Okullarımızın ve eğitim sistemimizin hedeflerinin açık ve net bir hale getirilmesi en uygun öğretmen eğitiminin sağlanması açısından çok önemlidir.

Öğretmen eğitimi eski yıllarda ayrı kurumlar tarafından yürütülmesine karşın değişimler sonucunda üniversitelerin bünyelerine girmiştir. Ancak bu gelişme ne öğretmenin toplumdaki statüsünün artmasına fayda sağlamış ne de eğitim fakültelerinin üniversitelerin en düşük seviyeli bölümleri olarak algılanmasını değiştirememiştir (Cochran-Smith, 2005, s.412).

Öğretmen yetiştiren okullardaki farklılaşmalara ek olarak öğrenme ve öğretme kuramlarında da değişimler yaşanmaktadır. Oluşturmacı yaklaşımı temel alan öğrenme kuramlarına göre öğrencilerin eski bilgilerini kullanmalarını cesaretlendirme ve bu bilgileri yeni bilgileri edinmede bir araç olarak kullanma önemli bir değer taşımaktadır. Bu nedenle yeni öğretmen adaylarının en çok zorlanacağı noktalardan biri bu eski bilgileri kullanabilmektir. Öğrencilerin ne tür

özgeçmişleri olduğunu, hangi öğrenme stratejileri ile daha başarılı olacaklarını, farklı konular için ne tür öğrenme ortamlarının yaratılması gerektiğini bilmeyen, daha doğrusu böyle bir durumla daha önce yüzleşmemiş olan öğretmen adayları için kuramdan uygulamaya geçmek oldukça zorlayıcı bir süreç olmaktadır (Moore, 2003, s.32). Bu durumlara ek olarak sınıf yönetimi ve prosedürlere ilişkin konularda zorluk yaşayan yeni öğretmenler, kendi öğrencilik dönemlerinden alışkın oldukları yöntemleri kullanarak, kendilerini o an için garantiye alacak bir sistem kurmaya çalışmakta, birçok durumda kuramsal bilgiyi etkin şekilde uygulama fırsatı bulamayabilmektedirler.

Çeşitli araştırmalar öğretmen eğitiminde ciddi bir değişikliğe ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalarda tutarlı bir sistem olmaması nedeni ile sık sık değişen eğitim programlarından, üniversitelerde verilen eğitimin sınıf ortamı ile ilgisi olmamasına kadar geniş bir yelpazede nedenler dile getirilmektedir. Sistemin başarılı olabilmesi ve öğretmenlerin toplumda yeniden saygın bir yere sahip olabilmeleri için eğitim fakültelerinden nitelikli elemanların mezun olması gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin sınıf ortamında gerçek deneyimlerle karşılaşmalarından çok daha önce eğitim süreci içinde bu tür uygulama ve değerlendirmelerin yer alacağı öğretmen eğitim modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Moore (2003, s.42) bu iki olayın ayrıık olaylar olarak görülmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmen eğitimine ilişkin temelde dört farklı sorun grubunun dile getirildiği görülmüştür. Bunlar üniversitede yetersiz eğitim verilmesi, kuram ve uygulama arasında bağlantının kurulmamış olması, öğretmen okullarının farklılaşan yapısı ve staj-uygulama derslerindeki aksaklıklardır.

4.4.1.4.1. Üniversitede yetersiz eğitim verilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 20'si eğitime ağırlık verilmesi gereğini dile getirmiş (20/35), bunlardan 15'i de (15/20) üniversitede verilen eğitimin şu anki ihtiyaca yönelik olmadığını ifade etmişlerdir.

“Eğitim kesinlikle şart, teorik eğitimin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin incelikleri hakkında da bilgi verilmeli ki, öğretmenler zorlanmak ve bunu deneme yanılma ile öğrenmek yerine bu işin zevkini çıkarma kısmına çabuk geebilsinler.” (T5)

“Öğretmenleri yetiştiren eğitim fakülteleri istikrarlı olmalı. Her gelen program değiştirmemeli. Öğrenciye de öğretmene de yazık.” (T14)

“. . . üniversite eğitiminde olay analizleri yapılarak.” (T17)

Yukarıdakilere benzer görüşler birçok öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Eğitim sisteminin genelinde çeşitli sorunlar olsa da öğretmen eğitiminin niteliğine ilişkin farklı sorunlar bulunmaktadır. Öğrencisini tanımayan öğretmenler çocuklara ulaşmaya çalışmaktadırlar. Buradaki olay analizi önerisi oldukça etkili bir yöntemdir. Öğretmen adaylarına görsel materyaller izletilebilir, her birinin değerlendirmesi, alternatif çözüm önerileri incelenebilir. Gerçek durumda sınıf öğretmeninin ne yaptığı, bunun uygun olup olmadığı incelenebilir. Bu şekilde öğretmen adayları mesleğe daha güvenle ve donanımlı başlayabilirler.

“Avrupa’daki gibi farklı bir eğitim verilebilir. Burada ocuklar her gün dört duvar arasında kapalı kalıyorlar . . .” (T26)

Eğitimini Almanya’da almış olan bir öğretmen oradaki eğitim sistemi ile karşılaştırmalar yapmış ve durumun farklılığını dile getirmiştir. Ne kadar severek öğrendiğini anlatmıştır. Bu tür uygulamalara ülkemizde de yer verilebilir. Ancak bunun için öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, teknik destek gibi daha temel ön şartların sağlanması gerekmektedir. Bunlar sadece sözle olabilecek şeyler değildir.

“. . . Bunu da (öğretmen eğitimi) sadece profesörler değil, okullarda çalışan öğretmenler de yapmalıdır. “ (T17)

Bir diğer olumlu öneri de öğretmen eğitiminde sınıf ortamının ruhunu bilen öğretmenlerin yer alması gerekliliğidir. Farklı seminer dersleri uygulanabilir.

Kısaca lkemizde öğretmen eğitimi 100-150 kişilik anfilerde, çoktan seçmeli sınav değerlendirmeleri ile daha çok yol kat etmesi gereken konulardandır. Bütün bu olumsuz şartlara rağmen sistemi ayakta tutan özelliğin öğretme tutkusuna sahip öğretmenler ve onların çevrelerinde az da olsa yarattıkları etki olduğu düşünülmektedir.

Literatürde bu konudaki araştırma sonuçları bulguları destekler niteliktedir. Moore (2003) öğretmenliğe başlamak için son dönem eğitimlerini alan 77 İngilizce öğretmen ve öğretmen adayı üzerinde kendi gözlemlerine, mentor öğretmenlerin düşüncelerine, öğretmen adaylarının okul deneyimindeki görüşlerine, tuttıkları günlükler ve doldurdukları anketlere dayalı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan 136 mentor öğretmen adayları için sorun yaratan durumları öncelik sırasına göre zaman kullanımı, derslerin belli bir hedefe göre planlanması, sınıf yönetimi ve grup çalışması, öğrencilerin gelişimine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretim yöntemlerin etkili şekilde modellenmesi, açık ve net yönergeler verilmesi, öğrenci başarısını notları dışında kaynaklarla (rubrik gibi) değerlendirilmesi, kendi öğretim yöntemlerinin özdeğerlendirmesini yaparak, bunun geliştirilmeye çalışılması, yardımda bulunmaya çalışan diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışılması olarak ifade etmişlerdir (Moore, 2003, s.37). Aynı değerlendirme öğretmen adaylarına yaptırıldığında ise öğretmen adaylarının % 95'i prosedürleri en iyi şekilde takip ederken dersi eğlendirici hale getirmek, farklı yöntemler kullanmak gibi farklı stratejilere tam olarak odaklanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ancak % 19 luk bir kısmı zaman kısıtlaması ve sınıf yönetimi gibi konuları aşarak oluşturma yaklaşımı uygulayabildiğini ifade etmişlerdir. Zamanlama, planlama ve uygun yöntemleri kullanma konusunda mentorların yorumları ile benzer özdeğerlendirme bulunmuşlardır.

Yukarıdaki örnek araştırmada da görüldüğü gibi öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine tüm donanımlara sahip olarak başlayamamakta bu nedenlerden dolayı da sorunlarla karşılaşarak duyuşsal değişimler yaşamaktadırlar.

4.4.1.4.2. Kuram ve uygulama arasında bağlantının kurulmamış olması

Kuramsal açıdan incelendiğinde ülkemizde öğretmen eğitiminin içeriğinde büyük eksikliklerin olmadığı görülmektedir. Birçok başarılı öğrenci iyi bir öğretmen olacağını düşünmektedir. Ancak, öğretmenlik için farklı niteliklere ihtiyaç vardır. Önceki bölümlerde belirtildiği gibi öğretmenin çocuk sevgisine sahip olması, kolay

iletişim kurabilmesi, çocuğun seviyesine inebilmesi, onun dilinden anlayabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerden biri bu durumu güzel bir örnekle açıklamıştır.

“Aslında şöyle bir durum oldu. İlk yıllarımda müfredatı inceledim ve bunlar ne kadar basit, hiç böyle anlatılır mı dedim, üniversite notlarımdaki gibi anlattım. Ama bir süre sonra baktım ki anlayan yok, yanlış yoldayım. Daha sonra geri dönüş yani dersi müfredata uygun anlatma dönemi başladı. Öğrencileri daha kolay tanıyabildim. Daha sonra ise çaresizlik dönemi, sistemi tanıyıp öğrendikten sonra, niye öğretiyoruz, boş şeyler mi yapıyoruz şeklindeki sorgulama dönemi geldi.” (T16)

Görüldüğü gibi öğrenciyi tanımayan öğretmen idealist yapısı ile süreci kendi istediği şekilde değiştirmeye çalışmış ancak öğrencileri tanıyınca durumun böyle olamayacağını anlamıştır. Peki, öğrenciler bunu hak ediyorlar mı? Onlar birer deneme tahtası olarak kullanılmalı mı? Bunun yerine öğretmen zaten ne yapması gerektiğini, çocuk için doğru ve uygun olanı bilse işler daha kolay ilerlemez mi?

“Aslında bence üniversitelerde verilen eğitim çok yetersiz. Formasyon eğitiminde verilenlerin gerçek okul hayatı ile yakından uzaktan ilgisi yok. Şu durumda ne yapılır. Öğrenciler şu tür sorunlarda şu şekilde davranabilirler gibi daha güncel örnekler ve uygulamalar konusunda eğitim verilmelidir . . . Mesela hazırlık yaptığınızda bile hazırladığınız materyalin % 80 ini sınıf ortamında kullanamadığımız durumlar olabilir. Öğrencilerin ihtiyaçları, dikkatleri ve buna benzer şeyler değişiklik gösterebilir.” (T6)

Ne yazık ki yukarıdaki gibi örnekler nerede ise tüm öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu nedendir ki öğretmenler için en önemli mesleki farklılaşma süreci deneyim olarak belirtilmiştir. Bu işe hazırlıklı başlayamayan kişiler aynı eski dönemlerde usta yanına verilen çıraklar gibi eğitim sisteminde kendilerini bulmakta ve eğer çevrelerinde onlara yardım etmek isteyen birer usta öğretmen varsa ondan, yoksa da deneme yanılma yolu ile öğrenmektedirler. Öğrencilerin gelişim sürecinde hangi psikolojik ve fizyolojik değişimleri geçirdikleri, eğitim sosyolojisi, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri gibi dersler kuramsal boyutta öğretmen eğitim programlarında yer almaktadır. Ancak önemli olan öğrencinin ne zaman buluş çağına gireceği değil, bu değişimi yaşadığında ne tepki göstereceği ve ona karşı nasıl tavır alınacağıdır. Kaldı ki bu her toplum için, her çocuk için farklılık

göstermektedir. Günümüzde yazılı ve sözlü basın, teknoloji ve internet aracılığı ile öğrencilerin psikolojik ve gelişimsel değişimi kitaplarda belirtilenden çok daha önce olmaktadır.

4.4.1.4.3. Öğretmen okullarının farklılaşan yapısı

Araştırmacı öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle görüşme talebini okul müdürlerine ilettiğinde daha çok deneyimli ve öğretmen okulu mezunu öğretmenlere yönlendirme yapılmıştır. Öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerde farklı bir ruhun, farklı bir meslek amacının olduğu çok aşikâr bir şekilde gözlenmiştir. Öğretmen okulları şimdi de varlıklarını sürdürmekte ve yüksek puanla öğrenci almaktadırlar. Ancak yeni mezun olan öğrencilerde aynı ruhun oluşturulduğu pek söylenemez. Bunun farklı nedenleri olabilir, dönemin siyasal ve politik olayları nedeni ile öğretmenlere daha fazla ihtiyaç duyulmuş, bu kurumlar bugünkü anlamda salt öğrenciye değil vatana, millete hizmet eden örnek kurumlar olarak ortaya çıkmış olabilirler. Buralardan mezun olanların saygın birer kişi olarak kabul edilmesi de başka bir etkidir. Toplumda öğretmenliğin değişen imajı, bu okulların değerini de farklılaştırmıştır.

“Öğretmen okunda usta hocalar vardı. Şefkatli, sabırlı, insana bunları sevdiren. Bizim beynimizi yıkadılar. Eğer istemiyorsak boşu boşuna bu işi yapmamamızı bu durumda mutsuz olacağımızı söylediler. Ülkenin bizim gibi genç öğretmenlere ihtiyacı olduğunu da söylediler.” (T16)

“Orada öğrenciyi seven, öğretmenliğin anlamını bize kazandırmaya çalışan çok nitelikli öğretmenlerimiz vardı.” (T24)

“Ama öğretmen okulunda bizi farklı yetiştirdiler. Oturuşumuzla, giyimimizle, duruşumuzla öğretmen olmayı öğretiler. Çok büyük etkisi olmuştur.” (T31)

Öğretmen okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen adaylarının sınıf ortamında en iyi eğitimi verebilmeleri için canla başla çalıştıkları belirtilmiştir. Sürekli ve etkili bir takip söz konusudur.

“ . . . öğretmen okulundaki meslek dersi öğretmenimdir. Hem insan olarak iyi bir insandı hem de bize çok kaliteli bir eğitim verdi. Staj dönemimizde 12 lere kadar bizim raporlarımızı, ders planlarımızı inceler. Bunlar en mükemmel hale gelmeden bizi bırakmazdı. Bir sonraki gün uygulamadan önce ve sonra da hep tartışır, kritik eder, nasıl

geliştirebileceğimizi konuşurdu. Biz ancak doğruluğundan emin olunca bunları uygulardık.” (T31)

Moore (2003, s.40) öğretmen adaylarına yönelik çalışmasında bu tür değerlendirmelerin en etkili gelişim fırsatlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalar sonucunda mentorlarının, üniversiteden gelen danışmanlarının da yer alacağı bir değerlendirme toplantısı yapmalarının oldukça faydalı olacağı belirtilmiştir. Bu noktada tarafların birbirlerine güvenmeleri ve destek olmaları büyük önem taşımaktadır. Görüldüğü gibi öğretmen okulları günümüzden çok farklı bir misyonu üstlenmişlerdir. Bu ruhun tekrar kazandırılması için farklı önlemler alınmalıdır.

4.4.1.4.4. Staj-uygulama derslerindeki aksaklıklar

Şu ana kadar yapılan değerlendirmeler öğretmen eğitiminin yetersiz olması, kuram ve uygulamanın bağlantılı olmaması, öğretmen adaylarının sınıf ortamını tanımadan mesleğe başlamaları gibi durumları ortaya koymaktadır (6/35). Ancak eğitim programlarında öğretmen eğitiminin zorunlu derslerinden biri de okul deneyimi dersleridir. Bu derslerin amacı öğretmen adaylarının okul ortamı içinde bulunmaları, deneyimli öğretmenlerin derslerini izleyerek onlardan örnek almalarıdır. Bu derslere ek olarak üniversite içinde de öğretmen adaylarının konu anlatımı yapmaları gereken dersler bulunmaktadır. Özellikle beş yıllık öğretmen eğitim programlarında okul deneyimi dersleri en son program değişikliğinde birinci ve beşinci yılda olmak üzere iki farklı döneme de yayılmıştır. Ancak son yıllarda birinci sınıfta herhangi bir eğitim dersi almamış öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine katılmasının çok anlam ifade etmediği görülerek bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Öğretmenlerin yorumları dikkate alındığında okul deneyimi derslerinin gereği gibi yapılmamasından eleştirilerde bulunulduğu görülmüştür. Bunların kaynağı bazı durumlarda sisteme bağlı olsa da daha çok öğretmen adayına, onun sahip olduğu öğretmenlik amacına ve staj derslerine dersleri izlenen öğretmenlerin bu staja verdikleri değere bağlıdır.

“Yanlış anlaşılma ve megaloman gibi gözükme istemem ama stajyer öğrenciler her yıl benim dersime gelirler, dersleri takip ederler. Hocalarına beni anlatmışlar. Hocam biz böyle bir şey daha önceden

görmedik diye ve kendi stajyerliklerinin benim sınıfımda kaldırılmasını istemişler. Bir gün hocaları geldi. Yanında başka öğrenciler de getirmiş. Bana durumu anlattı. Öğrencilerin benim tarzımı çok beğendiğini bahsetti, ben de diğer öğrencilerin benim sınıfımda ders anlatmalarını kabul ettim. Benim dersimi izleyen öğrencilerin anlatımlarında da benim uyguladığım bazı yöntemleri görmek beni mutlu etti. Benden kaptıklarını uygulamaya koydular.” (T6)

Ne yazık ki tüm danışman öğretmenler bu konuya yukarıda düşüncelerini dile getiren öğretmen gibi yaklaşmamaktadırlar. Genelde öğretmenler stajyerleri birer zaman kaybı olarak görmekte, sınıf ortamında bir yabancıyı istememektedirler. Aslında bir ölçüye kadar bu konuya hak verilebilir. Öğretmenin sınıfı ve öğrencileri ile kendilerine özgü deneyimler yaşamaktadır. Bazen çok olumlu bazen de çok olumsuz ortamlar oluşabilir. Bir başkasının bu duruma şahit olmasının rahatsızlığı, sınıfta başkası varken öğretmenin doğal davranmaması gibi tutumlara yol açabilir. Danışman öğretmenlerin bazıları aday öğrenciler derslerini izlemediği halde izlemiş gibi rapor yazıp imza vermektedir. Bir diğer olumsuz nokta da bu rehber öğretmenlere aday öğretmenler hakkında nerede ise kimse tarafından aday öğretmenin yeterliliği hakkında görüş sorulmamasıdır. Kendilerini sistemin bir parçası olarak göremeyen öğretmenler doğal olarak katkıda da bulunamazlar.

Ancak tüm suç sadece okullardaki öğretmenlerde değildir, öğretmen okullarının değişen imajı gibi, eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının profilleri de farklılaşmaya başlamıştır. Kendileri için oldukça güzel fırsatlar açan okul deneyimi dersini hakkı ile yerine getirmeyen öğrenciler, sonradan da sistemi yetersiz eğitim vermekle suçlamaktadırlar. Birçok öğretmen adayı uygulama yapacağı okula giderek öğretmenlerden sadece imza almakta ve derslere girmemek için çeşitli mazeretler yaratmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin de işine gelince boşa zaman geçmektedir. Buna ek olarak gözlem yapan öğretmen adayları idealist bir yapıda oldukları için derslerini izledikleri öğretmenlere genellikle çok eleştirel gözlerle bakmaktadırlar. Kendileri onların yerinde olduklarında, özellikle ilk yıllarında nasıl disiplin sağlayacaklarını, anlamayan öğrencilere nasıl anlatacaklarını, sürekli düşük çıkan başarıyı nasıl artıracaklarını pek düşünemezler.

“Bu da öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanıyor bence. Stajyerler geliyor derse girmek istemiyor, buralarda oturuyorlar. Biz öğretmen

okulunda öğretmenlerimiz tarafından çok yakın takip edilirdik. Bu öğrencilerin hocaları geliyor bir ders saatinde dersi nasıl anlattıklarına bakıyor. Sizden devam için imza da alıyorlar. Ama devam etmeyenler de var biz ne yapmalıyız onu tam olarak bilmiyorum. Ama bu severek istenerek yapılan bir şey olmalı.” (T31)

Yeni öğretmenlerin bu düşüncede olmaları onlara yardımcı olmaya çalışan deneyimli öğretmenleri de farkında olmadan engellemektedir.

“Öğretmenlik de bunun gibi sadece tarif almakla öğretmen olunmaz. Öğretmenin bu tarife sevgi koymasını ve bunu nasıl yapabileceğini öğretmek gerekir.” (T16)

Sistem öğretmenleri toplum ihtiyaçları yönünde şekillendirmektedir. Öğretmenin görevi daha da zorlaşmaktadır.

“Unutmamak gerekir ki eğitim anlayış ve ihtiyacı değişti. Çocuklar aileleri gibi bakkal, terzi olmuyorlar. Nasıl ticarete bir pazarlama süreci var ise (size şöyle bir masa verelim gibi) kapitalizm de insanları tüketmeye sevk etti. Bu eğitime de yansıdı. Öğretmenin önce öğrencilere dersi vermeye ikna etmesi gerekiyor. Biz bunu niye yapıyoruz, sorgulama dönemi başlıyor, bunun için de öğretmen önceden ikna etmeye çalışıyor.”(T16)

Yeni öğretmen adayları bu ikna etme durumunu farkında olmadan, karşılarında hep onları dinlemeye, öğrenmeye hazır, sürekli çalışan öğrenciler olacağını düşünerek görevlerine başlarlar. Bu nedenle de ilk yıllarda en büyük hayal kırıklığını yaşarlar. Çünkü okul deneyimi derslerinde içinde disiplini sağlayan bir öğretmenin bulunduğu sınıfta ders izlemiş ve bu sınıfta ders anlatmışlardır. Her ne kadar gerçek öğrenciler karşısında ders anlatılsa da durumun gerçek olmadığı ortadadır.

4.4.2. Süreç Faktörleri

Bölüm 4.4.1.'de öğretmenlerdeki öğretme tutkusunu genellikle mesleğe başlamadan önceki dönemlerde etkileyen meslek seçimi, meslek algısı, kişilik özellikleri ve öğretmen eğitimi gibi temel başlıklara yer verilmişti. Süreç başlığı altında ise bu temel etmenlerle oluşan veya değişen duygulara dışsal bir nitelik taşıyan farklı etmenlerin ne şekilde etki ettiklerine bakılacaktır.

Öğretmenlere “Öğretme tutkunuzu sürdürmenizde aşağıdaki kurum veya kişilerin size katkısı ya da engeli nelerdir? (Öğrenciler, veliler, iş arkadaşları, bölüm başkanı, idareciler, okul iklimi, devlet ve eğitim sistemi, aileniz)” şeklinde bir soru yöneltildiğinde öğretmenler olumlu olduğu kadar olumsuz etmenlerden de bahsetmişlerdir. Öğretme tutkusu üzerinde etkisi olan etmenler bu nedenden dolayı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenler olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Ancak birçok başlığın ortak olduğu unutulmamalıdır. Bir etmenin varlığı veya yokluğu farklı etkiler yaratabilmektedir. Buna karşın var olduğunda herhangi bir olumlu etki yaratmadığı halde yokluğu ciddi şekilde kişiyi olumsuz etkileyen veya bunun tam tersi olan durumlar da bulunmaktadır. Unutulmaması gerekir ki bahsi geçen etmenlerin öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkilemesi, öğretme tutkusunun azalması anlamına gelmemektedir. Bu durum daha çok tutkunun aynı seviyede kalması veya meslekte yeni olan öğretmenlerin bu duyguya sahip olmasının gecikmesi şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2.1. Öğretme Tutkusunu Olumlu Yönde Etkileyen Süreç Faktörleri

Öğretmenlerin mutlu olması düşünüldüğü kadar zor bir durum değildir. Öğretmenler azla yetinen kişilerdir. Öğrencinin ufak bir gülümsemesi, sınıfın bir konuyu anlaması, öğrencinin sorununa çözüm bulunması gibi çok küçük detaylar öğretmenin motivasyonunu bir anda artırır. Tabi bu durum mesleği isteyerek seçen ve öğretme tutkusuna sahip olmak gibi farklı bir meslek algısı gösteren öğretmenler için geçerlidir. Mesleği istemeden seçen, çocukları sevmeyen öğretmenler için bu gibi durumlar zaten önem taşımaz. Onlar meslekleri ile bütünleşmemişlerdir, öğretme tutkusuna sahip öğretmenler gibi öğrencilerini kendi çocukları olarak görmezler.

Öğretmenlerin öğretme tutkularını olumlu yönde etkileyen etmenler çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler çok çeşitli ve değişik örnekler vermişlerdir. Bunlar öğrenci kaynaklı etmenler, başarı, paylaşım, takdir, değer verilme, huzur, okul yapısı, idare desteği, veli desteği, mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, maddi olanaklar ve bireysel motivasyon olmak üzere 13 başlık altında

incelenecektir (Tablo 25). Bu etmenlerden ilk üçünün daha çok iç denetime yönelik olduğu, diğer maddelerin ise (fark edilme, takdir, huzurlu çalışma ortamı gibi) daha çok dıştan denetimli olduğu görülmektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin içten denetimli bir yapı sergiledikleri veya zaman içinde bunu geliştirdikleri düşünülebilir.

Tablo 25. Öğretme Tutkusunu Olumlu Yönde Etkileyen Etmenler

1	Öğrenci kaynaklı etmenler	27	
2	Paylaşım (zümre - grup çalışmaları)	13	
3	Başarı	14	
4	Takdir - ödüllendirme	14	
5	Fark Edilme-Önemsizlik-Kurumun Değer Vermesi	9	
6	Huzurlu bir çalışma ortamı	8	
7	Okul yapısı (Kurum türü, ortam ve şartlar, imkanlar)	9	
8	Destek	Veli desteği	18
		Öğretmen, iş arkadaşlarının desteği	16
		İdare desteği	11
		Kurumun Desteği	10
		Aile Desteği (Öğretmenin)	6
		Sistemin Desteği	4
9	Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması	4	
10	Maddi olanaklar	4	
11	Öğretmenliğin Kişisel Anlamı	3	
12	Bireysel motivasyon	5	

Öğretmenlerin duygularını olumlu yönde etkileyen etmenlere yönelik literatürde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak araştırmaların çoğunda tek bir etken yerine farklı birçok etken beraber incelediğinden genel bulguların araştırma sonucu ortaya çıkan 13 etkenin detaylı incelenmesinden önce paylaşılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Magoon ve Linkous (1979, s.24) öğretmenler için gerekli olan psikolojik etmenleri kabul görme, başarı, çabalarının görülmesi, güvenlik, yapılan işten tatmin olma, adil ve eşitlikçi tutum, kararlarda katılımcı role sahip olma, becerilerin ortaya çıkarılmasına yönelik liderlik, cesaretlendirici, açık, empatik ve demokratik bir denetim olarak ifade etmişlerdir.

Napier (Ellenburg, 1972, s.42) ise öğretmenlerin yüksek moralinin idarecilerin öğretmeni bir birey olarak anlaması ve değer vermesi, öğretmenin okul müdürünün

yeterliliklerine yönelik güvene sahip olması, öğretmenin disiplin konusunda idareden destek alması, öğretmenin kendini de etkileyen eğitim politikalarının belirlenmesinde karara katılımda bulunabilmesi, yeterli donanımın bulunması, okul dışı etkinliklerin öğretmenler arasında adil dağıtılması, hizmet içi eğitim fırsatlarının tanınması, iş güvenliği, performansa dayalı ücretlendirmenin sağlanması gibi etkenlerle yükselebileceğini ifade etmiştir. Aşağıda öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri her bir başlığa detaylı şekilde değinilecektir.

4.4.2.1.1. Öğrenci Kaynaklı Etmenler

Doğal bir şekilde öğretmenlerin öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen birincil etmen öğrencilerdir (27/35). Bu öğretmenler için mesleğin anlamının en çok çocuklarla eşleştirildiği daha önceki bölümlerde de incelenmişti. Öğrenci kaynaklı etmenler içerik açısından farklılıklar göstermektedir. Örneğin bu öğretmenlerden 12 si (12/27) ‘öğrencinin ilgisini’ en önemli neden olarak dile getirmişlerdir. Bu tür öğrenciler öğretmenin peşinden koşmakta ve kendilerini geliştirirken bir yandan da öğretmenlerinin gelişmesine neden olarak, onların isteklerini artırmaktadırlar.

“ . . . dersiniz olmadığı günlerde bile peşinizde koşan öğrenciler sizi mutlu etmez mi? Bence en derin izi öğrenciler bırakır.” (T5)

“Mesela Murat Can isimli bir öğrencim vardı. O bana güzel sorular getirir, peşimden ayrılmazdı. Onun eksikliğini hissettim. 2 sene gözlerim hep onu aradı.” (T13)

“O minicik elleriyle boyaları tutmaları. Gözlerinizin içine bakmaları. Peşinizde koşmaları bu anlatılamaz bir duygu.” (T21)

Öğrencilerin tutumları, derse gösterdikleri ilgi, öğretmene verdikleri değer öğretme tutkusunu olumlu yönde geliştirmektedir.

“Öğrencilerin tavırları, daha önceden de söylediğim gibi benim için çok önemli bir etken.” (T9)

“Tutkuyu etkileyen etmenler öğrencilerin derse ilgisi, . . .” (T11)

“Öğrencilerle gerekli elektriği sağlamak ve onların size değer vermesi sizi zaten güçlendirir.” (T16)

“ . . . öğrencinin derse bakışı, . . .” (T10)

“ Tabi öğrencilerin de sizi zorlaması, tembellik yapmaması şart.” (T22)

Son yıllarda öğrenci profilinde özellikle devlet okullarının ortaöğretim kısmında farklılaşmalar olmaktadır. Öğrenci kalitesi her ne kadar doğrudan olmasa da dolaylı şekilde öğretmenlerin öğretim tutkusunu etkilemektedir. Bu konuya öğretim tutkusunu olumlu etkileyen etmenlerden başarı (Bkz. 4.4.2.1.2.) ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerden çabanın karşılığını alamama (Bkz. 4.4.2.2.2.) başlıkları altında daha detaylı değinilecektir.

“Öğrenci kalitesi önemli.” (T16)

“Öğrenci profilinin iyi olması öğretmeni etkiliyor. İdare bunu göz önüne almadan performans değerlendirmesi yaptığında öğretmen bir noktada çaresiz kalabiliyor.” (T35)

Öğrencilerin duygularında içten ve pazarlıksız olmaları da öğretmen duygularında fark yaratmaktadır. Ancak bu öğretim tutkusuna sahip öğretmenler için geçerlidir. Öğretim tutkusuna sahip olmayan öğretmenler öğrencileri o kadar da saf olarak görmez ve belki de kendi hatalarından kaynaklanan bazı tutumları öğrencinin bilinçli olarak yaptıklarını düşünürler.

“Bir öğrencinin size sarılması, . . .” (T4)

“. . . içten gülümsemesi, . . .” (T4)

“. . . okulu bitirdiği halde sizi ziyarete gelmesi, . . .” (T4)

Yukarıda ifade edilen durumlar öğretmenlerin duygularına doğrudan etki etmektedir. Öğrencilerin düşünceleri de öğretmen için oldukça önemlidir.

“. . . ne güzel anlatıyorsunuz hepsini anladım, . . .” (T4)

“. . . dersin nasıl geçtiğini anlamadım çok çabuk geçti hiç sıkılmadım şeklindeki tepkiler hep sizin sevginizi besliyor.” (T4)

4.4.2.1.2. Başarı

Araştırmaya katılan 14 öğretmen (14/35) başarının önemli bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Hangi seviyede olursa olsun öğretmenlerin öğrencilerde gelişme sağlamaları, çabalarının karşılıksız olmadığını görmelerini sağlamakta ve motivasyonlarını, öğretim tutkularını artırarak öğretmenleri daha verici yapmaktadır.

“En anlamayan çocuklardan bazı olumlu tepkiler almam.” (T8)

“. . . ne kadar anlık değişimler olsa da zayıf bir sınıfta öğretmenin mutlu olması zorlaşır. Bu onu daha ilgisiz ve coşkusuz hale getirebilir.” (T15)
“ Başarı, öğrenci başarısı.” (T18)

Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi farklı başarılar da dile getirilmiştir.

“Öğrencilerimin koyduğum kuralları dinlemeleri de başarıyı yansıtır, olumlu yönde etkiler. Sigaranın zararlarını anlattıktan sonra bazı öğrenciler evde anne ve babalarına sigara içmemelerini söylüyor ve zararlarını anlatıyorlarmış. Bunları kazanmaları çok zevk verici.” (T26)

Florida’daki bir eğitim bölgesinde eğitim kalitesi ve öğretmen morali üzerine yapılan araştırmada öğretmen moralinin eğitim programlarının niteliğine göre değişiklik gösterdiğini ortaya çıkarılmıştır (Magoon & Linkous, 1979, s.20). Bu da öğretmen moralinin öğrencilerin başarısı ile ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Schmidt (2000, s.833) bölüm başkanları üzerinde yaptığı bir araştırmada bölüm başkanlarının hedeflerine ulaşamadıklarında veya planlanan hedeflerle ulaşılan hedefler arasındaki fark açıldıkça endişe yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler için de durum bundan farklı değildir.

4.4.2.1.3. Paylaşım (Zümre-Grup Çalışmaları)

Öğretmenler için belki de öğrenciler ve onların başarısı kadar, olumlu destek veren iş arkadaşları özel bir önem taşımaktadır (13/35). Bu şekilde öğretmenler hem yalnız olmadıklarını hissetmekte, eksik olan kazanımlarını paylaşmakta, yeni öğretim yöntemleri hakkında bilgi edinmekte ve en önemlisi olumlu ve olumsuz tüm duygularını paylaşabilecek fırsatlar bulabilmektedirler. Üzüntü paylaşıldıkça azalır ve sorunlara daha kolay ve etkili çözümler bulunabilir.

“. . . katılımcı fikirlerinizi paylaşan destekleyen bir zümre.” (T21)
“İş arkadaşları da çok önemli. Herkesin bu isteğe sahip olması gerekli.” (T22)

Strickland (Ellenburg, 1972, s.41-42) birbirleri ile paylaşımında bulunan, fikirlerine değer veren çalışma arkadaşları, yardımcı ve işbirlikçi bir idareci, çabayı takdir eden işbirlikçi veliler, yeterli malzeme, öğretme sürecinde özgür olma, saygılı ve istekli

öğrenciler, yardım sağlayan denetmenler, iyi yönetilen, eğitim ve idare politikası belli olan okul ortamını öğretmen moralini etkileyen en önemli etkenler arasında listelemiştir. Denzin (1984; akt. Schmidt, 2000, s.837) toplumsal kurumlar için duyuşsal anlayışın çok önemli bir temel teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Bu anlayışın sağlanmasının en etkili yolu da sürekli bir paylaşım ortamının yaratılmasıdır. Leithwood, Steinbach ve Ryan (1997) ve Senge (2003) başarılı reform hareketlerinin öğretmenleri bütünsel olarak ve anlamlı şekilde takım çalışması içine alan ve değişim sürecinde etkin rol oynamalarını sağlayan liderler gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yorumları incelendiğinde özellikle öğretme tutkusunu keşfedilmesi süreci içinde olan, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenler için paylaşım ortamında çalışmanın büyük önem taşıdığı görülmüştür.

4.4.2.1.4. Takdir

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü takdir edilmenin öğretme tutkusunu artıracaklarını dile getirmektedirler. Bu öğretmenlerin çoğu takdir olmasalar da görevleri yapacaklarını bildirmiş ancak, güzel birkaç söz duymalarının, yaptıklarının görülmesinin onları daha cesaretlendireceğini de eklemişlerdir.

Bu takdir farklı kaynaklardan gelebilir. Beş öğretmen velinin (5/14), sekiz öğretmen de idarenin takdirini (8/14) özellikle dile getirmişler ve bunların öğretme tutkusunu artırmada daha etkili olacağını vurgulamışlardır.

“Buna ek olarak velinin güzel tepkilerini almak da insanı motive ediyor.”
(T13)

“Ben stajyerliğimi yaptığım yerde ve sonraki yıllarda valilikten çeşitli takdir ve teşekkürler aldım. Vali bey bana ödülü halkın önünde vermişti. Çok gurur duydum, konuşma yaptım.” (T14)

“ . . . bazıları için takdir edilmek. Bayram, müsamere gibi hazırlıklarda bak herkes alkışladı, amirin teşekkür, etti. Bu insanı yüreklendirebilir. Her ne kadar severek yapılsa ve ödül beklenmese de takdir öğretmeni güçlendirir.” (T19)

Öğrencilerin takdiri bu bağlamda çok öne çıkan bir etken olmamıştır. Bunun nedenlerinden biri öğrenci memnuniyetinin ve başarısının öğretmenler için doğal bir süreç olması olabilir. Öğretmenler velilerinden, idareden her zaman takdir

görmeseler de öğrencilerinin mutlu, gülen yüzleri ve memnuniyetleri ile her an yüzleşmektedirler.

“Bence asıl ödül öğrenci başarısıdır.” (T2)

4.4.2.1.5. Fark Edilme – Önemslenme –Kurumun Değer Vermesi

Araştırmaya katılan dokuz öğretmen (9/35), öğretmenler için fark edilmenin, düşüncelerinin önemslenmesinin, başarılarının görülmesinin kısaca onların da değerli bir birey olarak kabul edilmesinin öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Bu farkındalık okul idarecisinden gelebileceği gibi, MEB den, velilerden hatta belki de en önemlisi ve özlenen diğerk iş arkadaşlarından gelebilir.

“Ben yeni programı geldiğim diğerk okulda da uyguladım. Dersime giren müfettişler uygulamalarımı, ürün dosyama beğendiler ve bir grup oluşturulacağını buna katılıp katılamayacağımı sordular. Ben de gönüllü oldum. Bir grup halinde okulları dolaşarak, yeni program hakkında bilgi vermeye çalıştık . . . Bu okula gelince müdür bey benim bu çalışmalarımı bildiği için burada da yeni programın tanıtımını istedi, ben de zevkle yaptım.” (T7)

“Öğretmen iş yerinde değer görmek de ister. Çalışma ortamı bir şirkette çalışan kişininkinden çok farklı olmamalıdır.” (T35)

Yukarıda belirtilen idari farkındalıklardan çok daha önemli insanın kalbine hitap eden, öğrencilerinin bir öğretmeni ne kadar önemsediklerini gösteren bir örnek durum da aşağıdaki şekilde dile getirilmiştir.

“Ben geçen iki hafta çok hastaydım. Okula gelmeye çalıştım ama iki gün yerimden kalkamadığım için okula geledim. Bir öğrencim bana mektup yazmış. Onun beni üzdüğü için hastalandığımı düşünüyormuş, beni bir daha üzmeyeceğine dair mektubu eve yollamış. Çok güzel bir olaydı.” (T26)

Napier (Ellenburg, 1972, s.42) de öğretmen moralinin idarecilerin öğretmenin bir birey olarak değerini anlaması ve değer vermesi gibi etkenlerle yükselebileceğini ifade etmiştir. Ancak bu değer sadece idarecilere değil okul içinde bulunan öğrenciden, iş arkadaşlarına, velilere kadar tüm bireylere bağlıdır.

4.4.2.1.6. Huzur –İç Rahatlığı

Araştırmaya katılan 8 öğretmen (8/35) huzur ve iç rahatlığının önemini vurgulamışlardır. Ancak mutlu olan, pozitif düşünen öğretmenler karşılıklarına yardım sağlayabilirler, çünkü iç huzura sahip kişiler fark etmeden etraflarına pozitif enerji saçarlar.

“Ben mesleğimde asıl zevki öğrencilerimin davranışları beni kızdırmak yerine güldürmeye başladığı anda aldım diyebilirim.” (T4)

Bu huzur sadece bireysel olarak algılanmamalıdır, ortamın da huzurlu olması gerekmektedir.

“Öğretmenler pozitif bir ortamda çalışmalı, ortamın güzel olması gerekli.” (T10)

“Rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmış olmam.” (T35)

Palmer (1998, 2004), Sutton & Wheatley (2003), Bolman and Deal (2001), Hargreaves ve Fullan (1998) gibi birçok araştırmacı eğitim ve öğretim sürecinde kişisel, manevi, duyuşsal boyutların bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulayarak, öğretmen gelişim modellerinde daha çok öğretmenlerin iç dünyalarına hitap edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü öğretmenlerdeki huzur ve pozitif yapıyı oluşturan bu manevi dünyadır.

4.4.2.1.7. Kurum Türü, Ortam Şartları ve İmkânlar

Çalışılan kurumun da gerek imkânlar boyutunda, gerek takdir, teşekkür ve destek boyutunda olumlu etkileri olmaktadır (9/35).

“İyi bir ortam insan üzerinde etkili olabilir diye düşünüyorum . . . Çok iyi çalışma planı olan bir bölümde iş yapmayan kişi göze batar, tepki alır. Arıkovanı gibi çalışan kişilerin yanında insan boş duramaz ve üretme ihtiyacı hisseder. Bu da duygularını ve mesleğe bakışını besler.” (T35)

Bu öğretmenlerden 6’sı (6/8) kurum türünün öğretmenlerin tutkularında fark yaratacağını ifade etmektedir. Özel okulların sağladıkları imkânlar ve sürekli

araştırma ve çalışmayı destekleyen ortamlarında bireylerin de motivasyonu artmaktadır.

“Ben de özel okuldaki ortamımda bu tutkumun çoğaldığını canlandığını gördüm.” (T1)

“Özel okullarda çalışan öğretmenlerin ne kadar bilgili olduğunu da görüyoruz. İmkânlara ulaşmak daha kolay.” (T25)

Kurumun eğitimi ve öğretmenlere bakış açısı da fark yaratmaktadır.

“Kurum en önde, daha önce de değindim . . .” (T1)

“Kurum bence çok etkili. Kurum sizden hep yeni bir şeyler yapmanızı isterse siz de bunu bir alışkanlık haline getiriyorsunuz. Kurum size yeni materyaller, kaynaklar sağladığında sizi aynı zamanda farkında olmadan araştırmaya öğrenmeye teşvik ediyor.” (T22)

“ . . . kurumun dersinize verdiği önem, . . .” (T21)

Buna ek olarak farklı yedi öğretmen ortam şartlarının etkisi üzerinde durmuşlardır. Ancak ortam şartları yokluğunda ve eksikliğinde öğretme tutkusunu azaltan, fazla olduğunda ise olumlu yönde çok fazla etki göstermeyen bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. İmkânlar belki öncelikli etmen olmasa da kişinin işini kolaylaştırması ve daha rahat bir çalışma ortamı yaratması açısından yine de öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen etmenler arasında sayılmaktadır.

“Daha önce de söylediğim gibi araç-gereç ve kaynak desteği öğretmeni daha mutlu eder.” (T7)

“Bence fiziki şartlar pek fazla etken olmaz. İnsan yaratıcılığı ile her ortamda farklı şeyler yaratabilir. Ama tabii olsa iyi olur. İnsanoğlu her şeyi ister. Arabası olan daha büyüğünü ister gibi.” (T17)

“Teknoloji şimdi çok gelişti. Bizim zamanımızda bunların çoğu yoktu. Biz de tüm yaratıcılığımızı kullanırdık. Şimdi bu kaynaklarla bir şey yapmayanlara kızıyorum, biz yoktan var ederdik.” (T23)

4.4.2.1.8. Destek

Öğretmenlik mesleğini seçmede çevreden gelen desteklere ve alınan modellere (Bkz. Bölüm 4.4.1.1.4.) daha önceki bölümlerde değinilmişti. Ancak öğretmenler süreç içinde de büyük destek ihtiyacı duymaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü en az bir kaynaktan olmak üzere çeşitli kaynaklardan desteğe ihtiyaçları

olduklarını ifade etmişlerdir. Bu destek zaman zaman olumlu, bazen de olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Bu desteğin yokluğu öğretmenleri ciddi şekilde yalnızlığa itmekte ve çaresizliğe sürüklemektedir. Özellikle öğretmenliğinin ilk senesinde olan öğretmenler için destek ihtiyacın ötesinde mesleğe devam edebilmeleri için hayati bir önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin çoğu deneyimlidir. En az kıdem sahibi olan öğretmenin 4 senelik bir tecrübesi vardır. Bu nedenle öğretmenlerin çoğu geçirmiş oldukları evreye ilişkin yorumlarda bulunmuşlardır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin hangi kaynaklardan destek ihtiyaçları olduklarını Tablo 26’da gösterilmiştir.

Alston (1991) süreç içinde sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de toplumsal beklentiler ve kişisel idealler, istekler ve bilinç arasında ikilem yaşayacaklarını, bu nedenle de destek ihtiyacı duyacaklarını ifade etmişlerdir.

Daha önceki başlıkların birçoğunda dolaylı şekilde destek faktörüne değinilmiştir. Ancak destek vermenin ayrı olarak kapsamlı şekilde ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle bu başlık altında detaylı bir sınıflandırma yapılmıştır.

Tablo 26. Süreç İçinde Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Gelişimine Destek Sağlayan veya Sağlaması Gereken Kaynaklar

Süreç İçinde Öğretmene Destek Sağlayan Veya Sağlaması Gereken Kaynaklar		Kişi Sayısı (n=35)	Yüzde (%)	
Yönetimsel	Okul, Kurum	10	29	
	İdare	Genel Olarak İdare	5	32
		Müdür	6	
		Müdür Yardımcısı	1	
	Öğretmenler, İş Arkadaşları	Deneyimli Öğretmen	4	46
		İş Arkadaşı	13	
Bölüm Başkanı		3		
Eğitim Paydaşları	Veli	18	51	
	Sistem, MEB	4	11	
Ailevi	Aile Bireyleri	Eş veya Erkek Arkadaş	5	17
		Anne veya Baba	2	
		Çocuk	1	

* Öğretmenlerin birden fazla kaynağı aynı başlık altında belirtmeleri nedeni ile her bir alt başlıktaki eleman sayıları toplamı, toplam eleman sayısından fazladır.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin en fazla desteğe ihtiyaç duydukları kaynak velilerdir (18/35). Veliler eğitim sisteminin ayrılmaz parçalarıdır. Çocuklar önce ailelerinden eğitim alır daha sonra okul ortamı ile tanışır, bu nedenle ailenin etkisi oldukça büyüktür. Ancak unutulmaması gereken nokta velilerin olumlu desteği öğretmenleri ne kadar mutlu ederse etsin, bir velinin bile olumsuz tavır alması öğretme tutkusuna sahip öğretmenin hayatını kâbusa çevirebilir. Çünkü yukarıdaki bölümlerde de değinildiği gibi öğretme tutkusuna sahip öğretmenler mesleklerini ve duygularını özel yaşamalarından ayıramazlar.

“Ben hep şunu söylerim. Veli, öğrenci, öğretmen ve idareci bir masanın dört ayağıdır. Biri zarar gördü mü veya birinin ihtiyaçları karşılanmadı mı masa yere düşer.” (T6)

“Öğrenci- veli eğitim sisteminin saç ayakları.” (T20)

Veliler uygulamalar konusunda öğretmenlerin yanında olmalı onlara destek sağlamalıdır.

“Veliler benim konumdan dolayı hep yanımda olmalılar. Yalnız başıma her şeyi başaramam.” (T2) (Özel eğitim öğretmeni)

“Ben velilerin de önemine inanıyorum. Onlara çocuklarınıza belgesel seyrettirin diyorum.” (T23)

Velilerin çocukları ile ilgilenmeleri ve onların çalışmalarını yakından takip etmeleri de fayda sağlayacaktır.

“. . . Daha önceden söylediğim gibi velilerimin beni anlaması, bana yardımcı olması . . .” (T6)

“ Velini eğitim içine girmesi de önemli. Veli-aile-okul koordinasyon içinde olmalı. Birbirine karşı iyi niyetli olmalı.” (T19)

“Özellikle çocukların sanatsal yeteneklerinin keşfedilmesi ve desteklenmesinde ailelerin rolü de unutulmamalı.” (T21)

Bu yorumlarda görüldüğü gibi veli ve öğretmenin birlikte çalışmasının önemi vurgulanmaktadır. Ancak yapılan diğer yorumlar incelendiğinde öğretmenlerin bazı velilerine yönelik olumsuz değerlendirmeler yaptıkları ve velilerin çok fazla eğitilmiş olmaması nedeni ile kendilerine engel olduklarını da dile getirmektedirler. Çünkü bu gibi durumlarda öğrencilerden önce velilerin ikna edilmesi gerekmektedir. Bazı velilerin yetersiz eğitime sahip olması ya da beklentileri tam olarak anlayamamaları zaman zaman sorun çıkarabilmektedir.

“Velilerin de bilinçlenmesi gerekiyor. Beklentilerinin gerçekçi olması gerek. Çocukları desteklemeleri lazım.” (T15)

“Bu arada veli potansiyeli de önemli, biz onlardan yardım istiyoruz ama çoğu eğitime muhtaç ve ne yapacaklarını bilmiyorlar. Çoğu geçim sıkıntısı yaşıyor. Mesela bir velimden 1 kitaptan 1 sayfa fotokopi çektirmesini istemiştim. Bir baktım tüm kitabın fotokopisini çektirmiş. Yardım etmek istiyorlar ama çoğu şeyi anlamıyorlar.” (T6)

“Velilerin de çocuk yetiştirme konusunda keşke bizim kadar bilgisi olabilse.” (T26)

Kısaca eğitim sisteminin önemli bir parçası olan veliler kendilerinden beklenen desteği yeteri kadar yerine getirememekte, öğretme tutkusunun gelişmesi konusunda daha çok olumsuz yönde etki etmektedirler.

Bu araştırmada velilerden sonra dile getirilen diğer önemli destek kaynağı, öğretmenlerin iş arkadaşlarıdır. Tüm öğretmenler huzur içinde bir çalışma ortamı aramaktadır. Bunun sağlanması için de bölüm arkadaşlarıyla veya diğer çalışma arkadaşları ile iyi anlaşmaları ve onlardan korkmadan yardım almaları önem taşımaktadır. 16 öğretmen iş arkadaşlarının desteğinin önemini vurgulamıştır. Bunlardan 13’ü sadece iş arkadaşı şeklinde bir nitelendirme yapsa da beşi deneyimli öğretmenlerin üçü de bölüm başkanlarının destek konusunda daha etkili olacaklarını ifade etmiştir. Öğretmenler çalışma ortamlarının huzur içinde olmasını ve sürekli paylaşım içinde bulunulmasını isterler.

Öğretmenler arasındaki paylaşım ve desteğin etkili bir yapıda olabilmesi için eleştirel uzak, geliştirici özellik taşıması gerekmektedir.

“Paylaşım çok önemli, ama eleştirel değil, örnek alınmalı, artı ve eksi yönler değerlendirilmeli.” (T27)

“Mesela ben hep paylaşıyorum. Aklımda farklı proje fikirleri vardı. Ben diğer öğretmenlere de gösterdim, bunlar bana fazla siz de seçin dedim, hatta en iyilerini bana ayırayım diğerlerini onlara vereyim gibi bir ayırım yapmadım. Orijinallerini ben seçmedim. Çünkü ben kendimi daha sonra geliştirmeliyim.” (T26)

“Destek önemli, idari ve iş arkadaşlarından destek alan, rekabet değil dayanışma ortamında olan öğretmenlerin tutkuları beslenebilir.” (T12)

Bölüm başkanının görevi iş arkadaşlarınınkinden daha farklı bir yapı gösterebilir (3/16). Öğretmenlere öğretim sürecinde iş arkadaşları ile güçlü olumlu veya olumsuz

duyguları yaşadıkları anlar sorulduğunda ortaöğretim öğretmenleri sıklıkla bu tür duyguların kaynağını bölüm başkanları olarak dile getirmişlerdir (Schmidt, 2000, s.829). Kısaca olumlu veya olumsuz olsun, bölüm başkanları özellikle ortaöğretim öğretmenleri için duygusal açıdan önemli bir kaynak durumundadırlar.

“Burada bölüm başkanımın çok desteği oldu.” (T3)

“İş arkadaşları önemli. Önceki okulumda iyi bir bölüm başkanım vardı o ayrılınca kendimi çok yalnız hissettim. Yeni öğretmenin aynı uyumu sağlaması epeyi zaman gerektirirdi. Biz o kişi ile bakışlarımızla bile ne yapmamız gerektiğini bilirdik. Yeni birine özellikle de yeterli deneyimi olmayan birine adapte olmak kolay değil.” (T35)

Tüm bölümün iyi bir çalışma ruhuna sahip olması farklı yapıdaki öğretmenleri de destekler.

“Çok iyi çalışma planı olan bir bölümde iş yapmayan kişi göze batar, tepki alır.” (T35)

“Özellikle kurumdaki kişilerin psikolojisi çok önemli.” (T13)

Deneyimli ya da başarılı öğretmenlerin uygulamalarından faydalanmak öğretmen gelişimi için çok değerlidir (4/35). Bu kurum içinde sağlanabilecek bir durumdur.

“Örnek olacak iyi bir öğretmen olabilir.” (T23)

“Bence kişinin karşısına güzel örnekler çıkarılmalı.” (T28)

Nias (1989; akt. Schmidt, 2000) tüm eğitimcilerin meslek hayatına birer birey olarak ve kendi tercihleri sonucunda başladıklarını ifade etmiştir. Aslında eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu mesleğe sevgi ve sevilme ihtiyacı ile başlamaktadırlar. Bu nedenle iş arkadaşları ile uygun iletişimi sağlayamayan öğretmenler fiziksel ve duygusal olarak bir çöküntü içine girerler.

Bir diğer önemli destek kaynağı da idaredir. İdarenin desteğinin her zaman istenen bir durum (11/35) olduğu dile getirilmiştir. Öğretmenler yalnız bırakılmamak ve kurum tarafından korunup kollanmak istemektedirler. Kurum çoğu zaman idare olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Okul idaresinin desteği şart.” (T2)

“... idarenin çalışmalarını görüp en azından teşekkür etmesi.” (T8)

“Okul yöneticisi iyi proje çalışması olan öğretmenleri MEB’e önerebilir. Bu şekilde biraz daha güdüleyip daha fazlasını yaptırabilir.” (T26)

“İdare veliler konusunda öğretmenleri bilgilendirebilir. Çok farklı veli beklentileri var. Buna hazırlıklı olan öğretmen, daha iyi gelişme ve paylaşım sağlar.” (T27)

Rizvi'nin (2008, s.97) araştırmasında öğretmenlerin idarecilerinin yönetim tarzlarından memnun oldukları, ancak bazı önerilerde de buldukları görülmektedir. Öğretmenler idarecilerin de öğretmen okula gelmediği zaman derse girmesini, müdürün de bir öğretmen gibi ders anlatmasını, kısaca diğer öğretmenlere model olmasını istemektedirler. Okul idarecilerinin çalışanların nasıl değerlendirileceği, öğretmenleri cesaretlendirmek için ne tür davranış ve eylemlerde bulunmaları gerektiği gibi konularda eğitim almaları gerekliliği ve öğretmenler arasında iletişimin sağlanmasına yönelik olarak düzgün bir sistemin kurulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Sevilen bir yönetici olmanın ilk şartı baskıcı değil himayeci, zalim değil adil yani personelin hakkını veren ve koruyan olmasıdır. Buna ek olarak güler yüzlü ve tatlı dilli olmak da gerekmektedir. Ancak iletişimde belli bir mesafe de sağlanmalıdır. Yönetimde başarının şartı bu mesafeyi koruyabilmektir (Çelikkaya, 1996, s.72).

Öğretmenlerin olduğu kadar bölüm başkanlarının da olumlu veya olumsuz duyguların kaynağı doğrudan idarecilerin onları cesaretlendirmesi veya cesaretlerini kırması ile bağlantılı bulunmuştur (Schmidt, 2000, s.836).

Griffiths (Magoon & Linkous, 1979, s.20) idareciler için önemli sorunlardan birinin çalışanların ve öğrencilerin morallerinin sağlanması olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin eğitim fırsatları öğretmenlerin maruz kaldıkları tutumlardan ve çalışma ortamlarından ciddi şekilde etkilenmektedir. Bu noktada idarecilerin, okul müdürlerinin öğretmenlere destek sağlamaları, motive etmeleri büyük önem taşımaktadır. İdareciler duygusal açıdan güvenli ortamlar yaratmaktan ve öğretmenlere gereken değeri vermekten, onlara katkı sağlamaktan sorumludurlar.

Buna ek olarak okul müdürünün de inisiyatif alması ve okul toplumunu iyi değerlendirmesi gerekmektedir. Müdürünün etkin bir halkla ilişkiler hizmeti sunması ve bunu organize etmesi gerekmektedir (Johnson, Wight & Bolmeier, 1955).

Rizvi (2008) Pakistan’da son yıllarda geleneksel yönetim tarzlarında değişikliğe gitmeyi amaçlayan yeni reform hareketleri sonucunda okul idarecilerinin ne tür yapısal değişiklikler gösterdiklerini incelemiştir. İncelemeler sonucunda okul müdürlerinin üç farklı liderlik profili sergiledikleri görülmüştür. Bunlar paylaşımcı liderlik, değer odaklı liderlik ve duygusal liderliktir. Paylaşımcı liderlik, liderlik fonksiyonlarının toplumsal olarak dağıtılması ve dolayısı ile görevlerin birçok liderin karşılıklı çalışması sonucunda yerine getirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Haris et al., 2003; akt. Rizvi, 2008, s.91). Bu açıdan bakıldığında liderlik bireysel bir görev yerine birçok liderin paylaşımda bulunduğu belli noktalarda kesiştikleri, farklı ihtiyaçlara cevap vermeye çalıştıkları, bireysel çalışmaların toplamından daha büyük bir emek ortaya çıkaran bir süreç olmaktadır.

Bir diğer liderlik yapısı da değer odaklı liderliktir. Frost ve Durrant (2003, s.174) liderliğin değerler, vizyon ve strateji olmak üzere üç önemli kavramsal basamağı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakış açısına göre liderlik değerlere açıklık kazandırılmasını, bu değerleri kullanan vizyonun geliştirilmesini ve bunun planlı ve stratejik şekilde uygulanmasını gerektirmektedir. Bu şekilde, var olan durum ile ulaşılmak istenen vizyon arasındaki açıklık en uygun şekilde kapatılmaya çalışılır. Kısaca liderlik hem ahlaki hem de pragmatik bir süreç olarak karşımıza çıkar.

Destek ihtiyacı nedeni ile idarecilerin belli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yukarıda bahsedilen liderlik de bunlardan biridir. Bu nitelikler de daha çok okul müdürü için gerekli olan niteliklerdir (6/11)

“Okul müdürü lider şef olmalı, iletişim kurmalı, hareket halinde ve şeffaf olmalı, çalışanları motive etmeli.” (T32)

“İdarecilerin iyi bir disiplin ortamı sağlamaları ve kararlarda tutarlı olmaları da çok önemli.” (T35)

Ellenburg (1972, s.39) okul idarecilerini önemli dış destek etkenlerinden biri olarak ifade etmiştir. Hatta okul idarecilerinin tutumunun birçok durumda öğretmenlerin iş arkadaşlarının tutumundan çok daha büyük etki yarattığı söylene de bu araştırmada iş arkadaşlarının öğretme tutkusunu artırma yönünde daha etkili olduğu gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin moralleri her ne kadar kişisel olaylardan etkilense de en güçlü

bağlantı noktası okul idarecileri olmaktadır. Öyle ki okul idarecilerinin, düşünce ve eylemleri, öğretmenin iş arkadaşlarının düşünce ve eylemlerinden daha ciddi bir etki yaratmaktadır.

Görüşme yapılan 10 öğretmen ise kurumun desteği üzerinde durmuştur.

“Tabi kurumun katkısı var.” (T31)

“Öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, çalışma şartları hepsi iç içe geçmiş. Sadece birinin düzelmesi yeterli değil. Biri düzelince diğer de düzelmiyor.” (T30)

Özel okullarda bu desteğin daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

“Ben de özel okuldaki ortamımda bu tutkumun çoğaldığını canlandığımı gördüm.” (T1)

“Ben özel kurumlarda çalıştığım için bu olaya biraz duygusal bakabilirim. Okulum hem maddi hem de manevi yönden beni tatmin ediyor.” (T25)

Kurumun yarattığı çalışma kültürü ve başarı odaklı olma hissi de öğretme tutkusunu canlandırmaktadır (5/10).

“Anadolu lisesinde çalıştığım dönemlerde aşırı yoğun bir tempo vardı. Kurumun bu yönde talebi öncelikliydi. Bu performansı gösteremeyenlerin çantasını alıp gitmesi gerekiyordu.” (T3)

“Kurum bence çok etkili. Kurum sizden hep yeni bir şeyler yapmanızı isterse siz de bunu bir alışkanlık haline getiriyorsunuz. Kurum size yeni materyaller, kaynaklar sağladığında sizi aynı zamanda farkında olmadan araştırmaya öğrenmeye teşvik ediyor.” (T22)

“Kurum sizin başka kurumlarda çalışan öğretmenlerle diyalogunuzu sağlayabilir. Çalıştığım kurumların birinde böyle bir çalışma olmuştu. 5 lisenin biyoloji öğretmenleri bir araya gelmiştik ve çalışmalarımızı paylaşmak istedik . . .” (T34)

Kurum öğretmenlerin yaptıkları başarılı çalışmalarını takdir ederek de öğretmenlerde çalışma isteğini körükler.

“Ben eski okulumda proje için teşekkür bile almazken diğerinde panayır için ne malzeme desteği gerekiyorsa ben istemeden geldi.” (T13)

Destek sürecinde karşımıza çıkan bir diğer kavram da kişilerin birbirlerine karşılıklı güven duymalarıdır. Bauer (2003; akt. Rizvi, 2008, s.94) duyguları dikkate alan liderlik tarzının örgüte bağlılığı artırdığını ifade ederken kurallardan öte güvene ve

inisiyatife dayandırılan liderlik yapısının çok daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Karşılıklı güven çalışanların içsel olarak ödüllенmesine ve örgütü daha fazla sahiplenmesine neden olmaktadır. Bu güvene sınıf ortamında olduğu kadar değerlendirme süreçlerinde de ihtiyaç duyulmaktadır. Moore (2003, s.40) öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adayları ve mentorlarla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulamalar sonucunda mentorlarının, üniversiteden gelen danışmanlarının da yer alacağı bir değerlendirme toplantısı yapmalarının oldukça faydalı olacağını belirtmiştir. Tabi bu toplantılar için tarafların birbirlerine güvenmeleri ve destek olmaları büyük önem taşımaktadır. Buradan anlaşılacağı gibi destek kurumsal bir nitelik taşımakta ve güven kavramı ile doğrudan ilişkilendirilmektedir.

Öğretmenler sadece çalışma ortamlarından değil ailelerinden de destek almak durumundadırlar (6/35). Özellikle yoğun geçen bir iş günü sonrasında ya da zümre arkadaşları arasında meydana gelen bir anlaşmazlıkta ya da kurum öğretmenin görüşleri doğrultusunda olmayan kararlara uyulmasını istediğinde öğretme huzur ve destek ortamını aile bireylerinde arar.

“Eşimin iş değişikliği konusundaki desteği beni olumlu yönde etkiledi.”
(T1)

“Özellikle özel eğitimde bayan öğretmenlerin erkek arkadaşlarının da bunu benimsemesi gerek. Çünkü duygularınızı engelleyemediye eve de taşıyorsunuz.” (T2)

“Buna ek olarak yakın çevresine de kendini açabilir. Arkadaşlarından ziyade, ailesi daha iyi veya okul dışından bir arkadaş. Çünkü iş arkadaşları da aynı sorunlara sahip olabilir, kimin kimden iyi olduğu bilinmez, hem de kendi sorunlarından dolayı objektif davranamayabilir. Ben bu konudaki desteği daha önce de söylediğim gibi annemden gördüm ve görüyorum.” (T12)

Eğitim sisteminin genelinde detaylı şekilde ele alınan ancak süreç içinde karşımıza çıkan bir diğer destek etmeni de sistemdir (4/35). Bu oldukça doğal bir sonuçtur. Öğretmenlerin okul, idare ve ailelerinden önce sistemden destek almaları gerekir. Çünkü sistem öğretmenler aracılığı ile gerekli olan hizmetleri yerine getirmektedir.

“Öğretmen nasıldan bilindiği tutarlı bir sistem ister.” (T32)

4.4.2.1.9. Gelişme Fırsatlarının Değerlendirilmesi - Mesleki Gelişim Sağlanması

Diğer etmenler kadar olmasa da öğretme tutkusu üzerinde etkisi olduğu ifade edilen bir diğer konu öğretmenlere mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasıdır (4/35). Bu tür faaliyetler hem kişiye değer verildiğini hissettirmekte hem de yeni yöntem ve uygulamalar hakkında kişinin bilgi sahibi olmasını sağlayarak öğretmene güven kazandırmaktadır. Öğretmenlerin öneri konusunda çoklukla bu konuyu dile getirmişlerdir. Buna rağmen öğretme tutkusunu olumlu etkileyen etmenler arasında az değinmeleri ilginç bir durumdur.

Fullan ve Hargreaves (1996; akt. Intrator ve Kunzman, 2006, s.19) var olan öğretmen gelişim modellerinin öğretmenleri canlı tutmak konusunda çok yetersiz kaldığını, hatta bazı durumlarda engel bile olabileceğini belirtmektedirler.

Bu tür etkinlikler hizmet içi eğitim seminerleri, sosyal faaliyetler, toplum hizmetleri gibi farklı şekillerde olabilir. Öğretmenler daha çok bireysel çabaları dile getirmişlerdir.

“Toplum hizmeti yaptım. Programlarda hep sunuculuk görevi verilirdi. Okuma bayramlarımız orduvinde olurdu.” (T32)

Bu gelişim farklı kurumlar aracılığı ile de sağlanabilir. Amerika’da faaliyet gösteren The Courage to Teach (CTT) (Intrator ve Kunzman, 2006, s.21) öğretmenlerde mesleki gelişimi sağlamayı amaçlayan çalışmalardan biridir. Bu program korku, yalnızlık, kırılma gibi herkesle paylaşılabilen ancak meslek hayatı içinde birçok öğretmenin zaman zaman karşılaştığı duygulara eğilmek, bunları paylaşma ortamı yaratmayı amaçlamaktadır.

4.4.2.1.10. Maddi Olanaklar

Ancak öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkilemekte ilk sırada dile getirilen ekonomik nedenler, öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen etmenler arasında ilk

sırada yer almamaktadır (4/35). Kısaca yetersizlikler olumsuz yönde etkilese de, standardın üzerinde ekonomik destek büyük bir fark yaratmamaktadır.

“Bir de özellikle devlet okullarında maaş da öğretmenleri motive edebilir.” (T23)

Bu konuda yapılan bir araştırmanın sonuçları da benzer niteliktedir. Bu araştırmada yüksek maaşlara ve imkânlarla sahip olan bölgelerde bile moralin düşük olduğu gözlenmiştir (Magoon ve Linkous, 1979, s.23). Bu da öğretme tutkusunu geliştirmekte ve motivasyonunu sağlamada tek nedenin maddi olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin bu duruma alışması ve beklentilerinin karşılanmış olması onların morallerinin yükseltilebilmesi için yeteri bir etken olmaktan çıkmış olabilir. Tutumlar, politikalar, süreçler, öğretmenlerin anlayışla karşılanması, idarecilerin sahip olduğu felsefi yaklaşımların maddi imkânlar kadar etkili olduğu görülmektedir.

Buna karşın Redefers (Ellenburg, 1972, s.38) 5000 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada maaşın moral üzerinde pek de etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu da maaşın öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında en başta yer alırken öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen etmenler arasında o kadar önde gelen bir neden olmadığını desteklemektedir.

Ulusal Öğretmen Kalitesi Konsey’inin 1998 yılı raporunda da mesleki eğitimini sürdüren öğretmenlere maddi ödüller verilmesinin öğretmen etkililiği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ifade edilmiştir.

4.4.2.1.11. Öğretmenliğin Kişisel Anlamı

Bu etken birkaç öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Daha çok kişiye özel duyguları yansıtmaktadır (3/35).

“Özellikle imkânsızlıklar içinde olanlara öğretmek çok büyük bir zevk...” (T8)

Daha önce meslek algısı başlığı altında bölüm 4.4.1.2.1.2. de benzer içerikte konulara değinilmiştir. Öğretmenliğe ilişkin meslek algıları nedeni ile süreç içinde tatmin olan öğretmenler daha büyük motivasyon, istek ve umutla göreve devam etmektedirler.

4.4.2.1.12. Bireysel Motivasyon

Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen öğretmenlerden biri olarak bireysel motivasyona değinmişlerdir (5/35).

“... çünkü bu işin zevkini alınca bırakmak hiç de kolay olmaz.” (T4)

“Kısacası öğretmen olarak gelişime açık ve istekli olmanız şart.” (T3)

“Ben hep kendi hayatımdan örnek veririm. 6. sınıfta matematik dahil birçok dersten zorlanmış ve epeyi bir zayıf getirmiştım. Bir tanıdığımızın beni küçümseyen bazı lafları oldu. Bende ona inat başardım. Kısaca birilerinin beni sinirlendirmesi gerekiyor. Sinir olduğum kişiler benim tutkumu körüklüyor ve o konuda mutlaka daha başarılı şeyler yapmama neden oluyor.” (T3)

“Ben şuna inanıyorum. İdealiniz varsa çevrede olup bitenler beni etkilemez, etkilememeli de. Ben her şartta görevimi yaparım, daha doğrusu idealime ulaşmaya çalışırım. Eğer engeller dile getiriyorsam o zaman idealimde bir eksiklik vardır.” (T24)

Hargreaves (2001) de ince ruhlu, düşünceli, karşısındaki kişileri önemseyen, tutkulu öğretmenleri yetiştirmenin öğretmenlerin duyuşsal gelişimini sağlamak için belli deneyimleri düzenlemekten çok kişilerin bireysel tercihleri, adanmışlıkları, kişisel erdemleri ile bağlantılı olduğunun düşünüldüğünü ifade etmiştir. Ancak okullar öğretmenlere bu yönde ayrılacak olan yatırımları zaman ve maddi açıdan kayıp olarak görmekte ve uzun vadeli olumsuz sonuçlarını düşünmemektedirler.

“Pazarda limon satan, ek iş yapan bir kişide bu tutkuyu yaratamazsın.”
(T16)

Ellenburg (1972, s.39) kişinin moral seviyesinin etkileyen en önemli etkenin bireysel faktörler olduğuna dikkat çekmektedir. Greenwald ve Havens (Ellenburg, 1972, s.40) öğretmen moralinde etkili olabilecek kurumsal değişkenlerin kişilere göre farklılık gösterebileceğini ve bireylerin kişisel özelliklerinden etkilenebileceğini ifade etmişlerdir. Öyle ki bir kurumda çalışan bir kişi için iş tatminsizliğine yol açan bazı

nedenler diğerk bir çalışanın moralini veya çalışma coşkusunu olumsuz şekilde etkilemeyeabilmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler de buna yakın bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Bireysel farklılıklar tutkulu ve tutku sahibi olmayan öğretmenler arasındaki öncelikli farklılardan birini yaratmaktadır.

4.4.2.2. Öğretme Tutkusunu Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenler

Magoon ve Linkous (1979, s.20-21) makalelerinde eğitim kurumlarında öğretmenlerin iyi durumunu sağlayacak okul kültürleri oluşturulamadığında öğretmenlerin kendilerini tehdit altında, kısıtılmış hissedebileceklerini, yıldınlığa srkleneceklerini ve hatta işi bırakma noktasına da gelebileceklerini belirtmişlerdir. Kapsamlı bir yapısı olan eğitim sürecinde ilk defa karşılaşılan ve üzüm gerektiren sorunlara ilişkin bilginin ve desteğin eksik olması, günümüz toplumunda okullarda şiddet eğilimli davranışların hızla artış göstermesi, denetmenlerin, danışmanların, okul müdürlerinin ve müfettişlerin politik yapıyı sürdürmeye yönelik otoriter ve ilgisiz tavırları, ilgi ve ihtimam göstermeyen ve her türlü olayda suçu öğretmenlere yüklemeye çalışan veliler, eğitim zamanını alan yazı çizi işleri, bürokratik süreçler, ğrenci grubunun en verimli şekilde çalışması konusunda hesap verebilir durumda olmak, ders hazırlığı ve müfredat planlaması için kullanılabilir zamanlarda, gereksiz ve sıkıcı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak zorunda olmak, kalabalık sınıflarda ğrenci sorunları ile etkin şekilde başa çıkabilmek için yardımcı öğretmenler bulamamak, okul dışı öğrenme ortaklıklarını idareye kabul ettirememek, yoğun ve bireysel desteğe ihtiyaı olan öğrencilerle başa çıkararak, bu öğrencilerin okuldan uzaklaştırılmasını önleyecek şekilde gerekli olan temel becerilerle donatmak gibi sorunlar ğretmenlerdeki olumsuz duyguların oluşmasının en önemli nedenleri arasında gösterilebilmektedir. Ellenburg (1972, s.42) araştirmasında öğrencilerle rahat ve huzurlu bir etkileşimin bulunmaması, yazı çizi işleri, okul müdürünün yetersiz desteği, çalışanlar arasında yeterli işbirliğinin bulunmaması, ailelerin ilgisizliği, öğrencilerdeki disiplin eksikliği, kaynakların yetersizliğini ğretmen moralini olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında sırlamıştır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunu Olumsuz Yönde Etkilediği Belirtilen Etmenler

	OLUMSUZ YÖNDE ETKİLEYEN ETMENLER	Kişi sayısı (n=35)	Yüzde (%)
1	Ekonomik yetersizlikler	18	52
2	Çabanın karşılığını alamama	17	49
3	Ödüllendirme ve değerlendirmede dengesizlikler	17	49
4	İdarecileri tutumu	15	43
5	Başarısız öğrenci veya öğrenci grubu	12	34
6	Sistem veya kurumdaki tutarsızlıklar	11	32
7	Hak edilmeyen davranışa maruz kalmak	10	29
8	Velinin yapısı ve tutumu	10	29
9	Çalışma ortamındaki olumsuzluklar	8	23
10	Donanım yetersizliği	7	20
11	Saygısızlık	6	17
12	Kişiye özel, okul, çalışılan bölgeden kaynaklı sorunlar	7	20
13	İş garantisi	4	12
14	Çevreden gelen olumsuz yorumlar	4	12

Yukarıda dile getirilen olumsuz duygulara neden olan sorunların birçoğu bu araştırmanın da bulguları olarak ortaya çıkmışlardır. Tablo 27’de bu yöndeki duygu ve düşünceler özetlenmiştir. Tablo 27’de öğretmenlerin birden fazla olumsuzluk yaratan neden bildirmelerinden dolayı toplam % 100 den fazla olmaktadır. Görüldüğü gibi öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için ekonomik yetersizlikler, çabanın karşılığını alamama, ödüllendirme ve değerlendirmedeki dengesizlikler, idarecilerin tutumları öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen başlıca nedenler arasında dile getirilmiştir. Bu etmenlerin nereden ise tamamının dış kaynaklı oldukları görülmektedir.

4.4.2.2.1. Ekonomik yetersizlikler

Öğretmenlerin tutkularını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen etmenler arasında ücret veya maaşlar öncelikli sırada olmamasına rağmen öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerin başında ekonomik yetersizlikler gelmektedir (18/35). Aslında bu da doğaldır. Güdüleme kuramlarına göre önce insanın temel ihtiyaçları karşılanmalıdır. Burada öğretmenler ekonomik sıkıntı derken lüks

şartlarda yaşamayı değil, hayatlarını en azından sağlıklı sürdürebilmelerini, elektrik, su faturalarını, kiralarını ödeyebilmeyi kastetmektedirler.

“İnsanların yaşamla ilgili kaygıları yoksa bu mesleğe devam ederler.”

(T2)

“İlk dört senemde buradaki öğretmenlik görevime ek olarak buraya yakın olan Atatürk Fen Lisesinde de belletmen olarak çalıştım . . . Bu çalışmayı tercih etmiş olmamın en önemli nedeni orada yatılı olarak kalabilmemdi. İstanbullu değilim, barınma konusunda maddi sıkıntılarım vardı, ben de böyle bir seçenek buldum.” (T5)

“Uzun yıllar devlette çalıştım ama hayat şartları ideal tanımıyor. İlk bebekten sonra eğitim dışında da part-time işler yaptım. Daha sonra da özel okulda ücretli öğretmen olarak görev (1977 den itibaren) aldım. Son 10 yıldır da devletle ilişğim tamamen bitti, özel okulda çalışıyorum.” (T16)

“Tabi maddiyat önemli değil ama. Bir öğretmen ders verirken elektrik, su parasını nasıl vereceğim diye kafasını meşgul ederse bu hoş bir durum olmaz. Bu konuda devletten destek bekliyorum. Ekonomik şartlar düzeldiğinde öğretmenler daha dingin ve rahat bir şekilde işlerini yaparlar. Geçim derdi olmadan. Birçok öğretmen umudunu etütlerden alacağı paraya bağlıyor. Bu sadece insana gün geçirttirir o kadar.” (T19)

“Çalıştığı okuldan uzak yerlerde yaşayanlar var. Ulaşımı mı, çocuklarının eğitim masraflarını mı, ev kiralarını mı düşünsünler...” (T20)

“Ekonomik tatmin pek sağlanamıyor.” (T32)

Bu sonuçlar toplumda var olan tutkulu öğretmen imajı ile bir ölçüde çelişmektedir. Genel kanı tutkulu öğretmenlerin maddiyata önem vermeyeceği yönündedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlere öğretme tutkusunu hangi etmenler olumsuz etkiler sorusu sorulduğunda kendilerinden çok etraflarında bu tutkuyu kazanamadan öğretmenlikten uzaklaşan, soğuyan kişileri düşünerek soruyu cevapladıkları görülmüştür. Maddi değerler belli ölçüye kadar kendileri için geçerli olsa da daha çok genel öğretmen profilini düşünerek yorum yapmışlardır.

Bazı öğretmenler de her şeye rağmen hayatlarından özveride bulduklarını parasız bile eğitime hizmet verdiklerini ancak bunun da bir sınırı olduğunu belirtmektedirler.

“AÇEV de gönüllü olarak 2 sene ciddi anlamda çalıştım. Ben bir şey yapacaksam eksik olmamalı. Ama ne yazık ki hayat şartlarını da düşünmek gerekiyor.” (T26)

Görüş bildiren öğretmenlerden üçü de (3/18) öğretmenlerin ekonomik yetersizlikler içinde bulunması dışında çalıştıkları ortamlardaki yetersizliklerin, öğrencilerinin olumsuz şartlar altında yaşamalarının da öğretmen duygularını ciddi şekilde etkileyeceğini ifade etmektedirler.

“Pendik’te az gelişmiş bir bölgede çalıştım. Buranın şartları bir köy okulunun şartlarından farklı değildi. Çocuklar çok mağdur durumdaydı, yemeklerini bir peçete üzerinde değil gazete kâğıtlarını sererek yerlerdi.” (T6)

“Bu sene başında sınıfın en arka sırasında nerede ise sıranın içine saklanmış bir öğrencim vardı. Maddi imkânsızlıklar nedeni ile önlük alamamışlar, okula öyle gelmek zorunda kaldığı için de saklanıyor. Bir öğretmenin görevi o çocuğun gözlerini ortaya çıkarmak, onu desteklemek olmalı. Ama bunu sadece öğretmenler olarak başarmaya çalışıyoruz. Sistem de bunu desteklemeli.” (T6)

“Bir de doğuda imkânların yetersizliğini yaşadım hem kendim hem de öğrencilerim adına.” (T18)

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996; akt. Dolunay & Piyal, 2003, s.37) çalışmalarında öğretmenlerin ücretlerinin düşük olmasını tükenmişlik nedenleri arasında ifade etmişlerdir.

4.4.2.2.2. Çabanın karşılığını alamama

Öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli etken de öğretmenlerin çabalarının karşılığını maddiyatın ötesinde manevi olarak da alamamalarıdır (17/35). Öğretmenler için öğrenci başarısı önemli bir unsurdur. Özellikle öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretmenlik amaçlarının en baş nedenlerinden biri öğrencilerin başarılarına yardımcı olmak şeklinde belirtilmiştir. Bu nedenle tüm çabasına karşın başarı elde edemeyen öğretmen doğal olarak hayal kırıklığı yaşamaktadır. Bu durum öğretmenin yılgınlık göstermesine neden olmasa da kişiye belli ölçülerde zarar vermektedir.

“Haftalarca uğraşıyorsunuz. Ama bakıyorsunuz hiçbir fark yok.” (T5)

“Bir de bazı öğrencilerin bilinçli olarak çaba harcamamaları, . . .” (T21)

“Derste istediğim verimi alamazsam çok üzülürüm, bağırsaklarım düğümlenir.” (T31)

Schmidt (2000, s.833) bölüm başkanlarının hedeflerine ulaşamadıkları veya planlanan hedeflerle ulaşılan hedefler arasındaki fark açıldıkça endişe yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu kişiler ideallerine ulaşabilmek için daha fazla çalışmakta ve sabırsızlanmaktadırlar. Bu da onların tükenmesine neden olmaktadır. Öğretmenler için de durum bundan farklı değildir.

4.4.2.2.3. Ödüllendirme ve Değerlendirmede Dengesizlikler

Öğretmenleri olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli etken de eğitim sisteminde yeterince ödüllendirme olmaması ve performans değerlendirmede adil olmayan, taraflı değerlendirmeler yapılmasıdır (17/35). Her öğretmen çabasının görülmesini ve bunun takdir edilmesini bekler. Bu ufak bir tebessüm veya teşekkür sözü de olabilir. Ancak toplumumuz daha çok olumsuzluklara odaklanmış, eleştirel bir toplum olduğu için olumlu değerler göz ardı edilmektedir.

“ . . . laf ebesi olan insanlara gereksiz payeler verilmesi bende kızgınlık yaratan durumlardan.”(T3)

“Matematik öğrencilere zor gelen bir konu dolayısı ile OKS netleri diğer dersler göre düşük. Bu nedenle dönem başında hep yüksek net yapan (15 gibi ki bu Türkçe ve sosyal dersleri için hiç de yüksek değil) ders öğretmenlerine teşekkür edilirken benim bölümümde bir problemin olduğu şeklinde hiç düşünülmeden yapılan saçma yorumlar beni bir o kadar üzüyor.” (T4)

“Öğrenci profilinin iyi olması öğretmeni etkiliyor. İdare bunu göz önüne almadan performans değerlendirmesi yaptığında öğretmen bir noktada çaresiz kalabiliyor.” (T35)

“Burada 2 tane ikinci sınıf var. Diğer sınıfın öğretmeni öğrencilere dünya kadar test ve çalışma kitabı aldırılmış. Tabi veliler de bunu duyunca kıyaslıyorlar. Benden yana bir memnuniyetsizlikleri yok ama o sınıfın bu kadar kitap almış olması onları rahatsız ediyor. Ama ben yine de hedeflerimi ve tutumumu değiştirmiyorum. 2. sınıf öğrencileri daha çok küçük. Onların severek, yaşayarak yeni kavramları en iyi şekilde öğrenmeleri gerekiyor. Onları test kitapları ile boğmamalıyız” (T7)

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı gibi yanlış ve farklı değerlendirmeler birçok kaynaktan yapılmaktadır. İdareci kadar veliler de değerlendirme süreci içinde yer almaktadırlar.

Marks (1976, s.1-2) öğretmen değerlendirme sistemlerinde belli dönemlerde sadece ölçülebilir öğrenci başarısına bakıldığını, bazı dönemlerde ise sadece öğretmenin

kişilik özelliklerinin baz alındığını belirtmektedir. Ancak öğretmen etkililiğine yönelik çalışmalarda öğrencilerin ölçülebilir başarılarına ek olarak, performansa dayalı gelişmelerine, öğretmenlerin kişilik özelliklerine ek olarak da davranış şekillerine, kullandıkları öğretim yöntemlerindeki çeşitliliklere ve öğrenciye ulaşılma yollarına yer verilmelidir. Kısaca farklı etmenlerin bütünsel bir bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir.

Magoon ve Linkous (1979, s.24) idarecilerin kapalı kapılar ardında iş görmeleri, sınıf başarısızlıklarında tek suçluyu öğretmen olarak değerlendirmeleri, sevilmekten çok korkular bir idareci olmayı tercih etmeleri, öğretmenleri birkaç dakikalık kısa ders ziyaretleri ile değerlendirmelerinin öğretmenler için moral kırıcı davranışlar arasında sayılabildiğini dile getirmişlerdir.

Redefer ise (Ellenburg, 1972, s.38) araştırmasında okulda verilen eğitimin kalitesinin ve okul idarecilerin öğretmenleri objektif şekilde değerlendirmesinin öğretmen morali üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç odaklı eğitim sisteminde öğretmenler hem başarısızlıktan sorumlu tutulmakta hem de başarıyı sağlamada kilit konumda bulunmaktadır (Cochran-Smith, 2005, s.414). Öğretmen kalitesi her türlü eğitim reformunun uygulanması için çok önemlidir. Ancak öğretmen değerlendirmelerinde ekonomik imkânların, ülke sorunlarının, öğrenci yapılarının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

4.4.2.2.4. İdarecilerin tutumu

İdarecilerin sistem içinde önemi çok fazladır. İdarecinin tam bir lider olması ve birçok sorunu aynı anda objektif bir şekilde ele alması gerekmektedir. Ancak eğitim yetersizliği, deneyimsiz, bazen de kişilik özellikleri gibi nedenlerden dolayı idareciler bu örnek profili sergileyememekte ve aksine öğretmenler üzerinde model olmak yerine stres kaynağı olmaktadır (15/35).

“Sınıf ortamı içinde bulunmayan, . . . gibi zorlandıkları bir dersi anlatmayan kişilerin uzaktan ahkâm kesmesi... Burada asıl kastettiğim idareciler, müdür yardımcıları. Müdür yardımcıları kendilerini çok farklı

konumda görüyorlar ve destek olmak yerine çok farklı tutumlarda bulunabiliyorlar. Müdür yardımcısının bir öğrenciye “ben seni idare ediyorum demesi”, olumsuz davranışı olan bir öğrencinin müdür yardımcısının odasına yollandıktan sonra odadan çıkarken sırtının sıvazlanması bence kötünden öte iğrenç davranışlardan.” (T13)

“Projeler konusunda zaman zaman eğer idareden baskı gelirse bu beni üzüyor. Yoksa bazı projeler için yaz tatilinde de okula geldiğim oldu ama idari baskı olunca bu beni yıldırıyor. Kendi isteğimle yapmak istiyorum.” (T15)

“Bazen çocuklar güzel bir ürün ortaya çıkaramadıklarında bile emek sarf ettikleri için onlara gereğinden fazla takdir gösterilebiliyor, bravo deniyor bu da çocuğu kandırmak. Herkes sanatçı olamaz. Hak edilen şekilde gerçekçi değerlendirmeler yapılmalı.” (T29)

Ellenburg (1972, s.38). öğretmenlerin morallerinin her ne kadar kişisel olaylardan etkilendiğini belirtse de en güçlü bağlantı noktasının asıl olarak okul idarecileri olduğunu dile getirmektedir. Öyle ki okul idarecilerinin düşünce ve eylemleri, öğretmeni iş arkadaşlarının düşünce ve eylemlerinden daha ciddi şekilde etkilemektedir. Bu nedenle idareciler tüm iletişim kanallarını açık tutmaya çalışmalı, öğretmenlere hak ettikleri değeri vermeli, bireysel veya grup olarak çalışanlarını desteklemeli, onlara saygı duyulmasını sağlamalı ve çalışanlarını okul yönetimine katmalı, eğitim politikaları hakkında görüşlerini almalıdırlar.

Mozakoğlu (2000) ortaöğretim kurumları yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin yönetimle ilgili özel ve uzun süreli bir eğitim görmediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin olduğu kadar bölüm başkanlarının olumlu veya olumsuz duygularının kaynağı, doğrudan idarecilerin onları cesaretlendirmesi veya cesaretlerini kırması ile bağlantılı bulunmuştur (Schmidt, 2000, s. 836).

4.4.2.2.5. Başarısız öğrenci veya öğrenci grubu

Bir önceki başlıkta başarının öğretme tutkusunu etkileyen en önemli ikinci değişken olduğunu görmüştük. Aynı şekilde başarısızlık da öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerin başında gelmektedir (12/35).

Burada özellikle öğrencilerin ilgilerinin olmaması, bilinçli olarak çalışmamayı tercih etmeleri ortaya çıkan görüşlerdendir.

“Buna karşılık tüm ısrarlara rağmen disiplin altına alınamayan, çantasını, ödevini unutan, yalan söyleyen, kitabı eksik olan, sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklar beni çok kızdırır.” (T31)

“Devlette öğrenci çalışırken, özel okulda öğretmen daha çok çalışır.” (T3)

“Motivasyonu olmayan, çalışmak istemeyen daha doğrusu hedefi olmayan öğrenciler bunu engelleyebilir.” (T4)

“Tabi öğrencilerin de sizi zorlaması, tembellik yapmaması şart. Seviye düşükse bu sizin motivasyonunuzu düşürebilir.” (T22)

4.4.2.2.6. Sistem veya kurumdaki tutarsızlıklar

Florida’da bir eğitim bölgesinde eğitim kalitesi ve öğretmen morali üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin morallerinin eğitim programlarının niteliğine göre değişiklik gösterdiğini ortaya çıkarılmıştır (Magoon & Linkous, 1979, s.20). Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996; akt. Dolunay & Piyal, 2003, s.37) çalışmalarında öğretmen atamalarının plansız yapılmasını da tükenmişlik nedenleri arasında dile getirmişlerdir. Darling-Hammond (2003) okul çevrelerinin etkili işe alma ve atama sistemleri geliştirerek eğitim sisteminin etkili bir şekilde idare edilmesine katkıda bulunabileceklerin belirtmektedir.

Dolayısı ile gerek atama gibi bürokratik süreçlerde, gerek eğitim programları gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen çalışmalarda sistemin tutarlı olması öğretilmekte güven ve bağlılık yaratarak öğretme tutkusunu artıracaktır. Ancak bunun aksine sık program değişikliklerinin, angarya işlerin, niteliksiz programların ve dayatmaların olduğu sistemde öğretmenler tutkularını besleyecek şekilde çalışamayacaktır. Aşağıda bu konuya ilişkin öğretmenlerin verdikleri farklı örnekler dile getirilmiştir.

“Öğrenciler geçeceklerini bildikleri için çaba göstermiyorlar. Bu da öğretmenin işini zorlaştırıyor. Sonra da SBS de şu kadar öğrenci sıfır puan aldı diye öğretmenler eleştiriliyor.” (T22)

“5. ve 4. sınıflara bile SBS ler uygulanıyor. Öğrencilere görmedikleri konulardan sorular soruluyor. Öğrenci bu durumda en yakınında olan öğretmeni sorgulamaz mı? Bu öğretmenin duygularını doğrudan etkiler. Öğretmen nasıldan bilindiği tutarlı bir sistem ister.” (T32)

“Sadece yeni müfredat için ödev yapma ve kırtasiyecilik dendi bitti. Aslında çocuklar sosyalleşti. Ezber yerine yorum getiriyorlar. Ama bu seferde bilgide yoksunluk var.” (T32)

“Benim bu okulda çalışmaya başladığım ilk sene yaşadığım olaylar bu soruya örnek olabilir. Göreve ilk başladığımda oldukça idealisttim. Ama öğrencilerin ciddi altyapı eksiklikleri vardı. Ben de okul müdürüme ki benim arkadaşım, bu seneki program yerine öğrencilerin eksik konularından oluşan başka bir program yapmayı önerdim. O da bana geriye dönük plan olmaz. Bu sene işlenmesi gereken konuları programa koy dedi. Yılsonunda da yapamadığın için gerekçe yazarsın dedi. Bu bana çok anlamsız geliyor. Daha önceki konuyu bilmeyen öğrencilere bir sonraki aşama nasıl öğretilir ki?” (T11)

“Özel okullardaki uygulamalar da insanı rahatsız ediyor MEB de 3 saat olan dersi biz 10 saat yapıyoruz. Müfettiş gelince işler karışıyor, abuk sabuk durumlar yaşanıyor.” (T28)

Bunlara ek olarak bürokratik sorunlar da dile getirilmiştir.

“Ben öğretmenlerin tutkularını artırabilmek için elimde yetki olsaydı gerekirse mevzuatı bile değiştirebilirdim.” (T6)

“... Allah vergisi bir anlatma yeteneği vardı. Hala haberleşiriz. Ama 5 senedir KPSS sınavına takıldı kaldı.” (T6)

“... sistemin kısıtlamaları bu tutkuyu, öğretmenin yaratıcılığını etkiliyor.” (T8)

“Bir de kanunlar çok çabuk değişiyor. İyi kötü kişiden kişiye değişebiliyor.” (T23)

“Öğretmenlik yazı çizi işi olmamalı. Öğretmenler biraz rahat bırakılmalı, kendileri karar vermeli.” (T31)

Monsour (2006, s.12) eğitim politikalarını belirleyen kişilerin kurumsal stratejiler (yukardan aşağı yönetim stilleri) ve iş ortamında oluşan iletişim (aşağıdan yukarıya yönetim) şartları arasında denge kurmakta zorlandıklarını dile getirmektedir. İnsani değerleri ve belirsiz ortam şartlarını filtreden geçirme sırasında başarısızlıklar yaşanabilmektedir. Bu süreç içinde belli gruplar sadece bir çalışmanın desteklendiğini düşünebilir. Sadece ülkemizde değil farklı ülkelerde de federal veya ulusal hükümetin eğitim politikalarına ve projelerine farklı şekillerde destek gösterdiği gözlenebilir. Monsour özellikle seçim dönemlerinde teknik destek, büyüme odaklı çalışmalar gibi gelişim faaliyetlerinin bilinçli şekilde yavaşlatılarak bunların yerine hesap verebilirlik, yeni kanunlar ve düzenlemeler gibi kısa dönemlik sonuçlar elde edilebilecek çalışmalara ağırlık verildiğini ifade etmektedir. Bu tür yaklaşımlar da eğitim sistemine ciddi şekilde zarar verebilmektedir.

Özellikle doğu bölgelerinde çalışan öğretmenlerin bu bölgelerdeki ideolojik yapılar hazırlıklı olması gerekmektedir. Ataması doğuda bir bölgeye çıkan, öğretmenliğinin

ilk yılındaki bir öğretmen birçok imkânsızlığın arasında bir de bu tür ummadığı, yaşadığı bölgelerde karşılaşmadığı sorunlarla karşılaşınca kendini daha yalnız ve çaresiz hissetmektedir.

Anyon (2005; akt. Monsour, 2006, s.13) okulların öğretmen kalitesini olumlu yönde etkilemeyecek politik ve ekonomik engellere takıldıklarını ifade etmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde hükümet yetkilileri kaliteli öğretmenler nasıl yetiştirilir konusuna takılarak, eğitim sisteminin en temel değerlerinden olan öğrencileri ve onların içinde eğitim gördükleri ortamları göz ardı etmektedirler. Aynı durumun benzeri, ülkemizde ÖSS veya SBS de sıfır puan alan öğrencilerin durumunda yaşanmıştır. Bu olayın ilk sorumluları olarak eğitim veremeyen, nitelsiz öğretmenler gösterilmiş, eğitim politikaları, sınıf geçme sistemi, öğrencilere ve öğretmenlere sunulan eğitim imkânları ve sistemde bulunanların duyuşsal gelişimi göz ardı edilmiştir.

4.4.2.7. Hak edilmeyen davranışa maruz kalmak

Azımsanamayacak sayıda öğretmen hak edilmeyen davranışlara maruz kalmayı öğretme tutkusunu azaltan etmenlerden biri olarak dile getirmişlerdir (10/35). Bu başlık altında yetersiz performans değerlendirmelerden çok daha ciddi boyutta olan haksızlıklara yer verilmiştir.

Hargreaves (1998) bireylerin kural ve tanımların yeterli olmaması veya ideolojik fikirlerdeki uyumsuzluklar nedeni ile amaçlarını gerçekleştiremediklerinde endişe, hayal kırıklığı, kızgınlık, suçluluk gibi farklı birçok olumsuz duygular yaşadıklarını ifade etmiştir. Aşağıda bu şekilde iftira, suçlama ve şiddete maruz kalan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Olayların en iyi şekilde anlaşılabilmesi için detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

“Bundan önceki okuluma bir müdür tayin oldu. Bu kişi eğitimden anlamayan, biraz pohpohlanmaktan hoşlanan bir kişiydi. Kendini yemeğe götürmeleri gören diğerlerini görmeyen. Benim için bunlar pek önemli değil, ben öğrencilerle ilgilenirim ama o okuldaki son senemde beni de kooperatif koluna yazmış. Okullar açıldıktan bir süre sonra biz

soruşturma geçirdik. Meğer daha önceden bir işler çevirmişmiş. Tabi ben de okka altına gittim. Daha kooperatif için ne yapacağımı bile bilmiyordum. Bu soruşturma sırasında, her şeyin benim sorumluluğumda olduğuna dair bir dilekçe yazarak imzalamamı istedi. Kabul etmeyince kötü sözler sarf etti, hatta fiziksel şiddet uygulamaya bile çalıştı. Ben de müdürü şikâyet etmeyi düşündüm. Bu yapıma da tersti. Ben insanlara zarar vermek istemem. Ama çok dolmuştum. İlçeye şikâyet için gittim. 12.30 dan 13.30'a kadar orada karasız bekledim. O arada beklerken 6-7. yılın sonunda çalışmalarım nedeni ile takdir aldığımı öğrendim. Çok sevinmişim. Üzücü bir olaydan sonra bunu duyunca şikâyet etmedim ve okula geri döndüm. Olaydan bir hafta sonra okulda süttten zehirlenme vakası yaşandı. Müdür yine zor bir duruma düştü. Ben de içimden ben iyi ki şikâyet etmedim, tanrı cezasını böyle verdi diye düşünürdüm.” (T7)

“Daha önce çalıştığım okulun müdürü, canla başla çalıştığım ama onun fikirlerine ve ideolojisine sahip olmadığım için bana bir karalamada bulundu . . . Ne olduğunu bile anlamadım. Güvenimin kurbanı oldum, insanların bu kadar aşağılaşabileceğini düşünmedim . . . Önceden dediğim gibi öğrencilerimle yaşamıma devam ettim ama çok büyük yara aldım.” (T8)

“Öğrencilerime okuma kitabı olarak . . . 'in bir kitabını da tavsiye ettim. Ben yasak olmadığını iddia ettim. Ama baktım olay o kadar farklı boyutlara çekildi ki benim dışımda bir anda farklı olaylardan suçlanır duruma geldim. O benim kırılma noktam oldu. . . . Okuluna sürüldüm. İşte bu öğretmenliğe ket vuran bir zihniyet. Eşim gitme bırak dedi. Ben çok hırslı ve azimliyimdir, devam ettim. Aslında benim için daha bile keyifli oldu.” (T29)

Yukarıda birkaç örneğini gördüğümüz durum birçok öğretmenin başına gelmektedir. Öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenler bu olaylardan sonra ya mesleği bırakmakta ya da umursamaz bir tavırda öğretmenliğe devam etmektedirler. Ancak bu örnekte görülenler gibi kuvvetli bir öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenler yılmadan, çok daha büyük bir azimle mesleklerine devam etmektedirler.

4.4.2.2.8. Velinin yapısı ve tutumu

Öğretme tutkusunu artıran etmenler arasında veli desteğinin öğretme tutkusunu artırmada ne kadar önemli bir değişken olduğunu görmüştük (Bkz. Bölüm 4.4.2.1.8.). Benzer şekilde velinin olumsuz tutum ve davranışları da olumsuz yönde ciddi etki yaratmaktadır (10/35). Ancak velilerin destek konusunda daha çok olumsuz etkide buldukları görülmektedir. Daha çok bilinçsiz olarak eğitim sistemi içinde yer

almaya çalışmakta, bunu öğretmeni destekleyecek şekilde değil, ne yazık ki engelleyecek şekilde yapmaktadırlar.

Bir kısım öğretmen velilerin eğitimsizliğinden yakınmaktadır.

“Bu arada veli potansiyeli de önemli, biz onlardan yardım istiyoruz ama çoğu eğitime muhtaç ve ne yağacaklarını bilmiyorlar. Çoğu geçim sıkıntısı yaşıyor.” (T6)

“..(veliler).. Yardım etmek istiyorlar ama çoğu şeyi anlamıyorlar.” (T6)

“Daha çok aile ve eğitim ve çevre ile paylaşım içinde bulunmaları önemli. Hiç öyle bir ortama girmemiş, paylaşımında bulunulmamış bir kişinin bu tür özelliklerinin gelişmemesi doğaldır.” (T17)

“Ben velilerin de önemine inanıyorum . . . Ama şimdiki nesil aileler farklı. Bunu lütfen araştırmada yaz hatta herkes duysun, lütfen babaları eğitelim, onlar nedense uzakta durmaları gerekir gibi bir tavır içindeler.” (T23)

Diğer bir öğretmen grubu ise veli iletişiminin olumsuz içerikte, önyargılı olmaması gerektiğini belirtmektedir.

“Veli-aile-okul koordinasyon içinde olmalı. Birbirine karşı iyi niyetli olmalı. Velilerin çocuklarını kayırmamaları da gerekli.” (T19)

“Onlar (çocuklarını) niye ana sınıfına veriyorlar. Bilmeleri gerek ki öğretmenin de sihirli değneği yok. Sizin nasıl üzüntünüz ve sevinciniz varsa, onların da var. Çocuklar daha farklı yapıdalar, velilerin de çocuk yetiştirme konusunda keşke bizim kadar bilgisi olabilse.” (T26)

Bazı durumlarda velilerin baskıcı tutumu ve dayatmaları öğretmenlerde ciddi yılgınlığa sebep olmaktadır.

“Veliler kendi çocukları için özel ilgi istiyorlar.” (T11)

“Ayaklar baş, başlar ayak oldu. Önceden veli çocuklarını okula ve öğretmene karşı saygılı olmaya yönlendirirdi. Şimdi veliler çocukları yerine sorgulamaya, hak aramaya başladılar . . .” (T11)

“Bazen veliler ama bu böyle yapılmalı MEB’e bunu şikâyet edeceğim gibi söylemlerde bile bulunabiliyorlar. Bu paylaşım zarar getirir.” (T19)

“ . . . Burada ise birkaç veli yan yana geldi mi, ya bir öğrenciyi ya da bir öğretmeni çekiştirmeye başlarlar.” (T17)

Bu konuya çözüm bulmak amaçlı farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumunun sonuç bildirisinde (Özel Okullar Derneği, 2002, s.157) özel okulların ana baba eğitimi konusunda yürüttüğü örnek çalışmaları artırarak sürdürme kararı alınmıştır.

4.4.2.2.9. Çalışma ortamındaki olumsuzluklar

Öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen etmenler arasında ilk sınıflarda yer almayan ortam şartları öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında da başı çekmemektedir. Görünüşte ortam ve imkânların büyük fark yaratacağı düşünülse de araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünceleri bu yönde değildir (8/35). Bunun en önemli nedeni de örneklemin yapısıdır. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretme tutkusuna sahip öğretmenler her ortamda, tüm imkânsızlıklar içinde istekle çalışırlar. Onlar için önemli olan bireysel değerlere ve amaçlara ulaşabilmeleridir.

“... kitapların ve öğretim materyallerinin yetersizliği, ...” (T11)

“Aslında iki senedir MEB okullara kitap yolluyor ama biz farklı kitap okuttuğumuz için bende beşinci sınıfların kitabı yoktu. Devlette çalışan arkadaşımı aradım, bende de yok dedi. Az basılmış sadece öğrencilere yollanmış, bana bu durum çok garip geldi, öğretmen öğrencilerden kitabı ödünç alıp hazırlık yapıyormuş. Sen ne kadar olumlu olursan ol, idealist ol bir yerde tıkanabilirsin.” (T28)

“Duygusal açıdan bakınca, öğretmenlerin çok fazla imkânları olduklarını düşünmüyorum.” (T12)

“Aynı üniversiteden mezun oluyorsunuz. Ama herkes farklı şartlarda çalışıyor. İster istemez insanlar demoralize oluyor.” (T28)

“Daha önce söylediğim gibi iş ortamında huzur, iyi çalışma şartları gibi olumsuzluk yaratabilen şeyler var ama kişi kendi inançlı olmalı.” (T30)

4.4.2.2.10. Donanım yetersizliği

Hargreaves (1998) bireylerin belli becerilere sahip olmamaları nedeni ile amaçlarını gerçekleştiremediklerinde endişe, hayal kırıklığı, kızgınlık, suçluluk gibi farklı birçok olumsuz duygu yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle de öğretmenlerin mesleki donanıma sahip olması özellikle ilk adaptasyon yıllarını sorunsuz geçirmeleri açısından oldukça önemlidir.

Burada en önemli farkı da üniversitede alınan eğitim yaratmaktadır. Amaca uygun olmayan eğitim faydadan çok zarar getirmektedir. Aynı durum öğretmenlere donanım kazandırmak adına yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarında da karşımıza

çıkılmaktadır. Bu çalışmaların yetersiz olması olumsuz duyguları daha fazla pekiştirmektedir.

“Sene başında seminerlere baksanıza, TRT izlenecek, sonra bunun raporu yazılacak. Böyle seminer mi olur? Yeni programa yönelik seminerlerde program yeniden okunuyor.” (T31)

“Üniversiteden gelen öğretim görevlileri yapılan araştırmaları ve kuramları anlatıyorlar. Sınıf ortamı bence onlar için UFO gibi bir şey. Biz uygulamada yardım ve destek istiyoruz. Forumlar düzenlenebilir ve öğretim görevlileri öğretmenlerle karşılıklı tartışabilir.” (T31)

“Fakültede ölçme ve değerlendirme dersi almış kişiye aynı içerikte seminer verilirse bir anlamı olmaz.” (T35)

“Mesela geçen sene formatör öğretmenlerin tanıtım programına katıldım. Sanki nasıl ders anlatılmaz gösteriyorlardı. Bizim ihtiyacımız o kuramlar değil, nasıl uygulandığı ya da yeni uygulamalar, nerede, hangi ülkede neler yapılıyor.” (T2)

“Seminerler düzenlenmelidir . . . Ama şu anki gibi sunumlarla değil, öğretmenin ihtiyacına göre verilmelidir, katkıda bulunmalıdır.” (T30)

“Seminerler yeni müfredat öncesi müfettişlerin verdikleri seminere benzememeli.” (T30)

“İlk sınıfım şu an malzeme odası olarak kullanılan ışık almaz dar bir oda, soğuktan zatürree olduğum bir yer. Bu koku bir süre sonra genzinize siner, çıkmaz” (T2)

“İmkânlar bazen özel okulda bile sorun yaratabiliyor, devlettekiler ne yapsın. İngilizce dersi için teyp veya CD çok önemli. Öğrenciye diyaloglar, şarkılar dinletilmeli. Bizim dil sınıflarının birinde elektrik tesisatında bozukluk var öğrencilere dinletemiyorum. Söylememe rağmen uzun süredir de yapılmadı. Devlettekilerde zaten teyp bile yok, ne yapsınlar.” (T28)

Bütün bu şartlar altında yaşanan duyguları bir öğretmen çok güzel bir şekilde dile getirmiştir.

“Bir kere olmaz ikinci kere olmaz o zaman kanıksanır, bu duygu törpülenir ve kişinin hevesi kaçar. Sanırım bu noktadan sonra da robot gibi derse girip çıkar.”(T17)

4.4.2.2.11. Saygısızlık

Toplumsal değerlerin değişmesi ile paralel bir şekilde öğrenci yapılarında da farklılaşmalar yaşanmaya başlamıştır. Toplumun öğretmene bakışı değiştikçe, öğrencilerin tavırları da değişmiştir. Özellikle varoş bölgelerde yaşayan çocuklar ailelerinden aldıkları eğitimin yetersizliği ile argo kelimeler kullanmakta, terbiye

konusunda ciddi sorunlar çıkarmaktadırlar. Öğretmenler de sadece öğrenciye başarı kazandırmak, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini sağlamak gibi görevlerle kalmayarak öğrencileri disiplin altına alma, iyi huy kazandırma gibi ek görevler üstlenme zorunda kalmaktadırlar. Bu durum öğretmenliğe yeni başlamış idealist öğretmen adayları için ciddi sorun yaşatmaktadır (6/35).

“Çocukların yaşlarını aşan, büyüklerine saygısızlık yapan davranışlarına dayanamıyorum.” (T9)

“Öğrenci açısından sevmediğim olay yalan konuşma . . . Bizim için eğitim önemli, beni üzen tekrar anlatır mısınız isteği değil de bunun yerine yalan söyleme. Biz bu konuyu öğrenmedik denmesi . . .” (T12)

4.4.2.2.12. Kişiyeye özel, okul, çalışılan bölgeden kaynaklı sorunlar

Bu başlık altında öğretmenlerin tutkularını etkileyen farklı çalışma şartlarından, bölgesel farklılıklardan örnekler verilecektir (7/35).

“İstanbul, Alemdağ’da çalışırken kış şartları ve okulun gerekli donanımına sahip olmaması beni ürkütüyordu.” (T1)

“ . . . özel okula başvurduğum ama burada kendimi kanıtlamak için çok yoruldum.” (T14)

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996; akt. Dolunay & Piyal, 2003, s.37) çalışmalarında öğretmenlerin yasaların belirlediğinden daha fazla öğrenci ile ilgilenmek zorunda kalmalarını tükenmişlik nedenleri arasında dile getirmişlerdir. Ücretlerinin düşük kalmaları, öğretmen atamalarının plansız yapılması gibi farklı nedenlerin var olduğunu da çalışmalarında ifade etmişlerdir.

Boobekova (2000, s.89) kırsal bölgelerde çalışan öğretmenler için uygun şartların oluşturulması gerektiğini dile getirmektedir. Öğretmenlerin kırsal kesimde kalabilmeleri için onları motive edici özelliklerin olması şarttır. Öğretmen atamalarında yeni formüllerin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Mozakoğlu (2000, s.231) nüfus değişimleri ve göçün eğitim sistemi planlamacılarının izlemesi gerek en önemli konulardan biri olduğunu dile getirmektedir. Hem sistem hem okul düzeyinde eğitim planlamaları bu bilgiler düzeyinde yapılamamaktadır.

4.4.2.2.13. İş garantisi

Özel okulda çalışan öğretmenler için ciddi bir sorun olan iş garantisi öğretmenlerin öğretme tutkusu üzerinde olumsuz etki yapabilmektedir (4/35). Devlet okullarında bu tür bir sorun yaşanmamaktadır.

“Ama ilk senenin sonunda çevremdeki öğretmenlerin sözleşmem yenilenir mi şeklindeki düşünce ve huzursuzlukları yavaş yavaş sonraki yıllarda beni de etkilemeye başladı” (T3)

“Öğretmenlerin toplu halde işten nedensiz yere çıkarılması. Burada yeni idarecinin kafasına uygun bir ekip kurma fikri var aslında.” (T11)

Öğretmenlerin ‘bir sonraki yıl işim olacak mı?’ şeklinde güvenden yoksun ortamlarda çalışmalarını duygularını ciddi şekilde etkilemekte ve strese sokmaktadır.

4.4.2.2.14. Çevreden gelen olumsuz yorumlar

Öğretmenlerin dile getirdikleri çevreden gelen olumsuz yorumlar da daha çok öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ile ilişkilidir (4/35).

“Özellikle öğretmenlik mesleği çok rahat, zaten tatilin var diyenlere çok kızıyorum. Dışardan bakılınca böyle görünmesi çok rahatsız edici.” (T8)

“... bazı öğretmenler öğrencilere yüksek notlar vererek onları kazanmaya çalışırlar. Ne yazık ki burada sadece anlık mutluluk sağlanır çünkü çocuklar başka yerlerde başarı kaydedemediklerini görürler.” (T13)

Öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kaybetmesi ve bununla bağlantılı olarak öğretmenlerin daha önceden alışık oldukları saygınlığı görmemeleri öğretmenlerin duygularını olumsuz şekilde etkilemektedir. Farklı alanlarda iş bulamayan kişilerin de öğretmen olmaları, bu mesleğin kolay ve herkesin yapabileceği bir iş olarak düşünülmesine neden olmuş ve mesleği severek isteyerek seçen, hakkını vererek yapan, başarılı öğretmenlerin olumsuz etkilenmelerine yol açmıştır.

4.4.2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Toplumsal Farklılaşmanın Etkileri (Değerlerin Değişmesi)

Görüşme yapılan öğretmenlerin nerde ise tümü öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerinin zaman içinde farklılaştığını, toplumda değişen değerlere paralel olarak eğitim

sistemindeki değerlerin de değiştiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu değişimlerden bazıları öğretmenlerin mesleğini, özellikle de tutku sahibi öğretmenlerin duygularını daha derinden etkilemektedir. Bu yönde dile getirilen düşünceler değerlendirip, gruplara ayrıldığında dört temel değişimin yaşandığı görölmektedir. Bunlar öğretmenlik mesleğinin saygınlığındaki değişim, kaybolan değerler, aile yapısındaki farklılaşmalar ve farklılaşan öğretmenlerdir.

4.4.2.3.1. Mesleğin Saygınlığının Değişimi

Kişi için belli çabalar harcayarak edindiği ve başarı ile sürdürmeye çalıştığı mesleği farklı bir anlam taşımaktadır. Bireyin sahip olduğu mesleğin toplumdaki saygınlığı arttıkça bireyin de saygınlığı ve değeri artar ve bu da dolaylı olarak kişinin, motivasyonunu, özgüvenini ve çalışma azmini etkiler. Öğretmenlik mesleğinin eski dönemlerde saygın bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir. Toplumdaki öğretmen imajı güven duyulan, belli oranda bilgelik taşıyan, ailelerin en değerli varlıklarını emanet etkileri bireyler olarak görölmekteydi. Öğretmen okulları birer örnek eğitim yuvası olarak, kişilerin girmek için özlem duydukları ve mücadele ettikleri okullardı. Bir zamanlar büyüklerimizin bize söylediği nesil farkının bir yerlerde daha açıldığı her şey gibi eğitim sistemi ve değer yargılarının da değişmeye başladığı görölmektedir. Nasıl olduğu belli olmadan filmlerde örnek vatandaşlar olarak konu alan öğretmenler, üst sınıfı değil orta ve hatta daha sonra da alt sınıfı temsil eden kişiler olmaya başlamışlardır. Öğretmen olmak o kadar değerli bir şey olmamaya, aksine 'bir şey olamadım en azından öğretmen olayım' düşüncesi insanların beynine kazınmaya başlamıştır. Geline bu noktada eğitim sisteminin yapısında tutarlı bir değişikliğin yapılmaması oldukça etkilidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü mesleğin zamana yenik düştüğünü ve saygınlığının kaybolduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretme tutkusunu artırmak için de en önemli değişkenlerden birini mesleğin yine saygın bir yere getirilmesi olarak ifade etmişlerdir.

“ . . . toplumun öğretmenlere bakış açısı değişti. Eskiden çok saygın bir meslekti. Şimdi ne yazık ki bunu kaybetti.” (T9)

“Sen de öğretmen olarak kaldın gibi mesleğe yönelik küçümseyen ifadelerde bulunabiliyorlar. Bu beni çok rahatsız ediyor.” (T10)

Bu saygınlığın yok olmasında en önemli etkenler biri öğretmen maaşlarının üst hatta orta düzey bir hayat yürütmeyi imkânsız kılmasıdır. Maaşı evini geçindirmek, çocuklarına bakmak için yetersiz kalan öğretmen doğal olarak ikinci işler yapmaya yönelmiştir.

“Ama tabi işin farklı boyutları da var, öğretmenler toplumdaki yerlerinden dolayı rencide oluyorlar. Akşam taksicilik yapan arkadaşlarım var.” (T20)

“Maaş da kişilere değer katar.” (T23)

Hatta yukarıda örnek verilen durumun ötesinde çok daha olumsuz durumlara da örnekler verilmiştir.

“ . . . Şişlide çalıştığım dönemde oturacak ev arıyorduk. Baktığımız evlerden biri nerede ise gecekondudan çıkma bir evdi. Sahibi de köyden yeni gelmiş gibi gözüken bir kişi. Öğretmen arkadaşım sen bu evin kirasını veremezsin, istersen bakma dedi. O zaman tüm saygı sıfırlandı. Bu kişi bu gibi bir evi öğretmene layık görmediğine göre, öğretmeni normalin altında görüyor ve küçümsüyordu . . .” (T19)

Öğretmenlerin duygularını etkileyen, dış kaynakların öğretmeni bu şekilde değerlendirmelerinden öte velilerin bu yönde küçümser tavır takınmalarındır.

“Mesela eskiden bir veliyle telefonda görüşürken sesindeki saygıyı fark edebiliydiniz, şimdi ise diyaloglar çok farklı. Bu konuda öğretmenler zorlanabilir.” (T27)

Özellikle özel okullarda çalışan öğretmenler veli profilinde son yıllarda büyük değişim yaşandığını, velilerin okul aile birliği çalışmalarına bile öğretmene daha yakın olup sözünü dinletebilmek için katıldıklarını ifade etmektedirler.

4.4.2.3.2. Kaybolan Değerler

Bilhan (1996, s.185) bireylere özellik veren, birini diğerlerinden ayıran özel değerler ve kişiye özel zenginlikler gibi insanı insan yapan değerler olduğunu ve bireylerin bu

kişiyeye has özerkliğelere sahip çıktıkları oranda kişilik sahibi olduklarını ifade etmektedir. Aynı şekilde milleti de millet yapan değerler vardır. Bu ulusal değerler günümüzün değişen evrensel değerleri arasında yer aldığı takdirde ulusal kimliğini koruyabilir. Bunun aracı da yetkin eğitim olarak ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13'ü ne yazık ki kaybolan değerlerimizden bahsetmiş ve bu durumun öğretmenlerin duygularını ciddi şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

“Arkadaş, sokak çevrelerinde ve ailelerinde çok kötü konuşmaya alışmışlar. Ama onların (çocuklar) küfürlü konuşmalarına dayanamıyorum.” (T8)

“Bilgiye ulaşmak onlar (öğrenciler) için çok kolay bir iş gibi görünüyor. Eğitim almak değerini kaybediyor. Kolay yoldan para kazanmak daha önemli oluyor. Bence kaybolan değerler sistemin genelinde öğretme tutkusunu etkiliyordur.” (T5)

“Toplum örf adet ayağını kaybetti.” (T9)

“Her şey öğretmene bırakılıyor. Öğrenciler talep etmediği halde biz onlara bir şeyler vermeye çalışıyoruz. Bu da doğal olmuyor tabii.” (T29)

Belki de durumun en vahim yanını gösteren ifadelerden biri aşağıdaki öğretmenin görüşleridir;

“Biz çok güzel günler geçirdik. Yeni öğretmenlerin benim yaşadığım öğretmenler günlerini yaşamamaları da beni üzüyor.” (T28)

4.4.2.3.3. Değişen Aile Yapısı

Toplumun en önemli yapı taşı olan aileler de değişim geçirmektedir. Eski baba erkil ailelerin yerini çekirdek aileler almıştır. Öğrencilerin çoğu boşanmış anne babalara sahiptirler. Her iki ebeveynlerinden farklı eğitim ve tepkiler almaktadırlar. Dokuz öğretmen (9/35) aile yapısının değerlerdeki değişimde etkili olduğunu ifade etmiştir.

“Çocukla konuşunca anladım ki evde anne baba hep kavga ediyorlarmış. Çocuk da bunları duymamak için hep uyumaya çalışmış. Bana size gelse kabul eder misiniz dedi.” (T7)

“Çünkü öğrenci ve veli profili değişti.” (T27)

4.4.2.3.4. Farklılaşan Öğretmenler

Toplum, aile ve değerlerde farklılaşmalar olurken öğretmenlerde de değişim olmaması mümkün değildir. Ancak bazı kişiler gerçekten de öğretmen formatının dışında çok uçlarda yapılar sergilemektedirler. Araştırmaya katılan beş öğretmen (5/35) bu yönde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlik apayrı bir şey. 20 yıl güneydoğuda bir fiil devlete hizmet ettim. Öyle şak diye bakıyorsunuz yeni mezunlar para kazanayım, en iyi okulda olayım diyorlar. Bence bir Anadolu’ya gitsinler hizmet etsinler. Bizim jenerasyonumuz öyle değildi.” (T14)
“Eski öğretmenler durmadan çalışır ve ne kadar maaş alırım diye de sormazlardı.” (T27)

Farklılıkları dile getirilen öğretmenler daha çok maddiyata önem veren, öğretmenlik mesleği ilk tercihleri olmayan öğretmenlerdir ve toplumdaki öğretmen imajına zarar vermektedirler.

4.4.3. Çıktılar

Öğretme tutkusunu oluşturma veya geliştirme yolunda ilerleyen öğretmenlerin şu ana kadar dile getirilen etmenler doğrultusunda farklılaşmalar ve değişimler yaşadığı görülmektedir. Bu başlık altında öncelikle öğretmenlerde öğretme tutkusunun oluşumuna yol açtığı ve ayrılmaz parçası olduğu düşünülen mesleki ve duyuşsal değişimlere yer verilecektir. Daha sonra öğretme tutkusunun ne tür gelişim ve değişim evrelerinden geçtiğine değinilecek, en son olarak da öğretme tutkusu sonucunda oluşan olumlu ve olumsuz duygular detaylı olarak ele alınacaktır.

4.4.3.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Mesleki Ve Duyuşsal Yönden Değişimi

Araştırmaya katılan öğretmenlere meslek hayatları boyunca duygularında ne tür değişimler olduğuna yönelik aşağıdaki üç soru sorulmuştur:

“Mesleğinize ilişkin olarak, öğretmenliğe başlamadan önceki duygularınızla, bir süre öğretmenlik yaptıktan sonraki duygularınızda

değişiklikler oldu mu? veya Öğretmenliğinizin ilk yıllarında ve şu anki duygularınız arasında fark var mı? Ne yönde?” (Soru 2)

“Yukarıda belirtilen şekilde bir değişim var ise buna etki eden nedenler nelerdir?” (Soru 3)

“Öğretmenlik hayatınızdaki duygusal gelişiminizde belli değişimlerin olduğu evreler var mı? Bu evreleri nasıl sıralarsınız?” (Soru 17)

Bunlara ek olarak mesleki farklılaşmaya neden olan belli kaynakları belirlemek amacı ile de aşağıdaki soru sorulmuştur:

“Öğretim yönteminizde, stilinizde ve tutumunuzda farklılaşmaya neden olan, dönüm noktası diyebileceğiniz olay ve deneyimler nelerdir? (veya) Buna neden olan kişiler kimlerdir?” (Soru 4)

Ancak bu dört soruya verilen cevaplar ve mülakatın geneli incelendiğinde öğretmenlerin duyuşsal gelişimlerine ek olarak mesleki gelişimlerine yönelik farklılaşmaları da ele aldıkları ve bu değişimi de belli evrelere oturttukları görülmektedir. Bunun en önemli nedeni öğretmenlerin duygularının yaptıkları işten, meslek hayatlarından pek kolay ayırt edilebilir bir yapıda olmamasıdır.

Öğretmenlere yaşadıkları mesleki ve duyuşsal değişimler sorulduğunda farklı boyutları içeren çeşitli cevaplar alınmıştır. Bir kişinin hangi meslekte olursa olsun hem duyuşsal hem de mesleki değişimi yaşaması oldukça doğaldır. Öğretmenlerde de bu durumun farklı olmaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin nerede ise tümü meslek yaşamları boyunca mesleki değişim geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak konu duyuşsal değişime geldiğinde öğretmenlerin azımsanamayacak kısmı bu değişimin önemli bir bölümünü mesleğe başlamadan çok önce yaşadıklarını ve meslek yaşamı boyunca da bu duygularını sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ilgili soruya verdikleri cevaplar ve görüşmenin genelindeki söylemleri detaylı şekilde incelendiğinde Tablo 28'deki sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Duygusal ve mesleki değişime neden olan olaylar genelde ortak bir yapı sergilemektedir. Bunun en önemli nedeni öğretmenlerin meslek yaşamının ve duygularının ayrılmaz bir yapıda olmasıdır. Bulgularda göze çarpan bir diğer nokta da öğretmenlerin duygularında herhangi bir değişim

olmamasına rağmen mesleki değişim yaşayabilmeleridir. Ancak bunun aksine öğretmenlerin duygularındaki değişimi mesleki değişim mutlaka takip etmektedir.

Tablo 28. Öğretme Tutkusuna Sahip Olan Öğretmenlerin Dile Getirdiği Mesleki ve Duyuşsal Değişimine Neden Olan Etmenler

ÖĞRETME TUTKUSUNA SAHİP ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ VE DUYUŞSAL DEĞİŞİMİNE NEDEN OLAN ETMENLER		Kişi Sayısı	
		MESLEKİ YÖNDEN FARKLILAŞMA	DUYUŞSAL YÖNDEN FARKLILAŞMA
DENEYİM	Kendini Tanıma	10	13
	Öğrenciyi Tanıma	16	-
	Donanım Kazanma ve Yöntem Öğrenme	19	0
	Öğretmenlik Anlayışını Oluşturma	15	5*
	İlk ve Sonraki Yıllar Arasında Değişim	17	23
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ (Bireysel Çaba)		19	9
KURUMSAL YAPI	Okul Yapısı	7* (1-)	6
	İdari Destek	3* (1-)	8* (5-)
	İş Arkadaşları	7	1
	Aile	6	6
	Veli	1	1 (-)
	Sistem	1	2
EĞİTİM VERİLEN SINIF SEVİYESİ		8	3
BÖLGESEL ETMENLER	Çalışma Şartları	4	4
	Maddi Yetersizlikler	-	2
TOPLUMSAL YAPI	Zaman (Çağ)	4	2
	Değerler	2	7
GELİŞİM FIRSATLARINI DEĞERLENDİRME		13	2
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ	Öğretmen Okullarındaki Eğitim	1 (+)	5*
	Üniversite Eğitimi	5 (-)	4
ÖĞRENCİ YAPISI		6* (1-)	8* (1-)
ÇOCUK SAHİBİ OLMA		3	9
PSİKOLOJİK ŞİDDET (Mobing)		1	1

Not: * işareti farklılaşmanın mesleğe başlamadan önce olduğunu belirtmektedir.

* (-) sembolü olumsuz, (+) sembolü olumlu yönde görüş bildiren kişi sayısını göstermektedir.

Yapılan içerik analizi sonucunda öğretme tutkusuna sahip öğretmenler tarafından mesleki ve duyuşsal farklılaşmaya ve değişime yol açtığı belirtilen etmenler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- Deneyim
- Kişisel Özellikler (Bireysel Çaba)
- Kurumsal Yapı (Okul, veli, aile, sistem)
- Eğitim Verilen Kurumun Seviyesi
- Bölgesel Etmenler
- Toplumsal Yapı (Zaman – Değerler)
- Gelişim Fırsatları
- Öğretmen Eğitimi
- Öğrenci Yapısı
- Çocuk Sahibi Olma
- Psikolojik şiddet (Mobing)

4.4.3.1.1. Deneyim

Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 29 u en önemli mesleki değişim kaynağı, 23 ü en önemli duyuşsal değişim kaynağı olarak deneyim veya tecrübeyi dile getirmişlerdir. Öğretmenler zaman içinde olgunlaştıklarını, kendilerini ve öğrencileri tanıdıklarını ve öğretmenlik mesleğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler zaman içinde duygularını da aynı şekilde kontrol etmeye başlamışlardır. Kısaca öğretmenlik sadece kitaplardan belli bilgileri edinerek yapılabilecek bir şey değildir. Toplumla, insan yaşantısıyla, değerlerle, çocukların gelişimi ile kısaca gerçek hayat ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim fakültelerinde verilen kuramsal eğitim ancak bir yere kadar öğretmenlere destek olabilmektedir.

Boobekova (2000, s.85) öğretmenin toplumdaki yerinin mesleki başarısına bağlı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen, öğretim süreci içinde öğrencilerin yaş ve bireysel özelliklerine göre uygun yöntemleri uygulamada zorluklar yaşayabilmektedir. Bu noktada tecrübenin ve pratiğin önemi büyüktür.

Öğretmenler deneyimin kendilerine kazandırdığı değişimleri de farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bunlar kariyere giriş evresi ve sonraki yıllar arasındaki değişimler, kendini tanıma, öğrenciyi tanıma, donanım kazanma ve yöntem öğrenme, öğretmenlik anlayışını oluşturma olmak üzere olarak beş alt grupta incelenebilir.

4.4.3.1.1.1. Kariyere Giriş Evresi ve Sonraki Yıllar Arasındaki Değişim

A. Mesleki Değişim: Öğretmenler için en önemli mesleki değişim kaynağı deneyim ve tecrübe olarak dile getirilmiştir (29/35). Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (17/29) ilk yıllardaki tutumları, davranışları, kullandıkları yöntemler ile daha sonraki yıllar arasında karşılaştırma yapmışlardır. Kariyere giriş evresi çoğu öğretmen için bir iki senelik bir süreyi ifade ederken, bazı öğretmenler için beş seneye varan daha uzun bir dönemi kapsamaktadır. Bu konuda net bir sayısal ayırım yapmak pek doğru olmayacaktır. Öğretmenlerin nerede ise tümü “ilk yıllar” ifadesini kullanmışlardır. Bu değişim mesleki açıdan ele alındığında öğretmenlerin daha çok düzen kurmaya yönelik tavırları ortaya çıkmaktadır.

“ . . . ilk senelerde üniversiteden yeni çıkmış bir öğrenci olarak çocuklar üzerinde bir kontrol sahibi olmaya çalışıyordum. Açık söylemek gerekirse kuru bir disiplin uygulamaya çalışıyordum. Sonraki yıllarda bunun çok da önemli olmadığını gördüm . . . ” (T5)

Bu öğretmenin ifadesinden de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilk yıllarda katı bir disiplin kurmaya çalıştıklarını, öncelikli amaçlarının düzeni sağlamak olduğunu dile getirmişlerdir. Sonraki yıllarda bu endişe azalmakta, öğretmen mesleki deneyim kazandıkça daha yumuşak ve doğal bir kontrol mekanizması gelişmeye başlamaktadır. Goldstein ve Lake (2000) hizmet öncesi dönemdeki öğretmenlerin yargılarının esaslılık, fazla basitleştirme ve idealizm olduğunu ancak bu öğretmenler hizmette belli bir süre geçirdikten sonra bu düşüncelerinin yetersiz olduğunu görerek, sınıf ortamındaki deneyim ve gözlemlerin karmaşıklığının sadece bu düşüncelerle nitelendirilemeyeceğini fark ettiklerini ifade etmektedirler. Bu öğretmenlerin rahatsızlık hissettikleri, ikilem yaşadıkları bu nedenle yeni bir bakış açısı geliştirmeye çalıştıkları belirtilmiştir.

B. Duygusal Değişim: Duyuşsal farklılaşmada deneyimin etkisini vurgulayan 23 (23/23) öğretmen tümü kariyere giriş evresi ve sonraki yıllar arasındaki duygusal değişimi vurgulamıştır. Bu farklılaşmada dile getirilen iki temel boyut göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi idealizmle başlayan öğretmenlik kariyerinin giderek daha gerçekçi bir hal almasıdır.

“İlk 5 yılım duygusallığımın ağır bastığı, idealist olduğum dönemdi. Her şeyi öğrenmeye, öğrencilere her şeyi öğretmeye çalışıyordum . . .” (T9)

“Öğretmenliğe başlamadan o kadar bilinçli değildim ama tabii ki idealistim. İlk yıllarda çok çok idealist oluyorsunuz. Ancak size öğretilenlerle yapılanlar ve yaşananlar arasındaki farklılıklar farklı bir gerçek olarak karşınıza çıkıyor . . .” (T3)

Dile getirilen ikinci önemli duygusal değişim ise endişe dolu, heyecanlı ilk yıllardan sonra deneyimlerle güven kazanma, sakinleşme daha huzurlu bir yaşam sürmedir. Burada özgüven kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu kavramın kişide gelişmesi belli bir süre almaktadır.

“İlk öğretmenliğe başladığım yıllarda belli bir sene çok farklıydım. Şimdi düşününce o dönem ne kadar kötü öğretmenlik yapmışım diye düşünüyorum. Öğrenciye karşı ilginiz az oluyor. Sadece kendinize odaklanıyorsunuz. Özgüven kazanmaya çalışıyorsunuz. Kendinizi kontrol edebilmek öncelikli hedefiniz oluyor . . .” (T15)

“Önceleri daha temkinli ve kontrollüydüm. Şimdi daha rahat ve doğallım. Kendimi ve çevremdekileri yönlendirebilecek güce ve güvene sahip olmaya başladım.” (T21)

“Stajyerliğimde iki yıl köy okulunda çalıştım. Bu yıllar biraz acemilik dönemi gibiydi . . . Daha sonra . . . Güvenim arttı.” (T32)

Öğretmenler mesleklerine alıştıkça, verdikleri eğitimin olumlu sonuçlarını gördükçe daha sakinleşmeye ve huzurlu olmaya başlamaktadırlar.

4.4.3.1.1.2. Kendini Tanıma

A. Mesleki Değişim: Deneyimin önemli bir mesleki farklılaşma nedeni olduğunu söyleyen öğretmenlerden 10'u (10/29), geçen yıllarla kendilerini tanıdıklarını, neyi yapıp yapamayacaklarını anladıklarını ve farklılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenin kendini bulmasında tecrübenin önemli olduğunu düşünüyorum.” (T1)

“Benim için bu uyum süresi bir iki sene aldı. İki sene sonra kendimi ve öğrencilerimi öğrendim.” (T5)

“Doğruyu bilmek bizim için zordu. Ben şapkamı önüme koyup düşünürdüm, neyi doğru, neyi yanlış yapıyorum diye bu 5 seneyi alıyor. Daha sonra yıllar geçtikçe tecrübenin önemi ön plana çıkıyor.” (T14)

“ . . . Kızmamam gerektiğini öğrendim. Normalde ben çok sinirli bir insanım ama okulda bunu kontrol altına alıp, sakin davranıyorum. Çünkü böyle olması gerektiğini öğrendim.” (T24)

Görüldüğü gibi burada vurgulanan ana konu öğretmenin kendi potansiyelini keşfederek, sınırlarını belirlemesi ve kendi yolunu geliştirmesidir.

B. Duygusal Değişim: Deneyimin önemli bir duygusal değişim nedeni olduğunu belirten 23 öğretmenden 10 u, kendilerini tanımlarının duygularında fark yarattığını ifade etmişlerdir. Daha önce duygularını tam olarak tanımayan bu öğretmenler deneyimleriyle olgunlaşmış, bilinçlenmiş ve duygularını tanımaya başlamıştır.

“Üniversitede duygularımı hiç farkında değildim . . . duygularımı başkaları ile paylaştım. Duygularıma yön vermeyi öğrendim.” (T7)

“ . . . tecrübe işin içine giriyor. Ya bu çocuk bunu anlamazsa diye düşünüyorsun. Anlansa orada olmayacak belki. Olaya hâkimiyetiniz değişiyor. Duygularınız daha gelişmiş olduğu için olayın ne şekilde olacağını, nasıl farklı yönlendirebileceğinizi biliyorsunuz . . .”(T21)

İnsan kendini ve duygularını tanıdıkça bunları bilinçli olarak öğrencinin ve kendisini faydası için kullanabilmektedir.

4.4.3.1.1.3. Öğrenciyi Tanıma

A. Mesleki Değişim: Öğretmenler için en önemli deneyim şekli öğrencileri tanıma olarak ifade edilmiştir (16/28). Bu da doğal karşılanmalıdır. Öğretmen adayları eğitim psikolojisi dersinde çocukların psikolojik gelişim dönemlerini öğrenmekte ancak bunun gerçek yaşamda, farklı çevresel etkilerle ne şekilde karşılına çıkacağını tahmin edememektedirler. Okul deneyimi derslerinde de çok kısıtlı bir zaman sürecinde deneyimli, öğrenciyi bir şekilde yönlendirmeyi başarmış öğretmenlerin derslerini izleyen öğrenciler her şeyin gördükleri kadar kolay olduğunu düşünmektedirler. Ancak durum görüldüğü gibi değildir. Zaman hızla akıp gittiği için öğretmen adaylarının hatırladıkları sınıf ortamları ve öğrenci yapısı da

kendi öğrencilik yıllarından ciddi farklılıklar göstermektedir. Üniversitede, yetişkinler arasında eğitim alan ve uygulamalar yapan öğretmen adayları için çevrelerinde ve ailelerinde eğitim verecekleri yaşta küçük çocuklar yok ise, ders anlatacakları öğrencilerin nasıl düşündüklerini, hangi konuları daha zor anladıklarını, ilgilerinin ne zaman dağıldığını, ne tür etkinliklerle en iyi şekilde öğrenebileceklerini kestirebilmek kolay bir süreç değildir. Kaldı ki bu tür durumlar sınıftan sınıfa, okuldan okula bile farklılıklar gösterebilmektedir.

“ . . . İlk yıllarda karşılaştırmalar yapıyorsunuz. Daha sonra çocukların belli davranış problemleri yaşatabileceğini görüyorsunuz . . . ” (T13)

“Ben önceden yaramaz çocuktan hoşlanmazdım. İlk sene bunun zorluğunu çektim. 1-5 sınıf seviyelerinde derslere girdiğim için öğrenci yapısı daha farklıydı. Ama şimdi durum öyle değil, çocukları çocuk olarak görmeye başladım. İnsan kendini bir anda psikolog gibi hissetmeye başlıyor. Sanırım onları anlamaya başladıktan sonra farklılaştım.” (T28)

“Sanırım değişim orada yaşadıklarımla ilgili. Her çocuğun ayrı bir dünya olduğunu gördüm. Onları kalıba sokmaya çalışmamalıyız . . . ” (T33)

“Aslında tecrübeli öğretmenler burada fark yaratıyor. Onlar kaç senedir bu konuları anlattıkları için çocukların ne şekilde düşündüklerini biliyorlar ve ona göre yöntem belirliyorlar. Genç öğretmenler için bu zaman alıyor.” (T17)

B. Duygusal Değişim: Duygusal açıdan bakıldığında öğrencileri tanımanın öğretmenlerin duygusal değişiminde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu da öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için ayırt edici bir özellik olabilir. Çünkü bu öğretmenlerin tümü çok kuvvetli bir çocuk sevgisine sahiptirler ve en önemli mesleki amaçları da öğrencilerin gelişimi için bir katkıda bulunabilmektir. Bu nedenle de öğrencileri tanımış olmak zaten var olan duygularında net bir değişikliğe neden olmayacaklardır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler öğrencilere yönelik duyguları açısından mesleğe hazır olarak başlamaktadırlar.

4.4.3.1.1.4. Donanım Kazanma ve Yöntem Öğrenme

A. Mesleki Değişim: Çocukları tanımak kadar mesleki farklılaşmaya neden olan deneyim kaynaklarından biri de öğretmenlerin donanım kazanması ve öğrencilerin öğrenmesi için en uygun olan yöntemleri zaman içinde çevrelerinden, çeşitli

kaynaklardan veya deneme yanılma yolu ile öğrenmeleridir (19/29). Eğitim fakültelerinde birçok yöntem gösterilmesine rağmen bunların ne şekilde ve hangi durumda kullanılacağı deneyimle kazanılmaktadır. Bir öğretmen bu durumu açık bir şekilde ifade etmiştir:

“İlk yıllarla daha sonraki yılları karşılaştıracak olursam ilk yıllarda deneyim az. Bu nedenle hatalar yapıyor. Yanlış gelebilir ama çocuklar bir nevi deneme tahtası oluyorlar.” (T31)

Öğrencilerin birer deneme tahtası olmamaları için çeşitli alternatifler mevcuttur. Bunlar daha sonra öneriler kısmında detaylı şekilde ele alınacaktır.

“... Mesela hazırlık yaptığınızda bile hazırladığınız materyalin % 80 ini sınıf ortamında kullanamadığınız durumlar olabilir. Öğrencilerin ihtiyaçları, dikkatleri ve buna benzer şeyler değişiklik gösterebilir. Bunu zamanla dengelemeyi öğrenirsiniz.” (T17)

“Bir de Münire Hanım var. Yöntem ve teknik konusunda ondan çok şey öğrendim.” (T27)

“Düşündüğün gibi değil anlayacağı gibi konuşmaya çalışıyorsun.” (T25)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi gerek iletişim becerileri, gerek materyal hazırlama açısından öğretmenler zaman içinde ciddi gelişimler göstermektedir. Sadece öğretmen okulundan eski dönemlerde mezun olmuş olan öğretmenler bu gibi bir değişimi mesleğe başlamadan önce geçirdiklerini belirtmişlerdir.

B. Duygusal Değişim: Deneyim kazanma donanım sahibi olma, yeni öğretim yöntemleri öğrenme açısından ele alındığında bu etmenlerin tutku sahibi öğretmenlerin duygusal gelişimi üzerinde aynı öğrenciyi tanıma boyutunda olduğu gibi net bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin amaçları öğrencilere en iyi eğitimi her koşul altında vermek olduğu için doğal olarak kendilerini mesleki açıdan amaçlarına ulaşma uğrunda geliştireceklerdir. Bu yeterliliklere sahip olmaları farklı bir duygu ortaya çıkarmayacaktır. Bu öğretmenler önceki dönemlerde de aynı coşku, ilgi ve isteğe sahiptirler. Donanım kazanma ve yöntem öğrenme öğretmenlerde özyeterlik duygusunu artırdığı dolaylı olarak öğretmenlerin duygularını, kendilerine olan saygılarını etkilemektedir.

4.4.3.1.1.5. Öğretmenlik Anlayışını Oluşturma

A. Mesleki Değişim: Deneyimle olgunlaştığı ve kazanıldığı ifade edilen bir diğer değişken de tahmin edilenin ötesinde gerçek öğretmenlik anlayışının oluşturulmasıdır. Tüm öğretmenler mesleklerine belli düşünce ve beklentilerle başlarlar, ancak zaman içinde her şeyin düşündükleri veya kendilerine anlatıldığı gibi olmadığını görerek, kendilerine çok daha anlamlı gelen farklı bir algı oluştururlar (15/29).

“ . . . Öğretmenin salt anlatıcı olmadığını gördüm . . . ” (T18)

“Bir diğer etken de tecrübe. Zamanla daha kolay öğretebiliyorsun. Bilgiler olgunlaşıyor. Her şeyin okulda öğretildiği gibi olmadığını görüyorsun.” (T19)

“Sanırım olgunlaştım ve öğrencilere ne yaptırmak istediğimi daha iyi anladım ve sistemin bunu engellememesi için de çareler bulabildim. Şimdi kendimi daha özgür hissediyorum.” (T21)

“ . . . Kısaca dilinizi değiştiriyorsunuz. Bakış açınız da yaşla birlikte değişiyor. Tepkisellik kalkıyor. Kontrol yerine daha yumuşak tavırlara geçiyorsunuz.” (T25)

“Daha sonraki yıllarda bu heyecan olgunlaşıyor, daha tutarlı ve olgun oluyorsunuz. Mesleğe bakışınız farklılaşıyor.” (T31)

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi bu açıdan bakıldığında farklı etmenler değişime neden olmaktadır. Mesleğin zorluğunun fark edilmesi, ilk yıllardaki idealizm, toplumsal hizmet amacıyla olan öğretmenler, farklı ruha sahip öğretmenler gibi çok farklı boyutlar ortaya çıkarmaktadır.

Ellenburg (1972, s.38) olaya farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Yeni evli ailesinin geçimini sağlamak amacıyla olan erkek öğretmenin geliri ile ümitsizliğe kapılabileceğini buna karşın yıllarını öğretmenliğe adanmış olan deneyimli bekâr bir bayan öğretmenin mesleğinden çok büyük haz duyabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlik anlayışının, yaşa ve medeni duruma göre farklılık gösterebilir.

B. Duygusal Değişim: Duygusal açıdan bakıldığında deneyimin mesleki amaç-meslek algısı konusunda mesleki açıdan bakıldığı kadar değişime neden olmadığı görülmektedir. Bu yönde değişimi dile getiren 5 öğretmenden 4’ü kendilerinin

mesleki amaçlarını mesleğe başladıktan sonra değil, mesleğe başlamadan önce değişime uğradığını ifade etmişlerdir. Bunun en önemli nedeni de tutku sahibi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine duyuşsal açıdan hazır olmaları ve bu mesleği çocuklar ve topluma hizmet bilinci ile seçmiş olmalarıdır. Duyuşsal yönden hazır oldukları bu yolculuğa mesleki açıdan hazır olmayabilirler ve eksiğin de deneyimle giderildiğini ifade etmişlerdir.

4.4.3.1.2. Öğrenci Yapısı

A. Mesleki Değişim: Intrator ve Kunzman (2006) öğretmenlerin mesleki canlılığının öğrencilerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerin mesleki gelişimine yön vermektedir (6/35). Öğretmenler kurumun beklentisi kadar öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını da karşılamak için gelişme ve değişme ihtiyacı hissetmektedir. Araştırmaya katılan tutku sahibi öğretmenlerden 6'sı öğrenci yapısının öğretmenlerin mesleki yönden farklılaşması için önemli bir etken olduğunu ifade etmektedirler.

“Öğrencilerin resim dersine yaklaşımları fark yaratabiliyor.” (T21)

“Sanırım değişim benim orada yaşadıklarımla ilgili. Her çocuğun ayrı bir dünya olduğunu gördüm.” (T33)

Özellikle başarılı öğrenci grubu, öğretmenden daha büyük taleplerde bulunmakta ve tutku sahibi öğretmenler bu öğrencilerini desteklemek, onları daha iyi yerlere getirebilmek için büyük bir gayretle çalışmakta, farklı yöntemler, soru türleri araştırmakta, kendilerini geliştirmektedirler. Ancak bu durum öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için geçerlidir. Bu tutkuya sahip olmayan öğretmenler öğrencilerinin taleplerini görmezden gelerek, kendi bildikleri şekilde öğretmenlik yapmaya devam ederler. Öğretmenler kurumun beklentisine ek olarak öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak için gelişme, değişme ihtiyacı hissetmektedirler.

“Öğretmenliğimin dördüncü yılında çok güzel bir sınıfım vardı. Bu sınıf dersleri normalde yaptığım şekilden farklı bir şekilde başlamama neden oldu. Öğrenciler çok istekli ve edebiyata meraklıydılar. Kendileri şiirler ve hikâyeler yazıyorlardı. Dersin başında ilk 15 dakikayı genelde onların yaptıkları çalışmalara ayırıyordum. Kitaba pek bağlı kalmadım. Farklı örnekler bulup getirerek dersi renklendiriyordum. Sınıfın katılımı bunu yapmama neden oluyordu.” (T5)

“İstanbul’a gelince öğrenci profili biraz değişti. İlk 5 yıl tam olarak alışamadım. Ama daha sonra kendimi buldum.” (T32)

B. Duygusal Değişim: Öğrenci yapısının öğretmenlerin duygusal değişimine etkisi mesleki değişimine etkiden çok daha fazla olmaktadır (8/35). Bunun en önemli nedeni de öğretmenlerin gösterdikleri çabalarının karşılığını almaya olan ihtiyaçlarıdır. Öğretmenler özellikle gelişmesi zor olan, geriden gelen öğrencilerde fark yarattıklarını gördüklerinde yaptıkları işten büyük zevk alırlar, mesleki tatmini yaşarlar. Öğretmen görüşmeleri sonucunda öğrenci başarısı kadar başarısızlığını da öğretmenin duygularını kısa dönemli de olsa etkilediği görülmektedir. Öğretme tutkusunu artıran etmenler arasında üçüncü sırada başarı yer almaktadır (Bkz. Bölüm 4.4.2.1.2.). Burada öğretmenlerin bireysel başarılarından öte öğrencilerinin kazandıkları başarılarla değinilmiştir. Benzer şekilde öğretme tutkusunu azaltan etmenler arasında ikinci sırada çabanın karşılığını alamama (Bkz. Bölüm 4.4.2.2.2.) ve beşinci sırada da başarısız öğrenci veya öğrenci gurubu (Bkz. Bölüm 4.4.2.2.5.) yer almaktadır. Bu etmenler de doğrudan öğrenci yapısı ile bağlantılı maddelerdir. Bunlara ek olarak ilerleyen bölümlerde öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin yaşadıkları duygulardan biri olan mutluluk ve neşe başlığı altında, öğretmenleri mutlu eden öğrenci odaklı olaylarda öğrencinin yapısı öne çıkmaktadır (Bkz. Bölüm 4.4.3.3.1.3.1.).

4.4.3.1.3. Kurum, Aile, İş Arkadaşları, Veli ve Sistemin Yapısı

A. Mesleki Değişim: Bir diğer mesleki gelişim kaynağı da eğitim paydaşlarıdır (15/35). Araştırmaya katılan 35 öğretmenden 7’si içinde çalıştıkları kurumun yapısını bir diğer mesleki gelişim ve farklılaşma kaynağı olarak belirtmişlerdir. Okulun yapısı, sağladığı destek, kurumsal beklentiler doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine yol açmaktadır. Bu öğretmenlerden 5’i (5/12) doğrudan okul türünün yarattığı etkiyi dile getirirken, 10’u (10/12) daha detaylı olarak okulun ve kurumun yapısına özel olan değişkenleri belirtmişlerdir.

Mesleki farklılaşma açısından özel ve yabancı okulların fark yarattığı görülmektedir. İki öğretmen özel okulda çalışmanın, farklı iki öğretmen yabancı okulda çalışmanın

ve bir öğretmen de Anadolu Lisesinde çalışmış olmanın kendileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

“... benim idol okulumdu ve inanılmaz gelişim imkânları sağladı.” (T1)
“Özel okullar insana çok farklı şeyler katıyorlar. Özellikle proje konusunda ustalaştığımı söyleyebilirim . . . Bunun dışında çalıştığım okullar belli bazı seminerlerde benim sunum yapmamı istediler. Bu benim kişisel gelişimim adına büyük katkı oluşturdu.” (T22)
“Çalıştığım yabancı okullarda da anlayışta farklılıklar gördüm. Öğretmen olarak bu değişimi de göstermeniz gerekiyor.” (T29)
“... Kurumun bu yönde talebi öncelikliydi. İstenen performansı gösteremeyenlerin çantasını alıp gitmesi gerekiyordu. Kısacası öğretmen olarak gelişime açık ve istekli olmanız şarttı.” (T3)

Kurum yapısı öğretmenlerin farklılaşmasına, değişmesine ve gelişmesine neden olan etmenlerin en önemlilerinden biridir. Kurumsal yapı başlığı altında daha çok kurumun ve idarenin beklentileri yer almaktadır.

“Kurum benim karşıma farklı beklentiler ve farklı gelişim fırsatları çıkardı.” (T4)
“Şu anda bir sıkışma söz konusu. Zümreler çıktı. Sınıflar kalabalıklaştı. Şu an sadece ben değil kimse özgürce konu işleyemiyoruz. Eskiden daha özgürdük. Sınavlar da ortak. 2 üç şubeyken 10 şube oldu. Özgür iş göremiyorsunuz. Ben sınıfımda artık şu konuya geçeyim baştan tekrar edeyim diyemezsiniz. İkinin ortasını tutturmak zorundasınızdır.” (T12)

Ancak kurumla aynı oranda etkili olan bir diğer mesleki değişim kaynağı da öğretmenlerin iş arkadaşlarıdır (7/15). İş arkadaşlarının bu konuda olumlu yönde desteği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı (6/15) ailevi etmenleri dile getirmiştir. Ailenin desteği veya öğrencileri için model teşkil eden öğretmenlerin kendi çocukları birer mesleki gelişim fırsatı sağlamaktadır.

“Bir diğer değişim etkeni de oğlum. O biraz hareketli bir çocuktur. Kuralları pek sevmez. Şimdi üniversiteye hazırlanıyor. Onun yapısını yakından gözlemlediğim için, sınıftaki hareketli öğrencilerime oğluma nasıl davranıyorsam, onu kazanmak için neler yapıyorsam o şekilde davranıyorum . . .” (T7)

Yukarıda belirtilen etmenlere ek olarak az sayıda da olsa sistem kaynaklı değişim etkenlerine de rastlanmaktadır.

B. Duygusal Değişim: Duygusal açıdan bakıldığında eğitim paydaşları mesleki değişim etkenleri kadar baskın gözükmemektedir (8/35). Bu değişim etmenlerinin 6'sı kurum kaynaklı, diğer 6'sı ailevi kaynaklı, 2'si sistem ve 1'i de iş arkadaşlarından kaynaklıdır. İş arkadaşlarının etkisi mesleki değişimde oldukça etkinken, duygusal değişimde etkileri yok denecek kadar az dile getirilmiştir. Bu araştırmanın ilginç ve daha sonra detaylı inceleme gerektirebilecek sonuçlarındandır.

Ancak idarenin desteğinin öğretmenlerin duyguları açısından oldukça etkili olduğu görülmektedir (8/35). Diğer etmenler (veli, aile gibi) arasında tüm öğretmenler aynı zamanda idareden de bahsetmişlerdir. Bu sonucun asıl önemli olan kısmı öğretmenlerin beşinin (5/8) idarenin duygular üzerindeki olumsuz etkisine değinilmiş olmasıdır.

4.4.3.1.4. Eğitim Verilen Sınıf Seviyesi

A. Mesleki Değişim: Öğretmenlerin çalıştıkları farklı seviye grupları da mesleki farklılaşma için ihtiyaç yaratmaktadır (8/35). Öğretmenlerin farklı yaştaki öğrencilere farklı şekillerde davranmaları veya değişik öğretim yöntemleri uygulamaları gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler literatürde farklı seviyelerde görev alan öğretmenler için yapılan değerlendirmelere benzer yorumlarda bulunmuşlardır.

“İlköğretimde çalışan öğretmenler % 99 daha idealist.” (T9)

“Sınıf öğretmenliğinin özellikle de 1. sınıf öğretmenliğinin daha önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum.”(T14)

“Lise biraz daha farklı, orada alan konusuna hâkim olan kişi belki bu sevgi olmadan da bir süre idare edebilir, ama ilköğretimde durum tam tersi, sınıf öğretmeni için sadece çocuk sevgisine sahip olmak da belli bir oranda ona katkı sağlar, onu belli bir yere kadar idare eder.” (T6)

Book ve Freeman (1986, s.47) çalışmalarında ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin lisede tamamladıkları dersler incelediğinde geçmiş akademik başarılarında ciddi farklılıklar göze çarptığını belirtmektedirler. Ortaöğretim öğretmenleri, ilköğretimdeki akranlarına göre fen ve matematik derslerinde daha güçlü bir alt yapıya sahip bulunmaktadır. İlköğretim öğretmenleri fen ve matematik derslerine

yönelik takviye dersleri almak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşılık ilköğretim öğretmenleri de ortaöğretimdeki akranlarına göre en az üç sene olmak üzere yabancı dil eğitimi ve psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimlere yönelik dersler almışlardır. Öğretmen adaylarının geçmiş yıllardaki öğretmenlik deneyimlerine bakıldığında ilköğretim öğretmen adaylarının, ortaöğretim öğretmenlerine nazaran aileleri dışındaki okul çağındaki çocuklarla daha çok iletişim kurdukları, çocuklardan oluşan gruplara yönelik öğretim etkinliklerinde daha çok yer aldıkları gözlenmektedir. Araştırma sonuçları kesin olmamakla birlikte öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin kendilerinin başarılı öğretmenler olarak değerlendirdikleri kişilerden ve deneyim kazandıkları dönemin sonucunda öğrencilerde olumlu yönde elde ettikleri gelişmelerden ciddi şekilde etkilendiği ifade edilmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin pazar günleri gönüllü öğretmen olarak hizmet verme, çocuk bakıcılığı yapma, öğrencilerle öğretim etkinliklerinde bulunma gibi hizmetleri ortaöğretim öğretmenlerinden daha yoğun şekilde yaptıkları ve özellikle de engelli çocuklarla çalıştıkları görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin mesleği seçme nedenleri çocuk merkezli bir yapı gösterirken, ortaöğretim öğretmenleri için bu durum öğretmenlerin istek duydukları alan konusu ile ilişkili olmaktadır. Ortaöğretim öğretmenleri buna ek olarak öğretmenliği başka mesleklere atlayabilmek için bir kariyer basamağı olarak da görmektedirler. Hizmet duygusunun bu araştırmada en önemli öğretmenlik mesleğini seçme nedeni olduğu görülmüştür. Bu özellikle ilköğretim öğretmenlerinde çok daha baskın bir yapı göstermektedir.

Book ve Freeman'ın (1986, s.49) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin (n=174) büyük kısmı öğretmenliğin şu an düşündükleri tek meslek olduğunun belirtirken, her iki grup öğretmenin nerede ise yarısına yakını 10 sene sonra öğretmenlik yapmayacaklarını ifade etmişlerdir. Ortaöğretim adayları (n=178) için bunun nedeni farklı kariyerler sürdürmek olsa da bayan ilköğretim adayları için bir aile kurmak, çocuklarını büyütme genel neden olarak dile getirilmiştir. Algılanan mesleki bilgi kaynaklarına bakıldığında ilköğretim öğretmenleri üniversite eğitimi sırasında aldıkları eğitim derslerini ortaöğretim öğretmenlerine göre daha değerli bir bilgi

kaynağı olarak görmektedirler. Buna karşılık ortaöğretim öğretmen adayları öğrencilerle edindikleri deneyimleri en önemli bilgi kaynağı olarak görmektedirler. Her iki öğretmen grubuna da mesleki bilgilerinin gelişimi için nelerin etkili olacağı sorulduğunda öğretecekleri alanda içerik (alan) bilgisi, iş ortamında deneyim fırsatları, sınıf ortamında yapılandırılmış öğretmenlik deneyimlerinin etkili olacağı ifade edilmiştir. Ancak ilköğretim öğretmenlerinde öğretim metotlarına yönelik dersler, eğitim psikolojisi dersleri, eğitimsel bilginin inceleneceği laboratuvar dersleri daha çok tercih edilirken, ortaöğretim öğretmen adayları tarafından sınıf ortamında öğrencilerle edinilen deneyimin en iyi mesleki gelişim kaynağı olduğu dile getirilmiştir.

Öğretmen adaylarının kendi öğretim becerilerine yönelik inançlarında da farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle ortaöğretimdeki erkek öğretmen adayları, ilköğretimdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede güvene sahip bulunmaktadırlar (Book & Freeman, 1986, s.50). Öğretmenlere kendilerine öğretim konusunda ne kadar güvendikleri sorulduğunda her iki grup öğretmen de özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler konusunda yeterli olmadıklarını ifade ederken, ortaöğretim öğretmen adayları alan konularında öğrencilerin bilgilerin artırmak ve hangi konuda ve ne sırada anlatabileceklerinin kararını vermek konusunda kendilerine daha fazla güvenmektedirler.

B. Duygusal Değişim: Ancak öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerde eğitim verilen sınıf seviyesine göre duygusal açıdan net bir değişiklik gözlenmemiştir (3/35). Bunun en önemli nedeni bu öğretmenlerin her seviyeden öğrenciye eğitim vermeye hazır olmaları ve meslek algılarını farklı olması olabilir. Duygusal açıdan farklılaşma yaşadıklarını belirten üç öğretmen de belirli nedenler dolayısı ile ortaöğretim seviyesinde görev alırken, mesleklerine ilköğretim seviyesinde devam etmek durumunda kalan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden biri bu duruma ilk başta çok tepkisel yaklaştığını ama zaman geçtikçe küçük çocuklarla kurulan iletişimde duyguların çok daha farklı olduğunu görmüş ve bu durumun kendisi için bir şans olduğunu belirtmiştir.

4.4.3.1.5. Bölge

A. Mesleki Değişim: Özellikle Anadolu’da, farklı bölgelerde çalışmış öğretmenler için her çalışılan bölgenin kişiye farklı bir pencere açtığı belirtilmiştir (4/35). Ancak bu durum tüm öğretmenler için geçerli olmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 19’u tüm meslek yaşamları boyunca sadece İstanbul ilinde çalışmışlardır. Bu nedenle onlar için bölgesel farklılık net bir değişken olmamaktadır.

Cochran-Smith (2005, s.415) özellikle az gelişmiş ve kısıtlı imkânları bulunan bölgelerde çok nitelikli olmayan, durumu o anlık kurtarabilecek öğretmenlerin işe alınmasının eğitim kalitesine yönelik sonucun değişmemesine neden olacağını ve sonuç odaklı olmanın pek fayda sağlamayacağını ifade etmektedir. Ülkemizde eğitim sisteminde ciddi bölgesel farklılıklar bulunmaktadır.

“Biz taşrada kozaları alır öğrencilere görerek anlatırdık, ben İstanbul’da da bunu yaptım ama gariptir çocuklar o kadar alışmamışlar ki korktular.” (T23)

“İlk Giresun’da köy okulunda çalıştım. Şu anki öğrencilerden çok farklı bir ortamda göreve başladım. Daha önce de söylemişim alışma dönemi idi o. Daha sonra Erzurum’a geçtim orada güvenim arttı. Orada Anadolu Lisesi kazanan çok öğrencim oldu. Başarıdan dolayı aylık ödül de aldım. Kısaca öğretmenliğin zevk veren yönünü tattım.” (T32)

Diyarbakır’da çalışmış olan bir öğretmen İstanbul varoş bir bölgede çalışmanın da aynı imkânsızlıkları getirebileceğini belirtirken, benzer şekilde İstanbul Alemdağ’da çalışan bir öğretmen yol şartlarının kendini ciddi şekilde tükettiğini ifade etmiştir.

B. Duygusal Değişim: Bölgesel etmenler duygusal açıdan da aynı oranda öğretmenleri etkilemektedir (6/35).

“Oradaki insanların çaresizliklerini bize ne kadar ihtiyaçları olduklarını gördüm. Mesela Hakkâri’de ilk öğretmenlik yıllarımda köydeki okul yeni açılmıştı. Halk, çocuklar çoğu Türkçe bilmiyordu.”(T20)

“Adana’da ilk öğretmenliğe başladığım okulda ders yılına başladığımda öğrencilerin çoğunun okul eşyaları yoktu. Çocuk babam daha maaşımı alamadı diyor. Kalem yok, defteri yok nasıl derse başlayabilirsiniz. İnsanın kalbi dayanmıyor.” (T1)

Öğretmenlerin ifadelerinde de görüldüğü gibi farklı bölgelerde çalışmak durumunda kalan öğretmenler sadece bölgesel-ekonomik kaynaklı farklılıklardan değil aynı zamanda o çocuklara yardım edememenin veya belli oranlarda yardım etmiş olmanın vicdani sorumluluğunu da hissetmektedirler. Bu da büyük bir duygusal emek yaratmaktadır. Dolayısı ile bölgesel farklılıkların öğretmenlerde daha çok manevi boyutta ve duygusal emek açısından fark yarattığı görülmektedir.

4.4.3.1.6. Toplumsal Yapı (Zaman – Değerler)

A. Mesleki Değişim: Özellikle ileri yaşta bulunan deneyimli öğretmenler için bir diğer mesleki farklılaşma kaynağı da zaman (çağ) dır (4/35). Bu değişkene paralel olarak zaman içinde değişen değerler de mesleki farklılaşma için zemin oluşturmuşlardır (4/35). Belki de meslek algısında farklılaşmaya neden olan en önemli etkenlerden çağa göre farklılaşmanın asıl nedeni ne yazık ki toplumsal değerlerde olumsuz bir yönde ilerlenmiş olmasıdır. Ancak bu konunun mesleki değişimle ilişkisini sadece 4 öğretmen dile getirmiştir.

“Diyarbakır’daki öğrenciler el öperlerdi. Bu minnetlerinin bir işaretiydi. Bu inanılmaz bir şeydi. Burada çocuklar daha farklı büyüyor. Orada eğitim olmasa da terbiye daha ön plandadır.” (T14)

Günümüz toplumunda doğal olarak öğrenciler özgüvene sahip, düşüncelerini çekinmeden ifade eden bireylere dönüşmektedirler. Bu durum saygı konusunun anlam olarak farklılaşmasına neden olmaktadır.

B. Duygusal Değişim: Ancak toplumsal yapıdaki farklılaşmanın daha çok duygusal yönden etkide bulunduğu görülmektedir. 2 öğretmen zaman açısından, 7 öğretmen de değerler açısından bir etkinin varlığını dile getirilmişlerdir (9/35). Özellikle değerlerde farklılaşma daha önce ayrı bir başlık altında ele alınmıştır (Bkz. Bölüm 4.4.2.3.). Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler birçok değer kaybeldiğini düşünmektedirler, bunların başında saygı ve mesleğin saygınlığı gelmektedir. Her insan yaptığı işin değerli olmasını ve karşısındakinin de bunun değerini anlamasını ister. Ancak eski dönemdeki ahlaki amacı öncelikli gören hizmet bilincinde farklılaşmalar olmuştur.

“Eğitim almak değerini kaybediyor. Kolay yoldan para kazanmak daha önemli oluyor. Bence kaybolan değerler sistemin genelinde öğretim tutkusunu etkiliyordur.” (T5)

4.4.3.1.7. Gelişim Fırsatlarını Değerlendirme

A. Mesleki Değişim: Bütün dolaylı dış etmenlerin yanında öne çıkan bir diğer mesleki farklılaşma nedeni de öğretmenlerin farklı gelişim fırsatlarını değerlendirmiş olmalarıdır (15/35). Bu fırsatlar çoğunlukla kişilerin kendi tercihleri sonucu oluşturdukları ve bireysel karar aldıkları gelişim ve değişim fırsatlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12’si (12/35), mesleki gelişim fırsatlarının öğretimde mesleki farklılaşmaya neden olduğunu ifade etmiştir.

“Doğan Cüceloğlu’nun grubuna katıldım, orada öğrendiğim, pozitif düşünce ve benzeri paylaşımlarla eşimi değiştirmeye çalışıyorum.” (T7)
“Dershanede çalışmaya başlamış olmam sanırım bana çok şey kattı. Birden bire mutfağa girmiş ve her türlü yemeği pişirmek zorunda olan bir aşçı gibi hissettim kendimi. 3 yılda gerek soru hazırlama tekniklerinde, gerek konu bazında çok geliştım. İkinci farklılaşma da Uluslararası Bakalorya (IB) sistemi ile karşılaşmam. Öğretim yöntemlerinde farklı uygulamalar yapmak mesleğim için bir yenilenme gibi geldi bana.” (T35)
“Özel okullar insana çok farklı şeyler katıyorlar. Özellikle proje konusunda ustalaştığımı söyleyebilirim. MEF okullarında bu çok öncelikliydi. Bunun dışında çalıştığım okullar belli bazı seminerlerde benim sunum yapmamı istediler. Bu benim kişisel gelişimim adına büyük katkı oluşturdu.” (T22)

Fullan ve Hargreaves (1996; akt. Intrator ve Kunzman, 2006, s.19) var olan öğretmen gelişim modellerinin öğretmenleri canlı tutmak konusunda çok yetersiz kalacağını, hatta bazı durumlarda engel bile olabileceğini belirtmektedirler.

B. Duygusal Değişim: Gelişim fırsatlarının değerlendirilmesinin mesleki açıdan farklılaşmaya oldukça büyük etkisi olsa da sadece 2 öğretmen duygusal açıdan bunun fark yaratacağını ifade etmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri, bu gelişimi fırsatları sonucu kazanılan güven, yaratıcılık, bağlılık gibi kavramların dolaylı olarak oluşmuş olduğunun düşünülmesi olabilir. Öğretmenler bu konudaki düşüncelerin daha çok bireysel çaba olarak değerlendirmişlerdir.

4.4.3.1.8. Kişilik Özellikleri (Bireysel Çaba)

Öğretmenlerde mesleki ve duyuşsal değişime en fazla etkisi olduğu belirtilen alanlardan biri de kişilik özelliklerdir. Kişilik özellikleri öğretime tutkusunu oluşturan girdi faktörlerinden biri olarak daha önceden detaylı şekilde incelenmiştir (Bkz. Bölüm 4.4.1.3.). Bu başlık altında farklı olarak tüm kişilik özelliklerinden öte öğretmenlerin gösterdikleri bireysel çabaya değinilmektedir.

A. Mesleki Değişim: Öğretmenler için bireysel çaba en önemli mesleki değişim nedenini oluşturmaktadır (19/35). Öğretime tutkusuna sahip, çoğunlukla içsel olarak motive olmuş öğretmenler için bu oldukça doğal bir sonuç olarak görünmektedir. Bu öğretmenler her şeyi dışardan, idareden, kurumdan veya sistemden beklemezler, kendileri çaba harcarlar. Çaba harcadıkları ve bunun sonucunda başarı elde ettikleri zaman daha çok mutlu olurlar. Öğretmenler araştırma, özverili çalışma, sorumluluk alma gibi kavramlara ek olarak yoğun şekilde bireysel çabaya değinmişlerdir.

“Ben çok azimli ve özveriliyim . . .” (T1)

“Polyanna gibi olmak gerekiyor. En kötü olaylara bile iyisinden bakıyorsun.” (T19)

Öğretmenlerin bu farklı kişilik yapıları gelişime ve değişime yol açmaktadır. Bireysel çaba gösteren öğretmenler tutku sahibi olmayan öğretmenlerden farklı bir mesleki gelişim göstermektedirler.

B. Duygusal Değişim: Öğretmenlerin duyuşsal açıdan değişmesine neden olan kişilik özellikleri mesleki değişimi yaratan özelliklerden daha farklı bir yapı göstermektedir. Mesleki değişimi yol açtığı ifade edilen çaba, araştırma gibi kavramların yerini burada daha çok sabır ve tutarlı yapı sergilemek almaktadır. Bu konuda görüş bildiren 9 öğretmenden dördü sabır konusunda değişim yaşadıklarını, diğerleri de daha çok idealist bir yapıdan gerçekçi, tutarlı bir yapıya geçtiklerini belirtmişlerdir.

“Ben gençken kendimi hep sabırsız biri olarak değerlendirirdim. Çalışmaya başlayınca aslında çok da sabırlı olduğumu gördüm. Birçok

durumda dirayet gösterdim. Yaşadığım her şeyden kendime bir pay çıkardım.” (T5)

Öğretmenler öğretmenlik amaçlarını gerçekleştirmek, öğrencilere en iyi şekilde hizmet verebilmek için bazı durumlarda öz kişiliklerinden farklı davrandıkları da dile getirmişlerdir.

4.4.3.1.9. Öğretmen Eğitimi

Öğretmen eğitiminin hem mesleki hem de duyuşsal açıdan etkisi dile getirilmiştir. Öğretmen eğitiminin bu değişime etkisi öğretmen okullarındaki eğitim ve üniversitedeki eğitim olmak üzere iki farklı şekilde olmaktadır.

A. Mesleki Değişim: Görüşme yapılan öğretmen okulu mezunu öğretmenler, öğretmen okullarının meslekleri üzerinde etkisini vurgulasalar da, bu okulların daha çok duyuşsal alanda fark yarattığını belirtmişlerdir. Onlar için duyuşsal gelişimin mesleki gelişimden daha öncelikli geldiği görülmüştür.

Burada asıl ilginç olan üniversitedeki eğitimin etkisidir. Ancak ne yazık ki görüş bildiren beş öğretmen de bunun olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Kısaca üniversite eğitimi öğretmenler için işlevsel bir nitelik taşımamaktadır.

“Dediğim gibi teorinin yetmediğini önce deneyerek görürsünüz ...” (T24)
“Aslında bence üniversitelerde verilen eğitim çok yetersiz. Formasyon eğitiminde verilenlerin gerçek okul hayatı ile yakından uzaktan ilgisi yok. Şu durumda ne yapılır. Öğrenciler şu tür sorunlarda şu şekilde davranabilirler gibi . . .” (T17)

Üniversite eğitiminin yetersizliği, teori ve uygulama arasındaki uçurum birçok öğretmen tarafından dile getirilen ve kökten program değişikliğine ihtiyaç duyulan bir konudur.

B. Duygusal Değişim: Öğretmen eğitiminin özellikle öğretmen okullarında mesleki gelişimden çok duygusal gelişime neden olması ilginç bir bulgudur. Burada önemli bir kavram ortaya çıkmaktadır. Bu da ahlaki amaç veya meslek algısı-hizmet bilinci

şeklinde ifade edilen kavramdır. Öğretmen okulları öğretmen adaylarında farklı bir hizmet ruhu yaratmaktadırlar.

“Öğretmen okulunda öğretmenlerimiz bize o öğretmenlik duygusunu, ruhu aşıladı. Bir kere biz bunu orada aldık.” (T14)

“Ortaokulda, öğretmen okulunda bize askeri bir yaşam gibi öğretmenlik işlendi.” (T29)

Ancak günümüzde öğretmen okullarının aynı ruhu taşıdıkları pek söylenemez. Bu farkın araştırılması gerekmektedir. Özellikle küçük yaşlardan mesleki eğitime başlanmasını faydaları eski dönem öğretmen okullarında görülmüştür. Bu duruma ek olarak eğitim fakültelerinde herhangi bir şekilde topluma hizmet bilinci oluşmadığı görülmektedir.

4.4.3.1.10. Çocuk Sahibi Olma

A. Mesleki Değişim: Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece üçü çocuk sahibi olmanın kendilerinde mesleki bir değişime neden olduğunu ifade etmişlerdir.

“Geçliğimde ille de ben diyen bencil yapım yerine anneliğimden sonra gençlere karşı anlayışlı olan ben geliştirdim” (T30)

Diğer iki öğretmen de benzer şekilde ifadelerde bulunmuşlardır. Çocuk sahibi olan öğretmenler mesleki açıdan çocuklara karşı daha anlayışlı olan bir yapı sergilemeye başlamaktadırlar.

B. Duygusal Değişim: Öğretmenler çocuk sahibi-bir anne olmanın mesleki açıdan çok duygusal açıdan fark yarattığını ifade etmişlerdir. Aslında bu duygusal değişim dolaylı olarak öğretmenlerin mesleki tutumlarına da etki etmektedir.

“Çocuk sahibi olmak beni farklılaştırdı. Zaten her zaman duygusal bir insandım ama çocuk sahibi olmak insana artılar getiriyor. Çocukların duygularına daha duyarlı oluyorsunuz. Çok sevdiğim bir müdür yardımcısı kızım doğduğu zaman ‘anne oldunuz öğrenciler artık sizden artı bir not kazandılar demişti’. Gerçekten haklıymış.” (T11)

“Çocuğum olduktan sonra öğrencilerimin kıymeti biraz daha arttı . . . Daha anlayışlı ve pozitif oluyor. Daha sevecen, yakın ve yumuşak.” (T19)

Öğretmenlerin yorumlarında da görüldüğü gibi, anne olan öğretmenler farklı bir çocuk sevgisine sahip olmakta ve ihtimam gösterme şeklinde ifade edilen özelliği farklı bir boyuta taşımaktadırlar. Öğretmenler özellikle öğretme tutkusunu n gelişmesinde ve değişmesinde bu etkenin önemini vurgulamışlardır.

4.4.3.2. Öğretme Tutkusunda Değişim

Daha önceki bölümlerde öğretmenlerin mesleki ve duyuşsal değişimlerinin nedeni ve ne tür değişimler yaşadıkları incelemiştir. Ancak duygulardaki değişim öğretme tutkusu için aynı yolu genelde izlememektedir.

Tablo 29. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Tutkularının Değişim Durumu

Öğretme Tutkusunun Değişme Durumu			Kişiler	Kişi Sayısı (n = 35)	Yüzde (%)	
1.	Değişmedi	İlk yıllardaki ile şimdiki öğretme tutkum arasında değişiklik yok	3-6-10-12-14-16-21-23*-26-32*	10	28,5	57
2.		Öğretme tutkumda bazı etkilenmeler dışında net bir değişiklik olmadı	1-4-5-8-13-15-18-23*-24-29-34*	11	31,4	
3.	Doğal Değişimler Oldu	Gençlikteki duyguların değişmesi çok normal, bu nedenle değişimler oldu	25-27-35*	3	8,5	22,8
4.		Mesleğin başlangıcında değişiklik oldu, daha sonra değil	7-28-31-32*-33*-35*	6	17,1	
5.	Artış Oldu	Öğretme tutkum kesinlikle arttı	2-9-11-17-19-20-22-30-33*-34*	10	28,5	

* Birden fazla alan için görüş bildiren öğretmenlerdir. Toplam sonuç bu nedenle % 100 den fazla çıkmaktadır.

Tablo 29’da görüleceği gibi öğretmenlerin % 57 si öğretme tutkularının değişmediğini belirtmişlerdir. Bunların % 28,5 lik kısmı kesinlikle bir değişimin olmadığını belirtirken diğerleri bazı değişimler olsa da bunların anlık olduğunu ve somutlanacak bir yapı göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bu tercihin en önemli nedeni bu öğretmenlerin meslek öncesi dönemden öğretme tutkusuna sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin % 22,8’i duygulardaki değişime paralel olarak öğretme tutkusunda bir değişim yaşandığını ancak bunun daha çok mesleki veya kişisel bir olgunlaşma olduğunu dile getirmişlerdir. Bu değişimin en önemli nedeni de öğretmenlerin birer birey olmaları nedeni ile büyüyüp değişmeleridir.

4.4.3.2.1. Öğretme Tutkusunun Evreleri

Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin iki farklı özellikte oldukları görülmüştür; mesleğe öğretme tutkusuna sahip olarak başlayanlar ve mesleğin başında bu tutkuya sahip olmayanlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu tutkuya sahip olarak mesleğe başladıklarını ifade etmişlerdir, buna karşın diğer bir kısmı da en başta bu duyguya sahip değilken duyuşsal gelişimi yaşarken aynı zamanda öğretme tutkusunu da doğal bir süreç olarak sahiplendiklerini belirtmişlerdir. Değişim süreci içinde böyle bir duygularının olduğunu keşfetmişler ve kendilerini farklı yönlerden tanımaya başlamışlardır. Bu tutkuyla hazır halde mesleğe başlayanların çoğunda öğretme tutkusunun sabit kaldığı ya da süreç içinde giderek artan, boyut değiştiren, sevgi, heves, neşe, mutluluk, özgüven, gibi tutkunun içinde barındırdığı duygular olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Kısaca öğretme tutkusu tek boyutlu bir kavram değildir, farklı kaynaklardan beslenen ve farklı kişiler için farklı içerik ve önem taşıyan bir kavramdır.

Fried (1995) tutkunun bazı insanlarda var olan diğerlerinde de olmayan bir kişilik özelliği olmadığını, keşfedilebilir, öğretilbilir ve ortaya çıkarılabilir bir yapısı bulunduğunu belirtmektedir. Liston & Garrison (2004) da Fried’in öğretme tutkusu ve Noddings’in ihtimam gösterme kavramları arasındaki paralelliği vurgulayarak, bunların birer kişilik özelliğinden öte bir iletişim şekli olduğunu belirtmekte ve çeşitli yollarla, özellikle de öğretmen eğitimi ile bu duyguların geliştirilmesi

gerektiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da öğretme tutkusunun gelişimsel yönüne değinilmiştir.

Bakioğlu (1996) “Öğretmenlerin Kariyer Evreleri” adlı çalışmasında, öğretmenlerin profesyonel gelişimini 5 evrede sınıflandırmıştır. Bunlar Kariyer Girişi (1-5 yıl), Durulma (6-10 yıl), Deneycilik/Aktivizm (11-15 yıl), Uzmanlık (16-20 yıl) ve Sakinlik (21-25 yıl) şeklinde sıralanmaktadırlar.

Ancak bu araştırmada görüşme yapılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin duygusal gelişiminin ve özellikle de öğretme tutkularındaki gelişimin daha farklı bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Görüşmeler sonucunda öğretme tutkusunun gelişmesinde öğretmen kariyer evrelerinden daha farklı iki gelişim evresi ortaya çıkmıştır. Birinci durum mesleğe başlarken bu tutkunun kendilerinde var olduğunu bilen öğretmenler için, ikinci durum da bu tutkunun kendilerde olduğunu henüz fark etmemiş öğretmenler için değişim evreleridir.

Birinci gruptaki öğretmenler öğretme tutkularının kaynağını gelişim dönemleri ile ilişkilendirmektedirler. Bu nedenle de tüm öğretim hayatları öğretmen olma amacı üzerine kurulmuştur. Karşılaştıkları uygun eğitim ortamları sonucunda da öğretmenliğe hem duyuşsal hem de mesleki yönden hazır başlamışlardır. Bu öğretmenler hazır oluşlukları nedeni ile ilk yıllarda çok büyük çatışmalar yaşamadıklarından birkaç senelik bir adaptasyon döneminden sonra öğretme tutkularını sürekli beslemişler ve artırma yoluna gitmişlerdir. Bu öğretmenlerin öğretme tutkularının sevgi, adanmışlık, fedakârlık, heves, sabır, güven gibi farklı duyguları da içine alarak yeni bir boyut kazandığı görülmektedir.

İkinci öğretmen grubunda ise daha farklı bir durum gözlenmiştir. Bu öğretmenlerden bazıları doğrudan öğretmenlik mesleğini seçmeyi istememişlerdir. Ancak zaman içinde öğretmenlik mesleğinin kişilikleri ile uyumlu olduğunu görerek, duyguları daha farklı bir boyut almıştır. Öncelikle bu öğretmenler mesleğe diğer öğretmenler kadar duyuşsal yönden hazır olarak başlamamaktadırlar. Bu nedenle bu grupta yer alan öğretmenler içim olgunlaşma evresi daha uzun bir süre almaktadır. Daha sonra

ise diğer öğretmenlerden farklı olarak bu öğretmenlerin öğretme tutkusunu tanımaları süreci gelmektedir. Mesleğin inceliklerini öğrenerek, yaptıkları işten zevk alarak, mesleğin kendileri için ne kadar uygun olduğunu keşfettikleri anda öğretmenler öğretme tutkusu kavramı ile de karşılaşırılar. Kısaca öğretme tutkularını tanıma ve geliştirme adına mesleğe belli bir amaç ile başlayan öğretmenlerden daha uzun süre ve desteğe ihtiyaç duyarlar.

Araştırma kapsamında okul müdürleri araştırmacıya daha çok deneyimli öğretmenleri referans göstermişlerdir. Kariyere giriş evresinde referans gösterilen öğretmenlerin sayısı oldukça kısıtlıdır. Buna karşın 20 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ise nerede ise görüşme yapılan öğretmen grubunun yarısını oluşturmaktadır. Bu durum araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Okul müdürleri de öğretme tutkusunun mesleğin ilk yıllarında değil, daha sonraki yıllarda geliştiğini ve olgunlaştığını, belli bir zaman ve deneyim gerektiğini düşünmüşlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri öğretme tutkularının azaldığı yönünde görüş bildirmemişlerdir. Bu oldukça önemli bir sonuçtur. Öğretme tutkusu bir özellik olarak kazanıldıktan ve içselleştirildikten sonra kaybolması, yok olması ve hatta azalması bile mümkün görünmemektedir. Öğretmenler sadece anlık motivasyonlarını etkileyen, kızgınlık, üzüntü gibi duyguları hissettikleri olaylara örnekler vermişlerdir. Bu duygularının geçici olduğunu da özellikle vurgulamışlardır. Öğretmenlerin tutkularında ve coşkularında değişiklik olmaması ve hatta ciddi şekilde artış olduğunun dile getirilmesinin en önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin mesleklerinin kişilikleri ile uyumlu olması nedeni ile doğal yapılarından farklı davranmak zorunda kalmamalarıdır. Öğretmenler bu uyum nedeni ile herhangi bir duygusal emek faktörü göstermek zorunda kalmamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler bu nedenle de herhangi bir zarar görmediklerini belirtmişlerdir. Day'ın modelinde (2004) ortaya çıkan önemli etmenlerden biri olan ahlaki amaç, görüşme yapılan öğretmen grubunda da ortaya çıkmıştır, ama bu manevi bir yapı taşımaktan daha farklı özgeci bir yapı göstermektedir ve toplumsal hizmet bilinci veya meslek algısı olarak isimlendirilmiştir.

Özgecılık başkalarının ihtiyaçlarından ortaya çıkmaktadır. Ancak bu eyleme neden olan bazı güdüleyiciler olmalıdır. Güdüleyicilerin başında da kişilerin ilgileri gelir. Ne zaman ve ne kadar yemek yiyeceğimize, okul sonrası zamanımızı ne şekilde geçireceğimize veya okul dışı spor etkinliklerine katılıp katılmayacağımıza karar verirken en önemli güdüleyicimiz bireysel ilgilerimizdir. Bu durumların çoğunda bilinçaltımızda var olan, bizim doğrudan fark edemediğimiz ilgilerimiz bize yol gösterir. Özgecılık kavramının en çok rastlandığı alanlardan biri de öğretmenlik mesleğidir. Özgecılık ve buna neden olan güdüler bu mesleğin içinde yoğrulmuş gibidir. Öğrencileri için çeşitli fedakârlıklar yapan öğretmenlere sıklıkla rastlanmaktadır. Okul sonrası öğrencilere destek olmak için zaman harcayan, zor durumlarda öğrencilerine destek veren ve bütün bunları herhangi bir karşılık beklemeden yapan öğretmenlerin sayısı oldukça çoktur.

Mateer (1993; akt. Kreag, 2007) ilköğretim öğretmenlerin hayatlarında özgeciliğin ne ölçüde yer aldığı konusunda yaptığı bir araştırmada üç temel özgeci davranış alanı belirlemiştir. Bunlar başkalarının ihtiyaçlarını fark etme, empati kurarak bu ihtiyaçların karşılanması yolunda istek duyma, herhangi bir karşılık beklemeden bu ihtiyaçlara cevap verebilmedir. Mateer öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçları ile çok meşgul olduklarını, bu nedenle de bu üç kavramı doğrudan yansıttıklarını görmüştür. Bu görev bilinci ile mesleği seçen ve çalışan öğretmenler için amaçlarına ulaştıklarını görmek bu duygunun sürekliliği için önemli bir neden oluşturmaktadır. Öğretme tutkusu artarak süreklilik gösteren bir duygudur. Önceki bölümlerde belirtilen etmenler duygulara etki ederken dolaylı yönde öğretme tutkusuna da etki etmektedir. Önceki bölümlerde özetlenen tutkuyu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerin tek tek değil bütünsel olarak ele alınması gerekmektedir. Bu etmenlerin birindeki değişiklik sadece anlık duyguları etkiler ama tutkulu öğretmen profilini yaratamaz, bunun için çok yönlü bir model gerekmektedir, öğretme tutkusu bu duyguyu yaratan öncülleri ile beraber ele alınmalıdır.

Ancak bazı araştırmalarda tam tersi sonuçlar da görülmektedir. Rempley ve Bentley'in (1970; akt. Magoon & Linkous, 1979, s.22) yaş ve kıdem arttıkça moralde de bir artış görüldüğünü ifade etmişlerdir. Ancak 26-35 yaşları arasındaki

öğretmenlerde 25 yaş altındaki öğretmenlere kıyasla daha düşük bir moral seviyesi gözlemlenmiştir. Bunun nedenlerinden biri ilk yıllarda var olan coşkunun sonraki yıllarda azalması veya sonraki yıllarda bu coşkunun artması veya düşük moral seviyesinden sonra öğretmenlerin meslekte ayrılması olabilir. Ancak bu durum öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için geçerli bir durum değildir.

Intrator ve Kunzman (2006) öğretmenlerin mesleki canlılığının öğrencilerine bağlı olduğunu ve durağan ve sabit olmaktan öte süreç içinde değişen, yeniliklere açık bir yapı gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle kapsamlı mesleki gelişim programları günümüz eğitim sisteminde önemli bir yer taşımaktadırlar.

Goldstein ve Lake (2003) hizmet öncesi dönemdeki öğretmenlerle yaptıkları araştırmada bu öğretmen adaylarının öğretmenlik ve ihtimam gösterme konusundaki düşüncelerinin 10 haftalık bir deneyim sonunda kesin şekilde değişmediği sadece soru işaretleri ve ikilemler oluşturduğu görülmüştür. Bu ikilem sonucunda öğretmenler basamak basamak yeni bir anlayışa ve bakış açısına ulaşmak için uğraşacaklardır. Kısaca bu gelişme süreci öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyerleri süresince devam edecektir. Ancak bu değişimin daha sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için öğretmen eğitimi sırasında daha etkili yöntemlerin uygulanması gerekmektedir.

4.4.3.3. Öğretme Tutkusunu Oluşturan Duygularda Değişim

Hargreaves (2002) öğretim ve öğrenim sürecinin sürekli bir duygusal uygulama olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler öğrencilerinde coşku yaratmak istediklerinde veya onların sıktıklarını düşündüklerinde, ailelerle iletişim kurmaya çalıştıklarında veya onlarla belli çatışmalar yaşadıklarında, iş arkadaşları ile işbirliği içinde bulduklarında veya onlardan şüphelendiklerinde bu duygusal eylemleri sürekli kullanmaktadırlar. Takdir görme, destek, olumlu geri dönütler, anlayış, iletişim ve minnet duyguları bu duygusal etkileşimi çok daha güçlü hale getirmektedir. Palmer (1998, 2004), Wheatley (2006), Bolman ve Deal (2001), Hargreaves ve Fullan (1998) gibi birçok araştırmacı eğitim ve öğretim sürecinde

kişisel, manevi, duyuşsal boyutların bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulayarak, öğretmen gelişim modellerinde daha çok öğretmenlerin iç dünyalarına hitap edilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Mullin (2003) öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların nasıl geliştiğini tutku ve öğretmen olma isteğinin nasıl ortaya çıkıp, hangi noktada son bulduğunu araştırmak için yaptığı araştırmasında öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünen lise öğrencileri, üniversitede son sınıfta okuyan veya öğretmenliğinin ilk yılında olan öğretmen adayları ve 20 yılı aşkın öğretmenlik deneyimine sahip olan üç farklı öğretmen gurubuna aynı soruları yönelterek ne tür bir farklılaşmanın olduğunu görmek istemiştir. Öğretmenlik mesleğini neden seçtiklerine ilişkin cevapların genelde sevgi boyutu ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Lisede okuyan grup için bu mesleği tercih etme nedeni belli bir alan konusundan öte, çocuklarla iletişim kurmayı sevmek ve yeni şeyler öğretmekten zevk almak şeklinde dile getirilmiştir. Mezun olacak veya ilk çalışma yılında bulunan öğretmenlerin duygularında ise bir idealizm görülmektedir. Bu öğretmenler kuşku götürmeyecek şekilde alan konularını, öğrencileri motive etmeyi, çocukların yaşamlarını olumlu yönde değiştirmeyi, toplumu şekillendirmeyi başta olmak üzere her şeyi sevmektedirler. Bitmeyecekmiş gibi görünen üniversite eğitiminin getirdiği büyük bir enerjiye sahiptirler. Deneyimli öğretmenlerin mesleği seçme nedeni çok farklı değildir, bu mesleği parası için tercih etmedikleri de kesindir. Bu öğretmenler için topluma ve gençlere hizmet etmek, sevgilerini onların gelişimleri için yönlendirmek önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Kısaca çocukları, öğrenmeyi öğretmeyi seven öğretmenler mesleği seçmekte; pes etmeden ilk beş yılın sonunda tükenmeyen öğretmenler de aynı sevgiyi sönmeden devam ettirmektedirler. Önemli olan kopuş noktasında farklı yöne sapmamaktır.

Intrator ve Kunzman (2006, s.21) tutkunun ve mesleki canlılığın değişmez ve kişinin doğasında doğuştan var olan bir yapı göstermediğini ifade etmektedirler. Aksine farklı alanlarda, farklı öğretim ortamlarında ve kendimizi değiştirip gelişmeye çalıştığımız zamanlarda birer gel git yapısı gösterirler. Mesleki yenileme sadece kaybolan nitelikleri yenilemek değil, yaratıcı süreçler yaratmak, kişileri olgunlaştırmak, değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek niteliklerle donatmak gibi

farklı içerikler göstermelidir. Intrator ve Kunzman (2006, s.24) mesleki canlılığın öğretmenlerin tüm kariyeri boyunca gel git hareketleri sergilediğini ifade etmektedir. Bunu takip etmek de kolay bir iş değildir.

4.4.3.3.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna Bağlantılı Olarak Yaşadıkları Olumlu Duygular

4.4.3.3.1.1. Tutku –Coşku

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin doğal olarak en baştan sergiledikleri en önemli duygu da tutku ve coşkidir. Öğretmenlerin bu tutkuları Bölüm 4.1.’de tutkunun tanımı ve Bölüm 4.2.’de tutkunun kaynağı başlıkları altında detaylı şekilde işlenmiştir. Bu öğretmenlerde öğretme tutkusu bitmek bilmeyen bir coşkuyu ifade etmektedir. Bu durumun sonuçları da öğretme tutkusunun sürekliliği başlığı altında Bölüm 4.4.3.2.’de öğretme tutkusunda değişim ve Bölüm 4.4.3.2.1.’de öğretme tutkusunun evrelerinde detaylı olarak işlenmiştir.

4.4.3.3.1.2. Sevgi

“Sevgi eğitimin temelidir. Mayası sevgi ile yoğrulmuş eğitimler huzur kaynağı teşkil etmektedir.” (Çelikkaya, 1996, s.67)

Sevginin eğitim sistemindeki önemi üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Çelikkaya, 1996; Alston, 1991). Sevgi insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Özellikle sağlıklı ve başarılı insan ilişkilerinde en önemli etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere mesleklerinde sevginin yerinin ne olduğu sorulduğunda doğal olarak sevginin sadece meslek yaşamlarının değil hayatlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler için sevginin önemi daha farklı bir boyut oluşturmaktadır. Öyle ki öğretmenler bu mesleğin sevgisiz yapılamayacağını ve sevmeden bu mesleği yapan kişiler varsa, bu kişilerin hem öğrencilerinin gelişimi hem de kendi sağlıkları için bir an önce mesleği bırakmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 30’da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde sevginin yerinin ne olduğu sorusuna verdikleri cevaplar belli başlıklar altında özetlenmiştir. Ek 19’da ise detaylı öğretmen ifadelerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 94’ü (33/35) sevginin önemini vurgulamışlardır. Bazıları (9/35) sevginin önemli olduğunu, bazıları sevginin (3/35) var olması gereken bir duygu olduğunu, büyük bir çoğunluğu da (12/35) öğretmenliğin sevgisiz yapılmayacağını kesin bir dille ifade etmişlerdir. Bir diğer öğretmen grubu ise (9/35) sadece öğretmenlik mesleği için böyle bir ayırım yapamayacaklarını, sevginin her yerde bulunması gerektiğini, her işin başında sevginin geldiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri sevginin önemine değinirken biraz temkinli davranarak öğrencilerin yapay bir sevgiyle boğulduklarını ifade etmektedir. Özellikle değişen toplumsal değerler nedeni ile her an her şeye sevgi ile yaklaşmak, bazı kusurların ve hataların hoş görülmesine ve istemeden de olsa daha sonraki yıllarda belli gelişim hedeflerine ulaşamamasına neden olabilmektedir. Sadece tek bir öğretmen sevginin çok önemli olmadığını, kendi açısından saygının çok daha büyük öncelik taşıdığını ifade etmiştir. Sevgiyi tam anlamı ile gerekli görmemesinin nedenini yine insan ilişkilerine bağlamıştır. Tüm insanların birbirlerini sevmek zorunda olmadıklarını, her bireyi aynı ölçüde sevemeyeceğimizi ama bir öğretmen olarak görevinden dolayı öğrencilerde bu sevgi hissini zaten yaratacağını belirtmiştir. Bu yorumlardan da öğretmenin sevgi dolu bir profil çizmek için bir tür duygusal emek harcadığı anlaşılabilir.

Tablo 30. Öğretmenlik mesleğinde sevginin yeri

Sevgi Kavramının Önemi	Sevgi Önemli Bir Kavramdır				Önemi Farklı Yorumlanabilir
	Önemli	Olmalı	Olmazsa Olmazı	Her İşin Başı	
Kişi Sayısı	9	3	12	9	2
(n = 35)	% 25.7	% 8.6	% 34.3	% 25.7	% 5.7

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizi sevginin önemini vurgulayarak; “Sevgi bence çok önemli.”(1) şeklinde duygularını ifade ederken bir diğer öğretmen grubu ise “Sevgi kesinlikle gerekli olan bir şey.” (3) şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise sevginin var olmasından öte bu mesleğin olmazsa olmazı olduğunu dile getirmişlerdir.

“En mühimi, bence birinci sırada. Kişi sevmiyorsa bu mesleği yapamaz.” (T33)

Benzer şekilde sevginin öğretmenliğin her anında olması gereken hatta bunun da ötesinde yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade eden öğretmenler azımsanamayacak kadar çoktur.

“Her yerde. . . bu anlatılamaz bir duygu.” (T21)

“Yeri derken???. . . her alanda mesleğin ayrılmaz bir parçası.” (T17)

Öğretmenler ifadelerinde farklı sevgi türlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler sahip oldukları sevgiyi tanımlamaya ve isimlendirmeye çalışırken öncelikli olarak mesleklerine olan sevgiyi vurgulamışlardır (21/35). Birçoğumuzun çevresinde öğretmenliği sevmediği halde bu mesleği sürdüren kişiler bulunurken burada sonucun bu yönde çıkması araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme tutkusuna sahip olma konusunda özel olarak seçilmiş olmaları olabilir. Mesleklerinin doğal parçası olan öğretmeyi sevmek (4/35), çocukları (20/35) ve buna bağlantılı olarak öğrencileri sevmek (6/35) araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleği en başta seçme nedeni olarak dile getirilmektedir.

Sistem içinde kendilerini yalnız hissettiklerinde bile meslek sevgileri öğretmenler için en önemli güç kaynağı olmaktadır;

“Öğretmenler sadece mesleklerini sevdikleri için kendi başlarına uğraş veriyorlar.” (T8)

Öğretmenlerin çocuk sevgileri mesleklerinin onlar için ifade etmiş olduğu anlamın bir parçası olarak oluşmaktadır;

“Önce mesleğim ama mesleğimin nedeni de çocuklar. Kısaca ikisini de çok seviyorum.” (T26)

“Ben çocukları sevdiğim, onların da bir gün eksiklik hissetmemeleri için işimi yapıyorum.” (T8)

Bazı öğretmenler için sevginin çocuk sevgisinden öte anlam taşıdığı görülmüştür. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin mesleklerinin ve öğrencilerinin kendi

ailelerinden ve çocuklarından öncelikli bir durum aldığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan 6 öğretmen çocuk sahibi olmayan kişilerin öğrencileri gerçek bir anne baba gibi sevmeyeceğini ifade etmişlerdir;

“Önce öğrenciyi seveceksin. Gerçekten çocuk sevgisini yaşamayan insanlar bunu tam anlamı ile anlayamazlar.” (T10)

Ancak çocuk sahibi olan ve öğrencileri kendi çocuklarından farklı görmeyen bir sınıf öğretmeni bu konuda önyargılı olunmamasını istemektedir;

“Ama unutmamak gerek ki nice anne olmayan kişiler sizden daha fazla çocukları sevebilir.” (T19)

Özellikle lise öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer bir sevgi türü de öğretmenlerin alan konuları, branşlarıdır (6/35).

“ . . . doğuştan sporu seviyordum . . . Sevdiğim işi yapıyorum.” (T8)

“Öğretmenliği seviyorum özellikle de tarih bilinci kazandırmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (T10)

Araştırmada ilkokul öğretmenleri için meslek ve çocuk sevgisinin, ortaöğretim öğretmenleri için ise meslek, çocuklar ve alan konusunun ayrılmaz biri bütün oluşturduğu görülmüştür.

Mullin’in (2003) öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların nasıl geliştiğini tutku ve öğretmen olma isteğinin nasıl ortaya çıkıp, hangi noktada son bulduğunu araştırmak için yaptığı araştırmasının bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünen lise öğrencileri, üniversitede son sene okuyan veya öğretmenliğinin ilk yılında olan öğretmen adayları ve 20 yılı aşkın öğretmenlik deneyimine sahip olan üç farklı öğretmen gurubuna aynı soruları yönelterek ne tür bir farklılaşmanın olduğunu görmek istemiştir. Öğretmenlik mesleğini neden seçtiklerine ilişkin cevapların genelde sevgi boyutu ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Lisede okuyan grup için bu mesleği tercih etme nedeni belli bir alan konusundan öte, çocuklarla iletişim kurmayı sevmek ve yeni şeyler öğretmekten zevk almak şeklinde dile getirilmiştir. Mezun olacak veya ilk çalışma yılında bulunan öğretmenlerin duygularında ise bir idealizm görülmektedir. Bu öğretmenler

kuşku götürmeyecek şekilde alan konularını, öğrencileri motive etmeyi, çocukların yaşamlarını olumlu yönde değiştirmeyi, toplumu şekillendirmeyi başta olmak üzere her şeyi sevmektedirler. Bitmeyecekmiş gibi görünen üniversite eğitiminin getirdiği büyük bir enerjiye sahiptirler. Deneyimli öğretmenlerin mesleği seçme nedeni de çok farklı değildir, bu mesleği parası için tercih etmedikleri de kesindir. Bu öğretmenler için topluma ve gençlere hizmet etmek, onlara olan sevgilerini gelişimleri için yönlendirmek önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Araştırmada çocukları, öğrenmeyi öğretmeyi seven öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçtikleri ve pes etmeden ilk beş yılın sonunda tükenme yaşamayan öğretmenlerin aynı sevgiyi sönmeyen devam ettirdikleri görülmüştür. Önemli olan kopuş noktasında farklı yöne sapmamaktır. Aşağıdaki tablo 31’de öğretmenlerin dile getirdikleri sevgi türleri özetlenmiştir.

Tablo 31. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Sergiledikleri Sevgi Türleri

Sevgi Türleri		Öğretmenler	Kişi Sayısı (n =35)	Yüzde (%)
Meslek (iş)	Meslek Sevgisi	(1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-14-19-21-22-24-26-30-31-32)	21	60
	Öğretmeyi Sevmek	(3-4-31-32)	4	11.4
Çocuk sevgisi		(1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-15-19-20-22-23-26-32-33)	20	57
Öğrenci sevgisi		(3-10-12-14-24-35)	6	17
Anne-çocuk sevgisi		(10-12-20-22-31-33)	6	17
Alan konusu sevgisi		(4-5-8-10-13-25)	6	17
İnsan sevgisi		(7)	1	5.9
Öğretmenin sevgi ihtiyacı		(8-30-32)	3	8.6

* Farklı sevgi türlerine değinen öğretmenlere ilişkin numaralar farklı başlıklar altında tekrarlanmıştır. Bu nedenle toplam % 100 den fazladır.

Eğitim konusundaki başarılarından dolayı ödül almış 21 öğretmen üzerinde yapılan araştırmasında Silvestri (2005) sıra dışı öğretmenlerin sahip olduğu 10 temel ortak özelliği belirlemiştir. Bu özelliklerden ilk beşi öğrenme ve öğretme sevgisine sahip olmak, öğrencileri sevmek ve saymak, öğrenci merkezli eğitim felsefesini uygulamak, bireysel motivasyon, alan konusuna yönelik bilgi ve tutkuya sahip olmak şeklinde ifade edilmiştir.

Mevcut araştırmada görüşülen, tutku sahibi olduğu düşünülen öğretmenler sistem içinde sıra dışı ğretmen sertifikaları alamasalar da Silvestri'nin (2005) araştırmasındaki öğretmenlerle benzer nitelikler göstermektedirler. Bu ğretmenler için de öğrenme, öğretme ve ocuk sevgisi benzer şekilde ilk sırada geldiği görülmektedir.

Öğretmenlerden hep sevgi dolu olmaları ve öğrencilere sevgi ile yaklaşmaları istenmektedir. Unutulmaması gereken noktalardan biri öğretmenlerin de aynı şekilde sevgiye ihtiyaç duyan bireyler olmasıdır. Bu tek taraflı bir süreç değildir. Öğretmenin mesleğini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için sevginin destek niteliği taşıdığı düşünülebilir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler gösterdikleri sevginin karşılığı olmasa da görevlerini en iyi şekilde yapmaya çalışmakta, sevginin karşılığını aldıklarında ise daha glenmektedirler. Kısaca ğretmenler ne kadar sevgi dolu olsalar da karşılarındaki öğrenciler gibi kendileri de sevgiye ihtiyaç duymaktadırlar (7/35).

“Bir de işin diğer yanı var eğer bana sevgi gösteriliyorsa bu da beni motive eder.” (T8)

“Ben ocukların beni sevmesini isterim. Bu benim için büyük başarı sayılır.” (T32)

“Bu karşılıklı bir şey ne kadar ilgi ve sevgi görürseniz o kadar verici oluyorsunuz.” (T22)

Nias (1989; akt. Schmidt, 2000) tüm eğitimcilerin meslek hayatına birer birey olarak ve kendi tercihleri sonucunda başladıklarını ifade etmiştir. Aslında eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu da mesleğe sevgi ve sevilme ihtiyaı ile başlamaktadırlar.

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin sevgileri ve çabaları karşılıksız olmadığı görülmektedir. Bu ğretmenler öğrencilere zaman, enerji ve çaba olarak belli bir yatırım yaparlar, bunun karşılığını alana kadar da uğraşırlar, öğrencilerini yarı yolda bırakamazlar. Öğrencilerini bu ilgileri ile sıkıntı içine sokmaz, onlara rahat gelişme fırsatları sunarlar (Carpenter, McMurchy-Pilkington & Sutherland, 1999)

“ğretmenlik sevgisiz hiç olmaz. Öğretmen bir evlilikteki sevgisiz eş gibi olur o zaman. Zamanla kişi yaptığı işten bile nefret edebilir.” (T16)

Araştırmaya katılan öğretmenler sevginin önemini vurgularken aynı zamanda sevgiyi farklı kavramlarla ilişkilendirmişlerdir. Sevgi ile ilişkilendirilen kavramlar Tablo 33’de özetlenmiştir. Bu noktada en önemli ilişki sevgi ve saygı kavramları arasında görülmektedir. Dokuz öğretmen (9/35) sevgi ve saygının beraber bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir;

“Öğretmenlik sevgi saygı işi. Öğrenci sizi sevdiği kadar saymalı da” (T2)
“ . . . Sevgi yok o zaman saygı da yok.” (T7)

Bu öğretmenlerden biri bazı durumlarda saygının sevginin çok daha önüne geçebileceğini vurgulamıştır.

“Öğrencilerim beni sevmek zorunda değiller. Saygı benim için daha önemli, daha ön planda . . .” (T9)

Bir diğer ilişkili kavram fedakârlık ve özveri olarak dile getirilmiştir. İnsanlar sevdikler kişiler için fedakârlık yapmaktadırlar. Tutkulu öğretmenler için en önemli özelliklerden birinin meslek, çocuk, öğretme sevgisi gibi farklı sevgi şekilleri ile doğal bir bağlantısı bulunan özveri olduğu görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin (12/35) bu mesleği para için yapmadıklarını ve bunlar arasında bazı öğretmenlerin (4/35) herhangi bir maddi kazançları olmasa bile yine öğretmenlik yapacaklarını ifade etmiş olmaları ciddi bir fedakârlık örneği olarak ortaya çıkmaktadır.

“Fedakârlık olmaz ise sevgi de olmaz. Bunun için evlilikten örnek veriyorum. Sevgi malından, canından, zamanından vazgeçtiğinde varlığını gösterir.” (T16)

“Benim için her zaman özveri vardı. Hiç bıkmadan, hep sevdim...” (T23)

Öğretmenlerin bitmek bilmeyen bir sabırları olduğunu herkes tarafından bilinmektedir. Bıkmadan usanmadan bir konuyu farklı şekillerde anlatmaya ve öğretmeye çalışmaktadırlar. Bu onların meslek ve çocuk sevgisinin bir yansıması olabilir. Beş öğretmen (5/35) bu konuda düşüncelerin dile getirmişlerdir;

“Dile kolay 35 yıl bunu sürdürebilmek ciddi sabır ve sevgi gerektirir.” (T3)

“Kişi sevmiyorsa bu mesleği yapamaz. Sabırlı olması gerek. Sevmeden tahammül edilemez.” (T33)

Güven insan hayatının temel ihtiyaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan koşulsuz olarak sevmek istese de güven duymadan bunun yapılabilmesi oldukça zor olmaktadır. Öğretmenler genellikle koşulsuz bir sevgi sergileseler de öğrenci açısından bu ilişki daha çok güvene dayanan bir yapı göstermektedir (4/35). Öğrencilerde güven hissi yaratmanın önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Bazı çocuklar 1. sınıfa başlamak istemezler. Kapının önünde dururlar içeri gitmezler, annelerinden ayrılmak istemezler. Ben böyle durumlarda çocukları zorlamam. Annelere bana güvenmelerini söylerim . . . korkutmayan sözlerle sınıf ortamına çekmeye, çocuğun güvenini kazanmaya çalışırım. Çocukları seven kişi bunu yapar.” (T1)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü istek-coşku ve sevgi kavramlarını doğrudan ilişkilendirmişlerdir. Nerede ise öğretmenlerin tümü mesleklerini, öğretmeyi sevdiklerini ifade ettiklerinden ve araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin bu konuda var olan tutkuları bilindiğinden bu ilişkinin oldukça kuvvetli olduğu söylenebilir.

Tablo 32. Sevgi ile ilişkilendirilen kavramlar

Sevgi ile İlişkilendirilen Kavramlar	Kişi sayısı	Öğretmenler
Sevgi ve Saygı	9	(1-2-7-9-10-13-20-30-31)
Sevgi ve Fedakârlık (özveri)	6	(2-12-15-16-20-23)
Sevgi ve Sabır	5	(2-3-12-16-33)
Sevgi ve Güven	4	(1-13-28-29)
Sevgi ve İstek, Coşku	4	(1-3-30-34)
Sevgi ve Mutluluk	2	(4-12)
Sevgi ve Vicdan, Yürek	2	(2- 23-27)
Sevgi ve Destek	2	(1-11)
Sevgi ve Yaşam	2	(19-33)
Sevgi ve Toplumsal Değerler	2	(28-29)
Sevgi ve İlgi Çekme	2	(1-5)
Sevgi ve Cesaret	1	(19)
Sevgi ve Anlayış	1	(18)
Sevgi ve zevk alma	1	(15)
Sevgi ve Korku	1	(8)
Sevgi ve Bilgi	1	(27)

* Bazı öğretmenler birden fazla kavramı sevgi ile ilişkilendirdikleri için farklı başlıklar altında yeniden görülmektedirler.

Mutluluk, vicdan, destek, yaşam ve değişen toplumsal değerler de sevgi ile ilişkilendirilen diğer kavramlardandır (Tablo 32).

Her ne kadar sevgi öğretmenlik mesleğinin temeli olsa da bu konuda bazı sorunlarla karşılaşılabilir. Görüşme sonuçlarında ortaya çıkmıştır (7/35). Sevginin niteliği önemli farklar yaratabilir. Sevgisizlik kadar aşırı sevginin de çocuklara zarar verebileceği düşünülmektedir. Gerek öğretmen gerek öğrenci sevginin yanında saygı boyutunu unutmamalı ve anlık yüzeysel sevgilerle birbirlerin kandırmamalıdır.

“Sevgi her yerde var ama bu kuralsız bir sevgi değil. Öğrenci sizi sevdiği kadar saymalı da. Duracağı noktayı bilmeli. Bir de sevgi dengeli olmalı. Birine karşı aşırı ilgi gösterip sonradan çekilirseniz bu da öğrenciyi olumsuz etkileyebilir.” (T2)

Çelikkaya (1996, s.67) da benzer şekilde sevgi tezâhürlerinin yerinde (dengeli) olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Nasıl sağlıklı beden için dengeli beslenmeye ihtiyaç varsa, psikolojik yapının sağlığı için de gerekli olan sevgi gıdasının dengeli olmasına ihtiyaç vardır. Kişinin sevgiye doymaması, yeterli ilgi görememesi ve gösterememesi ruhsal gerginliklere; aşırı (ölçsüz) sevgi davranışları da çeşitli davranış ve kişilik bozukluklarına sebep olabilmektedir.

Ancak yukarıda düşünceleri belirtilen öğretmen sevginin kuralları olmalı dese de başka bir öğretmen sevgide mantığın aranmayacağını dile getirmiştir. Özellikle koşulsuz bir yapı gösteren anne-çocuk ilişkisini örnek göstermiştir.

“Sevgi sözcüğü zaten çok özel bir sözcük. Bir insan gülü sever peki neden gül, işte kokusu, şekli gibi. Bunu matematik gibi düşünmemek lazım iki ile iki 4 eder gibi değil. Sevginin yeri pek sorgulanamayacak bir şey. Çünkü eksileriyle de seversiniz. Mesela bir annenin çocuğunu sevmesi. Eksikleriyle her yönüyle.” (T12)

Bir özel eğitim öğretmeni de bu koşulsuz sevgiden bahsederken öğrencilerin arasında özellikle fiziksel durumları açısından ayırım yapılmamasına değinmiştir.

“Öğrenciyi her şeyiyle seveceksin. Burnu akan, hatta sümükleri tüm yüzüne yapışmış çocukları da...O çocuğa yaklaşmasan ne anlamı olur. Öğretmenlik zor bir şey. Öyle bir sevgi ki aileden öne geçiyor. Çocuğundan, eşinden öne geçiyor. Benim hep sevgim işim oldu.

Çocuklarım çoğu zaman evet anne okuldakiler bizden daha önemli demişlerdir.” (T14)

Ancak bazı öğretmenler (6/35) sevgi gösterme konusunda biraz temkinli olunmasını gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü koşulsuz sevgi bazı durumlarda faydadan çok zarara neden olabilir. Bu tür karşılıklı iletişimde dengenin kurulması oldukça önemlidir.

“Bir de sevgi dengeli olmalı. Birine karşı aşırı ilgi gösterip sonradan çekilerseniz bu da öğrenciyi olumsuz etkileyebilir.” (T2)

“Sevgi olmalı. Ama hak etme derecesine göre. Bazı durumlarda sevgi vermeli mi vermemeli mi tartışılır. Sevgi verdiğin zaman bunu nasıl anlaşıldığı önemli. Hak etmeyen bunu yanlış anlamak isteyen kişilere sevgi verilmemeli. Sevgi güzelliklere sahip, özgüven duyan, kişiliği olan kişilere verilmeli.” (T8)

“Sevgi son dönemlerde biraz abartılan bir duygu . . . Sevenden çok eleştiren bir toplumuz. Sevginin eksikliğini duyduğumuzda objektif bir sevgi vermeliyiz, diretmeye dayalı olmamalı ya da yaranmak için hiç olmamalı . . .” (T29)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi toplumda değişen değerler veya eğitim sisteminde öğretmenin öğrenciyi cesaretlendirici yaklaşımda bulunmasına yönelik yaklaşımlar bazı durumlarda aşırıya kaçabilmekte ve doğal olmayan bir iletişim oluşturabilmektedir. Bazı durumlarda öğretmenler bilinçli olarak böyle bir sürece girmekte veya girmek zorunda kalmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin davranışları genelde istemsiz şekilde gelişmektedir. Öğretmenlerin öğretmen sevgisine yönelik görüşleri bunu destekler niteliktedir. Öğretmenler birer anne-baba gibi sevgi gösterirken, belli kusurları görmemeye eğilimli olmaktadır (6/35). Bu tutkulu öğretmenleri diğerlerinden ayıran önemli özelliklerden biri olabilir.

“Sevgi bir de maraziyedir, insanı kusur görmemeye yöneltir.” (T29)

4.4.3.3.1.3. Mutluluk-Neşe

Öğretmenlere “Öğretmenlik hayatınızda sizi en mutlu eden (hatta güldüren) olayları örnekleyebilir misiniz?” (SORU 5) sorusu sorulduğunda öğretmenlerin çoğunun bu tür örneklerin çokluğunu dile getirdikleri ve en iyi örnek oluşturacak olay veya

durumu seçmek için biraz düşünmeye ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu onları mutlu eden olayı sanki o anı yaşamış gibi bir yüz ifadesine bürünerek anlatmışlardır. Birkaçı “şu an bile mutluluktan ağlayabilirim” şeklinde duygularını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin verdikleri örnekler incelendiğinde 18 öğretmenin öğrencilerine ilişkin olayları ve durumları örnek olay olarak gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Doğal olarak öğretmenler en çok öğrenci kaynaklı olaylarla mutluluk duygusunu tatmaktadırlar. Öğrenci dışı kaynakları örnek gösteren 6 öğretmen bunlara ek olarak öğrenci kaynaklı örnekler de vermişlerdir. Sadece 1 öğretmen öğrenci dışı bir kaynağı tek başına mutluluk sebebi olarak göstermiştir. Öğretmenleri mutlu eden örnek olaylar incelendiğinde mutluluğun;

- i.) Öğrenci Odaklı
- ii.) Öğretmen Odaklı
- iii.) İdare Odaklı
- iv.) Veli Odaklı olabildiği görülmüştür.

4.4.3.3.1.3.1. Öğretmenleri Mutlu Eden Öğrenci Odaklı Olaylar

Öğretmenlerin en önemli mutluluk kaynağı öğrencileridir. Nerede ise görüşme yapılan tüm öğretmenler öğrenci kaynaklı etkenleri mutluluk sebebi olarak göstermişlerdir. Öğretmen ve veli kaynaklı etmenleri gösterenler öğretmenler olsa da öğrenciler her durumda ilk sırayı almışlardır. Öğretmenlik mesleği öğrencisiz düşünülemeyeceği için bu durumun oldukça doğal olduğu söylenebilir. Öğrenciye ilişkin mutluluk kaynakları mezun olan öğrencilerin ziyaretleri, öğrencilerin başarılı olması, öğrencilerin iyi yerlere gelmesi, öğrenci gelişimi gibi birçok başlık altında toplanabilecek çeşitlilik göstermektedir.

Öğretmenlerin mutlu olmasına dolayısı ile de öğretme tutkularının beslenmesine neden olan en önemli öğrenci kaynaklı etmen öğrenci başarısıdır. Öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenler için öğrenci başarısı da farklı anlamlar ifade etmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin nerede ise tümü mezun olan öğrencilerini

görmekten, onların kendilerini ziyaret etmelerinden duydukları mutluluğu anlatmış ve başarılı, iyi yerlere gelmiş mezun öğrencilerinden bahsetmişlerdir.

“1969’da Zeytinburnu’nda çalışırken okuttuğum bir öğrencim telefon rehberinden isim soyadımı araştırmış. Bana ulaştı. Fatih üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışıyormuş. Aynı zamanda da Marmara Ünv. Estetik Cerrahisi olarak görev yapıyormuş. Öğretmenim her şeyi size borçluyum dedi. Bana geldiler görüştük. Oğulları 12 yaşında olmuş. Bana geri dönmesi beni çok mutlu etti.” (T19)

“2 sene önce 1974 de Kalamış’tan ayrılınca liseden mezun olan bir öğrencim 33 sene sonra bir ortamda benim ismimi duyuyor, nerede olduğumu öğreniyor ve 10 arkadaşını da organize edip bana telefonla ulaştılar. Sonra onlarla görüştük. Bu beni çok mutlu etti. - - -’dan mezun olanlar zaten sık sık geliyorlar, bu durum daha farklıydı 33 sene az değil.” (T27)

“Kartaldaki bir okulda çalışırken öğrenciler arasında ... ve ... gibi bazı okul içinde istenmeyen olaylar oldu. Ben de disiplin kurulu üyesiyim. Başka bir yerde ve zamanda tolere edilebilecek davranışlara okul ortamında göreviniz nedeni ile farklı davranmanız gerekiyor. Sonunda öğrenciye ciddi bir ceza verildi, okuldan uzaklaştırıldı. Yıllar sonra gördüm ellerime sarıldı öptü. Evlendirme memuru olmuş. Bu beni hem çok utandırdı hem de mutlu etti.” (T16)

“Beni en mutlu eden öğrencilerim benim gibi öğretmenlik mesleğine başlayan öğrencilerim. Bu durumda olan 6-7 öğrencim var. Bunun dışında çok yetenekli ve kendini geliştirmiş, iyi yerlere gelmiş öğrencilerim de bende mutluluk yaratıyor.” (T11)

“İlk stajyerken, dershanede çalışırken vekil öğretmenlik yaptığım dönemde örnek mahallesinde bir lise sınıfına derse giriyordum. Sınıf 99 kişi benle beraber 100 kişiyiz. Konumuz biyoloji, genetik. Dersler 90 dakikalık blok dersler. En arka sırada iri yarı azman gibi bir çocuk oturuyor. Hocam kaç yaşındasınız diye sordu. Ben de 22 yaşındayım dedim. Bu delikanlı 29 yaşındaymış, çift dikiş gitmiş seneye de okulu bitirip askere gidecekmış. ‘Ey Allahım ne günah işledik de bu yaştakileri bize öğretmen yapıyorlar dedi’. Benim heyecandan ödüm kopuyor. ‘Valla istesen de istemesen de ben öğretmenim sen öğrencisin dedim’. Yıllar sonra Kadıköy’de bir mağazanın vitrininden bakarken biri arkamdan sarıldı. Aynadan görüyorum sakallı, kafasında şapka olan bir erkek. Korkudan öyle bir çığlık atmışım ki etrafı ayağa kaldırdım. Bana sarılan kişi ‘Ey Allahım niye bu yaştakileri bize öğretmen yapıyorlar’ diyince tabii tanıdım. Ticarete atılmış. Çocuklarını göstererek hocam bunlar torunlarınız, eşi için de bu da kızınız diyerek tanıştırdı. Hocam ben sizin yüzünüzden okudum dedi. Bu olayı hatırlamak beni her zaman çok mutlu ediyor.” (T9)

Hatta birçok durumda bu öğrencilerin çok başarılı olmaları da gerekmemektedir, mezun olduktan sonra öğretmenlerini unutmamaları ve ziyarete gelmeleri

öğretmenleri mutlu etmek için yeterlidir. İşte bu noktada mutluluk kaynağı öğrenci başarısı değil, öğrencilerin öğretmenlerine değer vermesi olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin kendilerini sevdiklerini, saygı duyduklarını anladıklarında büyük bir özveri ile görevlerine devam ederler.

“Diyarbakır’daki öğrenciler el öperlerdi. Bu minnetlerinin bir işaretiydi. Bu inanılmaz bir şeydi.” (T14)

“2 yıl önce okulda bir gün öğrencilerim sınıfta benim doğum günümü kutladılar. Pastalar almışlardı ve çok coşku doluydular. Bu olayı unutmam mümkün değil. Hiç doğum günüm kutlanmadı mı? Tabi ki kutlandı ama bu yakınlarımın, eşimin, oğlumun kutlamasından çok farklı gurur verici bir durumdu. Öğretmen arkadaşlar da vardı.” (T15)

“45 yaşında adam olmuş öğrencilerim beni eşlerine adımla tanıtıyorlar, ismimi unutmamışlar. Bunun tam tersi de oluyor, onların kötü durumlarını duyduğumda ya da gördüğümde de üzülüyorum. her şeyim bir anda siliniyor. Öğrencilerimden biri oğlumla karşılaşmış sohbet edince annene bir yerde okumadığımı söyleme lütfen demiş. Demek ben onlara bu duyguyu verebilmişim.” (T33)

“Tabi size saygı duyan, sizin için önemli olan günleri hatırlayan öğrenciler de mutluluğuma sebep olabiliyor, bu onlarla olan samimiyetinize bağlı . . .” (T5) .

Öğretmenleri mutlu eden bir diğer başarı etkeni de öğrencilerde fark yaratabilmedir. Bu akademik olduğu gibi duyuşsal anlamda da olabilir. Hatta belli yeterliliklere sahip olma konusunda çok gerilerde kalan öğrencilerde ufak da olsa fark yaratma bir öğretmeni diğer etmenlerden çok daha mutlu edebilmektedir.

“Çok güzel günler geçirdim. İstanbul’a ilk geldiğimde Heybeliada da çalıştım. Orada ilk senemde bana 1. sınıfı verdiler. İki tane 1. sınıf vardı. Birini bu okulda daha önce beş sene öğretmenlik yapmış bir öğretmene verdiler. Tabi sonradan öğrendim ki bu sınıfta hep iyi öğrenciler, adanın ileri gelen kişilerinin çocukları kayıtlıymış. Bana verilen sınıfta ise daha çok ada esnafının, faytoncuların çocukları vardı. Onları küçümsemiyorum ama okul müdürünün böyle bir ayrımcılığı yapılmış olması beni çok rahatsız etmişti . . . Ben o sınıf için çok emek harcadım. Ama idealisttim, kalbim sevgiyle çarpıyordu ve velilerim de bana çok destek oldu ben de edebimi bozmadan uğraştım. Kısacası ben gücün bende olduğunu gösterdim. Benim sınıfım birçok konuda diğer sınıftan çok daha başarılı oldu.” (T2)

“Benzer şekilde öğrenme güçlüğü çeken başka bir öğrencim daha vardı. Onunla da çok uğraştım. Birçok kere bu da işe yaramayacak diye hayal kırıklıkları yaşadım. Okuması çok geç oldu. Ona bir süre önce otobüste rastladım. Hemşirelik okuluna girmiş. Sessiz, sakın bir yapısı vardı.

Kendine uygun bir meslek seçmiş. Çabalarımın boşa gitmediğini görmek beni çok memnun ediyor.” (T7)

“Diyarbakır’daki çocuklarımın, Kürtçe konuşan öğrencilerimin (27 yılını özel okulda geçti ama ben devlet okulundan bir örnek vereceğim) bir anda Türkçe konuşmaları beni çok mutlu ederdi.” (T14)

“En geriden gelen çocuklardan bazı olumlu tepkiler almam. Bu çocuğa da bunu yaptırdım ya bravo bana hissini kazandırıyor. Çünkü bu tür öğrenciler için yüksek hedefler koymak çok zor bir ki kelime bile kazandırmak insana büyük zevk veriyor.” (T28)

“Öğrencinin gözünde öğrenme ışığını görebiliyorsam bu beni çok mutlu eder. Bu onların anladığını, benim de meslekle ilgili yapmak istediğim şeyi yaptığını gösterir.” (T16)

Öğrenci mezun eden öğretmenlerin duygularının da farklı olacağı dile getirilmiştir.

“En son günkü mezun verirken öğretmenin duyguları.” (T20)

. . . Bir öğretmenin bu duyguyu anlayabilmesi için önce öğrenci mezun etmiş olması gerekir. Öğrenci mezun etmemiş bir öğretmenle öğrenci mezun etmiş öğretmenin duyguları aynı olamaz.” (T10)

Özellikle birinci sınıf öğretmenliği yapmış olan öğretmenler öğrencilerin ilk okumaya başladıkları dönemi farklı duygularla anlatmaktadırlar.

“Öğretmenliğimin ilk yıllarında sınıf öğretmenliği yaptım. Özellikle birinci sınıfları okuttuğum zaman, o küçük çocukların okumayı sökmesi beni en mutlu eden olaylardandır. Burada ilk başlangıcı siz yapıyorsunuz. Her çocuğun farklı bir hızı olduğu için her okumayı söken çocuk yeni bir filiz gibi açıyor.” (T3)

“Şu an 1. sınıfları okutuyorum. 1.sınıf öğrencilerinin gelişmesi belli bir zaman alır. Uğraşırsınız ve birçoğunun henüz anlamadığını düşündüğünüz bir anda birden çocuklar okuma yazmayı sökmeye başlarlar, bu çok büyük bir mutluluktur.” (T6)

Öğrencilerin öğretmenlerini model alması da bazı öğretmenler tarafından dile getirilen mutluluk nedenlerindedir.

“. . . beni nasıl model aldıklarını farkına varınca çok mutlu oluyorum. Benim saçım dalgalı ve arada elimle saçımı geriye atarım, bazı kız öğrencilerim bu tikimi bile kopyalamış durumdadır. Bu nedenle bir öğretmen her hali ile örnek olmalı oturması ile kalkması ile . . . Ben her sene müsamere düzenlerim, 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm seviyelerde. Bu müsamerelerde ben kendimi görüyorum, öğrencilerim beni yansıtıyorlar. Nasıl bir çocuk evin aynası ise öğrenci de öğretmenin aynasıdır. Dikkatleri o derece sizin üzerinizde ki ayakkabımın tokasının bir kenarı kırılmıştı, bir öğrencim hemen hocam sanırım ayakkabınızın

tokasını yaptırmışsınız, artık kıvrık değil dedi. Eminim lise öğrencileri de aynı şekilde dikkat ediyorlardır ama ilkokul öğrencileri daha saf oldukları için bunu hemen sizinle paylaşıyorlar.” (T6)

Sam Intrator (2005, s.12) eski bir deyişi hatırlatarak öğretmen sınıfta mutlu değilse, o zaman öğrencilerin de mutsuz olacağına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerimiz iyi olmadığı müddetçe, çocuklara iyi bir eğitim sağlanması mümkün değildir. Öğretmenler mutsuz, karamsarlığa kapılmış ve tükenmiş bir yapıda oldukları sürece öğrenciler de acı çekeceklerdir. Bunun aksine enerji dolu, manevi olarak kendilerini güçlü hisseden, iyi morale sahip öğretmenler öğrencilere yeni ufuklar açacaklar ve onların çeşitli yönlerde gelişmelerini sağlayacaklardır. Yapılan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir. Öğrenci başarısı da doğal olarak öğrenci mutluluğu kadar öğretmenin mutluluğuna neden olacaktır.

4.4.3.3.1.3.2. Öğretmenleri Mutlu Eden Öğretmen Odaklı Olaylar

Öğretmenler sadece öğrencilerinin başarıları ile değil kendi kişisel başarıları ile de mutlu olmaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için kişisel gelişime açık bir yapı gösterme en öne çıkan özelliklerden biri olarak daha önceki bölümlerde incelenmişti. Kişisel başarılar öğretmenleri olumlu yönde motive etmekte, çabalarının karşılığını aldıklarını göstermektedirler.

“Bunun dışında mesleğimde yol kat ettiğimi ve yerimde saymadığımı görmek de beni çok mutlu ediyor. Öğrenmenin sonu yok. Her yıl bir önceki yılki çalışmalarına bakıyorum, ama hiçbir zaman aynılarını kullanamıyorum, hep yeni bir şeyler ekliyorum. Öğrettiklerime ve mesleki becerilerime yeni şeyler eklemek beni çok mutlu ediyor.” (T1)

“Ordu’da çalıştığım yıllarda görev aldığım bölgede bir kütüphane kurmuştuk. Sanki seferberlik durumu gibiydi. Çok zevk almıştım.” (T30)

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kendileri ile barışık ve pozitif tutumları da başlı başına bir mutluluk kaynağı olmaktadır.

“Her şey beni mutlu ediyor. Her çocuk her olay bir mutluluktur. Mesela Eren (uyuyan bir öğrenciyi gösteriyor) beni her gün güldürüyor.” (T23)

“Ben her günümü birebir yaşarım. Ben genel anlamda her zaman mutluyumdur. Bu benim hayat felsefem.” (T30)

4.4.3.3.2.3.3. Öğretmenleri Mutlu Eden İdare Odaklı Olaylar

Öğretme tutkusunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerde her iki başlık altında idarenin tutumunun ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu görmüştük. İdari yapının desteği öncelikli önem taşımaktadır. İdare çalışan ve çalışmayan öğretmen arasındaki farkı görerek uygun şekilde ödüllendirme yaptığında öğretmenler motive olmaktadır. Öğretmenlerin tutkuları bu tür değerlendirmeler olmasa da devam eder bu gibi durumlar öğretmenlerin ancak mutlulukları daha da artırmaktadır.

“ . . . Müdür beyin bir hafta önce bana bir maaşla ödüllendirileceğimi söylemesi. Ben 10 yıldır çalışıyorum Her sene burada çalıştığım gibi çalışıyorum. Hatta daha fazla emek harcadığım yerler bile oldu ama şu ana kadar tek bir teşekkür bile almadım. Müdür beyin senin için maaş ödülü önerdim demesi bile bana çok büyük mutluluk verdi. O maaş almış olmam önemli değil, onun bunu düşünmüş olması daha önemli.” (T8)

Öğretmenler mesleklerinde dayanışma ve paylaşım içinde olmak istedikleri görülmüştür. Araştırmalar öğretmenlik mesleğinin soyutlandırıcı yapısının bazen öğretmenleri yalnızlığa itebileceğini belirtmektedir. Bu noktada idarenin desteğinin büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir. İdarenin desteği sayesinde öğretmenlerin yalnız olmadıklarını düşünmeleri sağlanabilir.

“Birincisi bölüm başkanımın bir veli probleminde benim arkamda olmasıdır . . .” (T10)

“Bir de sene başında müdür yardımcısının bana sarılması, yaptığım diğer çalışmaları, sunumları diğer öğretmenlere örnek göstermesi.” (T13)

4.4.3.3.1.3.4. Öğretmenleri Mutlu Eden Veli Odaklı Olaylar

Velilerin desteğinin öğretme tutkusunun olumlu yönde gelişmesinde ne kadar etkili olduğu ilgili bölümde ifade edilmişti. Veliler bilinçli veya bilinçsiz olarak öğretmenlerin duygularını ciddi şekilde etkilemektedirler.

“Benim sınıfımda - - -'in kızı da bulunuyordu. 1.sınıfa başlayacağında çocuklarına kızım seni hangi öğretmene verelim diye bizleri göstermişler. O da beni göstererek bu öğretmenin gözleri daha farklı bakıyor demiş.

Ben o sınıf için çok emek harcadım. Ama idealisttim, kalbim sevgiyle çarpıyordu ve velilerim de bana çok destek oldu. Her ünite de mesela fırıncı, manav bizimle ilgili bir konu olursa haber verin derlerdi. Ben de her ünite de görsel, uygulamalı velilerimin desteği arkamda konuları işledim. - - - Bey'in eşi bana yardım etti çocuklarla bir tiyatro eserini sahneye koyduk . . ." (T2)

"Velinin öğrencinin size karşı tutumu, . . ." (T20)

Intrator (2005) öğretmenlerin etkiliği üzerine yapılan araştırmaların beklenen sonuçları ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Bu şartlar altında asıl üstünde durulması gereken konu öğretmenlerin nasıl mutlu hale getirileceği ve daha faydalı, duygusal ve manevi yönden hazır bireyler haline getirileceklerdir.

4.4.3.3.1.5. Zevk

Öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin tümü öğretim sürecinden, çıktılarında, bu mesleğe sahip olmaktan ve benzeri nedenlerden dolayı büyük zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Zaten bu öğretmenler öğretim tutkusunu da öğretmekten zevk almak olarak tanımlamışlardır (Bkz. Bölüm 4.1.1.3.).

4.4.3.3.1.6. Güven

Güven kavramı araştırma boyunca iki farklı boyutta karşımıza çıkmaktadır; bunlardan birincisi öğretmenlerin güven yaratan yapıları ve çevrelerinde bulunan kişilere güven duyma ihtiyaçları, ikincisi de özgüven sahibi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin güven duyulan kişiler olması eğitim süreci içinde beklenen bir durumdur. Öğretmenler için idarecilerinden, kurumdan, velilerinden, iş arkadaşlarından destek almaları ve onlara güven duymaları öğretmenlerin hem motivasyonlarını hem de öz-yeterlik ve özgüven duygularını artıracaktır. Özellikle mesleki alandaki değişimlerde öğretmen deneyimleri sonucu özgüven gelişmektedir.

Güvenlik insanın yaşamsal gereksinimlerinden biridir. İnsan güvenmek, güvenilmek ister. Bu sadece öğretmenlik mesleği için değil tüm yaşam süreci içinde bulunması gereken bir kavramdır. Öğretmenler bu duygunun önemini şu şekilde dile getirmişlerdir.

“Sevgiden çok bence güven vermek önemli . Sevgi bir de maraziyelidir, insanı kusur görmemeye yöneltir.” (T29)

“Sonra vicdan, inançlar ve güven önem kazanıyor.” (T29)

“İnsan kendine güvindikten ve ne yaptığını bildikten sonra kimse onu değersiz hissettiremez.” (T1)

“ . . . ben bu konuda kendime baştan güvendiğim için bunu yapabileceğime inandım ve hala da ayaktayım.” (T30)

Bu duygunun kazanılması bazıları için belli bir süre gerektirmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleği için, öğretmenin kendine güven duyması belli bir deneyimi gerektirir.

“Kendimi ve çevremdekileri yönlendirebilecek güce ve güvene sahip olmaya başladım.” (T21)

“ İşe alışınca tatmin edici sonuçlar alınca güveniniz artıyor, . . .” (T24)

“ . . . Rahatladım. Kendime güvenmeye başladım.” (T28)

Deneyimin bu konuda etkili olmasının nedenlerinden biri de kişinin alan bilgisine sağlayacağı katkıdır. Kişi bu alanda kendini yeterli gördüğü müddetçe güveni tazelenir.

“Kendime en güvendiğim alan da dilim olduğu için Almanca öğretmenliğini seçtim.” (T17)

“Güvenmek gerek, bildiğine inanmak gerek.” (T25)

Bazı kişilerde önceden da var olabilen bu güven duygusu içselleştirilebilir ve kişide özgüven oluşur.

“ Aslında bu biraz da kişinin öz güvenine bağlı. Ben yaptığım işin önemine inanıyorum.” (T3)

“ Bütün bunlara göğüs germek ve öz güvene sahip olmak gerekli.” (T4)

“ . . . özgüven duyan, kişiliği olan kişilere verilmeli.” (T8)

“ İnsanın kendine özgüveni olmalı. Bu kesinlikle çok önemli.” (T23)

Güven duygusunun karşılıklı olduğunu da dile getirilmiştir. Bu nedenle güven yaratmada farklı kaynaklar etkili olmaktadır. Öncelikle öğrencinin öğretmene güvenmesi gerekir. Bu öğretmeni de rahatlatır. Kendini doğrudan mesleğine yönlendirmesine neden olur.

“ . . . (öğrenci) . . . onu korkutmayan sözlerle sınıf ortamına çekmeye, çocuğun güvenini kazanmaya çalışırım.” (T1)

“ . . . ama onlar (öğrenciler) bana inandıkları, tanıdıkları ve güvendikleri için kızmazlar.” (T10)

“ Onlara ne kadar içten davranırsanız, onlarda da size o kadar güvenle ve sevecen davranırlar.” (T11)

“ Her birinin farklı uygulamasını tanıtırsanız, o çocuk hem size hem de kendine güven duyuyor.” (T26)

Güven yaratan etkenlerden bir diğeri de velilerdir. Özellikle küçük yaş çocuklarının eğitiminde veli doğrudan eğitimin içinde olmalıdır. Ancak olumsuz duygulara neden olmamak için velilerin dikkatli bir değerlendirme yapmaları ve çocuklarını tanımaları gerekmektedir.

“Onların (velilerin) size güvenmesi, yanınızda olması size güç veriyor.” (T13)

“ . . . Ben böyle durumlarda çocukları zorlamam. Annelere bana güvenmelerini söylerim.” (T1)

“ . . . bunu bilen biz olduğumuz için öğretmene güven şart.” (T29)

“ . . . , anne baba da size bu konuda güvenebilmeli, onların eksikliğini hissettirmediğimizi bilmeli.” (T32)

İdarenin de kurumunda çalışan öğretmenin arkasında olması ve ona güvenmesi gerekir. Bu güven sağlanmadığında kişi yalnızlık hissedebilir.

“ İdari değişiklikler kuruma olan güveninizi değiştirebiliyor.” (T12)

“Okul müdürü öğretmenlerine güvenmeli ve bu güvenini göstermeli.” (T19)

“ . . . Tabi Orman Mühendisliğini bitirip öğretmenliğe atanmış bir kişiye okul müdürü ne oranda güvenebilir.” (T19)

Karşınızdakine kayıtsız şartsız güvendiğinizde, birçok durumda zarar görmeye açık bir potansiyel yapı sergilersiniz. Çünkü karşınızdaki kişi bu güveni hak etmeyebilir.

“Ben böyle bir tuzağın içe düştüm. Ne olduğunu bile anlamadım. Güvenimin kurbanı oldum, . . .” (T8)

“ . . . Ama unutamayınca da o kişiye güven ve sevginiz azalıyor.” (T13)

Öğretmenlerin birer model olma özelliği nedeni ile bu özgüveni öğrencilerinde de sağlamaları önemli bir öğretmen nitelik olacaktır.

“Öğretmenler olarak da amacımız öğrencilerin kendilerine özgüven sağlamaları, . . .” (T8)

“ . . . , o çocuk hem size hem de kendine güven duyuyor.” (T26)

“ Onlara güven veriyorum. Onları mutlu ediyorum.” (T33)

Khodyakov (2007) kurumsal ve kişiler arası güven olmak üzere iki farklı güven türünden bahsetmektedir. Öğretmenlik mesleğinde bu ikisi ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır.

4.4.3.3.1.7. Farklı Davranmak

İnsanlar her zaman kendi doğal kişilikleri gibi davranmayabilirler. Özellikle belli mesleklerde, çalışanlardan mesleklerinin gerektirdiği şekilde davranmaları istenmektedir. Mesleğin kişilik yapısı ile uyumu bu noktada önem kazanmaktadır. Zorlama davranışlar içinde bulunan kişiler bir süre sonra bu durumdan rahatsız olmakta, hatta bazı ciddi durumlarda sağlıklarını bile kaybetme noktasına gelebilmektedirler. Araştırmacının görüşme yaptığı bir felsefe öğretmeni konuyu özetleyerek açıklamıştır:

- “Aslında evet. Bunu şöyle açıklayabilirim. Her insanın 4 kişiliği vardır:
- a.) Gerçek kişiliği (Bu bizde saklıdır. Cesaret de bunu bilip ona göre davranabilmektir),
 - b.) Başkasına gösterdiğimiz kişiliğimiz,
 - c.) Olmak istediğimiz kişilik,
 - d.) Başkalarının bizde gördüğü kişilik..

Bence öğretmen bir tiyatro sahnesinde gibi görevini yapar. Ama ben kendi kişiliğimden taviz vermediğim, doğrularımın peşinden gittiğim sürece bu durum banaan rahatsızlık vermez çünkü bu farklı kişilikler olayı doğal bir süreçtir.” (T16)

Görüşme yapılan öğretmenlere;

“Bir öğretmen olarak görevinizden dolayı olduğunuzdan farklı davranmak zorunda kaldınız mı? (Bankacının güler yüzlü, avukatın ciddi olması gibi) Bu durum sizi rahatsız eder mi?” (SORU 14)

sorusunu yönelttiğimde öğretmenlerin verdikleri cevaplar en genel hatları ile aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır. 35 öğretmenin 7'sinde soruyu takiben parantez içinde belirtilen örneklerle veya buna benzer şekilde diğer örneklerle soruyu biraz daha anlaşılır hale getirmek gerekmiştir. “Görevinizden dolayı farklı davranmak zorunda kaldınız mı?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 33'de özetlenmiştir. Detaylı bilgi Ek 18'de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin görevlerinden dolayı farklı davranma durumları

	Kişi Sayısı (n= 35)			
Hayır (Böyle bir durum olmadı)	15			
Bazen Arada sırada	Bu doğal bir şey	Fedakârlık gösterdiğim için	Menfaat için	Gerekli olan durumlarda
	3	1	1	3
Çok Değil Ender	4			
Evet	Öğrencinin iyiliği için tiyatro, sahne sanatçısı gibi olmak	Politik davranmak	Bu şekilde davranmak doğal	Öyle davranmam gerektiği ve daha doğru olduğu için
	3	2	2	1

Burada görüldüğü gibi 15 öğretmen görevlerinden dolayı farklı bir davranış içinde bulunmak zorunda kalmadıklarını ve bunun ötesinde buna gerek olmadığını kesin bir dille belirtmişlerdir. Bunun dışında kalan öğretmenlerden 4'ü çok ender, 8'i de bazen farklı davranmak veya o an hissettikleri duygulardan farklı duygular yansıtmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Geri kalan 8 öğretmen ise çoğunlukla farklı davranmak durumunda olduklarını ifade ederken, bunu doğal karşılamakta ve öğretmeni çoğu zaman bir tiyatro sanatçısı ile özdeşleştirerek o anı yansıtan şekilde davranılması gerektiğini düşünmektedirler.

4.4.3.3.1.8. Mesleği Sürdürme İsteği

İlerleyen bölümlerde 4.4.3.3.2.'de Meslekten Ayrılma başlığı altında bu konuya daha detaylı şekilde değinilecektir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler ancak sağlık sorunları yaşadıklarında ya da öğrencilere faydalı olmadıklarını hissettiklerinde meslekten ayrılacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler mesleklerini sürdürmeye kararlı ve isteklidirler.

Ladebo (2005, s.364) Nijerya'da okullara yapılan ziyaretlerde bazı okulların gerçekten büyük imkânsızlıklar içinde olduklarını görmüştür (elektriği olmayan, mobilyası eksik, kırılmış camlar gibi), buna rağmen öğretmenlerin işlerinden zevk

aldıklarını belirtmeleri ancak öğretmenlerin bu mesleğe çok büyük bağlılık duymaları ile açıklanabilir. Bu öğretmenler tüm şartlar altında mesleklerini sürdürmeye isteklidirler.

4.4.3.3.1.9. Moral

Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin tümü oldukça yoğun bir şekilde manevi duygulara sahiptirler. Bu manevi güç ve sağlıklı ruh hali onların olumlu duygularını destekleyerek morallerini yükseltmektedir. Öğretmenler anlık olarak hayal kırıklıkları, üzüntüler yaşasalar da sadece kendilerinin değil çevrelerindeki kişilerin morallerini de pozitif enerjileri ile yükseltmektedirler.

4.4.3.3.1.10. Bağlılık

Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları öğretme tutkusu ile doğrudan ilişkilidir. Birçok durumda öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin adanmış öğretmenler olduğu düşünülmekte ve bu kavram öğretme tutkusu ile çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak öğretme tutkusunun çok daha farklı değişkenleri içinde bulundurduğu da unutulmamalıdır.

Araştırmaya katılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlere,

‘Öğretmen olarak bir bağlılığa (aidiyete) sahip misiniz? (Kurumunuza, öğrencilerinize, alan konunuza veya mesleğinize gibi)’ (SORU 10)

sorusu yöneltildiğinde öğretmenler öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarının kaynağını genelde tek bir kaynakla ilişkilendirmemişlerdir. Bu etmenlerin ayrılmaz yapısı nedeni ile birçok kaynağı beraber dile getirmişlerdir.

Görüş bildiren öğretmenlerden altısı bağlılıklarının kaynağı sorulduğunda ilk sırada öğrencilerine olan bağlılıklarının dile getirmişlerdir.

“Bağlılığım önce öğrencilerime. Birey olarak onları topluma yetiştirme, değerler kazandırma gibi bir görev üstlenmişim, onun için benim ilk sorumluluğum öğrenciye karşı.” (T10)

“Önce öğrencilerimi seçerdim. Karşılıklı bir ilişki, birbirini anlama bu bence tek bağımlılık.” (T18)

“Benim bağılılığım öğrencime diğerlerine değil. Zaten mesleği yaratan da öğrenci değil mi, öğrenci olursa mesleğimizin anlamı olur. O olmadan meslek olmaz. Öyle yıllar geçirdim ki kocam sakat, annem yatalak, oğlum 1. sınıfa gidiyor ve ben hala koşturuyorum ve öğrencilerim için bir şeyler yapmaya çırpınıyorum.” (T33)

Üç öğretmen ise bağıllık kaynağını daha genel kapsamı ile çocuklar olarak belirlemiştir. Bir öğretmen ise eğitim sisteminin sadece öğretmenlerden ibaret olmadığını düşünerek bağıllığının kaynağını insan olarak dile getirmiştir. Görüldüğü gibi 11 öğretmen çocukları (öğrencileri) öncelikle bağıllık kaynakları olarak belirtmişlerdir. On öğretmen ise ilk sırada mesleklerinin geldiğini belirtmiştir.

“Mesleğime olan bağıllık benim için en önde geliyor. Bana başka meslekler, daha çok para, iyi bir mevki teklif etseler de ben yine öğretmenlik yaparım. Başka bir mesleği kesinlikle istemem. Benim öğretmenliğim okulda bitmiyor. Evde de çocuklarımın öğretmeniyim. Hatta evde de bitmiyor. Komşu çocuklarına çevremdeki diğer çocuklara da bunu uyguluyorum. Geçen gün balıkçıdan alışveriş yaparken, yanımda çocuklu bir bayan vardı. Çocuk ağlıyor, anne de kızıyor. Böyle durumlara duyarsız kalamıyorum. Hemen çocuğa neden ağladığını sordum. O da torbaları taşımak istiyormuş. Annesine “verin taşısın dedim”. O da bana “torbalar çok ağır” dedi. Çözüm o kadar basit ki hemen torbadan hafif bir şeyleri balıkçıdan istediğim torbaya aktardım, çocuğun eline verdim. Biraz çocuk ruhundan anlamak gerekli. Kısaca ben yaşamımın her anında öğretmenlikten pek kopamıyorum.” (T1)

“Ben mesleğime bağılıyım . . . Bir de mesleğime farklı bir bağıllığım var. Öğrencimle bir arkadaşım gibi konuşamam. Tatil ortamında bile olsa öğrencimin yanında davranışlarıma ve kılık kıyafetime dikkat ederim.” (T3)

“Bağıllığım önce mesleğime. Bu mesleği sevmiyorsa olsam zaten öbürlerinin bir anlamı kalmaz ki.” (T9)

“Yaptığımız iş çok önemli. Yıllar geçip onlarla karşılaştığımızda yaptığımız işin iyi olduğunu duymamız gerekir. Kötü bir şey yapılmışsa hatırlanır. Meslek ve öğretmenlik sevgisi benim için her şeyden, ailemden önce geliyor.” (T14)

Mesleğe olan bağıllık nedenini çok farklı şekilde dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenler mesleki kıdemleri fazla olan, emeklilik yaşına yaklaşmış öğretmenlerdir.

“Sanırım benim için öncelikle mesleğim geliyor. Önce mesleğime bağılıyım, . . . Bunun nedeni sanırım yalnız kalmaktan korkmam.

Mesleğim benim hayatımın bir parçası. Eşimden çocuğumdan çok daha uzun süre ben onlarla beraberim. Günün büyük kısmını onlarla geçiriyorum. Onlar benim can yoldaşım. Onlardan ayrılmak istemiyorum. Sanırım öğretmenlik benim yaşam kaynağım.” (T15)

Yukarıda görüşleri dile getirilen on öğretmene ek olarak beş öğretmen de hem meslek hem de öğrencilerin ayrılmaz bir parça olduklarını ifade etmişlerdir. Çünkü öğrenciler mesleğin bir parçasıdır. Onlar olmadan öğretmenlik mesleğinin anlamı olmayacaktır.

“Ama mesleği de öğrenciler için yapıyorum, o zaman doğal olarak bağlılığım onlara da...” (T8)

“ . . . mesleğim ve öğrenciler ise ayrılamaz benim için . . .” (T30)

“ . . . Zaten mesleği yaratan da öğrenci değil mi, öğrenci olursa mesleğimizin anlamı olur. O olmadan meslek olmaz.” (T33)

Bir öğretmen ise mesleği, öğrencileri ve alan konusunu bağlılığı için bir bütün olarak görmektedir. Buna karşılık dört öğretmen meslek, öğrenciler, alan konusu ve kurumun bir bütün olduğunu, tümüne bağlılık gösterilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

“Aslında insanın mutlu olması için hepsinin bir uyum içinde olması gerekiyor.” (T6)

“Bunların hepsi birbiri ile bağlantılı. Biri koparsa anlamı kalmaz. Kurum, ortam rahat olmayınca diğerlerini sağlayamazsın. Mesleğini sevmeden zaten baştan bu işi yapamazsın. Bence bunlar bir bütün.” (T24)

“Keskin bir ayırım yapamam, o zaman ipin ucu kaçır.” (T32)

“Hepsi bir bütün. Kuruma saygım olmaz ise ben olamam, sonuçta bu kurumun çalışanlarından emektarlarından biriyim. Kurumun saygın olmaması beni de etkiler. Mesleğim de öğrencilerim olmaz ise bir anlam ifade etmez. Hepsi bir bütün kısaca.” (T25)

Bir öğretmen için ise kurum ve öğrenciler bağlılık konusunda aynı anlama gelmektedir. İki öğretmen öğrencileri ile beraber alan konularını da öncelikli bağlılık gösterdikleri alan olarak ifade etmişlerdir.

“Aslında aralarında Almanca olmasaydı önce öğrenci derdim. Ama Almanca olunca bununla öğrenciyi birbirinden ayıramam. Çünkü benim başarıyı sağlayan en önemli şey bilmiş olduğum bu dil oldu. Çalıştığım tüm işlerde Almancamı kullandım.” (T17)

“Sanırım benim için önce alan konum ve öğrencilerim geliyor. Başta da söylediğim gibi tıp istediğim için biyolojiyi seçmişim. Bu konu içinde insan kaybolur gider. Mesela genetik son yıllarda çok popüler, kodlamalar, klonlamalar ve insan vücudunun müthiş yapısı, bunların her biri başka bir dünya.” (T34)

Sadece iki öğretmen için alan konusu bağlılık açısından diğerlerinden önce gelmektedir. Bu öğretmenlerin ortaöğretim öğretmeni olduğu görülmektedir.

“Benim için önce alan konum olan edebiyat geliyor. Edebiyatı çok seviyorum.” (T5)

“Benim için alan konum öncelikle geliyor. Çünkü onlara İngilizceyi öğretebilmek benim için çok önemli.” (T28)

Görüldüğü gibi daha çok lise öğretmenleri için alan konusu öncelik kazanmaktadır. İlköğretim öğretmenleri için alan konusu ayırt edici bir bağlılık özelliği oluşturmamakta, meslek ve öğrenciler öncelikli sırada yer almaktadır. Kuruma olan bağlılık genelde tüm öğretmenler için son sıralarda yer almış, hatta bu tür bir bağlılığın olmayacağı da bazı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

“Kurum ise beni hiç ilgilendirmez.” (T2)

“Kuruma karşı da bağlılığım olduğunu söyleyemem, çok zor şartlar altında da çalıştığım oldu.” (T7)

“Azınlık okulunda çalışmam nedeni ile kurum belli ölçülerde devreye girebiliyor ama buna rağmen benim için son sırada.” (T11)

“Hiçbir zaman kuruma olmadı. Tamam, kurumlar vardır ama gelip geçici.” (T14)

“Kurumun size pek bir şey kattığını düşünmüyorum.” (T20)

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi kurumların tutarlı yapılarının olmaması bu yönde bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenler ancak gelişmiş güzel değişikliklerin, atamaların, derecelendirmelerin yapılmadığı, kararların sık sık değişmediği kurumlara bağlılık duyabilirler.

Öğretmenlerden altısı kuruma olan bağlılıklarını öncelikli olarak dile getirmeseler de bu bağlılığın gerçekte olması gerektiği yönünde görüş bildirmişler, hatta bazıları da öğrenci ve mesleklerinden sonra bağlılıklarının kurum olması nedenini de aşağıdaki şekillerde örneklendirmişlerdir.

“Kurum önemli ama bunlardan sonra geliyor. Ama unutulmamalı ki kurum şartları sağlamadığı müddetçe resim dersinin değer kazanması mümkün olamaz.” (T21)

“Öncelik öğrencilerimin ama kurum . . . da önemlidir. Kurumumu sevmeliyim. Biz bir aile olmalıyız.” (T31)

“Kurum her ne kadar geriden gelse bile aslında çok önemli. Kurumu sevmek sahiplenmek de çok önemli. Daha önce çalıştığım kurumda burslu öğrenci bulmak için rehberlik servisi ile beraber okulları dolaştık. Çok emek harcadım. Ama bunu isteyerek yaptım, eğer o kurumda çalışıyorsam o kurumun başarısı da başarısızlığı da dolaylı olarak beni etkiler, bunu geliştirmek için herkesin çaba göstermesi gerekli .” (T35)

“Daha sonra da okulum geliyor. - - - Lisesi'nin benim için yeri bir başkadır. Ben göreve bu okulda başladım, stajım burada kalktı. Geçmişten bu güne okulun ne derece ilerlediğini görmek beni mutlu ediyor. Aynı bir ağacın gelişimine şahit olmak gibi. Eklenen şeyleri görüyorsunuz. Ben de ne kadar genç olsam da şu an okulun eskileri arasındayım. Okulun başarı kazanması beni mutlu ediyor. Bir gün ayrılmak durumunda kalırsam gerçekten çok üzülürüm.” (T5)

“Kuruma saygım olmaz ise ben olamam, sonuçta bu kurumun çalışanlarından emektarlarından biriyim. Kurumun saygın olmaması beni de etkiler.”

Yorumlardan da anlaşılabilceği gibi kurumsal yapıların öğretmenlerin beklentilerini karşılamayan nitelikte olması nedeni ile kurumun bir bağlılık unsuru yaratması göz ardı edilmektedir. Ancak kurumun temel bir yapı oluşturduğu unutulmamalıdır. Birçok öğretmen tarafından pek önemli olmadığı dile getirilen ya da sıralamada en sonda yer alan kurumsal bağlılık iki öğretmen tarafından öncelikli olarak dile getirilmiştir. Bu öğretmenler önce kurumlarına bağlı olduklarını ifade etmişler ve buna neden olan özel durumları da dile getirmişlerdir.

“Benim durumum biraz farklı, benim bu okuldaki varlık nedenim . . . Bey (okulun sahibi). O bana en yakın akrabamın yapmadığını yaptı en zor günlerimde bana destek oldu. Bu nedenle kuruma olan bağlılığım fazla ama . . . Bey olmaz ise ne olur bilmiyorum, o zaman kurum ne kadar değer taşır emin değilim. Ama şu an için bağlılığım önce kuruma.” (T16)

“Ben kurumumu çok seviyorum. Önce kurumum sonra da mesleğim geliyor. Keşke beni çıkarınsınlar diyenlere de sinir oluyorum, bu kuruma vefasızlık gibi geliyor bana.” (T27)

Yukarıda görüş bildiren iki öğretmen de özel okulda çalışan öğretmenlerdir. Bazı durumlarda özel okulların öğretmen için anlamı devlet okullarından daha fazla olmaktadır.

Şu ana kadar öğretmenlerin bağlılık kaynağı olarak dile getirdikleri ilk kaynaklara değinildi. İkinci sırada değerlendirmelere bakıldığında ise öğrencilere ve çocuklara olan bağlılıklarını ilk sırada dile getiren dokuz öğretmenden sadece dördü ikinci sırada bir tercih yapmışlardır ((20)meslek, (31)kurum ve arkadaşlar, (11)alan konusu, (19)meslek).

Beş öğretmen bağlılıklarını sadece çocuklar olarak nitelendirmiştir. Bunun nedenlerinden biri mesleği ve dolaylı olarak bu mesleği sürdürecekt alan konularını seçmekteki öncelikli neden ve isteklerinin öğrenciler, kısaca çocuklar olmasıdır. Bu öğretmenler için çocuk sevgisi öncelikli olarak gelmektedir. Bir diğer düşünce ise ilkinde paralel şekilde her şeyin kaynağının öğrenciler olması olabilir.

İlk sırada mesleğe bağlılığın geldiğini belirten on öğretmenden yedisi ikinci sırada öğrencilerine olan bağlılıklarını dile getirmişlerdir. Kısaca meslek ve öğrencilerin ayrılmaz bir parça olduğunu ilk tercihleri olarak ifade eden beş öğretmen de bunlara eklendiğinde öğretmenler için en önemli bağlılık kaynağı meslekleri ve bunun doğal parçası olan öğrencileridir. Alan konularına olan aşırı ilgileri veya kurumla aralarındaki ilişkilere dayanan özel nedenlerden dolayı ilk sırada bağlılık gösteren dört öğretmen için de sonraki tercih meslekleri ve öğrencileri olmuştur. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin bağlılık konusunda yorumları incelendiğinde iki önemli nokta göz çarpmaktadır. Bunlardan ilki bağlılığın öğretme tutkusu üzerinde ne şekilde etkisi olacağına ilişkindir.

“ . . . Ama öğrenci güzel ve sevimli diye bağlılığım artmıyor ama berbat bir öğrenci grubu ise karşınızdaki bu biraz beklentilerinizi etkilediği için sizi sarsabiliyor.” (T10)

Bir değeri de öğretmen bağlılığın gelişimine yöneliktir. Öğrencileri tanıma, mesleki donanımına sahip olma öğretmenlerin bağlılıklarını ve dolaylı olarak da öğretme tutkularını etkileyecektir.

“Öğrencilerime bağlılığım da yıllar geçtikçe artıyor. 1. sınıflar her zaman en yaramaz olanlarıdır, çünkü daha komut alamazlar. Ama bu öğrenciler 4.-5. sınıfa gelince onları çok farklı görüyor insan. En azından bana böyle oldu 1. sınıfta beni mahfeden, eve ağlayarak gelmeme neden olan

öğrencim şimdi 5. sınıfta en sevdiğim öğrencilerden biri. Onlara alışıyor insan.” (T28)

4.4.3.3.1.11. İş Tatmini

Mesleklerini zevk alarak yapan, bu mesleği hayat felsefesi olarak kabul etmiş, öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için iş tatmini de doğal olarak sağlanmaktadır. Bunun en önemli kaynağı da öğrenci başarısı olmaktadır. Bölüm 4.4.3.3.2.3. mutluluk-neşe başlığı altında bu olumlu ortamları ve tutumları yaratan duygulara değinilmiştir. Öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin tamamında iş tatminine ilişkin herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür.

4.4.3.3.1.12. Özyeterlik Algısı (=Self Efficacy)

Görüşme yapılan tüm öğretmenler;

“Bir öğretmenin mesleğini sevmesi ve coşku duyabilmesi için belli yeterliliklere sahip olması gerekir mi?” (Soru 15)

sorusuna eksiksiz ‘evet’ hatta ‘kesinlikle evet’ cevabını vermişlerdir. Bu yeterlilikler içeriklerine göre belli başlıklar altında toplanabilmektedir. Tablo 34’de öğretmenlerin sadece bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde bazı noktalarda öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri ile benzer bir yapı gösterdiği (Bkz. Bölüm 4.4.1.3.) düşünülebilir ancak burada sadece belli özelliklerin vurgulandığı görülmektedir. Bu duyguların öğretme tutkusu için önemi de bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 34’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretme tutkusuna sahip olabilmeleri için öncelikli olarak mesleki boyutta hemen ardından da duyuşsal boyutta belli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenler literatürde öğretmen yeterliliği olarak detaylı şekilde araştırılan konularda herhangi bir eksiklik göstermemekte, hatta birçok noktada birçok özelliği içlerinde barındırmaktadırlar.

Tablo 34. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri öğretmenlerin öğretme tutkusuna sahip olabilmeleri için gerekli yeterlilikler

		Kişi sayısı
Duyuşsal Boyutta	Mesleğini severek ve isteyerek yapma	12
	İnsan ve çocuk sevgisine sahip olma	7
	Duyguları anlama ve duyguları beraber yaşama	6
	Sabırlı olma	4
	Mutlu olma	2
	Duygusal açıdan güçlü olma	2
Mesleki Boyutta	Donanımlı olmalı	19
	Konuyu güncel ve eğlenceli şekilde anlatma	10
	Öğrenciye en iyi eğitimi vermeyi hedefleme	10
	Okul içinde iyi iletişim kurabilme	5
	Öğrencinin duygularını dikkate alma	4
	Zaman sürecinde mesleki gelişim sağlama	4
	Dili iyi kullanma	1
	Kişilik Boyutunda	Kişisel gelişime açık olmalı
İletişim becerileri olmalı		4
Sabırlı olma		3
Güçlü, özgüvenli olma		3
Enerjik olma		3
Kendi ile barışık olma		3
Zekâ sahibi olma		2
Girişimci-lider		2
Eşit davranma		1
Esprili olma		1
Sorumluluk sahibi olma		1
Sevecen olma		1
Sağlık şartları		Duygusal açıdan sağlıklı olma
	Fiziksel açıdan sağlıklı olma	2

Mesleki boyutta donanımlı olma, konuyu güncel ve eğlenceli şekilde anlatma, öğrenciye en iyi eğitimi vermeyi hedefleme öne çıkarken; duyuşsal boyutta mesleğini severek ve isteyerek yapma, insan ve çocuk sevgisine sahip olma; kişilik boyutunda da kişisel gelişime açık olma öncelikli olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki ve duyuşsal gelişimine neden olan etmenler dikkate alındığında oldukça doğal görülmektedir. Öğretmenlerin donanımlı olması deneyimle kazanılan aynı zamanda da iyi bir öğretmen eğitimini, sağlıklı hizmet içi

eğitim faaliyetlerini ve kişisel çabayı gerektirmektedir. Mesleği isteyerek seçmenin ne kadar önemli olduğu daha önceden dile getirilmiştir (Bkz. Bölüm 4.4.1.1.). Meslek seçimini ve meslek amacını şekillendiren en önemli etkenin çocuk sevgi olduğu da araştırmanın farklı başlıkları altında çeşitli kereler vurgulanmıştır.

1999 yılında Amerikan Eğitim Konsül'ünün yürüttüğu 'To Touch the Future' (Geleceğe dokunmak) adlı çalışmanın sonuç raporunda öğrenci başarısının her şeyden önce öğretmenin kalitesine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Farklı öğretmenler yaratmaktadır. Farklı araştırmalar öğretilen müfredat ve kullanılan yöntemlerden öte öğretmenin önemini vurgulamaktadır (Intrator, 2005, s.12). Bu nedenle de öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olması oldukça büyük önem taşımaktadır.

4.4.3.3.1.13. Sabır

Sabır öğretme tutkusuna sahip öğretmenler tarafından sergilenmesi gereken en önemli kişilik özelliklerinden biri olarak dile getirilmiştir. Bunun yanında öğretmenler duyuşsal değişimleri süresince de en fazla geliştirdikleri duyguyu aynı şekilde sabır olarak dile getirmişlerdir. Kısaca sabır nerede ise tüm öğretmenlerde meslek öncesi var olan bir duygudur. Ancak olmayan kişilerde de ilk olarak gelişen ve değişen duygulardandır.

4.4.3.3.1.14. Cesaret

Öğretmenlere sorulan;

“Öğretmenlik mesleği belli bir cesaret gerektiriyor mu?” (SORU 7)

sorusuna cevap alırken olabildiğince tarafsız olmaya ve öğretmenler yönlendirilmemeye çalışılmıştır. Bunun nedeni ise cesaret kelimesinin kişiler için çok farklı anlamalar içermesidir. Bir öğretmen için tek bir problemlili öğrenci cesaret göstermesini gerektiren bir unsur oluştururken başka bir öğretmen için hem mesleğinin gereklerini yerine getirebilme hem de ailesinin çocuklarının geçimini sağlayabilme cesaret unsuru oluşturabilmektedir. Kısaca 'cesaret' kavramı çok

yönlü bir içerik gösterdiği için öğretmenlerin bunu öğretmenlik mesleği ile nasıl ilişkilendirecekleri görmek istenmiştir. Bazı öğretmenler sorunun başında “nasıl bir cesareten bahsediyoruz?” şeklinde soru yönelttiklerinde onlara bunu meslekleriyle ilişkili olarak istedikleri yönden ele alabilecekleri, akıllarına gelen tüm farklı yönlere değinebilecekleri belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler cesaretin meslekleri için kesinlikle gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta bu gerekliliği belirtirken ‘hem de çok’, ‘olmaz mı?’, ‘kesinlikle’, ‘büyük medeni cesaret’ şeklinde vurgulayıcı ifadeler kullanmışlardır.

Cesaret kavramına ilişkin cevaplarda cesaretin ne zaman gerektiği, neden gerektiği ve cesaret gerektiren durumlara ne şekilde çözümler bulunduğu şeklinde başlıklar karşımıza çıkmaktadır.

Bunlardan ilki cesaretin hangi durumlarda veya hangi zamanlarda gerektiği üzerinedir. Cesaret özellikle öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenler için gerekli bir duygu olarak ifade edilmiştir.

“Cesaret ilk yıllarda gerekiyor. İlk adımı nasıl atacağınızı bilmediğiniz zaman. . .” (T1)

“İlk gün evet. . . Ben de ilk defa liselere ders anlatacağım. Müthiş korku ile karışık bir heyecan içindeyim. . . Kıp kırmızıydım. Kalbim yerinden çıkacak gibiydi.” (T6)

“Çok özellikle de yeni öğretmenlerin çok ihtiyacı var. Çünkü öğrenci ve veli profili değişti.” (T27)

“Tabi bir süre sonra bu endişeler geçiyor. Çocukları tanıyorsunuz. Mesleği kavriyorsunuz. Böyle bir sorunuz kalmıyor. Öğretmenin kendini bulmasında tecrübenin önemli olduğunu düşünüyorum.” (T1)

Öğretmenler de herkes gibi günlük yaşamlarında farklı olaylarla karşılaşabilirler ve bu duygularını bastırarak, öğrencilerine en iyi eğitimi vermeye çalışırlar. Bu da bir cesaret gösterme durumudur.

“Kesinlikle evet. Hem mutlu olup hem de bu mesleği sürdürmek için cesaretiniz olmalı. . .” (T4)

“Ben öğretmenlik mesleğini tiyatroya benzetiyorum. Nasıl onlar mutlu olduklarında da kötü durumda olduklarında da oyunu oynamak

zorundalarsa, öğretmenler de topluluk karşısında işlerini en iyi şekilde icra etmelidir.” (T5)

“Başarısız öğrenciler var ki bunun sonunda sorgulanan öğretmen, ulaşılamayan hedefler var ki bunun sonunda sorgulanan yine öğretmen. Bütün bunlara göğüs germek ve öz güvene sahip olmak gerekli.” (T4)

Ancak cesaret sadece öğretmenlik mesleği için değil tüm bireyler için gerekli bir özellik olarak ifade edilmiştir (4/35). Öğretmenlerin cesarete en fazla ihtiyaç duydukları durumlar genellikle öğrencileri ile iletişimde buldukları anlardır. Bu konuda cesaretin önemini vurgular şekilde çok değişik örnekler dile getirilmiştir. Burada mümkün olduğunca farklı yapıda öğretmen görüşüne örnek verilmeye çalışılmıştır.

“Özellikle benim sınıflarımda gerçekten cesur olmak gerekli. Bir sınıfta 4 otistik vardı, geri kalanları da farklı engelli öğrenciler. İlk başta bahsettiğim pek çok özel öğrenci gurubunun olduğu sınıflar. En çok 40 kişilik sınıf okuttum. . . . Burada çok önemli bir şeyi vurgulamam gerekli. Bu çocuklar net bir gelişim kaydetmez diye onlara sadece bakıcılık yapıldığı sanılmamalı. Biz burada bakıcılık yapmıyoruz. O çocukları elimizden geldiğince eğitmeye çalışıyoruz. . .” (T2)

“Aynı bir orkestra şefi gibi hepsini aynı anda idare etmeniz gerekiyor. Bu da ciddi bir cesaret gerektirir.” (T2)

“. . . Kolay değil bu, bir sınıf öğrencinin karşısına geçiyorsunuz. İçlerinden sizi model alanlar da olabilir ve farkında olmadan belki birinin hayatına bir şekilde olumlu ya da olumsuz etki edeceksinizdir. Dikkatli olmanız, iyi bir model oluşturmanız gerekir.” (T5)

“Çocuklara sahip olmak da bir tür cesaret gerektiriyor. Ama onları nasıl tutarım diye değil. Anneler babalar güçsüz, eğitime ihtiyacı olan çocuklarını bize emanet ediyorlar. Onları iyi hale getirebilme cesareti . . .” (T7)

“Tabi çok büyük bir medeni cesaret gerektiriyor. Sürekli canlı yayındasınız. Televizyonu 70 milyon kişi izliyorsa burada da 35-40 kişi sizi seyredip, dinliyor. Her sözünüz onlar için önemli. Ağzınızdan çıkanı duymak durumundasınız.” (T11)

“. . . Bence öğretmenlerin bunlara ek olarak iki alanda cesaret göstermeleri gerekir. Birincisi kendi branşlarını öğrenciye sevdirmeye yönelik cesaret, ki bazı öğretmenler öğrencilere yüksek notlar vererek onları kazanmaya çalışırlar. Ne yazık ki burada sadece anlık mutluluk sağlanır çünkü çocuklar başka yerlerde başarı kaydedemediklerini görürler. İkincisi de çocukların özellikle de problemlili, söz dinleme sorunu olan öğrencilerin disiplinini sağlama konusunda öğretmenlerin cesarete ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.” (T13)

“Başarısız çocuklara ulaşmak ve onları belli bir noktaya taşımak çok zor ve meşakkatli bir iş. . .” (T15)

“. . . Aynı zamanda zeki öğrencileri de beslemeniz gerekiyor. Onların ihtiyaçları farklı. Her bir öğrenciye ulaşabilmek onlara ilgi gösterebilmek öğretmen için büyük çaba ve fedakârlık gerektiriyor.” (T15)

“Çocuğun annesi babası ayrı. Bazıları sizi baba olarak görüyorlar. Çocuğun başını okşamanız, onu görmemiz gerekir. Ödevini nasıl yapmış, zaman gelir kendi çocuğunuzdan daha fazla zaman ayırırsınız.” (T20)

“Özellikle küçük çocuklar için bir öğretmenden öte hemşire bakıcı, hatta doktor olmanız gerekebilir. Şu an okuttuğum 2. sınıf öğrencileri için sınıfta hep yedek çamaşır bulundururum. Küçük çocuklar altlarına kaçırabilirler. Hiç öğrenmeden bunu değiştirmeniz gerek. Bir anne şefkati gerektiriyor bu.” (T19)

Öğretmenler bazı durumlarda kendi kişilik özelliklerinden tavizler vererek de öğrencinin yararına cesaret göstermektedirler.

“Ben ciddi şekilde sigara tiryakisiyim, ama nöbetçi olduğum günlerde görevim bu isteğimin üstesinden gelir ve boş bir dersim olana kadar sigara içmem. Bu benim için en önemli cesaretlerden biridir. Öğretmenlik mesleği cesaret gerektiriyor mu tabi ki cesaret gerektiriyordur.” (T10)

“Evlili olan belki idare edebilir ama çocuk sahibi bir kadın için bu durum zor. Seçimini yapmak zorunda. Dışarıda çalışacaksa son derece kendini pozitif tutup, şuna kanaat getirecek, benim böyle bir dönemim var. Bu bir süre sonra geçecek diye ikna etmeli.” (T12)

“Aslında ben kişilik olarak o kadar sabırlı biri değilim ama sınıfa girdiğim ve mesleğimi yaptığım anda çok sabırlı bir insana dönüşüyorum. Valla bunun nasıl olduğunu da bilmiyorum.” (T3)

Öğretmenlerin bilgi yönünden donanımlı olmaları ve öğrenciye bu konuda eksiklikleri olduklarını hissettirmemeleri gerekmektedir. Bilgi ve tecrübe sahibi olmak, öğrencileri tanımak cesaret duygusunu da beraberinde getirir.

“Öğretmen her bakımdan dolu dolu olacak. Karşısındaki çocuğa hangi yaş grubundan olursa olsun, 7 yaşından 13 yaşına her yönüyle hitap edebilecek gücü kendinde bulacak. Bu ruhsal manevi güç olacak. . . . Öğrencinin karşısında güçlü olacak. Hiçbir zaman öğrenci öğretmenin zayıf noktasını varsa yakalatmayacak. Öğrenci yakaladığı anda o kişinin öğretmenliği biter.” (T14)

“Ama sadece cesaret, cüret değil. Çünkü cüret cehaletten geliyor. Bence cesaretin temelinde bilgi var, insanın neyi yapıp neyi yapamayacağını bilebilmesi gerekiyor. Tam anlamı ile ne zaman ileri ne zaman geri gideceğini bilebilmek gibi bir şey bu. Cürette ise durum farklı, bundan sakınmak gerek.” (T16)

Çalışma ortamından kaynaklanan nedenlerden dolayı da öğretmenlerin cesarete ihtiyaçları olmaktadır.

“Eğitim sisteminde zaman zaman çarpıtmalar olabiliyor. Sosyal evre nedenleri ile özellikle doğu bölgelerinde öğretmenlerin güçlü ve tutarlı olması gereken ortamlar var.”(T18)

“Mesela TRT’de bir dizi vardı “Hayat Türküsü” diye o filmi zevkle izliyorum. O ğretmen Van’a kadar gitti, çocuklar okula gitsin diye uğraştı. Onun mücadelesini seyrederken ağlıyorum ben.” (T14)

Öğretmenlik dışarıdan görüldüğü gibi kolay bir meslek değildir. Ciddi çaba, sabır ve fedakârlık gerektirmektedir. Bu nedenle bu zorluklarla başa çıkabilmek için cesaret sahibi olma öğretmenlerin en büyük yardımcısıdır.

“ğretmenlik zor bir meslek. Yapıyormuş gibi yapılacak bir şey değil. Özellikle benim sınıflarımda gerçekten cesur olmak gerekli. . .” (T2)

“Cesaret her işte var. Hırs varsa, azim, başarı hırsı varsa cesaret de vardır. Kendini düşünen öğretmenler çocuklara bir şeyler verme amacında olmadıkları için başarısız olurlar.” (T13)

“Tabi ki büyük bir cesaret gerektiriyor. Öğretmenlik zveri mesleği. Ev hayatınızdan ciddi anlamda özveride bulunmanız gerekiyor.” (T15)

“Başarısız ocuklara ulaşmak ve onları belli bir noktaya taşımak çok zor ve meşakkatli bir iş.” (T15)

“O bana esprili bir şekilde biz evli insanlarız, ellere karıştık, ne grmcelerle ne kaynanalarla başa çıktık, bu öğrencilerle mi başa ıkamayacağız dedi . . .” (T6)

“Birin anne – baba olmalısınız. . .” (T9)

ğretmenleri cesaret sahibi olmaları için donanımlı olmaları, sabırlı ve fedakâr olmaları, ruhsal ve bedensel yönden de sağlıklı olmaları gerekmektedir. Cesaret sahibi öğretmenlerin derslerini en iyi anlatmak ve öğrenciye ulaşmak amacı ile farklı anlatım yöntemleri kullandığı ifade edilmiş ve öğretmenlik mesleğinin farklı mesleklerle benzerliği dile getirilmiştir (Bkz. Bölüm 4.4.1.2.1.2.4). Görüşme yapılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenler cesaret kavramını farklı kavramlarla ilişkilendirmişlerdir. Tablo 35’de öğretmenlerin cesaretle ilişkilendirdikleri kavramlar özetlenmeye çalışılmıştır. Görüldüğü gibi cesaretle ilişkilendirilen kavramlar oldukça uzun bir liste oluşturmaktadır. Bunun en önemli nedeni en başta ifade edildiği gibi her ğretmen için cesaretin farklı çağrışımlar yapması ve her öğretmenin farklı yaşanmışlıklarının bulunmasıdır. Bu noktada en çok bağlantı kurulan iki kavramdan ilki kişinin sahip olduğu veya karşısına yansıtmaya çalıştığı zgven ve güven kavramıdır. İkinci kavram ise güçlü olma ve mücadele etmedir. Aslında farklı isimlerle dile getirilen hırs, azim, çaba, başarılı olma isteği gibi

bağlantılı diğer kavramlar da buna eklenirse cesaret için güven dolu, mücadelecî yapının önde geldiği görülmektedir.

Tablo 35. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Cesaretle ilişkilendirdikleri kavramlar

	Kavramlar ve kullanılma sıklıkları (n)	Öğretmenler
1	Özgüven – güven sahibi olma veya yaratma (6)	(4-8-23-25-29-30)
2	Güçlü olma - Otokontrol – Mücadele etme (4)	(7-11-14-18)
3	Hırs- Azim – İdaa – Çaba-Emek (4)	(13-15-21-24)
4	İyi hale getirme – Başarılı olma isteği (3)	(7-13-15)
5	Çocuk – öğrenci sevgisi (3)	(7-10-19)
6	Sabır (3)	(3-5-12)
7	Anne – baba sevgisini yaşamış olma – ana şefkati (2)	(10-19)
8	İnsan ruhu – manevi güç (2)	(7-14)
9	Fedakârlık - özveri (2)	(12-15)
10	Tutarlı ve kararlı olma (2)	(9-18)
11	Mesleki zorluk (2)	(2-15)
12	Korku (2)	(6-8)
13	Mutluluk (1)	(4)
14	Meslek sevgisi (1)	(4)
15	İşe başlama (1)	(8)
17	Bilgi (1)	(16)
18	Ürkme (1)	(1)
19	Tecrübe (1)	(1)
20	Hareketlilik – canlılık (1)	(17)
21	Girişken yapı (1)	(18)
22	Hayal kırıklığı (1)	(28)
23	Sorumluluk (1)	(29)
24	Endişe - Heyecan (2)	(1-6)

4.4.3.3.1.15. Özveri

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler bu mesleği özveri-fedakârlık mesleği olarak tanımlamışlar ve bunu mesleğin en önemli ön şartlarından biri olarak kabul etmişlerdir. Özveri olmadan bu mesleğin hakkını vermek uygun olmamaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için meslek bazı durumlarda kendilerinin ve ailelerini önüne geçen bir özveri oluşturmaktadır. Günümüzde özgecilik kavramı özveri-fedakârlık kavramları ile birçok durumda eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Mesleğin öğretmenler için anlamı kısmında ve meslek algısını oluşturmada öğretmenlerin özgeci yapısı daha detaylı şekilde işlenecektir.

4.4.3.3.1.16. Kararlar

Öğretmenlerin öğretme tutkusunu ortaya çıkaran veya bu tutkuya yön veren etmenlerden bir diğeri de eğitimsel kararlarda nelere öncelik verdikleridir. Araştırmaya katılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlere,

‘Eğitim ve öğretime ilişkin vereceğiniz kararlarda çalıştığınız kurum, öğrenciler, mesleğiniz veya branşınız gibi farklı faktörlerden öncelikli olarak hangisini düşünürsünüz?’ (SORU 11)

sorusu yöneltildiğinde öğretmenler öğretmenlik mesleğine ilişkin kararlarda genelde birden fazla kaynağı berber düşündüklerini ifade etmişlerdir. Burada elde edilen sonuçlar bağlılık konusunda sorulan sorunun sonuçlarından bazı farklılıklar göstermektedir. Bağlılık konusunda öğretmenler derecelendirmeli bir sıralama yapmalarına rağmen, aynı öğretmenler kararlar konusunda genelde belli iki etmene odaklanmışlardır. Kurum yapısının kararlara etkisinin, bağlılık konusundaki etkiden çok daha fazla olduğu ve son sıralarda yer almadığı görülmektedir.

Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerden 10 tanesi eğitim ve öğretime ilişkin kararlarda öncelikli olarak öğrencilerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Üç öğretmen de meslekleri ile beraber öğrencileri ilk sırada belirttiklerinden toplam 13 öğretmenin öğrencilerine uygun kararlar vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu oldukça doğal bir sonuçtur. Ancak bazı durumlarda öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz ardı ederek, farklı öncelikleri dikkate alarak karar verebilmekte ve öğrencilerine bazen doğrudan, bazen de dolaylı yoldan zarar verebilmektedirler. Ancak bu tür öğretmenlerin bu araştırma kapsamında görüşülen öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerden farklı bir yapıda olduğu aşikârdır.

“Bence öğrenci öncelikle gelir, her şey onların gelişimini en iyi şekilde sağlamak için yapılmıyor mu zaten?” (T5)

“Öncelikle öğrencilerim geliyor. Bu mesleği onları geliştirmek, gelecekte mağdur olmamalarını sağlamak için yapıyorum. Gözlerindeki parıltının devam etmesini istiyorum.” (T6)

“Öğrencinin ihtiyaçları, tavır ve tarzı. Her sınıfta aynı yaşta olmalarına rağmen farklı tavır almanız gerekebiliyor. Ortam fark yaratabiliyor.” (T24)

“Samimi olarak söyleyebilirim ki kararlarımda kendi menfaatimi, rahatımı en son düşünürüm. Öncelikle öğrencilerim...” (T31)

“Yine çocuklar gelir. 10 yıl devlet okulunda zor şartlar altında çalıştım. Çoğu zaman ayrılmak, başka kuruma geçmek istedim ama çocuklar için hadi şunu da mezun edeyim, şunu da okutup sonra giderim diyerek 10 sene o şartlara katlandım. Çocukların ve ailelerin bana ihtiyaçları olduğunu bildiğim için gidemedim. Buraya da 10 senenin sonunda artık zamanı geldi diyerek geldim.” (T7)

Kararlarda ikinci öncelik ise öğretmenlerin meslekleridir. 8 öğretmen bu yönde görüş bildirmişlerdir. İki öğretmen öğrenci ve mesleklerini beraber dile getirdiklerinden toplam 10 öğretmenin kararlarında öncelikli olarak mesleklerini dikkate aldıkları görülür. Ancak bağlılık konusunda dile getirilen önceliklerle kararların önceliği karşılaştırıldığında mesleğin kararlar açısından farklı bir anlam taşıdığı görülür. Burada meslek olarak nitelendirilen şey genellikle kurallar ve ilkelerdir.

“Önce mesleğim gelir. Ben öğretmen olmaktan gurur duyuyorum. Hayatımı bu meslektan kazanıyorum o zaman kararlarımda mesleğimi düşünmeliyim.” (T10)

“Karalarımda önce mesleğimi düşünürüm. Öğretmenlik mesleği benim için önemli . . . Kısaca mesleğim benim için değerli olduğu için kararlarımı buna göre düşünürüm.” (T11)

“Sanırım önce mesleğimi düşünürüm. Mesleğime zarar verecek, beni rencide edecek kararlar vermem.” (T19)

“Benim için önce kurallar gelir. Mesela birkaç öğrenci dersleri boş bana geliyorlar ve masa tenisi oynamak istiyorlar ama benim de görevimle ilgili yapmam gereken başka bir iş var ise onu yaparım. Doğal olarak mesleğin gerekleri ve onun için uyulması gereken prensipler benim için önemlidir.” (T8)

“Ben prensip sahibiyim. İş ve ev hayatımı karıştırmam. Mesleğime ilişkin sınırları belirlerim.” (T23)

“Mesleğim de benim için yaşam kaynağı, ona zarar vermem. Tabi öğrencilere de...” (T13)

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerden dördü alan konularının kararlarında öncelik taşıdığını ifade etmişlerdir. Aslında bu da dolaylı olarak öğrencileri ve meslekleri için uygun olanı uygulamak için gösterdikleri çabadan kaynaklanmaktadır.

“Alan konum benim için öncelikli gelir. Ben matematiği nasıl daha iyi anlatırımı düşünen bir öğretmenim, onun için öncelikli konumu düşünürüm.” (T13)

“Önce alan konumda vereceğim kararlar gelir.” (T18)

“İlk olarak benim için mesleğim ve alan konum geliyor. Ben öğretmen olarak doğruyu yaptırmaya çalışıyorum.” (T29)

Üç öğretmen için ise kurumu kararlarını etkileyen en öncelikli alan olarak belirtilmişlerdir.

“Önce kurumun kuralları, onlara uymalıyım . . . Bazen öğrenciler daha ağır da basabilir ama bu kurumun kurallarını bozmamalı.” (T25)

“Benim için önce kurum gelir. İş arkadaşları idare ile karalarda ortaklık olmalı. Kurumdaki rahatsızlık hoş olmaz.” (T27)

“Her kurumun kendine has yetiştirme misyonu vardır. Onlara hizmet etmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Köy okulunun ayrı, özel okulun ayrı. Adapte olmak, bir noktada baştan başlamak, geliştirebileceğinize yeni bir şeyler katacağınıza inanmak çok önemli. Sonra vicdan, inançlar ve güven önem kazanıyor. Hizmet şuuru önemli . . . öğretmen olarak da milliyetçi, siyasi bir kişilik yansıtmak gibi düşünceler içinde olmadan önce kurumu çok iyi bilmek gerekiyor.” (T29)

Bir öğretmen ise kararlarında öncelikli nokta olarak eğitim sistemini dile getirmiştir. Ancak bu da kurum olarak nitelendirilebilir. Çünkü devlet okullarında çalışan öğretmenler için eğitim sistem bir kurum niteliği taşımaktadır.

“Eğitimle ilgili olarak vermem gereken bir karar var ise sanırım öncelikli olarak sistemi düşünürüm. Çünkü eğitim sisteminin bir parçası olduğumuz için buna uygun hareket etmeliyiz.” (T3)

Bir diğer öğretmen ise biraz daha farklı bir yaklaşım göstererek kendini kararlardaki öncelikle kaynak olarak belirtmiştir.

“Öncelikle kendimi. Önce benim ikna olmam, benim mutlu olmam ve kararımı sahiplenmem gerekli bu nedenle de benim eserim olmalı. Tabi ki sistemin yapısına uyum, öğrenci ihtiyaçları da dikkate alınıyor ama dediğim gibi önce benim sahiplenmem gerekli.” (4)

Ancak eğitim sistemi öğrencileri, kurumları, çevresi ile bir bütündür. Bu nedenle kararlarda tümünün berber değerlendirilmesi daha uygun olacaktır. Beş öğretmen de bu yönde görüş bildirmiştir.

“Hepsi bence iç içe öğrenci ile diğer bütün etkenleri dengeye getirmeye çalışırım.” (T1)

“Kararlarımda sınıf, okul, camia, aile hepsi benim için bir bütündür . . . Çocuklar bunların hepsinin bir parçası zaten.” (T19)

“Öğrencilerle diyalog kuruyorsunuz, mesleğe ısınıyorsunuz, bir çevre sağlıyorsunuz. Velilerle iletişiminiz var. Sistemin beklentilerini karşılamaya çalışıyorsunuz. İşin özü şu ki hepsi bir bütün. Karar verirken

tümünü harmanlamanız gerekebilir. Mezun öğrenciler bile bu sistemin içinde olmalı.” (T20)

“Kararların ortak verilmesinin daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (T29)

“Mesleğim, öğrenci, kurum, alan konum hepsi ayrılmaz bir parça bence.” (T35)

Göze çarpan noktalardan biri de öğretmenler önceliklerini okulları, meslekleri ve öğrencilerinden yana kullanırken çoğu zaman kendilerinden fedakârlık etmeleridir.

“... Çoğu zaman ailem bile hep bunların gerisinde kaldı.” (T16)

Ancak kararların alınması sırasında dikkat edilmesi gereken noktalara da değinilmiştir. Gerçekçi kararlar ve kararların uygulanmasında idarenin tutumu başarı sağlanmasına yardımcı olacaktır.

“2. sırada da öğrencilerim geliyor. Ama burada da kararlarda ütopyik olmamalı. Bu karar işler mi diye düşünülmeli.” (T28)

“Kurumun buna nasıl baktığını da değerlendirmek gerekiyor. Kararları uygulamada kurumun ve idarecilerin desteği unutulmamalı.” (T11)

“... kurumum da benim okuduğum yetiştiğim yer olduğu için farklı bir yere sahip. Bir dönem sınav sisteminden dolayı okulun zorlandığı, işe geçtiği anlar oldu, bunu hep beraber çözümledik. Şimdi durum farklı. İdari değişiklikler de kuruma olan güveninizi değiştirebiliyor.” (T12)

“Okulun iyi olması çevre de birinci derecede önemli. Okul benim evim, ailem gibi. Evimde nasılsam ben okulda da oyum. Benim için idareciler de çok önemli. İdarecilere saygı ve sevgi duyulmalı. Onlar bizim düşmanımız değil. Beraber tek vücut olarak çalışmak gerekli.” (T31)

4.4.3.3.3. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna Bağlantılı Olarak Yaşadıkları Olumsuz Duygular

4.4.3.3.3.1. Tükenmişlik

Araştırmaya katılan öğretmenlere;

“Cesaretinizin, gücünüzün tükendiğini hissettiğiniz anlar var mı? Buna neden olan olay ve kişiler nelerdir?” (SORU 8)

şeklinde soru yöneltildiğinde öğretme tutkusuna sahip olsalar da bu öğretmenlerin de zaman zaman tükenme yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin tükenme yaşama sıklıkları Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Tükenmişliği Yaşama Sıklığı

Hayır	Nadir	Belirli Birkaç Durumda	Bazen	Olmuştur	Çok
13	3	10	6	2	1

Ancak öğretmenlerin belirttikleri tükenme durumlarının normal öğretmenlerin dile getirecekleri durumlardan oldukça farklı olduğu görülmektedir. Örneğin bu soruya ‘çok’ şeklinde cevap veren öğretmen nedenini ‘çocukların dikkatini çekme’ olarak belirtmiştir. Aslında bu tükenmeden öte öğretmen için zorlanma yaratan durumlardandır. Bu nedenle tükenme nedenlerini dikkatli şekilde incelemek gerekmektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenleri farklılaştıran bir diğer durum bu tükenmişliğin süresidir. Bu durumlar genelde anlık duyguları yansıtmaktadır. Ek olarak öğretmenler bu durumların üstesinden gelecek bireysel yöntemler geliştirmektedirler.

Öğretmenler tükenmelerine neden olan sebepleri öğrenci, sistem, veli, idari, bireysel kaynaklı olmak üzere 6 ana başlık altında örneklendirmişlerdir. Ancak bunların dışında farklı nedeler de olabilmektedir.

Öğrenci Kaynaklı Tükenme Nedenleri : Başarısız ve aynı zamanda da davranış problemi yaratan öğrenciler öğretmenleri görev yaptıkları sürede zorlamaktadırlar. Bu öğrenciler öğretmenlerinin amaçlarına ulaşmaları açısından sorun yarattıkları için daha çok öğretmenlerin üzülmelerine neden olmaktadır.

“Problemlili çocuklar, ulaşılabilen çocuklar beni zorluyor. Bir dönem kaynaştırma programına dâhil bir öğrencim olmuştu. Çok zorlanmıştım. Çünkü ona ulaşamadım. Ulaşamadığınız zaman da bir şeyleri başarabilmeniz çok zor.” (T3)

“Özellikle son 2-3 senede bu tür başarısız öğrenci grubunun sayısında ciddi bir artış var. Bu da insanı yoruyor.” (T5)

“ . . . Bu öğrencilerin amaçlarının olmaması da sıkıntı yaratıyor.” (T5)

“ . . . Sınıfta problemlili öğrencilerin sayısı çok fazlaydı. Ailesinde ciddi sağlık sorunu olan, maddi sıkıntı çeken, aile içi geçimsizlik yaşayan çeşitli öğrencilerin bulunduğu bu sınıfa ulaşmaya çalıştım ama olmadı. Annesinin sağlık durumu hakkında endişe içinde olan bir çocuğun bu sorununa çözüm bulmadan, nasıl dersi dinlemesini ve çalışmasını bekleyebilirsiniz.” (T11)

“Konuları anlatırken çaresiz kaldığım anlar oldu. Mesela ben önemli şeyler anlatırken, başka yere bakan çocukların dikkatini çekmenin zorluğu beni yıldırabiliyor.” (T17)

“ . . . öğrenciye öğretemediğim zaman böyle bir durum yaşadım. Sanırım benim gücüm buna yetmeyecek diye düşündüm. Ümitsizliğe kapıldım ama yorulmadan devam ettim.” (T33)

Bazı durumda bu başarısızlık sadece bir öğrenci ile sınırlı kalmamakta tüm sınıf sorun yaratabilmektedir.

“Sanırım başarısız olan sınıflar bende zaman zaman böyle duygular yaratabiliyor. Anlamakta zorlanan öğrenciler için yeni yöntemler geliştiriyorsunuz. Haftalarca uğraşıyorsunuz. Ama bakıyorsunuz hiçbir fark yok. Tabi ben de herkes gibi başarılı sınıfları okutmayı tercih edebilirim. Bu insanı daha diri tutuyor.” (T5)

“Daha önce bahsettiğim 3. sınıfta aldığım pek bir düzene sahip olmamış sınıf beni epeyi farklı etkiledi, fiziksel ve ruhsal tükenmişliği hissettim. Bahsettiğim gibi yemek yiyecek halim olmuyordu, hem yorgunluktan, hem de fark yaratamamış olmanın hayal kırıklığından.” (T2)

“Bazen başarısız öğrencilerin toplandığı bir sınıf isteğini azaltabiliyor. Uğraşp karşılığını alamamak . . .” (T22)

Sistem Kaynaklı Tükenme Nedenleri: Bu başlık altında değinilen konular sadece öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için değil tüm öğretmenler için sıkıntı yaratmaktadır. Öğretmenler bürokratik süreçler yerine eğitim-öğretim süreçleri ile ilgilenmek isterler.

“Buna ek olarak sistemde çok sık yaşanan değişiklikler, kitaplardaki, konu dağılımlarındaki sık değişimler beni rahatsız ediyor. Bir de bazı klasik yöntemlerin dışında yapılan çalışmalar insanları konunun aslından uzaklaştırıyor. İnsanlar sadece şov yapma peşinde oluyorlar. O zaman öğretmenliğin anlamının ne kadar değişmiş olduğunu görüyorsunuz ve bu da insanı tabi ki rahatsız ediyor. Laf olsun diye bazı şeyler yapılmamalı.” (T3)

“Bunun nedeni de eğitim sistemindeki çarpıklık. İlköğretimde öğrencilerin istedikleri gibi geçmeleri bence doğru değil. Bu öğrenciler liseye de nasıl olsa yine sınıfı geçeriz düşüncesi ile geliyorlar.” (T5)

Sadece bürokratik süreçler değil eğitim programlarının uygun şekilde yapılandırılmaması da öğretmenler için uygulamada sorun oluşturmaktadır. Öğretmenler hem öğrenciler hem de bu sistemlerle mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar.

“Ama projeler beni tüketiyor. Mesela bugün iki yeni projenin raporunu Milli Eğitime ulaştırmalıyım. Bu beni şu an ciddi şekilde yıpratıyor ama bunlar anlık duygular, yarın bunları unutuyorum.” (T15)

“Hayır, bak onu diyorum üzüldüğüm, bunaldığım, yorulduğum anlar tabii ki olmuştur ama hiçbir zaman tükenmedim. Mesela şu son haftalarda proje ve performans ödevlerin yetiştirmek beni çok zorladı ama bu ev hanımının ev işini yetiştirememesi zorlanması gibi bir şey, doğal olarak yapılmaya devam ediyor.” (T31)

Veli Kaynaklı Tükenme Nedenleri: Daha önce de olumsuz yönde etkileri belirtilen veliler doğal olarak öğretmenlerin tükenmesinde de etken olabilmektedirler.

“ . . . bazen veli bazen . . . kaynaklı böyle durum olabiliyor. Genelde doğruyu yaptığınızı ve onore edilmeyi beklediğiniz anlarda tam tersine eleştiri ile karşılaştığınız anlarda daha çok oluyor. Böyle tutumları hak etmediğimi düşünüyorum.” (T4)

“ . . . velilerin olumsuz tavırları. Beni farklı değerlendirmek istediler. Aslında bu İstanbul’da bir okulda oldu. Ne mezunu olduğumu sormaları, eğitim konusunda kıyaslamalar yapmaları. Ben dış görüntüm yüzünden çok çektim.”(T26)

Öğretmenler bunlara ek olarak bireysel nedenlerden, idareden ve çalışma ortamlarından kaynaklı tükenmişlikler dile getirmişlerdir. Ancak önemli olan kısım bu öğretmenlerin bu anlık duyguları ile başa çıkma yöntemleri geliştirmiş olmalarıdır.

Bu yöntemler şu şekilde özetlenebilir;

- i.) Değişim
- ii.) Kişisel Gelişim Faaliyetleri
- iii.) Destek
 - Ailevi Destek
 - İdari Destek
 - Meslektaşlardan Destek
- iv.) Yöntem Farklılaştırma
- v.) Bireysel Çaba
- vi.) Sistem Kaynaklı Çözümler
- vii.) Öğretmenliğin Anlamına İlişkin Çözümler

4.4.3.3.2. Meslekten Ayrılma Düşüncesi

Öğretmenlere “Hiç öğretmenlik mesleğinden ayrılmayı düşündünüz mü? Neden? Neden ayrılmayıp devam ettiniz?” (SORU 12) şeklinde soru sorulduğunda görüşme yapılan 35 öğretmenden 29’u kesin bir şekilde böyle bir şeyi hiç düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen maddi imkânları daha iyi bir iş için, başka bir öğretmen de İstanbul’a geldiği ilk yılda çalıştığı okulda karşılaştığı olumsuz tutum nedeni ile iş değişikliğine gitmiş, iki öğretmen ise belli bir süre doğum nedeni ile ara vermişlerdir. Ancak bu öğretmenlerin üçü de bir ya da iki yıl aradan sonra yine öğretmenlik mesleğine geri dönmüşlerdir. 3 öğretmen aslında böyle bir şeyi düşünmediklerini ama bazen de neden hala devam ediyorum diye ufak bir sorgulama dönemi geçirdiklerini, bunun da sadece anlık bir duygu olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin ikisi böyle bir eyleme geçseler bile tercihlerinin yine eğitimle doğrudan bağlantılı bir iş olacağını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ailevi nedenlerden dolayı meslek değişikliği ile ilgili karar aşamasına gelmiş tercihini öğretmenlikten yana kullanmıştır. Bir öğretmen sağlık nedeni ile işten ayrılmak zorunda kalmıştır. Başka bir öğretmen yaşı nedeni ile gençlere yer açmaları gerektiğini ve bu nedenle önümüzdeki senelerde ayrılmayı düşünebileceğini belirtmiştir. Hatta görüşme yapılan öğretmenlerden biri emekli olup okuldan ayrıldıktan sonra kendini boşlukta hissettiğini ve yeniden mesleğine geri döndüğünü dile getirmiştir.

Yukarıda dile getirilen nedenler incelendiğinde öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin mesleklerinden ayrılma yönünde bir düşünceye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler bu mesleği severek yaptıklarını ve güçleri yettiği müddetçe de devam edeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler duygularını aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir.

“Ben asıl olarak öğretmenlik yapmayı seviyorum. Kısacası başka hiçbir iş benim bu kadar zamanımı almıyor. Beni etkin tutmuyor. Çalışmaz isem sıkılırım. Mesela üç gündür ofise gelmiyorum. Burayı ve yaptıklarımı özledim.” (T3)

“Bu mesleğe sahip olmak beni önemli ve faydalı biri olarak hissettiriyor.” (T3)

“Ben bu iş için doğmuşum. Başka şey nasıl yaparım diye düşünüyorum (Bunu söylerken ses tonu bile nasıl başka bir şey yapamayacağına inandığını gösteriyordu). 4-5 sene önce başıma bu olaylar gelince eniştem gel Anakaraya benim yanıma bir iş yapalım ayda 1,5- 2 garantili bir iş dedi. . . Gitmedim, devam ettim.” (T8)

“Eşimle evlenmeden önce hatta üniversiteden önce bile ben akademiye odaklanmıştım. Nasıl ulaşmış olduğum hedefimi terk ederim bilmiyorum. Şu ana kadar terk etmedim de!” (T8)

“Daha çok erken. Aslında yeni başladım. Daha yapacak çok şeyim var.” (T13)

“Yok, kesinlikle düşünmedim. Sevdiğim için bu işi yapıyorum. Yorgunluk var tabi, özellikle de zihinsel yorgunluk. Ama çocuklara faydalı olmaya devam edebileceğim sürece devam ederim.” (T7)

“Yorgunluk hissetmek başka, terk etmek ise bambaşka.” (T17)

“Ayrılmak ne kelime ben geri döndüm.” (T19)

“ . . . bu meslek benim en büyük servetim. Durmayacağım, hiçbir zaman, sağlığım elverdiği yere kadar gideceğim.” (T23)

“ . . . hiç düşünmedim, daha çok yılım var.” (T32)

Bu öğretmenler ancak öğrencilere fayda sağlayamayacakları duruma geldiklerinde veya sağlıkları elvermediğinde meslekten ayrılmayı düşünmektedirler. Birçok araştırmada karşımıza çıkan emeklilik yaşına yaklaşmış öğretmenlerdeki umursamaz tutum bu öğretmenlerde hiçbir şekilde görülmemektedir. Bu öğretmelere fırsat tanındığında ve sağlıkları sorun yaratmadığında emeklilik döneminde bile çalışacak sevgi ve özveriye sahiptirler.

“Çocuklara faydalı olmaya devam edebileceğim sürece devam ederim. Beynim bana yetmediği ve öğrencilerime yarar yerine zarar vermeye başladığımı hissettiğim an bırakmayı düşünebilirim.” (T7)

“ . . . Ha torun olursa o zaman bırakırım.” (T15)

“Durmayacağım, hiçbir zaman, sağlığım elverdiği yere kadar gideceğim.” (T23)

“Asla dedim ya...Ben hala 3-5 yıl çalışacağım dediğimde sadece etraftan utanıyorum.” (T30)

“Dediğim gibi bazı sağlık nedenleri yüzünden biraz tempomu hafiflettim.” (T35)

“Ben sağlığım elverdiği müddetçe öğretmenliğe devam edeceğim.”(T19)

“Sağlığım elverdiği sürece de bu mesleği sürdürürüm.” (T20)

4.4.3.3.3. Hayal Kırıklığı

Öğretmenler de birer insandır ve hayal kırıklığı yaşamaları da doğaldır. Öğretmenler çabalarının karşılığını alamamaktan dolayı hayal kırıklığı yaşayabilirler. Buna ek

olarak özellikle öğretmenliklerinin ilk yıllarında idealleri ile gerçek ortamların uyuşmadığını gördüklerinde de bu hayal kırıklığını yaşamaktadırlar. Bu noktalarda öğretmene destek sağlanması şarttır.

4.4.3.3.4. Üzüntü

Öğretmenlere “Öğretmenlik hayatınızda sizi en çok kızdıran ve üzzen olayları örnekleyebilir misiniz?” (SORU 6) sorusu sorulduğunda öğretmenler öğrenci, öğretmen, idare, veli, sistem veya toplum kaynaklı nedenlerden örnekler vermişlerdir. Öğretmenler de birer insandır ve onların da görevlerini yerine getirirken üzücü olaylarla karşılaşmaları oldukça doğal bir durumdur. Burada asıl önemli nokta bunlarla ne şekilde başa çıktıklarıdır. Öğretme tutkusuna sahip olan bu öğretmenler üzüntülerinin kaynağını net olarak ayırt edebildikleri için bu duygularını mesleklerine ve yaptıkları işe yansıtmadan profesyonelce üstesinden gelmeye çalışmışlardır.

Öğrenci kaynaklı: Öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında ikinci sırada çabanın karşılığını alamamanın geldiğini görmüştük. Bu nedenle de öğretmenleri üzen en önemli olayların başında da kendi gösterdikleri çabanın öğrenciler tarafından gösterilmemesidir.

“Çocukların benim sahip olduğum isteğe sahip olmaları veya gösterdiğim çabayı onların göstermemeleri beni kızdırıyor. Siz onlara her şeyi vermeye çalışıyorsunuz, onlar ise hiçbir şey yapmıyorlar.” (T1)
“Sadece bilinçli olarak çalışmamakta direnen öğrencilere . . .” (T3)
“. . . tüm ısrarlara rağmen disiplin altına alınamayan, çantasını, ödevini unutan, yalan söyleyen, kitabı eksik olan, sorumluluklarını yerine getirmeyen çocuklar . . .” (T31)

Toplumun değişen yapısı ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığını kaybetmesi de öğrenci davranışlarında farklılaşmalara neden olmuştur. Günümüzde öğrenciler özellikle disiplin sorunları ile gündeme gelmektedirler.

“Sanırım saygısızlık. Mesleğimi sorguladığım zaman karşıma çıkan en önemli şeylerden biri . . . Çocuklar öyle değil, onlar daha içten

pazarlıksız ve doğal . . . ve bu karşınızdaki bir yetişkenden değil bir çocuktan geldiği için sanırım beni daha fazla yaralıyor.” (T4)

“Öğrenci açısından sevmediğim olay yalan konuşma . . . beni üzen tekrar anlatır mısınız isteği değil de bunun yerine yalan söyleme. Biz bu konuyu öğrenmedik denmesi . . . biz öğrencileri bahçede sıra yapıp yukarı sınıfa çıkarırız, öğrencinin doğruyu söylemek yerine ben sizi görmedim demesi beni kızdırıyor. Bunun yerine açık açık arkadaşımla konuşuyordum, sohbet ediyordum demesini beklerim. Böyle açık davranan öğrencilerim de oluyor. Öğretmenim o an arkadaşıma takıldım, sıraya girmedim, üzgünüm diyenler var. Benim burada dayanamadığım yalan konuşulması. Yalana tahammülüm yok.” (T12)

“Öğrencilerin belli değerleri kaybediyor olması beni çok üzüyor.” (T5)

“Çocukların yaşlarını aşan, büyüklerine saygısızlık yapan davranışlarına dayanamıyorum.” (T9)

Öğretmenlerin geçmişe dönük olaylarda sergiledikleri bazı tavırlar da üzüntülerine, daha doğrusu biraz da pişmanlığa neden olmaktadır. O dönemde yapılması gereken en uygun davranış gibi gözükken veya istenmeden yapılan bazı davranışlar, belli bir deneyim ve hayat görüşü kazanan öğretmenler için bugün daha farklı anlam taşımaktadır.

“Sınav sırasında kopya çeken bir öğrenci yakalamıştım. Normal şartlarda kaldırı o kopyaları diyerek sınava devam etmesiydi amacım. Ama öğrencim biraz da yanındaki kız arkadaşına hava atmak için kopya çekmiyorum ki diye kendini savunmaya başlayınca çok sinirlendim. Benimle kopya çekmediği konusunda iddialaşmaya çalışınca da ben de ona bir tokat atmışım. Aslında hiç dayaktan ve şiddetten yana bir öğretmen değilim ve hayatım boyunca da başka tokat attığımı hatırlamıyorum ama o an çok sinirlenmiştim ve öğrencinin ceplerindeki kopyaları çıkararak önüne savurdum. Olayı daha sonra unuttum. Bir dönem sonra eşimle Halı almak için bir mağazaya girdiğimizde genç bir çocuk yanıma geldi saygıyla ceketini ilikleyerek “Hocam beni hatırladınız mı? Ben dayak attığınız öğrenciyim” dedi. Hiç kötü konuşmadı tersine ‘haklıydınız ve iyi ki o tokadı atmışsınız, beni kendime getirdiniz’ dedi. İyi bir üniversiteyi kazanmış ve şimdi iyi bir işi varmış. Eşim o günden sonra benimle dayakçı öğretmen diye dalga geçmeye başladı. Öğrencimle karşılaştığım an ona dayak atmış öğretmen olarak hatırlaması beni çok üzdü. Bir dönem beni çok kızdıran bir olay o anda sonra benim üzölmeme neden oldu. Keşke o tokadı atmasaydım dedim.” (T15)

Öğrencilerin hayatları ve imkânları da, özellikle mesleğe tutku ile bağlanmış, mesleğini hayatının ayrılmaz bir parçası yapmış olan öğretmenler için üzüntü kaynağı olabilmektedir.

“En üzen olay okuttuğum öğrencilerimden birinin başına gelen olaydır. Anne baba ayrı yaşayan bir öğrencim vardır. Anneanesi Fransızca öğretmeni, dedesi eskiden kaptanlık yapmış iyi bir ailenin torunu. Ancak durumları daha sonra bozulmuş. Anneanneninin sağlık durumu iyi değil, anne çalıştığı için çocuğa o bakıyor. Başkalarının çamaşırlarını yıkıyorlar. Kısaca zor durumdalar. Engin’i sözlüye kaldırdım pek bir şey anlatamadı, üzgün olduğunu fark ettim. Anneanesini çağırdım. Meğer kızı hastaymış ve ameliyat olması gerekiyormuş. Hem hastaneye hem çocuğa bu halimle yetişemem ne yapacağımı bilmiyorum. Çaresiz kaldım. Babasını aradım, onda kalsın diye dedi. Ama Engin’in çok sevdiği bir kedisi vardı. Onu da yanında olmak istemiş. Babası da sana baktım da kedin mi kusur kaldı ben eve kedi medi istemem demiş. Kadın çaresiz bir durumdaydı. Ben hemen eşime danıştım, o hep benim arkamda olmuştur. Sonuçta yaşadığımız onun da evi. Ertesi gün Engin’in anneanesine benim 2 çocuğum var. Bana güveniyorsanız bende kalabilir dedim. Hatta sonra annenin ameliyatında başka problemler çıktı, hem de okulun kapanmasından sonraki dönemdi ben Engin’i bizimle beraber tatile de götürdüm. 3,5 ay bizde kaldı. Arada annesine ziyarete de götürdüm. Karnesini annesine götürdü. Eşim gıkını bile çıkarmadı. Onu bir parçamız olarak kabul ettik. O da bize çok bağlandı. Annesine bizim arabayı anlatarak, arabamızı gördün mü demiş, babasının arabası için bir gün bu cümleyi kullanmadı dedi. Çocuklar bu hale düşmemeli.” (T19)

“İstanbul’a gelmek istediğim yıl 1. sınıftan 4. sınıfa kadar okuttuğum bir sınıf vardı. Benim ayrılacağımı duyunca çok üzüldüler. “Hani bu çocukları siz mezun edecektiniz ?” dediler. Siz bizim çocukları yarı yolda bıraktınız dediler. Çok üzüldüm. Atamamı geri almak istedim ama durduramadım. Bu beni üzen olaylardan birdir.” (T20)

Bazı durumlarda başarısız sınıflar da üzüntü kaynağı olabilir.

“Özel okuldan ayrıldığım sene, hatta ayrılmama neden en temel sebep olan bir sınıf öğrencisi.” (T3)

“Hareketli sınıflar bazen bana eyvah dedirtir ama o an içindir, sonra unutulur.” (T25)

Yukarıda dile getirilen farklı nedenlerin yanında bazı öğretmenler öğrencilerin hiçbir şekilde üzüntü kaynağı olamayacaklarını ifade etmektedirler. Bu öğretmenlerin ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir.

“Öğrencilerim beni asla kızdırıp, üzemezler. Onlar o kadar ufak ki aksine öğretmen onları üzmemek için çaba göstermelidir. Onlar öğretmene ne yapabilirler ki?” (T6)

“Neden kızayım ki, ben onları seviyorum.” (T23)

Öğretmen kaynaklı: Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri öğretmen kaynaklı üzüntü nedenleri çok çeşitlilik göstermektedir. Nerede ise her öğretmen için farklı bir neden dile getirilmiştir. Ancak bu nedenler arasında en öne çıkanı öğretmenlerin meslektaşlarının yanlış veya uygun olmayan uygulamalarda bulunmalarıdır.

“Mesela anlaşılmamak, daha da önemlisi yanlış anlaşılmak.” (T2)

“Beni kızdıran olaylardan birisi son dönemde oldukça artış gösteren bir uygulama. Bazı öğretmenler çocuklara fazla bilgi yüklemeyi çok değerli bir olay olarak görüyorlar. Belli öğretmenler hırs yapıp, öğrencileri Anadolu liselerine sokmak için hep test sorularına yöneliyorlar. Daha çok da başarılı öğrencilerle ilgileniyorlar.” (T7)

“Bazı öğretmenler ise yeni programa karşılar. Mesela eski yıllara 5. sınıf matematik dersinde geometri hep son konu olurdu ve genellikle yetiştirilemediği için de işlenemezdi. Şimdi ise başa alınmış. Bu çok güzel bir uygulama ben 2. sınıf öğrencilerime çeşitli geometrik cisimleri oluşturdukları projeler verdim. Gerçekten bu konuyu güzel de öğrendiklerini düşünüyorum. Ama çoğu öğretmen hala bildiğini okuyor. Mesela Türkçe’de kılavuz kitap çok iyi. Kavramları çok güzel işlemişler. Yan sınıfın öğretmeni kitabı bitirmiş. Ben henüz bitiremedim. Daha çok konum var. Ben bir konuyu 8-9, 10 günden önce bitiremiyorum. Masalların içinde öğrenilecek o kadar güzel şeyler var ki, kalıcı öğrenme için öğrencilere detaylı sorular sorulmalı, tartışılmalı. Diğer sınıf öğretmeni okuyup, eski yaptığımız gibi soruları cevaplatıp geçiyor. Ama sonra ben konuyu bitirememiş öğretmen oluyorum.” (T7)

“Bölüm içinde şu an detayını anlatmak istemediğimi garip bir olay. Sen çalıştığın kişiler değişse de görevini aynı şekilde yapıyorsun ama bazen yanlış anlaşmalar oluyor. Bu da seni savunmaya çekiyor ve yanlış anlaşılmamak için kendine dikkat etmeye başlıyorsun bu beni rahatsız eden bir durum.” (T27)

“Grup arkadaşlarımdan arasındaki uyumsuzluklar, iş yerindeki çatışma ortamı . . .” (T30)

“Bu şekilde haksız rekabet yaratılması beni rahatsız ediyor.” (T7)

“Ben ilk yıllarımda arkadaşlarımdan aradığım desteği bulamadım ve çok yalnız kaldım. Zaten doğuda bir köyde imkânsızlıklar içinde yaşamak zordu, buna bir de kendi içine çekilmiş iş arkadaşları eklendi.” (T18)

“Korkaklık. . . Öğretmenlerin kararlı olması gerekir. Hem sisteme hem de ilkelere karşı. Öğretmenler yenilgiyi kabul eden bir yapıda olmamalı. Sosyal bir gücün sahibi olmalı. 3 maymunu oynamamalı.” (T18)

Öğretmenin tecrübesizlikten kaynaklı tutumu da üzüntü nedeni olabilmektedir.

“Devlet okulunda ilk stajyer olduğum yılda 3. sınıfı okuturken bir öğrencim devamsızlık yapıyordu. Davranışlarında da olumsuzluklar

vardı. Okul müdürüme karnedeki davranışlar hanesine zayıf verip veremeyeceğimi sordum, o da 3 verebilirsin ama 3'ün altında verme dedi. Ben de öğrencinin davranış notlarını 3 olarak verdim. Öğrencim karneyi aldığında sol taraftaki ders notlarına hiç bakmadı ve sadece sağ taraftaki davranış notlarına baktı ve sanırım burada kendine 3 verilmesini, kendinin ahlaksız, terbiyesiz bir öğrenci şeklinde değerlendirildiğini düşündü ve diğer notlara hiç bakmadan karneyi buruşturdu ve çöpe attı. Sonra da oturup ağlamaya başladı. Aslında okulda bıçak çeken, trenlerin peşinden koşup, trenden atlayan bir öğrenciydi ama dediğim gibi o notu ahlaksız olmak şeklinde değerlendirdi. O seneden sonra öğrencilerin davranışlarına düşük not vermedim. Çocukların bu şekilde üzülmemeleri gerektiğini düşünüyorum.” (T6)

“ . . . mesela ben bir hata yaptım hiç kendimi affedemiyorum. Bir bayram günü çocuklar tatile çıkacak bir veli bana baklava getirmiş. Ben o veliye çok kızmıştım, ben sizden baklava istedim mi diye. O da demişti ki, keşke bunu alsaydın da pencereden atsaydın. Onun olanakları o kadar. İşte bu tecrübesizliktir. Şimdi olsa bunu yapar mıyım? Baş tacı ederdim. Açar birlikte yeriz. Ben onu o dönem yanlış yorumlamıştım.” (T14)

İdare kaynaklı: Öğretmenlerin üzüntülerine neden olan etmenler daha çok haksız değerlendirmelere ve öğretmenlere hak edilen değerin verilmemesine dayanmaktadır.

“ . . . ve kendilerini çok farklı bir öğretmenmiş gibi gösterip idarenin aslında sadece laf ebesi olan insanlara gereksiz payeler vermesi bende kızgınlık yaratan durumlar.” (T3)

“Hiç çalışmayan daha kıymetli olabiliyor.” (T34)

“Çalıştığım bir özel okulda gereksiz bazı kişilere gereğinden fazla paye verilmesi. Sizin ikinci sınıf onun birinci sınıf olarak değer görmesi. Hatta öğrencilerine sınav sorularını verdiği ortaya çıkmasına rağmen okulda çalışmasına devam ettirilmesi beni çok üzen olaylardan.” (T22)

“Bir diğer konu ise idarenin tutumu. Matematik öğrencilere zor gelen bir konu dolayısı ile OKS netleri diğer derslere göre düşük. Bu nedenle dönem başında hep yüksek net yapan (15 gibi ki bu Türkçe ve sosyal dersleri için hiç de yüksek değil) ders öğretmenlerine teşekkür edilirken benim bölümümde bir problemin olduğu şeklinde hiç düşünülmeden yapılan saçma yorumlar beni bir o kadar üzüyor.” (T4)

Bunlara ek olarak öğretmenlerin idareciler tarafından yalnız bırakılması da öğretmenleri ciddi şekilde olumsuz etkilemekte, üzüntüden öte ciddi güven sorunu yaratmaktadır.

“ . . . Mesela devlete geçtiğim ilk sene düzenlediğim müsamerede sanmıştım ki okul müdürüm seyretmeye gelecek, ne güzel olmuş diyecek ama olmadı bu olay beni çok üzmüştü.” (T6)

“Beni üzen bir diğer olay ise öğrencilerle ilgili. Nöbetim sırasında bir öğrenciyi sigara içerken yakaladım. Bir kenara çektim, öğüt verdim. Bir daha görmeyeceğim diyerek affettim. Ama takip etmeden de duramadım. Şans buya öğrenciyi iki hafta sonra yine yakaladım. Bu sefer özür dilmesini kabul etmedim. Dilekçeyi yazıp, idareye verdim. Sonra derste öğrenci durmadan hocam affedin, hocam affedin diye vızıldayıp durdu. Ben de dilekçeyi artık verdiğimi olayın benden çıktığını söyledim. Öğrenci de hocam siz affederseniz, dilekçeyi işleme koymayacaklarını dedi. Bunu kimin söylediğini sorduğumda idare öyle dedi. Ben de tuttum çocuğu hemen idareye götürdüm. Baktım gerçekten öyle demişler. Hocam siz affederseniz kayda almayabiliriz dediler. O zaman ben de aldım dilekçeyi çocuğa dönüp güzel bir yırtım sonra da oğlum git istediğin kadar sigara iç dedim. Kızgınlığım idareyeydi. Ben bu çocuğu bana saygısızlık yaptı, dersimi dinlemedi diye disipline vermedim ki. Okulda sigara içilmez ve bu çocuk iki kere sigara içerken yakalandı. Bu da bana denk düştü. Ben öğretmenlik görevimi, okulun kurallarını yerine getirmeye çalışıyorum. Dilekçeyi benim için değil okulun düzeni için yazıyorum. Eğer idare topu bana atarak beni yalnız bırakıyorsa o zaman niye ben bu öğrencileri takip etmeye çalışayım. İdare göz yumuyorsa o zaman ben de göz yumarım. Bunlar benim yapıma uymayan şeyler. Ben idarenin tamamı ile öğretmenin arkasında olması gerektiğine inanıyorum.” (T10)

“Sınıf ortamı içinde bulunmayan, çocuklara özellikle matematik dersi gibi zorlandıkları bir dersi anlatmayan kişilerin uzaktan ahkâm kesmesi. Asıl kastettiğim idareciler, müdür yardımcıları. Müdür yardımcıları kendilerini çok farklı konumda görüyorlar ve destek olmak yerine çok farklı tutumlarda bulunabiliyorlar. Müdür yardımcısının bir öğrenciyeye “ben seni idare ediyorum demesi”, olumsuz davranıştaki bir öğrencinin müdür yardımcısının odasına yollandıktan sonra odadan çıkarken sırtının sıvazlanması bence kötüden öte iğrenç davranışlardan.” (T13)

“ . . . idarenin buna (olumsuz öğrenci davranışları) göz yumması” (T35)

Özel okul öğretmenlerinin dile getirdikleri bir diğer üzüntü kaynağı da iş garantisinin olmaması ve bu konuda nedensiz işten çıkarmalardır.

“Öğretmenlerin toplu halde işten nedensiz yere çıkarılması. Burada yeni idarecinin kafasına uygun bir ekip kurma fikri var aslında.” (T11)

“İkinci çalıştığım okulumda 36 senelik emeğimden sonra bir teşekkür bile edilmeden işime son verilmesi. Tabi orası benim babamın evi değil sonsuza kadar kalamam, okulda da şubeler kapanıyor belli bazı öğretmenlere ihtiyaç yok ama bu, bu şekilde yapılmaz. Ben hamile halimle son günüme kadar okula gelmiş, ameliyattan sonra 3 aylık raporum varken 15 gün sonra işe başlamış bir kişiyim. Öğrencilerime ve kuruma bağlılığım bu şekildeyken karşıdan aynı tepkileri alamamak beni çok üzdü. Sadece A4 kâğıdının en tepesinde işinize son verilmiştir yazısını hak etmedim. Ben kapıyı açıp kapatan kişiye bile teşekkür ederim. Bir plaket verilebilirdi diye düşünüyorum.” (T33)

Sistem veya toplum kaynaklı: Bu başlık altında dile getirilen üzüntü nedenleri de büyük farklılık göstermektedir. Bu konuda dile getirilen nedenlerden bazıları farklı bölgelerde çalışmak durumunda olan öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerdir.

“Sanırım ilk yıllarda bazı üzüntüler yaşadım. İletişim kuramama gibi bir sorunum vardı. Ankara da bir köy okulunda çalıştım. Öğretmen olarak ilk bayramımda bana koç armağan etmişlerdi. İstemeyince de sınıfın kapısına bağlayıp gittiler. Ben koçla ne yaparım. Sınıfın kapısında nasıl dışarı çıkarım. Onlar duygularını böyle aktarıyorlar ama ben o duyguları o zamanlar anlayamıyordum.” (T29)

“İstanbul, Alemdağ’da çalışırken de kış şartları ve okulun gerekli donanımına sahip olmaması beni ürkütüyordu.” (T1)

“Zaten doğuda bir köyde imkânsızlıklar içinde yaşamak zordu, ...” (T18)

Aşağıda öğretmenlerin dile getirdikleri farklı üzüntü kaynaklarından örnekler verilmiştir.

“Bir de özel okulda çalışan öğretmenlerin haklarını savunabilecekleri bir derneğin olmaması. Bir dernek var ama fonksiyonel değil. Amacı nedense öğretmenlere destek olmak gibi görünmüyor.” (T11)

“Teknolojinin okullarda yeterince kullanılmıyor olması.”

“Deneyimli öğretmenler yerine düşük maliyetli olsun diye genç öğretmenlerin seçiliyor olması özellikle belli bir birikime sahip olan öğretmenler için çok acı bir duygu.” (T11)

“Daha önceden Anadolu liseleri için 300 öğretmenlik bir kontenjan açılıyordu ama şimdi onlar da kalktığı için Almanca ve diğer yabancı dil öğretmenlerine haksızlık yapıldığını düşünüyorum.” (T17)

Veli kaynaklı: Velilerin olumsuz tavırları, kendi çocuklarının davranışlarını haklı gösterecek değerlendirmeler yapmaları, öğretmenin işine karışmaları, öğretmenin yanında olmamaları gibi çok çeşitli veli kaynaklı üzüntü nedeni dile getirilmiştir.

“Bazı velilerin olumsuz tavırları. Beni farklı değerlendirmek istediler. Aslında bu İstanbul’da bir okulda oldu. Ne mezunu olduğumu sormaları, eğitim konusunda kıyaslamalar yapmaları. Ben dış görüntüm yüzünden çok çektim. Rencide edildim. hak etmediğim davranışlara maruz kaldım, . . .” (T26)

“Buna ek olarak bir de velilerin çocuklarını tanımamaları ve çocuklarına yanlış baskı yapmaları . . . Burada veliye çocuğunuzun çok güzel tiyatro yeteneği var, bu yönde yönlendirebilirsiniz dediğinizde, tepkili davranıyorlar. Çocuklarına dersler konusunda aşırı baskı yapıyorlar ve gençler için akademik bir kayıp yaşanıyor. Kaybeden çocuklar oluyor. Herkes bankacı olamaz mesela, herkes farklı.” (T26)

“Bir de velinin yaptıklarınızın bilincinde olmaması. Siz çaba gösterirsiniz, o çocuk için fazladan hoşgörü, sabır gösterirsiniz. Buna karşılık çocuğun durumu da iyidir ama veli gelir şu şöyle, bu böyle gibi yaptıklarınızı anlamak yerine eleştirirse bu da beni çok sinirlendiriyor.” (T31)

Öğretmenler yukarıda belirtilen farklı nedenlerden dolayı üzüntü yaşayabilmektedir. Bu durumlar anlık da olsa öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumlar karşısında öğretmenler üzüntü dışında da farklı duygular yaşayabilmektedirler. Aşağıda öğretmenlerin yaşadıklarını ifade ettikleri olumsuz durumlara ilişkin duygularından örnekler verilmiştir.

- “ . . . beni kızdırıyor.” (T1)
- “ . . . 35 yıllık meslek hayatımda ilk defe bir sınıfa girmek istemediğimi, kalbimin sıkıştığını hissettiğim anlardır.” (T3)
- “ . . . beni rahatsız ediyor.” (T7)
- “ . . . dayanamıyorum.” (T9)
- “ . . . için çok acı bir duygu.” (T11)
- “ . . . tahammülüm yok.” (T12)
- “ . . . ve çok yalnız kaldım.” (T18)
- “ . . . Çaresiz kaldım.” (T19)
- “ . . . hoş değil.” (T24)
- “ . . . Rencide edildim.” (T26)
- “ . . . yanlış anlaşılmamak için kendine dikkat etmeye başlıyorsun bu beni rahatsız eden bir durum.” (T27)
- “ . . . çok üzülürüm, bağırsaklarım düğümlenir.” (T31)
- “ . . .bu beni çok sinirlendirir.” (T31)

Öğretmenler yukarıdaki durumlara yönelik olarak kendileri çareler geliştirmekte ve duygularını yenileyerek her yeni güne yeni duygularla başlamaktadırlar. Bu duyguların kalıcı olması durumunda öğretmenlerin meslekten uzaklaşması oldukça doğaldır.

4.4.3.3.5. Yalnızlık

Greenwald (Ellenburg, 1972, s.39) öğretmen moralinin etkileyen kişisel etkenleri umutsuzluk, anlamsızlık ve yalnızlık olarak sırlamıştır. Çevreden gelen yardımı kabul etmeye yaklaşmayan kişiler iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grup yardımın geleceği kaynağa güvenmeyenlerdir, ikinci grup ise bugüne kadar tüm

mücadelelerinde yalnız bırakılan, hep kendi başlarının çaresine bakmak durumunda kalmış olan kişilerdir. Franzen (1952, s.17) ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin durumunun ne yazık ki bu şekilde olduğunu ifade etmektedir.

Ancak bu araştırmada öğretmenler net bir yalnızlık yaşadıklarını ifade etmemişlerdir. Bunun en önemli nedeni de bu kişilerin çok kolay alternatif çözüm yöntemleri bulmaları ve farklı fırsatları değerlendirerek paylaşım ortamları yaratmalarındır.

4.4.3.3.3.6. Otonomi İhtiyacı –Kısıtlanma

Bu araştırmada sadece 4 öğretmen belli alanlarda kısıtlanmaktan şikâyetçi olmuşlardır.

“Öğretmenlik yazı çizi işi olmamalı. Öğretmenler biraz rahat bırakılmalı, kendileri karar vermeli. “ (T31)

Yukarıdaki ifadede dile getirilen bağımsız karar verme ihtiyacından farklı şekilde bu öğretmenlerden biri devamlı diğer öğretmenlere bağımlı olmaktan, bir diğeri eğitim programlarını öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillendiremediğinden şikâyetçi olmuştur. Bu konuda çok fazla yorum gelmemesinin en önemli nedeni yine öğretmenlerin yapılarından kaynaklanmaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler mesleklerini yaparken hiçbir zaman kısıtlanma hissetmezler, çünkü her duruma uygun alternatif çözümleri vardır. Hemen mod değiştirirler.

Boobekova (2000, s.85) öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirme çabalarının okuldaki eğitim ve mesleki pedagojik geleneksel şartlar nedeni ile sınırlandığını belirtmektedir.

4.4.3.3.3.7. Kızgınlık-Öfke

Kızgınlık ve öfke gibi duygulara öğretmenleri üzen olaylar başlığı altında yer verilmiştir. Ancak öğretmenler (15/35) en fazla hak etmedikleri davranışa maruz

kalmaktan ve uygun şekillerde değerlendirilmemekten kaynaklı kızgınlık yaşamaktadırlar.

4.4.3.3.4. Öğretmenlerin Mesleklerindeki Dönüm Noktaları

Araştırmaya katılan 35 öğretmene “Öğretim yönteminizde, stilinizde ve tutumunuzda farklılaşmaya neden olan, dönüm noktası diyebileceğiniz olay ve deneyimler nelerdir? (veya) Buna neden olan kişiler kimlerdir?” sorusu yöneltildiğinde bu öğretmenlerden 15’i böyle bir dönüm noktasına sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Farklı dönüm noktaları dile getiren 20 öğretmenden ikisi bir değişim yaşadıklarını ancak bunun tam olarak bir dönüm noktası olarak isimlendirilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Tablo 37. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Mesleki Dönüm Noktalarının Nedenleri

Öğretmenlerin Dönüm Noktalarının Nedenleri		Sayı		
1.	Destek görme	Müdür yardımcısı	2	11
		Okul müdürü	1	
		Bölüm başkanı	2	
		Okul kurucusu	1	
		Öğretmen arkadaşlar	2	
		Mesleki eğitim öğretmeni	2	
		Ölçme ve değerlendirme birimi	1	
2.	Mesleki farklılaşma	Değerlendirmeye ilişkin	3	7
		Öğrenciyi tanıma	2	
		Farklı çalışma ortamlar	2	
3.	Mesleki gelişim fırsatları	6	6	
4.	Farklı kurumsal yapılar	4	4	
5.	Psikolojik şiddet	Siyasi kaynaklı	2	4
		Yolsuzluk	1	
		İdari	1	
6.	Bireysel duyuşsal	2	2	
7.	Öğrenci kaynaklı	2	2	

Öğretmenler dönüm noktalarına neden olarak farklı kaynakları dile getirmişlerdir. Farklı kurumsal yapılar, özellikle idari kademede bulunan kişilerin desteği, deneyimler ve belli vakalar sonucu yaşanan mesleki farklılaşma, mesleki gelişim fırsatları, psikolojik şiddet (mobing) en çok dile getirilen etmenlerdendir. Bunun

yanında az sayıda olsa da bireysel, duyuşsal ve öğrenci kaynaklı etmenler de dile getirilmiştir. Tablo 37’de görüldüğü gibi öğretmenler için mesleki veya duyuşsal alanda dönüm noktası oluşturan en önemli nedenler eğitim sistemi içinde görev alan farklı kişilerden gördükleri destektir. Bu desteğin kaynağı daha çok idareci konumunda olan müdürler, okul kurucusu, müdür yardımcıları ve bölüm başkanlarıdır (6/11).

Okul müdürünün kendine verdiği fırsatın öğretmenlik hayatı için önemini vurgulayan bir öğretmen aşağıdaki şekilde düşüncelerini ifade etmiştir;

“Göreve başladığım özel okulda Müdürüm . . . Hanım’ın benim hayatımda önemli bir yeri var. Stajyer öğretmenken, okulda yeni işe başladığımda . . . adında bir arkadaşım vardı, o benden 2 yıl önce mezun olmuştu. . . . Hanım onu liseye verelim, sen daha yenisin ilköğretimde başla dedi. Ama ben ilköğretimde çalışmak istemiyordum. O zaman seni bir hafta deneyelim, olmaz ise hemen değiştiririz dedi. Benim sert bir yapım vardır. Öğrenci en çok benden korkar ama aynı oranda da sever. Bir hafta sonra . . . Hanım beni çağırdı, nasıl gidiyor dedi, iyi gittiğini o da gördüğü için böyle devam ettik. Hiçbir sorun yaşamadım. İyi ki bana bu fırsatı sağlamış.” (T10)

Ancak öğretmenler için meslektaşlarının destekleri de azımsanamayacak kadardır (4/11). Benzer şekilde öğretmenlerin önemini vurgulayan deneyimli öğretmenlerden biri kendisine iyi bir eğitim fırsatı veren öğretmeninden bahsetmektedir.

“Birincisi öğretmen okulundaki meslek dersi öğretmenimdir. Hem insan olarak iyi bir insandı hem de bize çok kaliteli bir eğitim verdi. Staj dönemimizde 12 lere kadar bizim raporlarımızı, ders planlarımızı inceler. Bunlar en mükemmel hale gelmeden bizi bırakmazdı. Bir sonraki gün uygulamadan önce ve sonra da hep tartışır, kritik eder, nasıl geliştirebileceğimizi konuşurdu. Biz ancak doğruluğundan emin olunca bunları uygulardık.” (T31)

Aynı öğretmen özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için meslektaşlarının desteğinin de ne kadar önemli olduğunu da ifade etmektedir.

“İkincisi de bazı öğretmen arkadaşlarımdır. Ben ilk başta Sivas’ta iki farklı köy okulunda çalıştım, orada azimle bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz. Köyden çıkıp İstanbul’a geldiğimde ilk Emirgan’da bir okulda çalışmaya başladım. Bu okulda Anadolu liselerine öğrenci hazırlayan iddialı öğretmenler vardı. Özellikle de dört tane bayan öğretmen vardı ki onlar bana kollarını açtı. Çok şey öğrendim. Köydeki amaçlardan uygulamalardan çok farklı bir yerdi burası. Belki İstanbul’a

ilk geldiğimde Emirgan'da değil de daha ücra bir gecekodu mahallesinde çalışmış olsaydım ben bu farkı hissedemezdim.” (T31)

Görüldüğü gibi bir diğer önemli etken de mesleki farklılaşmadır (7/11). Daha önceki bölümlerde öğretmenlerin mesleki farklılaşmalarında deneyimin ve öğrenciyi tanımanın ne kadar önemli olduğu belirtilmişti. Benzer şekilde dönüm noktalarını dile getiren öğretmenler de yaşadıkları mesleki deneyimlerle uygulamalarını farklı boyuta taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu deneyimlerde özellikle ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar üç öğretmende benzer şekilde ortaya çıkmıştır.

“ . . . Lisesinde bir öğrencim vardı dersi zayıftı ama diğer dersleri Askeri Liseye girmesine yetiyordu. Ben zayıf verdim. Askeri Liseye gidemedi, . . . Şimdi olsa bunu yapmam. O dönemden sonra öğrencilerin hayatlarını etkileyebilecek olaylarda daha toleranslı davranıyorum.” (T16)

“Büyük hatalar yaptığım dönemler oldu. Özellikle de not konusunda. O dönemlerde benim matematik dersi zayıf olan bir lise öğrencim vardı, yazılı notları düşüktü, özveri ile de çalışıyordu ama olmuyordu. Şimdilerde kanaat notu çıktı ya da ben o zaman pek farkında değildim. Kanaat kullanmadım, zayıf verdim. Meğersem çocuk sonra bunalıma girmiş, ben bunu sonradan öğrendim. Çok pişman oldum ama insan zamanı geri alamıyor. Şimdi düşünüyorum da 100 versem ne olurdu. Ama insan o yıllarda kurallara ve ideallerine çok bağlı oluyor. Şimdi not konusunda daha large'ım, öğrencilerin notlardan psikolojik olarak etkilenmelerini istemiyorum.” (T30)

Mesleki gelişim fırsatlarını dile getiren 6 öğretmen ise değişik seminer ve eğitimlere örnek vermişlerdir. Bir öğretmen MEB kanalıyla İngiltere'de katıldığı dil eğitimi programını (T3), bir diğer öğretmen yüksek lisans eğitimini (T4), bir diğeri AÇEV'de bir sene gönüllü olarak ücret almadan çalıştığı dönemi (T26), bir başkası Britisch Council Young Learners eğitim programını (T28), bir diğer de okulunda açılan Uluslar arası Bakalorya-IB programını (T35) örnek vermiştir. Buna ek olarak dört öğretmen farklı kurumlarda çalışmanın kişinin gelişiminde ciddi farklılıklar yaratabileceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminden çok özellikle duyuşsal gelişimini etkileyen ve bir değer önemli dönüm noktası da psikolojik şiddete maruz kalmak olarak ifade edilmiştir (4/11). İki öğretmen özellikle bunun siyasi boyutunu dile getirmişlerdir.

“Daha önce çalıştığım bir okulun müdürü, canla başla çalıştığım ama onun fikirlerine ve ideolojisine sahip olmadığım için bana bir karalamada bulundu. Ne yazık ki bazı kurumlarda senin siyasi, dini ve diğer birçok şeye yönelik bakış açımı irdeliyorlar. Taraf olmadığında da senin üzerinde oyunlar oynuyorlar. Ben böyle bir tuzağın içine düştüm. Ne olduğunu bile anlamadım. Güvenimin kurbanı oldum . . . Olaylara düz bakıyormuş, meğer etrafımda dönenleri göremiyormuşum. Ama ben öğretmenim işimle uğraşırım zaten, işimle öyle oyalanırdım ki etraftaki olayları duymam çoğu zaman. Bir kız öğrenciye davranışım hakkında şikâyette bulunmuş. İşin komiği o öğrenciyi çok iyi tanımıyorum bile . . . Hiçbir kanıtları yokken bana ilçeden ceza geldi. Üzüntü içinde şok olup kaldım. Mesleğimi hatta hayatımı bırakacak noktaya geldim. O zaman da evliydim ve çocuğum da vardı. Ben böyle bir namussuzluk nasıl yapabilirim . . . O dönem çok kötü günler geçirdim . . . Günlerce uyuyamadım, hala içimde bir taş gibi duruyor bu duygu. Yeni okulumda kafamı toplamaya çalıştım . . . Önceden dediğim gibi öğrencilerimle yaşamıma devam ettim ama çok büyük yara aldım.” (T8)

Görüşmeler sırasında da bu öğretmenin ciddi şekilde duygusal bunalım içinde olduğu ve mesleğini sürdürmek, öğretmenlik amacına ulaşmak için mücadele ettiği gözlenmiştir. Buna benzer bir durum deneyimli bir edebiyat öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir.

“Dönüm noktası diyebileceğim şey . . . ben bir soruşturma geçirdim. Öğrencilerime okuma kitabı olarak - - -'in bir kitabını da tavsiye ettim. Ben yasak olmadığını iddia ettim. Ama baktım olay o kadar farklı boyutlara çekildi ki benim dışımda bir anda farklı olaylardan suçlanırdır duruma geldim. O benim kırılma noktam oldu. - - - Okuluna sürüldüm. İşte bu öğretmenliğe ket vuran bir zihniyet. Eşim gitme bırak dedi. Ben çok hırslı ve azimliyimdir, devam ettim. Aslında benim için daha bile keyifli oldu.” (T29)

Bu konuda görüş bildiren diğer iki öğretmen de idarecilerin konumlarına yakışmayan davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Az sayıda da olsa iki öğretmen çocuk sahibi olmaktan, farklı iki öğretmen onları alıp götürerek farklı bir grup öğrenciden dönüm noktaları olarak bahsetmişlerdir. Anlaşılabilirliği gibi bu etkiler daha çok duyuşsal içerik taşımaktadır.

Kısaca araştırmanın nitel kısmında öğretme tutkusunun kaynağına ve oluşumuna ilişkin bulgular detaylı şekilde sunulmuştur. Öğretme Tutkusu Oluşum modeli hem

meslek öncesi hem de meslek süresince etkide bulunan değişkenler doğrultusunda oluşturulmuştur. Meslek öncesi süreçte kişilik özellikleri, meslek seçimindeki modeller, meslek algısı ve öğretmen eğitimi; mesleği uygulama sürecinde ise ortam ve şartlar, öğrenci yapısı ve ilgisi, değer görme, takdir, paylaşım, mesleki gelişim fırsatları, toplumsal değerler, başarı, maddi imkanlar ve destek önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra bu tutkunun ne şekilde değişim gösterdiğine, hangi farklı duyguların ortaya çıktığına değinilmiştir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için olumlu duyguların çok yoğun yaşandığı, olumsuz duyguların anlık ve kısa dönemli olduğu görülmüştür. Bu verilerden öğretme tutkusunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerin öğretmenlerde öğretme tutkusunun geliştirilebilmesi açısından büyük önem taşıdığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın ikinci kısmında yukarıda belirtilen mesleği uygulama sürecinde karşımıza çıkan değişkenlerden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kişilik özelliklerini yansıtan özellikler ise ayrı bir ölçek olarak ele alınmıştır. Bu ölçeklerle sadece öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin değil tüm eğitim sitemini yansıtan öğretmenlerin görüşlerine yer verilerek, karşılaştırma yapma fırsatı sağlanmaya çalışılacaktır.

BÖLÜM V

5. NİCEL ÇALIŞMANIN BULGU ve YORUMLARI

Bu araştırmanın nitel çalışma kısmında öğretmenlerin tutkularının kaynağına, öğretme tutkusunu anlamlandırmalarına, bu tutkuyu etkileyen değişkenlere, öğretmenlerin duygularının, özellikle de öğretme tutkularının zaman içindeki değişim ve gelişimine ilişkin oldukça kapsamlı verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise bu bulgular doğrultusunda iki farklı ölçek geliştirilmiştir. Unutulmaması gerekir ki nitel çalışmanın bulguları bu ölçeklerle sınırlı değildir. Ancak çalışmanın öğretmenlerin öğretme tutkusunun geliştirilmesine yönelik amacı nedeni ile bu verilerden en anlamlı ve öne çıkan, eğitim sisteminde gelecekte alınacak karar ve yapılacak uygulamalara yön verecek içerikte olanlar temel alınmıştır. Diğer bulgular öğretme tutkusunun gelişim modelinin oluşturulmasında kullanılmıştır.

Nitel çalışmaların nitel çalışmanın bir devamı olması nedeni ile aşağıda her bir ölçek çalışmasına ilişkin bulgular içeriğin daha etkin takip edilebilmesi için nitel araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek sunulacaktır.

5.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının İncelenmesi

Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar Bölüm 3.3.1.1.'de detaylı olarak incelenmişti. Yapılan faktör analizleri sonucunda Tutum Ölçeğinin dört alt boyutu elde edilmişti. Dört alt boyutlu Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği, ölçülen değişkenin toplam varyansının % 45,4'ünü karşılamaktadır. Nitel araştırma bulguları doğrultusunda Süreç Motivasyon, Süreç Demotivasyon, Girdi-Kurumsal Yapı ve Okul Sistem Özellikleri

şeklinde isimlendirilen bu alt boyutlara ilişkin bulgular aşağıda detaylı şekilde incelenecektir.

5.1.1. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Motivasyon Faktörleri Alt Boyutu

Ölçeğin birinci alt boyutu olan süreç motivasyon faktöründe öğretme tutkusunu olumlu yönde etkilediği dile getirilen 44 madde bulunmaktadır (Ek 9). Süreç Motivasyon Faktörünün özdeğeri 20,782 olup, toplam varyansın tek başına % 20,782'sini karşılamaktadır. Likert tipi puanlama sistemine göre bu alt boyuttan alınabilecek maksimum puan 220'dir. Araştırma grubunun motivasyona dayalı öğretme tutkusunu etkileyen olumlu faktörler ortalaması 185,86 olmuştur, bu sonuç mutlak ortalama 110'dan oldukça yüksektir. Araştırma grubunun motivasyona dayalı öğretme tutkusunu etkileyen olumlu faktörleri çoğunlukla kabul ettiği görülmektedir. Tablo 38'de süreç motivasyon faktörü içinde yer alan maddelerden en yüksek ortalamaya sahip olan (en fazla olumlu etki) 10 madde özetlenmiştir.

Tablo 38. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Motivasyon Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip (En yüksek etkiye sahip) Maddeler

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 99. soru	Huzurlu ortamda çalışma	4,57
2. 65. soru	Çocuk Sevgisi	4,55
3. 73. soru	Özgüvene sahip olma	4,54
4. 67. soru	Mesleki yeterliliği hissetme	4,51
5. 88. soru	Öğrencinin öğrenmeye istekli olması	4,49
6. 69. soru	Güven ortamında çalışılması	4,49
7. 94. soru	Öğretmenin kişiliğinin mesleği ile uyuşması	4,46
8. 71. soru	Çabanın karşılığını alma	4,44
9. 86. soru	Gelişime açık bir çalışma ortamı	4,44
10. 89. soru	Mesleğin öğretmen için anlamlı oluşu	4,43

Tablo 38'de görüldüğü gibi en yüksek madde ortalaması 99. maddeye aittir (Huzurlu bir ortamda çalışma) (4,57). İkinci sırada 4,55'lik ortalama ile 65. madde (Çocuk sevgisi) yer almıştır. En yüksek ortalama üçüncü madde 73. maddeye (özgüvene sahip olma) (4,54), dördüncü madde ise 67. maddeye aittir (mesleki yeterliliği

hissetme) (4,51). 88. madde (öğrencinin öğrenmeye istekli olması) 4,49'lık ortalama ile beşinci sırada yer almıştır. Bunu 4,48'lik ortalama ile 69. madde izlemiştir (güvenli bir ortamda çalışma). Öğretmenlerin öğretim tutkusunu olumlu yönde etkileyen en önemli etkenler incelendiğinde, bu etmenlerinin üçünün (huzurlu ve güven ortamında çalışma, gelişime açık çalışma ortamı) dış çevreye dayalı olduğu, ikisinin (öğrencinin öğrenmeye istekli olması ve çabanın karşılığını alma) öğrenci kaynaklı olduğu, beşinin ise kişilik özelliklerine (çocuk sevgisi, özgüven, mesleki yeterlilik, mesleğe uyumlu kişilik, mesleğin öğretmen için anlamlı oluşu) dayalı olduğu görülmektedir. Ancak bu kişilik özelliklerinin üçünün de doğrudan öğretmenlik mesleği ile bağlantılı olduğu görülmektedir.

Huzurlu çalışma ortamı iletişim (Freidman, 1991; akt. Ceyanes, 2004; Conley, Bacharach & Bauer, 1989; Covey, 1992), okul kültürü, yöneticilerin tutumları ve nitelikleri (Conley, Bacharach & Bauer, 1989), liderlik özellikleri (Bakioğlu, 1998), eğitim politikaları, destek (Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1998; akt. Ceyanes, 2004), görev tanımlarının net olmaması (Ceyanes, 2004), fiziki donanım gibi farklı değişkenleri içinde barındırmaktadır. Genel öğretmen görüşünde huzurlu çalışma ortamının, çocuk sevgisinden önce gelmesinin en önemli nedeni, bu öğretmenlerin büyük kısmının dıştan denetimli yapı sergilemeleri olarak gösterilebilir. Buna karşın öğretim tutkusuna sahip öğretmenler için çocuk sevgisi mesleğin olmazsa olmazı olarak nitelendirilmiştir. Bu sonuç öğretim tutkusuna sahip öğretmenler için manevi etmenlerin çevresel etmenlerden çok daha önce geldiğini göstermektedir. Öğretmenler aynı zamanda mesleki açıdan yeterli olduklarını hissetmek istemektedirler. Ancak gelişime açık bir çalışma ortamının daha geriden gelmesi, öğretmenler için bu yeterliliklerin eğitim verdikleri ortamlardan çok daha önce, öğretmen eğitimi sırasında kazandırılması gerektiğinin işaretçisi olabilir.

Çocuk sevgisi, özgüven sahibi olma ve mesleki yeterliliklerin önemi nitel kısımda da elde edilmiş olan bulgulardandır. Sevginin öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin belli yeterliliklere sahip olmalarının gerektiği nitel araştırmanın öne çıkan sonuçları arasında yer almıştır. Nitel araştırmada öğretmenlerin öğretim tutkularını olumlu yönde etkileyen

etmenlerin en başında öğrenci kaynaklı etmenler (27/35) yer almaktadır. Bunların en önemli kısmını öğrencinin ilgi göstermesi (12/27) oluşturmaktadır. Nicel çalışmada bu etken beşinci sırada yer almıştır. Nitel araştırmada öğretme tutkusunun oluşumunu etkileyen girdi faktörleri arasında mesleğin öğretmen için anlamının ciddi şekilde fark yarattığı ifade edilmiştir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin farklı bir meslek algısının olduğu dile getirilmiştir. Meslek algısı araştırmada onuncu sırada yer almaktadır. Sonuçlar iki araştırma arasında oldukça anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Sadece nicel araştırma sonuçlarında ilk sırada yer alan ‘huzur ortamında çalışma’ nitel araştırma bulgularında daha gerilerde yer almaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler okul ortamlarından çok öğrencilerine ve onların başarılarına ve mesleki amaçlarına odaklanmaktadırlar. Dış çevre şartları onlar için çok büyük fark oluşturmamaktadır. Bu madde yerine mesleğin öğretmen için anlamı, mesleki yeterlilikler, mesleğe uygun kişilik, öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için daha öncelikli olarak dile getirilmiştir.

Tablo 39. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Motivasyon Alt Boyutunda En Düşük Ortalamaya Sahip Olan (En az olumlu etkiye sahip) Maddeler

	Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1.	96.	Müfredattaki yeni uygulamalar	3,38
2.	100.	Yabancı dil öğrenme fırsatının sağlanması	3,73
3.	92.	Hizmet içi seminerlerinin olması	3,74
4.	82.	Performans değerlendirme yöntemleri	3,84
5.	79.	Bölüm başkanının desteği	3,87

Tablo 39’da görüldüğü gibi bu alt boyutta en düşük ortalama 96. maddeye aittir (Müfredattaki yeni uygulamalar) (3,38). Bunu 100. madde takip etmektedir (Yabancı dil öğrenme fırsatının sağlanması) (3,73). Hizmet içi seminerlerinin olması maddesi ise sondan üçüncü sırada yer almıştır (3,74). Kısaca genel öğretmen görüşü müfredattaki yeni uygulamaların, yabancı dil öğrenme fırsatının, hizmet içi seminerlerin, performans değerlendirme yöntemlerinin, bölüm başkanının desteğinin öğretme tutkusunu olumlu yönde geliştirmek adına diğer maddeler kadar etkili olmadığını yönündedir. Ancak madde ortalamalarının oldukça yüksek olması nedeniyle bu etmenlerin de belli ölçülerde fark yaratacağı yadsınamaz.

Müfredattaki yeni uygulamalar nitel kısımda doğrudan öğretmenlere sorulan sorulardan biri olmamıştır buna karşın sadece ilköğretimde çalışan 3 öğretmen tarafından öğretim tutkusunu olumlu yönde geliştirdiği dile getirilmiş olan etkenlerdendir. Bunun olası nedenlerinden biri bu öğretmenlerin hâlihazırda oluşturmacı yapıdaki müfredatı uyguluyor olmaları olabilir. Araştıran, öğrencilerine ne iyi nasıl öğretebilirim duygusu ve eylemi içinde bulunan öğretmenler, kendileri alternatif müfredatlar geliştirmişlerdir. Nicel araştırmada ise birçok öğretmenin yeni uygulamalara biraz eleştirel bakmaları nedeni ile bu maddenin ortalaması bu kadar düşmüş olabilir. Ancak öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin farklı yapıları nedeni ile nitel araştırmada dile getirilen olumlu etmenlerden biri olmuştur. Yabancı dil eğitimi için yapılan değerlendirme de nitel araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu madde kontrol amaçlı olarak ölçeğe konmuş, nitel araştırmada öğretmenlerin dile getirmediği bir etkidir. Hizmet içi seminerlerin etkinliği ile ilgili çeşitli eleştirilere nitel çalışmada değinilmişti. Aslında bu maddenin öğretim tutkusunu geliştirme adına çok daha etkin bir yapısı olması beklenmektedir, ancak yanlış uygulamalar bu etkenin başarısını engellemektedir. Öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu (18/35) hizmet içi eğitimi tüm olumsuzluklarına rağmen öğretim tutkusunu geliştirebilecek kaynaklar arasında sıralamışlardır. Destek faktörü nitel araştırmada öğretim tutkusunu olumlu yönde geliştirdiği belirtilen ve ön sıralarda yer alan etkenlerdendir. Özellikle iş arkadaşlarının desteği, veli desteğinden sonra en çok dile getirilmiştir (16/35). Nicel araştırmadaki sonuçlarla bu maddenin çeliştiği görülmektedir. Performans değerlendirme yöntemleri de çoğunlukla olumsuz yönde etki yaratan bir değişkendir, bu nedenle olumlu yönde katkısının olmaması doğal karşılanabilir.

5.1.2. Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Faktörleri Alt Boyutu

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan süreç demotivasyon faktöründe 28 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin tümü öğretim tutkusunu olumsuz yönde etkilediği düşünülen maddelerden oluşmaktadır. Süreç Demotivasyon boyutunun özdeğeri 9,829 olup, toplam varyansın tek başına % 9,829'nu karşılamıştır. Likert tipi

puanlama sistemine göre bu alt boyuttan alınabilecek toplam maksimum puan 140'dır. Araştırma grubunun süreç demotivasyon faktörüne dayalı öğretim tutkusunu etkileyen olumsuz faktörler ortalaması 78,04 olmuştur ki, bu sonuç mutlak ortalama 70'in biraz üstündedir. Bu faktör tümüyle öğretim tutkusunu olumsuz yönde etkileyen maddelerden oluştuğu için; puanların düşmesi, çalışma grubunun olumsuz faktörleri kabullenme özelliğinin yüksekliğini göstermektedir. Bu nedenle elde edilen bu sonuç açıkça göstermektedir ki araştırma grubu sürece dayalı öğretim tutkusunu etkileyen demotivasyon faktörlerini ortalamanın biraz altında kabul etmiştir. En düşük puan ortalamaları, öğretmenlerin öğretim tutkusunu en fazla olumsuz yönde etkileyen maddelerdir (Ek 10).

Tablo 40. Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Alt Boyutunda En Düşük (en fazla olumsuz etkileyen) Ortalamaya Sahip Olan Maddeler

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 32. soru	Huzursuz çalışma ortamı	1,90
2. 1. soru	İdarecilerin olumsuz tutumu	1,92
3. 26. soru	Çabasının karşılığını alamama	2,09
4. 27. soru	Çalışma şartlarının olumsuz yönde olması	2,20
5. 16. soru	Sınıfların disiplinsizliği	2,37
6. 46.soru	Öğretmenliğin toplumda saygınlığını kaybetmesi	2,38
7. 3.soru	Takdir görememe	2,41

Tablo 40'de bu faktör içinde yer alan maddelerden en düşük (en fazla olumsuz etki) ortalamaya sahip 7 madde özetlenmiştir. Bu alt boyutta en düşük ortalama 32. maddeye aittir (Huzursuz çalışma ortamı) (1,90). İdarecilerin olumsuz tutumu maddesi ise ikinci sırada yer almıştır (1,92). 26. madde 2,09'luk ortalama ile en yüksek düzeyde olumsuz etki yaratan üçüncü madde olmuştur (çabasının karşılığını alamama). 27. madde (Çalışma şartlarının olumsuz yönde olması) 2,20'lik ortalama ile en çok olumsuz etki yaratan dördüncü madde olmuştur. 16. madde (Sınıfların disiplinsizliği) daha gerilerden gelerek olumsuz etki yaratmada beşinci sırada yer almıştır (2,37). En fazla etkiye sahip olan süreç demotivasyon faktörlerinde ortam, öğrenci, idareci, toplum kaynaklı etmenlerin eş değerli temsil edildiği görülmektedir. Bu da olumsuzlukların kaynağının tek bir etmene bağlı olmadığını göstermektedir. Ancak genel öğretmen görüşü değer görmeye (çabanın karşılığını alamama,

toplumdaki saygınlık, takdir görmeme) ve çalışma ortamına (huzursuz çalışma ortamı, çalışma şartları) dayalı olan etmenleri olumsuzluk yaratan etmenler olarak daha fazla tercih etmiştir.

Sonuçlardan da görülebileceği gibi öğretmenler için en önemli etkenlerden biri huzur ortamıdır. Olumlu süreç motivasyon etmenlerinde ilk sırada yer alan bu değişken hem olumlu hem de olumsuz yönde öğretme tutkusunu üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu düşünülen etmendir. Ancak öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan nitel araştırmada gerekli ilk şartlar arasında yer almamaktadır. Nitel araştırmada huzur ortamı vurgulansa da farklı değişkenler daha ön sırada dile getirilmiştir. Çabanın karşılığını alamama (17/35) nitel araştırmada da öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkilediği belirtilen baştan ikinci madde olarak ifade edilmiştir. Nitel araştırmada idarecilerin olumsuz tutumu dördüncü sırada (15/35), sınıfların disiplinsizliği beşinci sırada (12/35), çalışma ortamındaki olumsuzluklar dokuzuncu sırada (8/35), takdir görmeme üçüncü sırada (17/35) ve mesleğin saygınlığı (6/35) on birinci sırada dile getirilen etmenler arasındadır. Bu da nicel ve nitel çalışma sonuçlarının süreç demotivasyon faktörlerinde oldukça benzer sonuçları ortaya çıkardığını göstermektedir. Ancak bu noktada önemli bir fark göze çarpmaktadır, öğretme tutkusuna sahip öğretmenler biraz da mesleğin toplumdaki saygınlığı ile ilişkilendirerek ekonomik yetersizlikleri öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyebilecek etmenler arasında ilk sırada ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler her ne kadar da bu işi para olmadan yapacaklarını belirtseler de bireyin mutlu olmasının önemini vurgulamışlardır. Ailesinin, çocuklarının geçim sorunu içinde olan öğretmen, öğrencileri ve öğretme tutkusunu için fedakârlık yaparken yılgınlık ve tükenmişlik yaşayabilir. Higgins (2003) en idealist öğretmenlerin bile bu olumsuz duygular içine düşebileceğini belirtmiştir. Sadece çok büyük adanmışlık gösteren öğretmenlerin iş ve meslek yaşamlarını dengelediklerinde bunun üstesinden gelebileceklerini ifade etmiştir. Nicel araştırmaya katılan öğretmenler öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin maddiyata önem vermeyecekleri düşüncesi ile ekonomik imkânlarla olumsuzluk yaratan faktörler arasında yer vermemişlerdir. Bir şekilde kendi duygularını değil olması gerekeni yansıtmaya çalışmışlardır. Ekonomik

etmenlerin beklenen öğretmen grubundan farklı öğretmen grubu tarafından dile getirilmiş olması araştırmanın ilginç bulgularından biridir.

Tablo 41. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip (En az olumsuz etkileyen) Maddeler

	Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1.	18. soru	Köy okullarında çalışma	4,16
2.	19. soru	Emeklilik yaşının yaklaşması	3,84
3.	6. soru	Rekabet ortamı	3,64
4.	50. soru	Öğretmenliğin zor bir meslek olması	3,54
5.	7. soru	Müfredat Değişiklikleri	3,39

Tablo 41’de görüldüğü gibi olumsuz etkide en az katkıya sahip madde ortalaması 18. maddeye aittir (köy okullarında çalışma) (4,16). Bunu 3,84’lük ortalama ile 19. madde (emeklilik yaşının yaklaşması) takip etmektedir. En düşük olumsuz etkiye sahip üçüncü etmen 6. maddeye (rekabet ortamı) (3,64), dördüncü etmen de 50. maddeye aittir (öğretmenliğin zor bir meslek olması) (3,54). Genel öğretmen görüşünün özellikle emeklilik yaşının yaklaşmasını ve öğretmenlik mesleğinin zor bir meslek olmasını öğretme tutkusunu olumsuz etkileme adına çok önemli bulmamaları oldukça sevindiricidir. Ancak buradaki değerlendirmeleri kendilerinden çok, öğretme tutkusuna sahip öğretmenlere yönelik olarak yapmış olmaları nedeni ile sonuçlara temkinli yaklaşmak gerekmektedir. Buradaki şaşırtıcı sonuçlardan biri süreç motivasyon faktörlerinde huzurlu ve güven dolu çalışma ortamının önemini vurgulayan öğretmenlerin rekabet ortamından çok fazla olumsuz etkilenmediklerini dile getirmeleridir. Bunun farklı nedenleri olabilir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, böyle bir rekabet ortamını içinde bulunmadıkları için, olumsuz etkilerini değerlendirememiş olabilirler. Buna karşın özel okullarda yoğun bir rekabet ortamı içinde çalışan öğretmenler, bu durumu olumsuzluktan öte, mesleki gelişimleri için bir fırsat olarak algılamış olabilirler. Süreç motivasyon ve demotivasyon faktörlerinin en az etkiye sahip maddelerinin ortalamaları karşılaştırıldığında süreç demotivasyon faktörlerinin etkisini oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu da motivasyon faktörlerinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim tutkusunu olumsuz etmenlere karşılaştırıldığında olumlu etmenlerden çok daha fazla etkilenmektedir.

Tablo 40’de dile getirilen öğretim tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerle karşılaştırıldığında Tablo 41’de sıralanan etmenlerin diğerleri kadar etkili olmayacağı görülmektedir. Nitel araştırmada özellikle köy okulunda çalışan öğretmenler ortam şartlarının zor olmasına rağmen oradaki çocuklardan ve halktan aldıkları geri bildirim olumlu etkilerinden ve öğretmenlik mesleğinden farklı bir zevk aldıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenliğin zor bir meslek olması da öğretmenler tarafından öğretim tutkusunu azaltmak yönünde değil sadece herkesin bu işi kolaylıkla yapamayacağı, öğretmenliğin belli bir deneyim ve yeterlilik gerektirdiğini vurgulamak açısından nitel araştırmada dile getirilmiştir (Bkz. Bölüm 4.4.1.2.4.).

5.1.3. Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri Alt Boyutu

Ölçeğin girdi faktörleri alt boyutunda 22 madde bulunmaktadır (Ek 11). Bu alt boyut meslek seçimi, öğretmen eğitimi gibi girdi faktörlerini ve öğretmenlerin çok fazla kontrol edemedikleri performans değerlendirmede dengesizlikler, okulun eğitim felsefesi, bağımsız karar verememe, kurumdaki tutarsızlıklar gibi kurum kökenli etmenleri içermektedir. Üçüncü alt boyutun özdeğeri 9,695 olup, toplam varyansın tek başına % 9,695’ini karşılamıştır (Tablo 15). Girdi-Kurumsal yapı faktörünün etkisi Süreç Demotivasyon faktörü ile hemen hemen aynı düzeydedir. Her iki faktör de öğretim tutkusunu en fazla etkileyen Süreç Motivasyon faktörünün gerisinden gelmektedir. Ancak bu iki faktörün madde ortalamaları dikkate alındığında girdi-kurumsal yapı boyutundaki değişkenlerin çok daha etkili olduğu görülmektedir.

Likert tipi puanlama sistemine göre bu alt boyuttan alınabilecek toplam maksimum puan 110’dur. Araştırma grubunun girdi faktörüne dayalı öğretim tutkusunu etkileyen olumsuz faktörler ortalaması 52,607 olmuştur ki, bu sonuç mutlak ortalama 55’in biraz altındadır. Bu faktör tümüyle öğretim tutkusunu olumsuz yönde etkileyen

maddelerden oluştuğu için; puanların düşmesi, çalışma grubunun olumsuz faktörleri kabullenme özelliğinin yüksekliğini göstermektedir. Bu nedenle elde edilen bu sonuç açıkça göstermektedir ki araştırma grubu girdi ve kurumsal yapıya dayalı öğretmen tutkusunu etkileyen olumsuz faktörleri ortalamanın biraz üstünde kabul etmiştir. En düşük puan ortalamasına sahip maddeler, öğretmenlerin öğretmen tutkusunu en fazla olumsuz yönde etkileyen maddelerdir (Ek 11).

Tablo 42. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Alt Boyutunda En Düşük Ortalamaya Sahip (en fazla olumsuz etkileyen) Maddeler

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 11. soru	Mesleki tükenmişlik	1,85
2. 33. soru	Mesleği isteyerek seçmeme	1,90
3. 36. soru	Öğretmen eğitiminin yetersiz olması	1,98
4. 17. soru	Hak edilmeyen davranışa maruz kalma	2,06
5. 10. soru	Kurumdaki tutarsızlıklar	2,11
6. 40. soru	Öğretmen görüşlerine yer verilmemesi	2,16
7. 39. soru	Güven ortamının bulunmaması	2,19

Tablo 42’de görüldüğü gibi bu alt boyutta en fazla olumsuz etkiye sahip ortalama 11. maddeye aittir (mesleki tükenmişlik)(1,85). Mesleği isteyerek seçmeme (33. madde) ise ikinci sırada yer almıştır (1.90). 36. madde 1,98’lik ortalama ile en yüksek düzeyde olumsuz etki yaratan üçüncü maddedir (öğretmen eğitiminin yetersiz olması). 17. madde (hak edilmeyen davranışa maruz kalma) 2,06’lık ortalama ile en çok olumsuz etki yaratan dördüncü, 10. madde de (kurumdaki tutarsızlıklar) 2,10’luk ortalama en çok olumsuz etki yaratan beşinci madde olmuştur. Mesleği isteyerek seçmeme, öğretmen eğitiminin yetersiz olması gibi etmenlerin olumsuz etkisinin fazla olması ilerde yapılacak çalışmalar için önemli bir başlangıç noktası teşkil etmektedir. Çünkü bu etmenler meslek öncesi dönemden gelen ve öğretmen tutkusunu süreç içinde olumsuz yönde etkileyen değişkenlerdir. Buna karşın hak edilmeyen davranışa maruz kalma, kurumdaki tutarsızlıklar, öğretmen görüşüne yer vermeme, güven ortamının bulunmaması kurumsal nitelik taşıyan ve iletişimin önemini vurgulayan değişkenlerdendir. Öğretmenlerin tutarlı, sağlıklı, kurumsal bir yapı oluşturmuş sistemler içinde çalışmalarını önemi bu noktada karşımıza çıkmaktadır.

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 13 öğretmen hiç, 3 öğretmen nadiren ve 10 öğretmen ise birkaç durumda tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin dile getirdikleri durumlar normal bir öğretmenin dile getireceğinden çok farklı özellikler taşımaktadır, daha çok üzüntü veya anlık bir çaresizliği ifade etmektedir. Bu durumun en önemli nedeni öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin bu olumsuz durumların üstesinden gelmek için alternatif yollar geliştirmiş olmalarıdır. Nicel araştırmada ise mesleki tükenmişlik öne çıkan ilk madde olmuştur. Anketlerin doldurulması sırasında yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bu madde üzerinde çok durdukları, araştırmacı ile ve özellikle çevrelerindeki arkadaşları ile durumu teyit etmeye, olumsuzluğu vurgulamaya yönelik bir tavır aldıkları gözlemlenmiştir. Mesleki tükenmişlik genel öğretmen grubu ile öğretme tutkusuna sahip öğretmenler arasında önemli bir düşünce ve duygu farklılığı oluşturmaktadır. Bu duruma benzer bir yorum Higgins'in (2003) çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Tutkulu öğretmenler mesleği isteyerek seçmeyen ve sevmeyen kişilerin acilen bu işten ayrılmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Genel öğretmen görüşü Tablo 42'de görüldüğü gibi benzer doğrultudadır. Nitel araştırmada kurumsal tutarsızlıklar altıncı sırada (11/35) ve hak edilmeyen davranışa maruz kalma da yedinci sırada (10/35) öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında sıralanmıştır. Mesleki tükenmişlik boyutu dışında iki çalışmanın sonuçlarının oldukça anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 43. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip (En az olumsuz etkileyen) Maddeler

	Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1.	25. soru	KPSS sınavları	3,36
2.	37. soru	Kendini göstermek için mücadele etme	3,15
3.	22. soru	Okulun eğitim felsefesi	2,71

En yüksek madde ortalaması (en düşük olumsuz etki) 25. maddeye aittir (KPSS sınavları) (3,36). İkinci sırada 3,15'lik ortalama ile 37. madde (kendini göstermek için mücadele etme) yer almıştır. Bu maddelerin dışındaki tüm maddeler 3.00 ortalamasının altında yer almıştır (Tablo 43). Araştırma grubunun çoğunluğu bu iki

madde dışındaki tüm girdiye dayalı maddeleri, öğretme tutkusunu azalttığını kabul etmişlerdir. Bu nedenle de girdi-kurumsal yapı faktörlerinin öğretme tutkusunu olumsuz etkilemede süreç demotivasyon faktörlerinden çok daha etkili olduğu söylenebilir.

KPSS sınavları özel okullarda çalışmayı tercih eden öğretmenler için çok anlamlı değildir. Nitel çalışmada dört öğretmen bu yönde düşüncelerini bildirmişlerdir. Aynı şekilde kendini göstermek için mücadele etmek zorunda olma da devlet okullarında çalışılan öğretmenler için pek anlam ifade etmemektedir. Bu durum daha çok özel okulda çalışan öğretmenler için geçerlidir. Bu maddelerin belli okul türlerinde çalışan öğretmenlere özel yapısı nedeni ile etkisinin az olması doğal karşılanabilir. Ancak girdi-kurumsal yapı alt boyutundaki diğer tüm maddelerin olumsuz etkilerinin süreç demotivasyon faktörlerinden bile çok olması önem taşımaktadır.

5.1.4. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri Alt Boyutu

Ölçeğin okul sistem özellikleri alt boyutunda ortaöğretimde-ilköğretimde çalışma, özel-devlet okulunda çalışma gibi okul sistem yapılarını içeren maddelere ek olarak velinin sosyoekonomik durumu, çocuk sahibi olma gibi farklı yapıda iki maddenin yer aldığı olumlu yapıdaki 6 madde bulunmaktadır (Ek 3 & Ek 12). Çocuk sahibi olma maddesinin diğer faktörlerde herhangi bir ağırlığı bulunmaması ve özellikle bayan öğretmenlerin çalışma saatlerini ve programlarını ayarlama durumlarının dolaylı da olsa çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterebileceği nedeni ile bu alt boyut içinde yer verilmiştir. Bu maddeler toplam varyansın % 5,137'ni karşılamaktadır (Tablo 15). Görüldüğü gibi öğretme tutkusuna katkıları diğer faktörlerle karşılaştırıldığında oldukça geriden gelmektedir. Bu faktörde sadece 6 maddenin bulunması nedeni ile en fazla ve en az etkisi bulunan maddeler olarak ayırım yapılmadan tüm maddelere ilişkin ortalamalar Tablo 44'de verilmiştir.

Likert tipi puanlama sistemine göre bu alt boyuttan alınabilecek toplam maksimum puan 30'dur. Araştırma grubunun okul sistem özelliklerine dayalı öğretme tutkusunu

etkileyen olumlu faktörler ortalaması 18,85 olmuştur ki, bu sonuç mutlak ortalama 15'den yüksektir. Bu sonuç açıkça göstermektedir ki araştırma grubu okul sistem özelliklerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen olumlu faktörleri çoğunlukla kabul etmiştir.

Tablo 44. Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri Alt Boyutundaki Maddelerin Ortalamaları

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 75. soru	Çocuk sahibi olma	3,46
2. 74. soru	Orta eğitim seviyesinde çalışma	3,34
3. 84. soru	Velinin sosyoekonomik yapısı	3,29
4. 98. soru	Devlet okulunda çalışma	2,97
5. 78. soru	İlköğretim seviyesinde çalışma	2,92
6. 62. soru	Özel okulda çalışma	2,88

Tablo 44'de görüldüğü gibi en yüksek madde ortalaması (en fazla olumlu etki) 75. maddeye aittir (çocuk sahibi olma)(3,45). İkinci sırada 3,34'lük ortalama ile 74. madde (orta eğitim seviyesinde çalışma) yer almıştır. En yüksek ortalamalı üçüncü madde 84. maddeye aittir (velinin sosyoekonomik yapısı) (3,29). Bu maddeler okul sistem faktörleri içinde en fazla olumlu yönde etki yaratan faktörlerdir. Ancak bu ortalamalardan da anlaşılabilceği gibi süreç motivasyon faktörleri ile karşılaştırıldığında okul sistem özelliklerinin öğretim tutkusu üzerindeki etkisi oldukça düşüktür. Nitel çalışmada çocuk sahibi olma öğretim tutkusuna sahip öğretmenler tarafından fark yaratan önemli özelliklerden biri olarak dile getirilmesine rağmen nicel verilerde o kadar öne çıkan bir etmen olmadığı görülmektedir. Bu alt boyutta en düşük ortalama 62. maddeye aittir (özel okulda çalışma) (2,88). İlköğretim seviyesinde çalışma maddesi ise sondan ikinci sırada yer almıştır (2,91). Bu faktörlerin etkisi de oldukça düşük orandadır. Özel okulda çalışmaya ilişkin genel öğretmen görüşü, nitel araştırma bulgularında özel okulda çalışan bazı öğretmenlerin (6/35) ifade ettiğinin aksine öğretim tutkusunda net fark yaratmadığı yönündedir. Benzer şekilde nitel çalışmada yer alan ilköğretim öğretmenleri, özellikle ilköğretim 1-5. sınıf seviyelerinde öğretmenlerin duygularının daha farklı olduğunu ifade ederek, öğretmenlerin farklı bir tutkuya sahip olabileceklerini ifade etmişlerdir. Ancak görüldüğü gibi genel öğretmen görüşü bu

yönde değildir. Bunun en önemli nedeni ilköğretimdeki korumacı, ihtimam gösteren çocuk sevgisinin, ortaöğretimde gençlerin geleceğine yön verecek bir sorumluluk ve alan konusuna bağlılık olarak değişim göstermesi olabilir.

5.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının İncelenmesi

Araştırma kapsamında geliştirilen ikinci ölçek olan Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar Bölüm 3.3.1.2.'de detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda Tutum Ölçeğinin iki alt boyutu elde edilmiştir. İki alt boyutlu Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği, ölçülen değişkenin toplam varyansının % 53,927'sini karşılamaktadır. Bu da belirlene etmenlerin oldukça geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Nitel araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler ve öğretmenin mesleki yaşantısı ile ilgili özellikler şeklinde isimlendirilen bu alt boyutlara ilişkin bulgular aşağıda detaylı şekilde incelenecektir.

5.2.1. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Kendi Kişiliği ile İlgili Özellikler Alt Boyutu

Ölçeğin öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler alt boyutunda 30 madde bulunmaktadır (Ek 4 & Ek 14). Bu boyutun özdeğeri 18,111 olup, toplam varyansın tek başına % 30,697'sini karşılamıştır. Öğretmenin kendi kişilik özelliklerinin öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin sergiledikleri özellikler arasında önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Likert tipi puanlama sistemine göre bu alt boyuttan alınabilecek toplam maksimum puan 150'dir. Araştırma grubunun öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özellikler ortalaması 128,75 olmuştur ki, bu sonuç mutlak ortalama 75'den oldukça yüksektir. Bu sonuç açıkça göstermektedir ki araştırma grubu öğretmenin kendi kişiliği ile ilgili özelliklerini çoğunlukla kabul etmiştir. Tüm alt boyut maddelerinin genel ortalaması 4,29'dur ve bu sonuç yukarıdaki yorumu doğrular niteliktedir.

Tablo 45. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Kendi Kişiliği ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddeler

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 18. soru	Sorumluluk sahibidir	4,49
2. 11. soru	Özgüveni vardır	4,46
3. 19. soru	Azimlidir	4,45
4. 64. soru	İletişim kurabilir	4,45
5. 24. soru	Kendini tanır	4,40
6. 5. soru	Yardımsesverdir	4,38
7. 16. soru	Verdiği kararları sahiplenir	4,35

Tablo 45’da görüldüğü gibi en yüksek madde ortalaması 18. maddeye aittir (sorumluluk sahibidir) (4,49). İkinci sırada 4,46’lik ortalama ile 11. madde (özgüveni vardır) yer almıştır. En yüksek ortalamalı üçüncü madde 19. maddeye aittir (azimlidir) (4,4519). 64. madde (iletişim kurabilir) 4,45’lik ortalama ile dördüncü sırada, 24. madde (kendini tanır) de 4,40 ortalama ile beşinci sırada yer almıştır. Nicel çalışma grubunun sorumluluk, özgüven, azim, iletişim becerisi gibi kişilik özelliklerini öğretmenlerdeki öğretme tutkusunu yansıtmada konusunda daha etkili buldukları görülmektedir. Bu sonuçlar nitel araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Nitel araştırmada ilk sıralarda yer alan öğrenciyi umursama-önemseme, hoşgörülü olma, sevecen olma, canlı yapı, paylaşımcı kişilik nicel araştırmada ilk sıralarda yer almamaktadır. Nitel çalışmada sorumluluk sahibi olma sadece 4, özgüveni olma 6, azimli olma 7, kendini tanıma 5, yardımcı olma 7 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu etkenlerin önemi vurgulansa da ilk sıralarda yer almadıkları görülmektedir. Ancak verdiği kararları sahiplenme (12/35), iletişim kurabilme (12/35) iki çalışmada da anlamlı bulunan özelliklerdendir. Buradaki farklılık öğrenciler ve öğretmenler arasındaki değerlendirme farkı ile öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle ve genel öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin algıları öğrencilerin öğretmenlere ilişkin algılarından daha farklı olmaktadır.

Tablo 46’de özetlendiği gibi bu alt boyutta en düşük ortalama 38. maddeye aittir (hassastır) (3,85). Bunu 2. madde takip etmektedir (zorluklara katlanır) (4,19).

Tutarlıdır maddesi ise sondan üçüncü sırada yer almıştır (4,19). Bu maddelere ilişkin ortalamalar incelendiğinde ‘hassastır’ maddesi dışındaki özelliklerin ortalamalarının oldukça yüksek olduğu Tablo 45’de belirtilen etmenler kadar öncelikli ifade edilmeseler de, bu özelliklerin de öğretme tutkusunu yansıttığı görülmektedir. ‘Hassastır’ maddesinin ortalamasının düşük olması bu özelliğin duyarlı olmak yerine kırılgan bir yapıya sahip olmak şeklinde algılanmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 46. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Kendi Kişiliği ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Düşük Ortalamaya Sahip Olan Maddeler

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 38. soru	Hassastır	3,85
2. 2. soru	Zorluklara katlanır	4,19
3. 36. soru	Tutarlıdır	4,19
4. 12. soru	Kendini değerlendirir	4,20
5. 62. soru	Cesurdur	4,21
6. 22. soru	Duygusal yönden sağlıklıdır	4,23
7. 13. soru	Sevecendir	4,23

Benzer şekilde nitel araştırma sonuçlarında da hassas yapının (4/35) çok ön sıralarda yer almadığı görülmektedir. Ancak duygusal sağlık (10/35), cesaret (11/35), zorluklara katlanma (11/35), sevecen yapı (15/35), tutarlılık (12/35) öğretme tutkusuna sahip öğretmenler tarafından ilk sıralarda dile getirilen kişilik özelliklerindedir. Daha önce belirtildiği gibi bu boyutta öğretmen ve öğrencilerin öğretme tutkusuna sahip öğretmenleri değerlendirmelerinde farklılık görülmektedir. Bu boyutta yer alan tüm maddelerin en son sıralarda yer alsalar bile, ortalamalarının mesleğe yönelik kişilik özelliklerinden çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin kişiliğine ilişkin davranışlarını daha fazla önemsemektedirler.

5.2.2. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Mesleki Yaşantısı ile İlgili Özellikler Alt Boyutu

Ölçeğin öğretmenin meslek yaşantısı ile ilgili özellikler alt boyutunda 27 madde bulunmaktadır (Ek 4 & Ek 15). Likert tipi puanlama sistemine göre bu alt boyuttan

alınabilecek toplam maksimum puan 135'dir. Araştırma grubunun öğretmenlerin mesleki yaşantısı ile ilgili olan özellikler ortalaması 113,82 olmuştur ki, bu sonuç mutlak ortalama 67,5'dan oldukça yüksektir. Bu sonuç açıkça göstermektedir ki araştırma grubu öğretmenlerin meslek yaşantısı ile ilgili özellikleri öğretmenlerin öğretim tutkularını yansıtmada konusunda çoğunlukla kabul etmiştir. Tüm alt boyut maddelerinin aritmetik ortalamalarının ortalaması 4,22'dir ve bu sonuç yukarıdaki yorumu doğrular niteliktedir. İkinci boyutun özdeğeri 13,706 olup, toplam varyansın tek başına % 23,230'nu karşılamıştır (Tablo 20).

Tablo 47. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenlerin Meslek Yaşantısı ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Yüksek Ortalamaya Sahip Olan Maddeler

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 9. soru	Öğretmeye isteklidir	4,54
2. 63. soru	Derse hazırlıklı girer	4,49
3. 23. soru	Mesleki donanıma sahiptir	4,48
4. 48. soru	Öğretmek için çaba harcar	4,47
5. 65. soru	İhtiyacı olan öğrencilerine zaman ayırır	4,46
6. 51. soru	Mesleğini önemser	4,45
7. 15. soru	Mesleğini severek yapar	4,44

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin meslek yaşantısı ile ilgili olarak sahip olması gereken özelliklerin en yüksek madde ortalaması 9. maddeye aittir (öğretmeye isteklidir) (4,54). İkinci sırada 4,49'luk ortalama ile 63. madde (derse hazırlıklı girer) yer almıştır. En yüksek ortalamalı üçüncü madde 23. maddeye aittir (mesleki donanıma sahiptir) (4,48). 48. madde (öğretmek için çaba harcar) 4,47'lik ortalama ile dördüncü sırada yer almıştır. Aritmetik ortalamaya göre sıralamada beşinci madde 65. maddedir (ihtiyacı olan öğrencilere zaman ayırır) ve ortalaması 4,46 olmuştur (Tablo 47).

Bu sonuçlar nitel araştırmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri özelliklerle anlamlı ilişkiler göstermektedir. Öğretmeye istekli olma 12, derse hazırlıklı girme 4, donanımlı olma 25, öğretmek için çaba harcamaya 18, öğrencilere zaman ayırma 6, mesleği önemseme 12 ve mesleği severek yapma 12 öğretmen tarafından nitel çalışmada en yüksek oranlarda dile getirilmiştir. Buna ek olarak

öğretmenlerin öğretim tutkusunu tanımını da burada ifade edilen istek ve öğretmek için çaba harcamaya dayandırılmıştır. Bu nedenle öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülen mesleki özelliklerin her iki çalışma grubu tarafından benzer şekilde algılandığı görülmektedir.

Tablo 48. Öğretim Tutkusuna Sahip Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin Öğretmenin Meslek Yaşantısı ile İlgili Özellikler Alt Boyutunda En Düşük Ortalamaya Sahip Olan Maddeler

Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1. 26. soru	Kendini çocuklara adamıştır	3,55
2. 27. soru	Mesleği her şeyden önce gelir	3,56
3. 14. soru	Çocuğun seviyesine iner	4,02
4. 1. soru	Ders materyallerini her sene yeniden hazırlar	4,03
5. 54. soru	Çocuğun dilinden konuşur	4,04
6. 59. soru	Mesleğini isteyerek seçmiştir	4,12
7. 30. soru	Mesleği, kişiliği ile uyumludur	4,13

Bu alt boyutta en düşük ortalama 26. maddeye aittir (kendini çocuklara adamıştır) (3,55). Mesleği her şeyden önce gelir maddesi ise sondan ikinci sırada yer almıştır (3,54). Diğer maddelerin ortalaması 4'ün üstündedir. Bu maddeler sonlarda yer alsalar bile öğretmenlerin mesleki yaşantılarını yansıtmak adına yine de önemli bir yere sahip oldukları görülmektedir (Tablo 48).

Nitel çalışmada öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında doğrudan adanmışlık dile getirilmemiştir. Bu maddenin içeriği çocuklar için çaba harcama, onları önemseme maddeleri ile kesişmektedir. Ancak öğretmenlere adanmışlıklarının öncelikli olarak hangi alanda olduğu sorulduğunda öğrencilerini ilk sırada ve öğrencileri ile ayrılmaz bir bütün olan mesleklerini de ikinci sırada dile getirmişlerdir. Kendini çocuklara adama maddesinin öğrencilerin değerlendirmelerinde son sırada yer alması ve diğer maddelerden düşük ortalamaya sahip olması bir nevi çelişki yaratmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin bu tutkuya sahip çok az öğretmenle karşılaşmış olması olabilir. Öğretim tutkusuna sahip öğretmenler görüşmeler sırasında çoğu zaman öğrencileri ve amaçları için kendi özel yaşamalarından fedakârlıkta bulduklarını ifade etmişlerdir. İkinci çalışma grubunun 'kendini çocuklara adama' ve 'mesleğin her

şeyden önce gelmesi' gibi özellikleri öğretme tutkusunu temsil etmede pek etkili bulmamaları, öğretme tutkusuna sahip olan ve olmayan öğretmenler arasındaki farkın vurgulaması açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Diğer maddeler öğretme tutkusuna sahip öğretmen değerlendirmeleri ile paralellik göstermektedir. Mesleği isteyerek seçmediği halde daha sonraki yıllarda, içinde bulunduğu gelişim ortamlarda bu tutkusunu besleyen veya oluşturan öğretmenler olabilmektedir.

Ancak öğrencilerin öğretmenlerin meslek yaşantısına ilişkin özellikler yerine öğretmenlerin kişilik özelliklerine daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu ölçekteki en düşük ortalamaya sahip olan son 10 madde bir soru dışında hep öğretmenlerin mesleki yaşantıları ile ilgili özelliklerdir (Ek 15 & Ek 16). Nitel araştırmada ise bu fark daha çok mesleki özellikler yönünde görülmektedir.

5.3. Birinci Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Yapısına ve Kendi Öğretme Tutkularına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kendi öğretme tutkusunu değerlendirme algısı değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 49'de sunulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 88,7'si öğretme tutkusunun kendisinde kesinlikle bulunduğunu ifade etmiştir. % 7'lik öğretmen grubu ise bir zamanlar kendisinde öğretme tutkusunun bulunduğunu ama şimdi kaybettiğini ifade etmiştir. Çok fazla öğretme tutkusuna sahip olmadığını ifade eden öğretmenler %3,4 iken, hiç sahip olmadığını söyleyenler % 0,9'da kalmıştır. Görüldüğü gibi birinci çalışma grubundaki öğretmenlerin % 89'u bu tutkuya kesinlikle sahip olduklarını ifade etmişlerdir (Tablo 49). Ancak bu sonuçlar nitel araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Nitel araştırmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlere sistemde bu tutkuya sahip olmayan öğretmenlerin olup olmadığı sorulduğunda, aslında her öğretmenin bu tutkuya sahip olması gerektiğini ancak ne yazık ki çoğu öğretmenin böyle bir duyguya sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle özel okulda çalışan öğretmenler devlet okullarında çalışan öğretmenler hakkında bu konuda oldukça eleştirel davranmışlardır. Bu durum göstermektedir ki

öğretmenler kendilerini olumlu algılamakta, ya da bu tür bir ankette bu tutkuya sahip olmadıklarını kabul etmek istemeyerek sübjektif değerlendirmede bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11'lik kısmı ise oldukça objektif davranarak bu duyguya sahip olmadıklarını veya bir zamanlar sahip olsalar da şimdi bu duyguyu kaybettiklerini belirtmişlerdir. Bu oran hiç de azımsanacak bir yapı göstermemektedir. Özellikle ankete olumlu cevap vermek isteyerek durumunu farklı yansıtan öğretmenler de eklendiğinde öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenler için sistemde acil çözümler alınmasının gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 49. Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kendi Öğretme Tutkusu Algısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Kendi Öğretme Tutkusu Algısı	f	%
Bu duygu kesinlikle bende var	417	88,7
Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	7,0
Çok fazla olduğunu zannetmiyorum	16	3,4
Öğretme tutkum yok	4	0,9
Toplam	470	100,0

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretme tutkusunun yapısına ve gelişimine ilişkin algıları değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 50'de sunulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 48,5'u öğretme tutkusunun hem ortam hem de kişilik ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 32,6'sı öğretme tutkusunun belli ortam ve şartlarda geliştirilebileceğini düşünmektedirler. 'Ortam ve şartların etkisi olmaz, kişi bunu kendi ilgi ve çabası ile geliştirebilir' düşüncesine sahip olan öğretmenlerin yüzdesi 10,2'dir. Öğretmenlerin % 8,7'si ise öğretme tutkusunun doğuştan var veya yok olduğunu ve sonradan kazandırılmayacağını ifade etmişlerdir.

Tablo 50. Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Öğretme Tutkusu İle İlgili Düşünceleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Öğretme Tutkusu İle İlgili Düşünceler	f	%
Doğuştan vardır veya yoktur, sonradan kazandırılmaz	41	8,7
Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir	153	32,6
Hem ortam hem de kişilik ile ilgilidir	228	48,5
Ortam ve şartların etkisi olmaz, kişi bunu kendi ilgi ve çabası geliştirebilir.	48	10,2
Toplam	470	100,0

Bu sonuçlar öğretmenlerin öğretme tutkusunun geliştirilebilir bir yapı gösterdiği yönünde düşünceye sahip olduğunu göstermektedir. % 91'lik (% 33, % 49, % 10) bir öğretmen grubu bu duygunun farklı kaynaklarla geliştirilebileceğini düşünmektedir. Bu sonuç, ilerde yapılacak çalışmalar için büyük önem taşımaktadır. Ancak % 33 lük bir kısım sadece dış etmenleri vurgularken, % 49 luk bir kısım kişiliğin de ortam ve şartlarla beraber etki edeceğini ifade etmişlerdir. Kısaca öğretme tutkusunun sadece kişilikle veya sadece ortam ve şartlara bağlı olmadığı her iki etmenin bileşiminin fark yaratacağı görülmektedir. % 9 luk bir öğretmen grubu sadece kişiliğin önemini vurgulamışlardır. Öğretme tutkusunun gelişiminde kişinin bireysel çabaları öğretmenlerin algılarında yadsınamayacak bir yer tutmaktadır (% 10). Araştırma bulguları nitel araştırma bulguları ile belli oranda benzerlikler göstermektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler de (20/35) öğretme tutkusunun geliştirilebilir yapısını vurgulamışlardır. Ancak azımsanmayacak bir kısım (13/35) bu tutkunun geliştirilebilir bir yapısının olmadığını ve kişinin yapısında var olan doğuştan getirilen bir özellik olduğunu (18/35) vurgulamıştır. Kısaca öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden daha yüksek oranda kişilik özelliklerini vurguladıkları görülmektedir.

5.4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyut Puanları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Yapılan Çalışmalar

Araştırma kapsamında kullanılan iki ölçeğin tüm alt boyut ham puanları ilk etapta yüzdelik puanlara dönüştürülmüştür. Daha sonra hipotez testi işlemlerine başlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri anket ile toplanan datalardır. Bağımsız değişkenin iki kategorili olduğu ve kategori eleman sayılarının yüksek olduğu durumlarda ölçek puanları arasındaki farklılıkları saptamak üzere parametrik ilişkisiz grup “t” testi; eleman sayılarının dağılımı çarpıtacak kadar düşük olduğu durumlarda ise nonparametric Mann-Whitney “U” testi kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenin ikiden fazla kategorili olduğu ve kategori eleman sayılarının yüksek olduğu durumlarda ölçek puanları arasındaki farklılıkları saptamak üzere parametrik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); eleman sayılarının dağılımı

çarpıtacak kadar düşük olduğu durumlarda ise nonparametric Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

5.4.1. Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

5.4.1.1. Okul Türü Değişkeni

Araştırma grubunun okul türü değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Ek 22’de gösterilmiştir.

Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin süreç motivasyon, girdi-kurumsal yapı ve okul sistem özelliklerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenler; öğretim tutkusuna etki eden motivasyonel faktörleri, girdi-kurumsal yapı ve okul sistem özellikleri faktörlerini birbirlerine eşit bir şekilde algılamışlardır.

Okul türü değişkenine göre başarı-öğrenciler-toplumsal değerler ve çalışma ortamı gibi alt başlıklardan oluşan ve süreci olumsuz yönde etkileyen Süreç Demotivasyon Faktörleri algılama ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde ise istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin süreç faktörleri ortalamasının (53,98), devlet okullarında çalışan öğretmenlerden (46,44) daha yüksek olması nedeninden kaynaklanmıştır. Resmi okullarda çalışan öğretmenler; öğretmenlerin öğretim tutkusuna etki eden olumsuz süreç faktörlerine; özel okullarda çalışan meslektaşlarından daha çok önem vermişlerdir. Başarı, toplumsal değerler ve çalışma ortamına bağlı olumsuzluklar; resmi okullarda çalışan öğretmenlerde öğretim tutkusunu, özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha fazla olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun nedenlerinden biri özel okulda çalışan öğretmenler için okulun bu tür olumsuzlukları telafi edecek farklı imkânları sunması olabilir.

5.4.1.2. Yaş Değişkeni

Tablo 51’te birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri yer almaktadır.

Tablo 51. Birinci Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Yaş	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	Levene Test	P
Süreç	22-30	85	55,1352	28,2194	3,0608	1,619	,184
Motivasyon	31-40	178	49,5380	27,7115	2,0771		
Faktörleri	41-50	122	50,7107	30,7780	2,7865		
	51 - üstü	85	45,4005	28,8596	3,1303		
	Total	470	50,1064	28,8933	1,3327		
Süreç	22-30	85	47,3342	26,7368	2,9000	,885	,449
Demotivasyon	31-40	178	46,2097	28,6776	2,1495		
Faktörleri	41-50	122	50,6836	28,5334	2,5833		
	51 - üstü	85	60,2103	29,9443	3,2479		
	Total	470	50,1064	28,8929	1,3327		
Girdi –	22-30	85	44,0638	29,6100	3,2117	,723	,536
Kurumsal	31-40	178	48,2770	27,9157	2,0924		
Yapı	41-50	122	51,2033	29,0976	2,6344		
Faktörleri	51 - üstü	85	58,4055	28,3927	3,0796		
	Total	470	50,1064	28,8901	1,3326		
Okul Sistem	22-30	85	43,2716	27,5648	2,9898	,363	,780
Özellikleri	31-40	178	46,4290	28,1887	2,1128		
Faktörleri	41-50	122	54,9372	29,2168	2,6452		
	51 - üstü	85	57,7084	28,4881	3,0900		
	Total	470	50,1064	28,8392	1,3303		

Sd: 3,466

Süreç motivasyon faktörleri alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı 22-30 yaş grubu öğretmenler (55,14) almıştır. Son sırada ise 51 yaş ve üstü (45,40) öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları düştükçe, motivasyona dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri artış göstermiştir. Genç öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha fazla motivasyon faktörlerine ihtiyaçları oldukları görülmektedir.

Süreç demotivasyon faktörleri (Başarı-öğrenci-toplumsal değerler ve çalışma ortamı) alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı 51 yaş ve üstü grup (60,21)

almıştır. Son sırada ise 22-30 yaş grubu (47,33) öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları düştükçe, süreç faktörlerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri artış göstermiştir. Kısaca demotivasyona neden olan olumsuz etmenler genç öğretmenleri, ileri yaşlardaki öğretmenlerden daha fazla oranda olumsuz yönde etkilemektedir.

Girdi – kurumsal yapı faktörlerinde de (Meslek seçimi – öğretmen eğitimi ve kurumsal etmenler) süreç demotivasyon faktörüne benzer sonuçlar elde edilmiştir. 22-30 yaş grubu (44,06) öğretmenler diğer öğretmenlere göre bu faktörden daha fazla olumsuz etkilenmektedirler. Öğretmenlerin yaşları düştükçe, girdi faktörlerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri artış göstermektedir.

Okul Sistem Özellikleri alt boyutunda ise diğer etmenlerden farklı bir sonuç elde edilmiştir. 51 yaş ve üstü grup (57,71) öğretmenler ilk sırada 22-30 yaş grubu (43,27) öğretmenler ise son sırada bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları yükseldikçe, Okul Sistem Özelliklerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri artış göstermiştir. İleri yaştaki öğretmenler genç öğretmenlere nazaran bu alt boyuttan daha fazla olumlu etkilenmektedirler. İleri yaşlardaki öğretmenleri istedikleri seviyelerde çalışma fırsatı verilmesi, okulun daha tutarlı bir sisteme sahip olması mutlu etmektedir. Buna karşın genç öğretmenler farklı seviyeleri, farklı okul türlerini deneme ihtiyacı duyabilirler.

Birinci araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının varyansları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere Levene test yapılmış ve sonuçları yine Tablo 51’de gösterilmiştir. Dört boyutun hiç birinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ve bu gerekçeye dayalı olarak kategorilere göre puan varyanslarının homojen (birbirine benzer) olduğuna karar verilmiştir. Birinci Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Öğretim Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 54’de yer almıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Öğretim Tutkusunu

Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Motivasyon Faktörleri alt boyutu dışındaki tüm faktörlerinde yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Motivasyon Faktörleri alt boyutu puanları öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Buna karşılık aynı ölçeğin Süreç Demotivasyon, Girdi-Kurumsal Yapı ve Okul Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 52. Birinci Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	Gruplararası	4133,944	3	1377,981	1,658	,175
	Gruplariçi	387398,627	466	831,328		
	Toplam	391532,571	469			
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Gruplararası	12074,241	3	4024,747	4,943	,002 **
	Gruplariçi	379446,198	466	814,262		
	Toplam	391520,439	469			
Girdi Faktörleri	Gruplararası	9700,511	3	3233,504	3,947	,008 **
	Gruplariçi	381744,985	466	819,195		
	Toplam	391445,496	469			
Okul Sistem Özellikleri Faktörleri	Gruplararası	14137,142	3	4712,381	5,841	,001 ***
	Gruplariçi	375929,653	466	806,716		
	Toplam	390066,795	469			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

ANOVA işlemlerinde anlamlı farklılığın elde edildiği durumlarda istatistiksel açıdan bir süreksiz ve bir sürekli değişken arasındaki ilişki de anlamlı olabilmektedir. Bu nedenle süreç motivasyon alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlar ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiler Eta korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Süreç demotivasyon faktörleri ile yaş değişkeni arasında hesaplanan eta değeri ,176'dır ve yaş değişkeni tek başına süreç faktörlerini % 3,1 oranında etkilemektedir. Girdi-kurumsal yapı faktörleri ile yaş değişkeni arasında hesaplanan eta değeri ,157'dir ve girdi faktörleri alt boyut varyansının % 2,5'unu öğretmenlerin yaş değişkeni karşılamaktadır. Okul

Sistem Özellikleri faktörleri ile yaş değişkeni arasında hesaplanan eta değeri ,190'dır ve yaş değişkeni tek başına bu faktörü % 3,6 oranında etkilemektedir.

Tablo 53. Birinci Çalışma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar arası fark	Std. Hata	P
Süreç Demotivasyon Faktörleri	22-30	31-40	1,1245	3,7622	,993
		41-50	-3,3495	4,0316	,875
		51 ve üstü	-12,8761	4,3771	,035*
	31-40	22-30	-1,1245	3,7622	,993
		41-50	-4,4740	3,3539	,620
		51 ve üstü	-14,0006	3,7622	,003**
	41-50	22-30	3,3495	4,0316	,875
		31-40	4,4740	3,3539	,620
		51 ve üstü	-9,5266	4,0316	,135
	51- üstü	22-30	12,8761	4,3771	,035*
		31-40	14,0006	3,7622	,003**
		41-50	9,5266	4,0316	,135
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	22-30	31-40	-4,2131	3,7736	,742
		41-50	-7,1395	4,0438	,375
		51 ve üstü	-14,3417	4,3904	,014*
	31-40	22-30	4,2131	3,7736	,742
		41-50	-2,9264	3,3641	,860
		51 ve üstü	-10,1286	3,7736	,067
	41-50	22-30	7,1395	4,0438	,375
		31-40	2,9264	3,3641	,860
		51 ve üstü	-7,2022	4,0438	,367
	51- üstü	22-30	14,3417	4,3904	,014*
		31-40	10,1286	3,7736	,067
		41-50	7,2022	4,0438	,367
Okul Sistem Özellikleri Faktörleri	22-30	31-40	-3,1574	3,7447	,871
		41-50	-11,6656	4,0129	,039*
		51 ve üstü	-14,4368	4,3568	,012*
	31-40	22-30	3,1574	3,7447	,871
		41-50	-8,5082	3,3383	,091
		51 ve üstü	-11,2794	3,7447	,029*
	41-50	22-30	11,6656	4,0129	,039*
		31-40	8,5082	3,3383	,091
		51-60	-2,7712	4,0129	,924
	51- üstü	22-30	14,4368	4,3568	,012*
		31-40	11,2794	3,7447	,029*
		41-50	2,7712	4,0129	,924

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

ANOVA işlemi sonucunda elde edilen anlamlı sonuç; adı geçen bu alt boyutlarda öğretmenlerin yaşlarına göre kümülâtif bir farklılık bulunduğu anlamına gelmektedir. Ancak bu farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığı belli olmamaktadır. Bu nedenle ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilen bu boyutta; farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Tablo 51'de varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı (varyanslar homojen olduğu) için varyans analizini tamamlayıcı istatistik olarak scheffe (scheffe testi standart sapmalar arasında fark olmadığı durumlarda kullanılmaktadır) testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 53'de sunulmuştur. Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Boyutunda 51 yaş ve üstü öğretmenlerin puanları, hem 22-30 yaştan ($p<,05$), hem de 31-40 yaştan ($p<,01$) anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşları düştükçe, süreç demotivasyon faktörlerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz yönde etki gösterdiğine ilişkin görüşleri artış göstermiştir. Sakinlik evresinde bulunan 51 yaş ve üstü öğretmenler, 22-30 ve 31-40 yaşlarında genellikle durulma ve deneycilik/aktivizm evresinde bulunan öğretmenlere nazaran olumsuzluklardan çok fazla etkilenmemektedir. İlk üç kariyer evresinde bulunan öğretmenler olumsuzluklarla mücadele ettiklerinden ve muhtemelen sahip oldukları idealist yapıdan dolayı olumsuzlukları daha yüksek oranda algılamaktadırlar (Bakioğlu, 1996)

Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Boyutunda 51 yaş ve üstü öğretmenlerin puanları, 22-30 yaştan ($p<,05$) , anlamlı derecede daha yüksektir. En genç öğretmen grubunun girdi-kurumsal yapı faktörlerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri; en yaşlı öğretmen grubundan anlamlı derecede daha fazladır. Yaş arttıkça öğretmenler girdi-kurumsal yapı etmenlerinden daha az olumsuz etkilenmektedirler. Öğretmen eğitiminin yetersizliklerine ilişkin ilk yıllardaki deneyimler, kurumun beklentileri ile öğretmenlerin beklentilerinin her zaman paralellik göstermemesi gibi nedenler, kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin bu faktöre ilişkin olumsuzlukları daha yüksek derecede algılamalarına neden olabilir.

Araştırmanın nitel kısmında görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun uzmanlık ve sakinlik döneminde olması nedeni ile sonuçların farklı yapıda çıkması olağan karşılanabilir. Ancak bu öğretmenler de öğretme tutkusunun kazandırılması ve sürekliliğinin sağlanması için ilk yıllardaki ortam ve şartlar ile yeni öğretmenlerin sahip olmaları gereken donanımın öneminden, kısaca girdi kurumsal yapı ve süreç motivasyon faktörleri olarak isimlendirilen etmenlerden bahsetmişlerdir.

5.4.1.3. Cinsiyet Değişkeni

Tablo 54. Birinci Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	Sd	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	Bay	116	39,988	27,939	2,594	-4,43	468	,000
	Bayan	354	53,422	28,463	1,512			***
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Bay	116	50,075	27,761	2,577	-,013	468	,989
	Bayan	354	50,116	29,292	1,556			
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	Bay	116	53,651	29,408	2,730	1,525	468	,128
	Bayan	354	48,944	28,664	1,523			
Okul Sistem Özellikleri Faktörleri	Bay	116	48,568	29,625	2,750	-,661	468	,509
	Bayan	354	50,610	28,601	1,520			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 54’da yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine göre sadece süreç motivasyon faktörlerinde farklılık olduğu görülmektedir.

Süreç motivasyon alt boyutunda tümüyle öğretmenlerin öğretme tutkusunu olumlu yönde etkilediği düşünülen motivasyona dayalı maddeler yer almaktadır (takdir görme, önemsenme, bağımsız hareket edebilme, ödüllendirilme, kurumun desteği, çabanın karşılığını alma, huzurlu ortamda çalışma, öğrencinin öğrenmeye istekli olması vb). Kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyona dayalı öğretme tutkusunu

etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin öğretim tutkusunu etkileyen motivasyonel faktörlere ilişkin görüşleri (53,42); erkek öğretmenlerden (39,99) anlamlı derecede daha yüksektir. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla süreç motivasyon faktörlerinin öğretim tutkusunu çok daha fazla oranda olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Bu durum bayan öğretmenlerin daha duygusal bir yapı sergilemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre süreç demotivasyon, girdi-kurumsal yapı ve okul sistem özellikleri alt boyutlarına yönelik öğretim tutkusuna etki eden faktörleri algılama ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkek öğretmenler (50,08); öğretim tutkusuna etki eden olumsuz süreç faktörlerine; kadın meslektaşları (50,12) ile eşit düzeyde önem vermişlerdir. Benzer şekilde erkek (53,65) ve bayan öğretmenler (48,94); öğretim tutkusuna etki eden girdiye dayalı faktörleri birbirlerine yakın şekilde algılamışlardır. Okul sistem faktörleri için de durum aynıdır. Erkek öğretmenler (48,57) ve bayan öğretmenler (50,61); öğretim tutkusuna etki eden okul sistem özellikleri faktörlerini birbirlerine yakın bir şekilde algılamışlardır.

Nitel çalışma bulgularında da öğretim tutkusuna sahip olan bayan ve erkek öğretmenler arasında öğretim tutkusunu etkileyen faktörlerde açısından herhangi bir farka rastlanmamıştır.

5.4.1.4. Kıdem Değişkeni

Tablo 55’de birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri yer almaktadır.

Bakioğlu (1996) öğretmenlerin kariyer evrelerine ilişkin çalışmada beş evreden bahsetmektedir; kariyere giriş, durulma, deneycilik ve aktivizm, uzmanlık, sakinlik evreleri. Kariyere giriş evresinde öğretmenlerin yeterlilik algıları pek fazla

gelişmemiştir ve daha çok sınıf yönetimi gibi konularda zorlanmaktadırlar. Durulma evresinde öğretmenler kapasitelerini kullanma fırsatı bulurlar, örgüte bağlılıkları artar ve kendilerine ilişkin daha olumlu algılar geliştirirler. Deneycilik-aktivizm evresinde öğretmenler büyük bir enerji, gayret, hırs ve kendine güven sergilerler. Bu dönemde idari sorumluluklar almaya yönelebilirler. Bunu takip eden uzmanlık evresinde öğretmenler yönetsel süreçlere daha fazla ağırlık verebilir hatta kariyer değişimi gibi farklı kararlar alabilirler. Kariyerlerini daha ilginç bulmakta ve daha yüksek oranda eleştirel davranmaktadırlar. En son basamak olan sakinlik evresinde ise öğretmenler kendi kapasitelerini tamamı ile kullandıkları için yüksek bir kendini gerçekleştirme algısına sahiptirler. Bu dönemde öğrencilerinin ve meslektaşlarının gelişimi için çok daha fazla sorumluluk alırlar.

Okul yöneticilerinin kariyer basamakları da benzer şekilde belirlenmiştir. Bakioğlu (1994) bu evreleri başlangıç evresi (idealizm, belirsizlik, uyum), gelişim evresi, otonomi evresi, bağımsızlık evresi olarak ifade etmiştir. Uygur (2006) okul müfettişlerine ilişkin benzer çalışmada bu evrelere son bir evre olarak emeklilik evresini de eklemiştir.

Birinci çalışma grubunda Süreç Motivasyon Faktörleri alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler (56,76) almıştır. Bunu 51.81'lik ortalama ile kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenler izlemiştir. Son sıralarda ise kıdemi 26-30 yıl arasında olan öğretmenler (43,68) bulunmaktadır. Kıdemi 1-5 ve 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerin, motivasyona dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri en yüksek düzeyde bulunmuştur. Kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin idealist yapıları, sakinlik evresinde bulunan öğretmenlerin ise kendilerini gerçekleştirme algılarının bu dönemde oldukça yüksek olması bu sonuçlara neden olmuş olabilir.

Süreç Demotivasyon Faktörleri (Başarı-Toplumsal Değerler ve Çalışma Ortamı) alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenler (62,92) almıştır. Bunu 54,45'lik ortalama ile kıdemi 21-25 yıl olan öğretmenler izlemiştir. Son sıralarda ise kıdemi 6-10 yıl (44,29) ve kıdemi 11-15 yıl

arasında olan öğretmenler (45.80) bulunmaktadır. Durulma, deneycilik ve aktivizm evresinde bulunan öğretmenlerin olumsuzluklardan daha fazla etkilendiği görülmektedir. Buna karşın kariyere giriş, uzmanlık ve sakinlik evresindeki öğretmenlerin ise olumsuzlukları çok fazla algılamadıkları, olumlu etmenlerden daha fazla etkilendikleri gözlenmiştir. Özellikle uzmanlık ve sakinlik evresinde bulunan öğretmenlerin belli deneyimlere sahip olması, olumsuzluklara başa çıkma yöntemlerini biliyor olmaları, bu sonuca neden olabilir.

Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri (Meslek Seçimi – Öğretmen Eğitimi ve Kurumsal Etmenler) alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenler (59,01) almıştır. Bunu 55,16'lık ortalama ile kıdemi 26-30 yıl olan öğretmenler izlemiştir. Son sıralarda ise kıdemi 1-5 yıl (46,06) ve kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler (46.92) bulunmaktadır. Görüldüğü gibi daha çok mesleği değerlendirme aşamasında olan kariyere giriş ve durulma evresindeki öğretmenler hem öğretmen eğitimi, hem de kurumun işleyiş yapısından kaynaklanan sorunlara daha tepkisel davranmakta ve kendi kontrolleri dışında gelişen bu değişkenlere daha eleştirel ve olumsuz yaklaşmaktadırlar.

Okul Sistem Özellikleri alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenler (57,82) almıştır. Bunu 57,00'lık ortalama ile kıdemi 26-30 yıl olan öğretmenler izlemiştir. Son sıralarda ise kıdemi 6-10 yıl (42,95) ve kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler (43.55) bulunmaktadır. Kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerle kıdemi 26-30 yıl arasında olan öğretmenlerin okul sistem özelliklerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri en yüksek düzeyde bulunmuştur.

Bu sonuçlardan anlaşılacağı gibi genel olarak daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin demotivasyon ve girdi-kurumsal yapı faktörlerinden daha genç öğretmenlere göre daha az olumsuz etkilendikleri ancak okul sistem özellikleri faktörlerinden daha çok olumlu yönde etkilendikleri görülmektedir. Süreç motivasyon faktörlerinde ise kıdem seviyesine göre farklılıklar görülmektedir.

Tablo 55. Birinci Çalışma Grubunun Kıdem Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Kıdem	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	Levene Test	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	1-5 yıl	60	56,7660	25,9298	3,3475	1,746	,109
	6-10 yıl	101	49,3954	29,7099	2,9562		
	11-15 yıl	103	50,9254	26,9093	2,6515		
	16-20 yıl	62	51,2388	28,7060	3,6457		
	21-25 yıl	49	51,8172	32,4061	4,6294		
	26-30 yıl	46	43,6795	31,1363	4,5908		
	31 - üstü	49	44,5853	28,5186	4,0741		
	Toplam	470	50,1064	28,8933	1,3327		
Süreç Demotivasyon Faktörleri	1-5 yıl	60	52,3918	28,1056	3,6284	,791	,577
	6-10 yıl	101	44,2869	26,4295	2,6298		
	11-15 yıl	103	45,8005	29,1815	2,8753		
	16-20 yıl	62	48,4729	28,1635	3,5768		
	21-25 yıl	49	54,4551	30,6025	4,3718		
	26-30 yıl	46	53,4621	29,1309	4,2951		
	31 - üstü	49	62,9223	29,3606	4,1944		
	Toplam	470	50,1064	28,8929	1,3327		
Girdi Kurumsal Yapı Faktörleri	1-5 yıl	60	46,0603	31,0982	4,0148	,518	,795
	6-10 yıl	101	46,9202	28,1076	2,7968		
	11-15 yıl	103	47,4602	28,1030	2,7691		
	16-20 yıl	62	49,2965	27,7762	3,5276		
	21-25 yıl	49	54,5571	29,3719	4,1960		
	26-30 yıl	46	55,1665	29,7447	4,3856		
	31 - üstü	49	59,0143	28,0377	4,0054		
	Toplam	470	50,1064	28,8901	1,3326		
Okul Sistem Özellikleri	1-5 yıl	60	43,5550	29,0079	3,7449	1,554	,159
	6-10 yıl	101	42,9450	25,4453	2,5319		
	11-15 yıl	103	49,9349	29,8847	2,9446		
	16-20 yıl	62	53,1640	28,8626	3,6656		
	21-25 yıl	49	55,1976	29,8095	4,2585		
	26-30 yıl	46	57,0005	25,9295	3,8231		
	31 - üstü	49	57,8181	31,0062	4,4295		
	Toplam	470	50,1064	28,8392	1,3303		

* p<,05 **p<,01 ***p<,001 sd: 6,463

Birinci araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının varyansları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere levene test yapılmış ve sonuçları yine Tablo 55’de gösterilmiştir. Dört boyutun tümünde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık

bulunmamıştır ve bu gerekçeye dayalı olarak kategorilere göre puan varyanslarının homojen (birbirine benzer) olduğuna karar verilmiştir.

Birinci Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 56'de yer almaktadır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon ve Okul Sistem Özellikleri faktörlerinde kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon ve Okul Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyutu puanları öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna karşılık aynı ölçeğin Süreç Motivasyon ve Girdi Faktörleri alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

ANOVA işlemlerinde anlamlı farklılığın elde edildiği durumlarda istatistiksel açıdan bir süreksiz ve bir sürekli değişken arasındaki ilişki de anlamlı olabilmektedir. Bu nedenle motivasyon ve girdi alt boyutları dışındaki diğer alt boyutlar ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkiler eta korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Süreç demotivasyon faktörleri ile kıdem değişkeni arasında hesaplanan eta değeri ,198 dir ve kıdem değişkeni tek başına süreç demotivasyon faktörlerini % 3,9 oranında etkilemektedir. Okul Sistem Özellikleri faktörü ile kıdem değişkeni arasında hesaplanan Eta değeri ,194'dür ve eğitim sistem faktörleri alt boyut varyansının % 3,8'ni öğretmenlerin kıdem değişkeni karşılamaktadır.

ANOVA işlemi sonucunda elde edilen anlamlı sonuç; bu alt boyutlarda öğretmen kıdemlerine göre kümülâtif bir farklılık bulunduğu göstermektedir. Farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Tablo 56'de süreç ve okul sistem özellikleri boyutlarında varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığından (varyanslar homojen olduğu) tamamlayıcı istatistik olarak scheffe (standart sapmalar arasında fark olmadığı durumlarda kullanılan bir tekniktir) testi yapılmıştır. Sonuçlar Ek 23'de sunulmuştur. Sadece süreç demotivasyon faktörleri alt boyutunda kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerle kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında

istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ancak diğer kıdem seviyeleri arasında fark bulunmaması nedeni ile bu sonucun çok fazla dikkate değer olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 56. Birinci Çalışma Grubunun Kıdem Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	Gruplararası	6397,743	6	1066,290	1,282	,264
	Gruplariçi	385134,828	463	831,825		
	Toplam	391532,571	469			
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Gruplararası	15301,779	6	2550,296	3,139	,005 **
	Gruplariçi	376218,660	463	812,567		
	Toplam	391520,439	469			
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	Gruplararası	8806,176	6	1467,696	1,776	,102
	Gruplariçi	382639,320	463	826,435		
	Toplam	391445,496	469			
Okul Sistem Özellikleri	Gruplararası	14708,168	6	2451,361	3,024	,007 **
	Gruplariçi	375358,627	463	810,710		
	Toplam	390066,795	469			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Nitel çalışma bulguları kıdem boyutunda genel öğretmen görüşlerinden belli ölçülerde farklılaşmaktadır. Bu tutkuya sahip olarak referans gösterilen öğretmenlerin çoğunun kıdeminin fazla olması ve mesleklerinin ilk yıllarındaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu öğretmenlerin henüz kendilerini tanıma evresinde olduklarının gözlemlenmesi sonuçların daha farklı olması yönünde bir sonuç beklentisi yaratmış olsa da genel düşüncenin bu doğrultuda olmadığı görülmektedir. Ancak öğretme tutkusuna sahip öğretmenler görüşmeler sırasında kariyere giriş evresinde bulunan öğretmenlerin olumsuz durumlarla karşılaşmasının engellenmesi gerektiğini belirtmişler ve hatta mümkünse başarılı okullarda iş verilmesini önermişlerdir. Birinci çalışma grubu bulgularında da süreç motivasyon faktörlerinin kariyere giriş evresi öğretmenleri tarafından oldukça olumlu şekilde

değerlendirildiği görülmüştür. Bu dönemlerin öğretme tutkusunun sürekliliğinin sağlanması veya oluşturulması için kritik önem taşıdığı söylenebilir.

5.4.1.5. Medeni Durum Değişkeni

Tablo 57. Birinci Çalışma Grubunun Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Kullanılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	Sd	p
Süreç	Evli	319	50,28	28,951	1,621	,200	462	,841
Motivasyon	Bekâr	145	49,70	28,716	2,384			
Faktörleri								
Süreç	Evli	319	49,72	28,608	1,601	-,295	462	,768
Demotivasyon	Bekâr	145	50,58	29,423	2,443			
Faktörleri								
Girdi-	Evli	319	50,18	28,319	1,585	,218	462	,827
Kurumsal Yapı	Bekâr	145	49,55	29,939	2,486			
Faktörleri								
Okul Sistem	Evli	319	52,79	28,763	1,610	3,046	462	,002
Özellikleri	Bekâr	145	44,07	28,239	2,345			**
Faktörleri								

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Araştırma grubunun medeni durum değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 57’de yer almıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin süreç motivasyon, süreç demotivasyon ve girdi-kurumsal yapı faktörlerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Evli ve bekâr öğretmenler bu faktörleri birbirlerine eşit bir şekilde algılamışlardır. Sadece okul sistem özellikleri alt boyutunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evli öğretmenler; öğretme tutkusuna etki eden okul sistem özellikleri faktörlerini, bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde ve olumlu düzeyde algılamışlardır. Bu faktörün çalışma şartları ile ilişkisi nedeni ile (özel veya devlet okulunda çalışma gibi) sonuç doğal karşılanabilir. Benzer şekilde nitel çalışmada da medeni durum öğretme tutkusunu etkileyen bir etmen olarak dile getirilmemiştir. Sadece iki öğretmen hem evli, hem çocuk sahibi olarak, aynı zamanda mesleki sorumlukları yerine getirmeyi ciddi bir cesaret olarak ifade etmişlerdir.

5.4.1.6. Branş Değişkeni

Ek 24'da birinci araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin branş değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Sınıf (55,16) ve yabancı dil öğretmenleri (54,73) süreç motivasyon faktörlerine en önem veren branşları oluştururken, son sıralarda ise matematik öğretmenleri (41,26) ve rehberlik uzmanları (37,77) bulunmaktadır. Matematik öğretmenleri ve rehber uzmanlar motivasyon faktörlerine diğer branşlar kadar öncelikli önem vermemekte ve daha eleştirel bakmaktadırlar. Aynı durum tüm alt boyutlarda göze çarpmaktadır. Rehberlik uzmanları (56,04) ve matematik öğretmenleri (55,55) olumsuzluklardan en az etkilenildiğine, yabancı diller (48,36) ve sınıf öğretmenleri (47,66) de olumsuzluklardan en çok etkilenildiğine inanan branşları oluşturmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri olumsuzluğu en çok algılayan grup olmuştur. Girdi-Kurumsal Yapı (Meslek Seçimi – Öğretmen Eğitimi ve Kurumsal Etmenler) alt boyutunda da matematik (63,71) ve Fen bilimleri öğretmenlerinin (54,02) demotivasyon faktörlerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri en düşük düzeyde bulunmuştur. Yabancı diller (44,86) ve sosyal bilimler öğretmenleri (44,83) meslek seçimi, öğretmen eğitimi ve kurumsal etmenlerde olumsuzluğu en çok algılayan branşlar olmuşlardır. Benzer şekilde Okul Sistem Özellikleri alt boyutunda sınıf öğretmenleri (58,79) en fazla olumlu görüş bildirirken, matematik öğretmenleri (46,10) ve rehberlik uzmanlarının (27,53) bu faktörlere ilişkin algıları daha düşük seviyede olmuştur. Bu sonuçlar matematik öğretmenlerinin ve rehber uzmanların olumlu ya da olumsuz tüm iç ve dış etmenlere karşı daha eleştirel yaklaştığını ve bu etmenlerin olumlu veya olumsuz etkisine çok fazla inanmadıklarını göstermektedir. Bunun bir nedeni branşlarının onlara kazandırdığı daha gerçekçi ve rasyonel bakış açısı olabilir. Buna karşın sınıf öğretmenleri çocuklarla iletişimlerinde farklı bir duygusallık sergiledikleri için çevresel faktörlerden daha fazla etkilenmektedirler. Farklı bir açıdan bakıldığında branş öğretmenleri eğitim konusunda kendilerini daha yeterli görebilmektedirler. Sınıf öğretmenleri bazı alanlarda daha yetersiz bir algı sergileyebilmektedirler.

Birinci araştırma grubu öğretmenlerinin branş değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeğinin (Ek 24) dört boyut içinde sadece motivasyona dayalı faktörler boyutunda varyanslar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu boyutta varyansların heterojen olduğuna karar verilmiştir. Bunun dışındaki alt boyutların hiç birinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ve bu gerekçeye dayalı olarak kategorilere göre puan varyanslarının homojen (birbirine benzer) olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 58. Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Süreç	Gruplararası	11529,997	7	1647,142	2,11	,050
Motivasyon	Gruplariçi	376089,222	460	817,585	5	*
Faktörleri	Toplam	387619,219	467			
Süreç	Gruplararası	4485,395	7	640,771	,764	,618
Demotivasyon	Gruplariçi	385755,953	460	838,600		
Faktörleri	Toplam	390241,349	467			
Girdi-	Gruplararası	16048,266	7	2292,609	2,81	,007
Kurumsal Yapı	Gruplariçi	374220,981	460	813,524	8	**
Faktörleri	Toplam	390269,247	467			
Okul Sistem	Gruplararası	18325,710	7	2617,959	3,26	,002
Özellikleri	Gruplariçi	369065,081	460	802,315	3	**
Faktörleri	Toplam	387390,791	467			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Birinci Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin branş değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 58’de yer almıştır. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Faktörleri alt boyutu dışındaki tüm faktörlerinde branş değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Faktörleri alt boyutu puanları öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Buna karşılık aynı ölçeğin Süreç Motivasyon, Girdi ve Okul

Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Branş değişkeni tek başına motivasyon faktörlerini % 3 oranında etkilemektedir. Branş değişkeni girdi faktörlerinin varyansının % 4,1'ini Okul Sistem Özellikleri faktörünün varyansının da % 4,7'sini karşılamaktadır.

ANOVA işlemi sonucunda elde edilen farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacı ile ANOVA'yı tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Ek 25'de bu analizlere yer verilmiştir. Girdi-kurumsal yapı ve okul sistem özellikleri boyutlarında varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı (varyanslar homojen olduğu) için varyans analizini tamamlayıcı istatistik olarak scheffe (scheffe testi standart sapmalar arasında fark olmadığı durumlarda kullanılan bir tekniktir) testi yapılmıştır. Ancak motivasyon faktörleri alt boyutunda varyanslar arasında anlamlı farklılık bulunduğu için Tamhane (tamhane testi standart sapmalar arasında fark olduğu durumlarda kullanılan bir tekniktir) testi kullanılmıştır.

Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Motivasyon ve Girdi faktörleri boyutunda ANOVA'da anlamlı kümülâtif bir farklılık bulunduğu halde; tamhane ve scheffe testlerinde ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Sadece okul sistem özellikleri alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile rehberlik uzmanları arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, okul sistem özelliklerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri, rehberlik servisinde görev yapan uzmanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak nicel çalışma öncesinde yapılan nitel araştırmada branş değişkenine ait bir farklılık belirlenmemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin branşlarının öğretim tutkusunu etkilemede bir değişken olarak ortaya çıkmadığı söylenebilir.

5.4.1.7. Mezun Olunan Okul Değişkeni

Birinci araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları kurum değişkenine göre Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 59'de yer almıştır.

Tablo 59. Birinci Çalışma Grubunun Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Mezun olunan kurum	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	Levene Test	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	Eğitim Fk.	188	48,7110	30,1075	2,1958	3,882	,009 **
	Fen-Edebiyat	170	50,3210	25,9930	1,9936		
	Eğt.Enst.+ lisans tamaml.	67	52,8422	30,5499	3,7323		
	Diğer	45	51,0520	32,0967	4,7847		
	Total	470	50,1064	28,8933	1,3327		
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Eğitim F.	188	45,5987	28,8171	2,1017	,719	,541
	Fen-Edebiyat	170	51,8379	27,7178	2,1259		
	Eğt.Enst.+ lisans tamaml.	67	54,4427	29,5001	3,6040		
	Diğer	45	55,9409	30,8348	4,5966		
	Total	470	50,1064	28,8929	1,3327		
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	Eğitim Fk.	188	45,6394	28,6887	2,0923	1,960	,119
	Fen-Edebiyat	170	51,5131	28,0519	2,1515		
	Eğitim Enst. +lisans tamaml.	67	56,8149	27,6460	3,3775		
	Diğer	45	53,4657	32,5066	4,8458		
	Total	470	50,1064	28,8901	1,3326		
Okul Sistem Özellikler Faktörleri	Eğitim Fk.	188	46,2098	28,2635	2,0613	1,299	,274
	Fen-Edebiyat	170	48,4186	27,9408	2,1430		
	Eğitim Enst. +lisans tamaml.	67	61,4131	27,4017	3,3476		
	Diğer	45	55,9267	32,2512	4,8077		
	Total	470	50,1064	28,8392	1,3303		

* p<,05 **p<,01 ***p<,001 Sd:3,466

Süreç motivasyon faktörleri alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı eğitim enstitüsü + lisans tamamlama mezunu olan öğretmen grubu (52,84) almıştır. Son sırada ise eğitim fakültesi mezunu olan (48,71) öğretmenler bulunmaktadır. Eğitim enstitüsü + lisans tamamlama mezunu olan öğretmen grubunun, motivasyona dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri diğer gruplardan daha yüksek düzeydedir. Eğitim fakültesi mezunları motivasyon faktörlerinin olumlu etkisini en düşük seviyede algılamışlardır.

Süreç Demotivasyon Faktörleri (Başarı-Öğrenci-Toplumsal Değerler ve Çalışma Ortamı) alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı mezun olunan kurum anket maddesine diğer maddesini işaretleyenler (55,94) almıştır. Son sırada ise eğitim fakültesinden mezun olan (45,60) öğretmenler bulunmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmen grubunun, sürece dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri diğer gruplardan daha yüksek düzeydedir. Bunun en önemli nedeni eğitim fakültelerini tercih ederek bu mesleğe belli bir ön tercihle başlayan öğretmenlerin süreç içinde fazla olumsuzluk yaşamamak istemeleri olabilir. Diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin beklentileri bu kadar fazla olmadığı için olumsuzluklardan daha az etkilendikleri düşünülebilir.

Girdi- Kurumsal Yapı Faktörleri (Meslek Seçimi – Öğretmen Eğitimi ve Kurumsal Etmenler) alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı eğitim enstitüsü + lisans tamamlama mezunu olan öğretmen grubu (56,81) almıştır. Son sırada ise eğitim fakültesi mezunu olan (45,64) öğretmenler bulunmaktadır. Eğitim enstitüsü + lisans tamamlama mezunu olan öğretmen grubunun, girdiye dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri diğer gruplardan daha düşük düzeydedir. Burada da süreç demotivasyon faktörlerine benzer bir sonuç elde edilmiştir. Eğitim fakültelerini tercih eden öğretmenler burada verilen eğitimin yetersizliğinden, uygulamaların amaca dönük olmamasından, proje ve araştırmaya dönük eğitim fırsatlarının sağlanmamasından dolayı beklentilerinin karşılanmadığını düşünerek, girdi-kurumsal yapı etmenlerindeki yetersizliklerin daha fazla oranda olumsuz etki yaratacağına inanmış olabilirler.

Okul Sistem Özellikleri alt boyutunda aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı eğitim enstitüsü + lisans tamamlama mezunu olan öğretmen grubu (61,41) almıştır. Son sırada ise eğitim fakültesi mezunu olan (48,41) öğretmenler bulunmaktadır. Eğitim enstitüsü + lisans tamamlama mezunu olan öğretmen grubunun, okul sistem özelliklerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri diğer gruplardan daha yüksek düzeydedir. Bunun nedeni eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin istedikleri alanlarda çalışmalarını ve lisans tamamlama olanağı ile

belli branşları seçme hakkı kazanmış olmaları olabilir. Buna karşın eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin kendi branşları dışında atamalara maruz kaldıkları örnekler mevcuttur (yabancı dille eğitim almış fen bilimleri, matematik öğretmenlerinin İngilizce, almanca öğretmenlerinin sınıf öğretmeni olarak atanması gibi durumlar), bu durumlar öğretmenlerin bu alt boyuta ait olumlu algılarını düşürmüş olabilir.

Tablo 60. Birinci Çalışma Grubunun Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Motivasyon Faktörleri	Gruplararası	915,613	3	305,204	,364	,779
	Gruplariçi	390616,958	466	838,234		
	Toplam	391532,571	469			
Demotivasyon Faktörleri	Gruplararası	7121,435	3	2373,812	2,878	,036
	Gruplariçi	384399,004	466	824,891		
	Toplam	391520,439	469			
Girdi Faktörleri	Gruplararası	7610,794	3	2536,931	3,080	,027
	Gruplariçi	383834,701	466	823,680		
	Toplam	391445,496	469			
Okul Sistem Özellikleri	Gruplararası	13428,580	3	4476,193	5,538	,001
	Gruplariçi	376638,215	466	808,237		
	Toplam	390066,795	469			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Nitel çalışmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin öğretme tutkusunun gelişimine ilişkin çok daha olumlu görüşler sergiledikleri görülmüştür. Eğitim fakültelerinden mezun olan, özellikle branş öğretmenleri süreç faktörleri yerine girdi-kurumsal yapı faktörleri ile bireysel yeterliliklerin önemine değinmişlerdir.

Birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mezun olunan kurum değişkenine göre Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 60) Süreç Motivasyon Faktörleri alt boyutu dışındaki tüm faktörlerinde mezun olunan kurum değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları kurumlar farklılaştıkça buna bağlı olarak Öğretme

Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon, Girdi ve Okul Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyut puanları değişim göstermektedir. Mezun olunan kurum değişkeni Süreç demotivasyon faktörlerini % 1,8 oranında, girdi – kurumsal yapı faktörlerini % 1,9 oranında ve Okul Sistem Özellikleri faktörlerini % 3,4 oranında etkilemektedir.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilen boyutlarında; farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere Ek 26’da gösterilen şekilde varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı (varyanslar homojen olduğu) için varyans analizini tamamlayıcı istatistik olarak scheffe (scheffe testi standart sapmalar arasında fark olmadığı durumlarda kullanılan bir tekniktir) testi yapılmıştır ve Süreç faktörleri boyutunda ANOVA’da anlamlı kümülâtif bir farklılık bulunduğu halde; scheffe testinde ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Girdi-Kurumsal Yapı Boyutunda eğitim enstitüsü+lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin puanları (56,81), eğitim fakültesi mezunu (45,64) olan meslektaşlarından ($p<,05$), anlamlı derecede daha yüksektir. Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmen grubunun girdi faktörlerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri; eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Daha önce de belirtildiği gibi nitel çalışmada görüşleri alınan öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin çoğu eğitim fakültesinde verilen eğitimin yetersizliğinden, meslek seçimi sırasında dikkat edilmesi gereken noktalardan bahsetmişlerdir. Bu konuda acil çözüm yollarının bulunması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce yeterli donanıma sahip olmak istemektedirler. Buna karşın eğitim enstitülerinin farklı yapısı nedeni ile öğretmenler kendilerine verilen eğitimin günümüzdekine nazaran daha nitelikli ve ihtiyaca yönelik olduğunu düşünmektedirler. Bu da onların olumsuz görüşlerini azaltmış olabilir.

Okul Sistem Özellikleri Boyutunda ise eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin puanları (61,41), hem fen-edebiyat fakültesinden (48,42) ($p<,05$), hem

de eğitim fakültesinden (46,20) ($p<,01$) anlamlı derecede daha yüksektir. Okul Sistem Özellikleri alt boyutunda tümüyle öğretmenlerin öğretme tutkusunu olumlu yönde etkilediği düşünülen okul türü ve okul seviyesine dayalı maddeler yer aldığı düşünüldüğünde (özel okulda çalışma, orta öğretim seviyesinde çalışma, ilköğretim seviyesinde çalışma, devlet okulunda çalışma, velinin sosyo ekonomik düzeyi vb), eğitim enstitüsünden mezun olan, dolayısıyla daha yaşlı öğretmen grubunun bu maddelerden daha çok etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu öğretmenler seçtikleri alanda ve istedikleri ortamda çalışmayı öğretme tutkusunun gelişimi açısından daha faydalı olarak değerlendirmiş olabilirler.

5.4.1.8. Çalışılan Öğretim Kademesi Değişkeni

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, çalıştıkları öğretim kademesine ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi dönemde çalışan öğretmen sayısının çok az olması nedeniyle, hem parametrik hem de nonparametrik hipotez testleri yapmaya uygun düşmemiştir. Bu gerekçeye dayalı olarak okul öncesi dönemde çalışılan öğretmenler kapsam dışında bırakılmıştır. Birinci çalışma grubunda 120 öğretmen ilköğretim I. Kademe, 136 öğrenci ilköğretim II. Kademe ve 203 öğretmen de ortaöğretim seviyesinde görev almaktadırlar. Tablo 61’de birinci araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesi değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır.

Hem Süreç Motivasyon Faktörleri hem de Okul Sistem özellikleri alt boyutlarında aritmetik ortalamaya göre ilk sırayı İlköğretim I.kademe görev yapan öğretmen grubu (52,87/58,84) almıştır. Son sırada ise orta öğretim kademesinde çalışan (47,54 /47,27) öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe düştükçe, hem motivasyona dayalı hem de Okul Sistem Özelliklerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri artış göstermiştir. İlköğretim seviyesinde çalışan öğretmenlerin çevreden gelen desteğe, olumlu tepkilere çok daha önem verdiği görülmektedir. Özellikle öğrencilerin başarısı, değer verilme nitel çalışmada da karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen ortaöğretim öğretmenleri bu

etmenlerden öte konularını en iyi öğretmeye, gençlerin geleceği için yön vermeye dayalı bir misyon üstlendiklerinden çevrelerinden kaynaklı süreç faktörlerine çok fazla önem vermemeleri doğal karşılanabilir.

Tablo 61. Birinci Çalışma Grubunun Çalışılan Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Çalışılan Kademe	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	Levene Test	p
Motivasyon Faktörleri	I.Kademe	120	52,8706	30,919	2,822	6,064	,003 **
	II.Kademe	136	50,7885	30,357	2,603		
	Orta Öğr.	203	47,5459	26,365	1,850		
	Toplam	459	49,8987	28,837	1,346		
Demotivasyon Faktörleri	I.Kademe	120	48,3520	29,684	2,709	2,458	,087
	II.Kademe	136	50,4529	30,105	2,581		
	Orta Öğr.	203	51,2934	27,448	1,926		
	Toplam	459	50,2753	28,807	1,344		
Girdi Faktörleri	I.Kademe	120	48,7722	28,954	2,643	1,396	,240
	II.Kademe	136	53,1860	30,042	2,576		
	Orta Öğr.	203	49,5247	27,742	1,947		
	Toplam	459	50,4128	28,751	1,342		
Okul Sistem Özellikleri	I.Kademe	120	58,8431	30,298	2,765	1,855	,158
	II.Kademe	136	47,5555	28,713	2,462		
	Orta Öğr.	203	47,2655	26,728	1,876		
	Toplam	459	50,3783	28,671	1,338		

* p<,05 **p<,01 ***p<,001 Sd:2,456

Süreç Demotivasyon Faktörleri (Başarı-Öğrenci-Toplumsal Değerler ve Çalışma Ortamı) alt boyutunda da benzer bir durum bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesi yükseldikçe, süreç faktörlerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri düşüş göstermiştir. İlköğretim birinci basamakta çalışan öğretmenlerin sürece dayalı olumsuzlukları algılamaları daha yüksek boyutta olmuştur. Bu da öğretmenleri daha fazla duygusal bir yapı sergilemelerinden kaynaklı olabilir. Nitel çalışmada bundan biraz daha farklı bir durum göze çarpmaktadır. Toplumsal değerlerdeki değişim, ilköğretimdeki öğrenci mutluluğu ve karşılıksız sevgisinin yerini doldurmayan daha akademik yapının ortaöğretim öğretmenleri için daha zor bir yapı oluşturduğu dile getirilmiştir.

Ancak Girdi-kurumsal yapı faktörleri (Meslek Seçimi – Öğretmen Eğitimi ve Kurumsal Etmenler) alt boyutunda durum biraz daha farklıdır. Burada ilk sırayı

ilköğretim ikinci kademedeki çalışan öğretmenler (53,18) almıştır. Son sırada ise ilköğretim birinci kademedeki çalışan (48,17) öğretmenler bulunmaktadır. İlköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin girdiye dayalı olumsuzlukları algılamaları daha yüksek boyutta olmuştur. Bu öğretmenler kendilerini aslında birer branş öğretmeni olarak gördüklerinden ilköğretim öğretmeni olarak değerlendirilmek onlar için farklı bir anlam yaratabilir. Bu öğretmenler arada kaldıklarını hissetmiş olabilirler.

Levene testi sonucunda (Tablo 61) dört boyut içinde sadece motivasyona dayalı faktörler boyutunda varyanslar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu boyutta varyansların heterojen olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 62. Birinci Çalışma Grubunun Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Süreç	Gruplararası	2291,297	2	1145,649	1,380	,253
Motivasyon	Gruplarıçi	378591,987	456	830,246		
Faktörleri	Toplam	380883,284	458			
Süreç	Gruplararası	658,604	2	329,302	,396	,673
Demotivasyon	Gruplarıçi	379413,908	456	832,048		
Faktörleri	Toplam	380072,512	458			
Girdi- Kurumsal Yapı	Gruplararası	1529,057	2	764,528	,925	,397
Faktörleri	Gruplarıçi	377070,699	456	826,909		
	Toplam	378599,756	458			
Okul Sistem Özellikleri	Gruplararası	11648,948	2	5824,474	7,279	,001
	Gruplarıçi	364858,243	456	800,128		***
	Toplam	376507,190	458			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Birinci Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenine göre Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 62’de yer almıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin sadece okul sistem özellikleri alt boyutunda görev yapılan öğretim kademesi

değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesi farklılaştıkça buna bağlı olarak Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyut puanları değişim göstermektedir. Bu durum da oldukça doğaldır. Okul Sistem Özellikleri faktörleri ile görev yapılan kademe değişkeni arasında hesaplanan eta değeri ,176'dır ve mezun olunan kurum değişkeni tek başına bu faktörü % 3,1 oranında etkilemektedir.

ANOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edildiği için farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyanslar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı (varyanslar homojen olduğu) için (Tablo 61) scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 63'da sunulmuştur.

Tablo 63. Birinci Çalışma Grubunun Çalıştıkları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	(I) Kademe	(J) Kademe	Ort. arası fark	Std. Hata	p
Okul Sistem Özellikleri	İlk. I.Kademe	İlk.	11,2875	3,5427	,007**
		II.Kademe			
	İlk. II.Kademe	Orta Öğretim	11,5776	3,2572	,002**
		İlk. I.Kademe	-11,2875	3,5427	,007**
	Orta Öğretim	Orta Öğretim	,2901	3,1345	,996
		İlk. I.Kademe	-11,5776	3,2572	,002**
		İlk.	-,2901	3,1345	,996
		II.Kademe			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri Boyutunda İlköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin puanları, hem ilköğretim ikinci kademedeki (p<,01), hem de orta öğretim kademesinde çalışan öğretmenlerden (p<,01) anlamlı derecede daha yüksektir. Okul Sistem Özellikleri alt boyutunda tümüyle öğretmenlerin öğretim tutkusunu olumlu yönde etkilediği düşünülen okul türü-okul seviyesine dayalı maddeler yer aldığı düşünüldüğünde (özel okulda çalışma, orta öğretim seviyesinde çalışma, ilköğretim seviyesinde çalışma, devlet okulunda çalışma, velinin sosyo ekonomik düzeyi vb), sınıf öğretmenlerinin bu maddelerden daha çok olumlu yönde etkilendikleri

anlaşılmaktadır. İlköğretim ikinci kademede çalışan öğretmenler ile orta öğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Okul Sistem Özellikleri Alt Boyut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Nitel çalışma grubundaki öğretmenler ilköğretim öğretmenlerinin öğrenciler için önemini çok fazla olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak özellikle birinci sınıf öğretmeni olmanın, öğrencilerin basamak basamak gelişimlerini gözleyebilmeleri açısından çok farklı bir yerinin olduğunu da vurgulamışlardır.

5.4.1.9. Çocuk Sahibi Olma Değişkeni

Araştırma grubunun çocuk sahibi olma değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 64’de yer almıştır.

Tablo 64. Birinci Çalışma Grubunun Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Kullanılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuk Sahibi Olma	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Motivasyon Faktörleri	Var	297	49,8463	28,8485	1,6740	-,255	468	,799
	Yok	173	50,5528	29,0485	2,2085			
Demotivasyon Faktörleri	Var	297	50,2199	29,1396	1,6909	,112	468	,911
	Yok	173	49,9115	28,5474	2,1704			
Girdi Faktörleri	Var	297	50,8812	28,0973	1,6304	,761	468	,447
	Yok	173	48,7763	30,2396	2,2991			
Okul Sistem Özellikleri	Var	297	53,8513	28,8743	1,6755	3,739	468	,000
	Yok	173	43,6773	27,6994	2,1059			***

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Analiz sonuçlarına göre çocuklu ve çocuksuz öğretmenlerin olumlu ve olumsuz motivasyona ve Girdi- Kurumsal Yapı faktörlerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocuklu ve çocuksuz öğretmenler; öğretim tutkusuna etki eden olumlu ve olumsuz motivasyonel faktörleri, girdi-kurumsal yapı etmenlerini birbirlerine eşit bir şekilde algılamışlardır. Sadece Okul Sistem Özellikleri alt

boyutunda çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuk sahibi olan öğretmenler; öğretme tutkusuna etki eden okul sistem özellikleri faktörlerini, çocuğu olmayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde ve olumlu düzeyde algılamışlardır. Bunun nedeni de çalışma şartlarının çocuk sahibi olan öğretmenler için önemli bir duygusal destek sağlaması olabilir.

Ancak çocuk sahibi olma değişkenine göre nitel ve nicel çalışma bulguları bazı farklılıklar göstermektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler (7/35) çocuk sahibi olmanın öğretme tutkusunun gelişimi, özellikle öğretmenlerin duygusal yapılarındaki değişim için önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Genel öğretmen görüşü ise bu yönde değildir. Dolayısı ile çocuk sahibi olma ayırt edici bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.4.1.10. Öğretmen Okulu Mezuniyet Değişkeni

Araştırma grubunun öğretmen okulundan mezuniyet değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 65’de yer almıştır ve sadece Okul Sistem Özellikleri alt boyutunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Tablo 65. Birinci Çalışma Grubunun Öğretmen Okulundan Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğret. Okulu Mez.	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Motivasyon Faktörleri	Evet	56	49,8214	29,0399	3,8806	-,088	467	,930
	Hayır	413	50,1824	28,9335	1,4237			
Demotivasyon Faktörleri	Evet	56	55,5642	28,1053	3,7557	1,491	467	,137
	Hayır	413	49,4385	28,9516	1,4246			
Girdi Faktörleri	Evet	56	54,0179	27,5141	3,6767	1,059	467	,290
	Hayır	413	49,6639	29,0445	1,4292			
Okul Sistem Özellikleri	Evet	56	59,6828	28,3874	3,7934	2,663	467	,008
	Hayır	413	48,8048	28,7232	1,4134			**

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Öğretmen okulundan mezun olan öğretmenler; öğretme tutkusuna etki eden okul sistem özellikleri faktörlerini, öğretmen okulundan mezun olmayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde ve olumlu düzeyde algılamışlardır. Öğretmen okulundan mezun olma değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Süreç Motivasyon, Demotivasyon ve Girdi faktörleri alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi işlemlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen okulundan mezun olma; öğretmenlerin adı geçen ölçeklerdeki algılarını etkilememektedir.

Öğretmen okulundan mezun olma değişkenine ilişkin sonuçlarda nitel ve nicel çalışma bulgularında farklılık bulunmaktadır. Nitel çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin 9’u öğretmen okulu mezunudur. Bu öğretmenler kendilerine verilen eğitimin, o dönem içinde yaşadıkları toplumun değerlerinin ve mesleki amaçlarının oldukça farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından bu farklılık açıkça görülmüştür. Ancak genel öğretmen görüşü bu yönde değildir.

5.4.1.11. Çalışılan Kurum Türü Değişkeni

Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 200’ü sadece devlet okulunda, 170’i sadece özel okulda, 100’ü de farklı dönemlerde hem devlet hem de özel okulda çalışmışlardır. Tablo 66’de birinci araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin şu ana kadar çalıştıkları kurum türü değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin (52,67) motivasyona dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri daha yüksek düzeydedir. Devlet sektöründe çalışan öğretmenlerin hem süreç demotivasyon hem de girdi-kurumsal yapı faktörlerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri daha yüksek düzeydedir. Buna karşın devlet okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin, Okul Sistem Özelliklerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri diğer okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu da oldukça ilginç bir sonuç ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 66. Birinci Çalışma Grubunun Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Kurum Türü	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	Levene Test	P
Motivasyon Faktörleri	Özel-Resmi	100	48,3415	30,6606	3,066	2,567	,078
	Devlet	200	48,8043	29,0651	2,055		
	Özel	170	52,6765	27,5832	2,115		
	Toplam	470	50,1064	28,8933	1,332		
Demotivasyon Faktörleri	Özel-Resmi	100	54,1309	29,4250	2,942	,109	,896
	Devlet	200	46,1112	28,5481	2,018		
	Özel	170	52,4393	28,5635	2,190		
	Toplam	470	50,1064	28,8929	1,332		
Girdi Faktörleri	Özel-Resmi	100	51,3553	29,9653	2,996	1,403	,247
	Devlet	200	49,6856	29,5590	2,090		
	Özel	170	49,8667	27,5721	2,114		
	Toplam	470	50,1064	28,8901	1,332		
Okul Sistem Özellikleri	Özel-Resmi	100	51,1021	28,5970	2,859	,190	,827
	Devlet	200	51,5261	29,3879	2,078		
	Özel Okul	170	47,8504	28,3545	2,174		
	Toplam	470	50,1064	28,8392	1,330		

* p<,05 **p<,01 ***p<,001 Sd:2,467

Birinci Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 67) sadece süreç demotivasyon faktörleri alt boyutunda görev yapılan kurum türü değişkenine göre istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Motivasyon, Girdi ve Okul Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyutu puanları öğretmenlerin görev aldıkları kurum türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü farklılaştıkça buna bağlı olarak Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon Faktörleri alt boyut puanları değişim göstermektedir. Bu da kurum yapılarından kaynaklı olumsuzlukların öğretmenlerin tutkularını etkileyebileceğini göstermektedir. Görev alınan kurum türü değişkeni tek başına bu süreç demotivasyon faktörünü % 1,5 oranında etkilemektedir. Bu da etkinin çok fazla olmadığını göstermektedir.

Tablo 67. Birinci Çalışma Grubun Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Süreç	Gruplararası	1773,502	2	886,751	1,062	,346
Motivasyon	Gruplariçi	389759,070	467	834,602		
Faktörleri	Toplam	391532,571	469			
Süreç	Gruplararası	5737,204	2	2868,602	3,473	,032*
Demotivasyon	Gruplariçi	385783,235	467	826,088		
Faktörleri	Toplam	391520,439	469			
Girdi	Gruplararası	201,155	2	100,577	,120	,887
Faktörleri	Gruplariçi	391244,341	467	837,782		
	Toplam	391445,496	469			
Okul Sistem	Gruplararası	1367,428	2	683,714	,821	,440
Özellikleri	Gruplariçi	388699,367	467	832,333		
Faktörleri	Toplam	390066,795	469			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilen süreç demotivasyon alt boyutlarında; farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere varyanslar homojen olması nedeni ile scheffe testi yapılmış ve anlamlı bir sonuç elde edilememiştir (Ek 27). Nitel çalışma bulgularında öğretmenlerin ister özel okulda çalışsınlar, ister devlet okulunda çalışsınlar benzer bir tutkuya sahip olabildikleri ve aralarında bu tutkunun varlığı açısından fark olmadığı görülmüştür. Ancak görüşme yönteminde elde edilen bilgilere bakıldığında özel okul öğretmenlerinin, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin çoğunda bu tutkunun olmadığı yönünde değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Bunun yanında özel okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunun kendilerinin bu tutkuya sahip olduğu yönünde bir inanışa sahip oldukları görülmüştür.

5.4.1.12. Öğretme Tutkusunu Değerlendirme Değişkeni

Birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kendilerini öğretme tutkusuna sahip olma derecesine göre değerlendirme değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi

sonuçları Tablo 68’de gösterilmiştir. Analizler sonucunda süreç demotivasyon faktörleri dışındaki hiç bir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği; Süreç Motivasyon, Girdi ve Okul Sistem Özellikleri alt boyutları; öğretmenlerin kendilerinin sahip olduğu öğretme tutkusunu değerlendirmelerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 68. Birinci Çalışma Grubunun Kendi Öğretme Tutkularını Değerlendirme Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretme Tutkusunu Değerlendirme	n	Sıralamalar Ort.	Kay Kare	sd	P
Motivasyon Faktörleri	Bu duygu kesinlikle bende var	417	238,09	1,773	3	,621
	Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	211,56			
	Çok fazla olduğunu sanmıyorum	16	230,31			
	Böyle bir duygum yok	4	184,13			
	Toplam	470				
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Bu duygu kesinlikle bende var	417	244,22	16,491	3	,001 ***
	Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	159,18			
	Çok fazla olduğunu sanmıyorum	16	194,31			
	Böyle bir duygum yok	4	120,38			
	Toplam	470				
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	Bu duygu kesinlikle bende var	417	238,13	2,213	3	,529
	Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	212,79			
	Çok fazla olduğunu sanmıyorum	16	231,69			
	Böyle bir duygum yok	4	163,63			
	Toplam	470				
Okul Sistem Özellikleri	Bu Duygu kesinlikle bende var	417	233,91	3,173	3	,366
	Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	224,83			
	Çok fazla olduğunu sanmıyorum	16	281,19			
	Böylebir duygum yok	4	306,38			
	Toplam	470				

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kendilerini öğretme tutkusuna sahip olma derecesini değerlendirme değişkenine göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Süreç Demotivasyon Faktörleri alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini öğretme tutkusuna sahip olma derecesini değerlendirmeleri değiştikçe buna bağlı olarak Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Süreç Faktörleri alt boyutu puanları da farklılaşmaktadır. Süreç Demotivasyon Faktörleri alt boyutunda

kümülatif farklılık elde edilmesinden sonra, ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere yine non-parametrik Mann-whitney “U” testi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 69. Birinci Çalışma Grubunun Kendi Öğretme Tutkularını Değerlendirme Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Süreç Demotivasyon Faktörleri Alt Boyutu Puanları İçin İkili Gruplar İçin Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Öğretme Tutkusunun Değerlendirilmesi	n	Sıral. Ort.	Sıral. Top.	U	z	P
Bu duygu kesinlikle bende var	417	231,50	96537,50			,000
Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	149,62	4937,50	4376,500	-3,482	***
Bu duygu kesinlikle bende var	417	218,68	91188,50			,154
Çok fazla olduğunu sanmıyorum	16	173,28	2772,50	2636,500	-1,424	
Bu duygu kesinlikle bende var	417	212,04	88421,50			,045
Böyle bir duygum yok	4	102,38	409,50	1399,500	-1,994	*
Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	24,03	793,00			,495
Çok fazla olduğunu sanmıyorum	16	27,00	432,00	232,000	-,683	
Bir dönem vardı ama şimdi yok	33	19,53	644,50			,392
Böyle bir duygum yok	4	14,63	58,50	48,500	-,857	
Çok fazla olduğunu sanmıyorum	16	11,03	176,50			,422
Böylebir duygum yok	4	8,38	33,50	23,500	-,804	

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Öğretme tutkusunun kendisinde var olduğunu söyleyen öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna Etki Eden Faktörler Ölçeği Süreç Demotivasyon Alt Boyutu puanları (244,22), Öğretme tutkusunun bir zamanlar kendisinde var olduğunu ama şimdi olmadığını söyleyen öğretmenlerden (159,18) anlamlı derecede (p<,001) daha yüksektir. Öğretme tutkusunun kendisinde var olduğunu söyleyen öğretmenlerin süreç faktörlerine dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri, öğretme tutkusunun bir zamanlar kendisinde var olduğunu ama şimdi olmadığını söyleyen öğretmenlerden daha düşük düzeydedir. Bu da öğretme tutkusunun azalmasında veya yok olmasında demotivasyon faktörlerini önemini ortaya çıkarmaktadır.

Benzer şekilde öğretme tutkusunun kendisinde var olduğunu söyleyen öğretmenlerin (244,22) Öğretme Tutkusuna Etki Eden Faktörler Ölçeği Süreç Demotivasyon Alt Boyutu puanları, Öğretme tutkusunun kendisinde olmadığını söyleyen

öğretmenlerden (120,38) anlamlı derecede ($p<,05$) daha yüksektir. Öğretme tutkusunun kendisinde var olduğunu söyleyen öğretmenlerin süreç faktörlerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri, öğretim tutkusunun kendisinde olmadığını söyleyen öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Daha açık bir ifade ile kendisinde eskiden öğretim tutkusunun var olduğunu ama şimdi kaybettiğini söyleyen öğretmenlerin sürece dayalı olumsuzlukları algılamaları, kendisinde öğretim tutkusunun var olduğunu söyleyen öğretmenlerden çok daha yüksek boyuttadır. Bu ikili karşılaştırmaların dışındaki işlemlerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Nitel çalışmada ise referans gösterilen tüm öğretmenlerin öğretim tutkusuna sahip oldukları kabul edilmiştir. Yapılan görüşmelerin niteliği bunun doğruluğunu yansıtır niteliktedir.

5.4.1.13. Öğretim Tutkusuna İlişkin Genel Düşünceler Değişkeni

Ek 28’de birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretim tutkusunun kaynağına ve geliştirilmesine ilişkin sahip oldukları genel düşünce değişkenine göre Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almaktadır. Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyutlar puanlarının varyansları arasındaki dört boyutun hiç birinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ve bu gerekçeye dayalı olarak kategorilere göre puan varyanslarının homojen (birbirine benzer) olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 70’de birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretim tutkusuna ait sahip olduğu genel düşünce değişkenine göre Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Süreç Demotivasyon Faktörleri alt boyutu dışındaki tüm faktörlerinde öğretim tutkusuna ait sahip olduğu genel düşünce değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Buna karşılık aynı ölçeğin süreç demotivasyon faktörleri alt boyutunda; öğretmenlerin öğretim tutkusuna ilişkin sahip oldukları genel düşünce değişkenine göre istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Farklılığı hangi ikili grup arasında olduğunu belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Ancak ANOVA işleminde istatistiksel

açından ,05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmesine rağmen, ikili karşılaştırmalar için yapılan scheffe testinde hiç bir anlamlı sonuç elde edilememiştir (Ek 29).

Tablo 70. Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Öğretme Tutkusuna Ait Sahip Olduğu Genel Düşünce Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Motivasyon faktörleri	Gruplararası	866,491	3	288,830	,345	,793
	Gruplariçi	390666,080	466	838,339		
	Toplam	391532,571	469			
Demotivasyon faktörleri	Gruplararası	7801,419	3	2600,473	3,158	,025
	Gruplariçi	383719,020	466	823,431		*
	Toplam	391520,439	469			
Girdi-Kurumsal Yapı faktörleri	Gruplararası	5239,848	3	1746,616	2,107	,098
	Gruplariçi	386205,648	466	828,767		
	Toplam	391445,496	469			
Okul sistem özellikleri	Gruplararası	793,412	3	264,471	,317	,813
	Gruplariçi	389273,383	466	835,351		
	Toplam	390066,795	469			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

5.4.2. İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeği'ne verilen cevaplar ve madde ortalamaları Ek 18'de gösterilmektedir. Ölçek öğrenciler, öğretmenler ve veliler olmak üzere üç farklı gruba uygulanmıştır. Ancak değerlendirme aşamasında daha çok öğrencilerin görüşleri dikkate alınacaktır.

5.4.2.1. Grup Değişkeni

Grup değişkenine göre (öğrenci, öğretmen ve veli) Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeği Alt Boyut puanları için yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 71'da gösterilmiştir.

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kişilik özellikleri açısından öğretmen grubunun puanları ilk sırayı almıştır (123,48). Bunu velilerin algılamaları izlemiştir

(89,81). Son sırada ise öğrenci grubu yer almıştır (81,80). Bunun nedeni öğretmenlerin belli kişilik özelliklerine sahip olunmasının gerekliliğine inanmaları, buna karşın öğrenciler ve veliler için ise tüm özelliklerin değil belli özelliklerin öne çıkması olabilir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kişilik özellikleri açısından velilerin ve öğrencilerin benzer değerlendirmelerde buldukları görülmektedir.

Tablo 71. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Grup Değişkenine Göre Alt Boyut Puanları Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Kay Kare	sd	p
Öğretmen Kişilik Özellikleri	Öğretmen	62	123,48	23,008	2	,000***
	Öğrenci	113	81,80			
	Veli	16	89,81			
	Toplam	191				
Öğretmen Mesleki Özellikleri	Öğretmen	62	118,31	16,607	2	,000***
	Öğrenci	113	82,93			
	Veli	16	101,88			
	Toplam	191				

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin mesleki özellikleri açısından öğretmen grubunun puanları ilk sırayı almıştır. Bunu yine velilerin puanları izlemiştir. Son sırada ise öğrencilerin algılamaları yer almıştır. Mesleki özellikler boyutunda öğretmenlerin (118,31) ve velilerin (101,88) birbirine yakın değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin hem öğretmenin kendi kişilik özellikleri hem de mesleki özellikleri alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeği alt boyut puanları birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin iki alt boyutunda da kümülatif farklılık elde edilmesinden sonra, ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere yine non-parametrik Mann-whitney “U” testi işlemlerine geçilmiştir (Tablo 72).

Tablo 72. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyut Puanları İçin Grup Değişkenine Göre Yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	Sıralama Ort.	Sıralama Toplamı	U	z	p
Öğretmen Kişilik Özellikleri	Öğretmen	62	112,05	6947,00	2012,0	-4,654	,000 ***
	Öğrenci	113	74,81	8453,00			
	Öğretmen	62	42,94	2662,00	283,00	-2,639	,008 **
	Veli	16	26,19	419,00			
	Öğrenci	113	63,99	7231,00			
	Veli	16	72,13	1154,00			
Öğretmen Mesleki Özellikleri	Öğretmen	62	108,65	6736,50	2222,5	-3,996	,000 ***
	Öğrenci	113	76,67	8663,50			
	Öğretmen	62	41,15	2551,50	393,50	-1,270	,204
	Veli	16	33,09	529,50			
	Öğrenci	113	63,26	7148,50			
	Veli	16	77,28	1236,50			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Görüldüğü gibi kişilik özellikleri boyutunda öğrenci ve velilerin değerlendirmeleri benzer özellikler göstermesine rağmen her iki grubun değerlendirmesi de öğretmenlerin değerlendirmelerinden farklılaşmaktadır. Buna karşın mesleki özellikler açısından sadece öğretmen ve öğrenciler arasında fark görülmektedir. Velilerin değerlendirmeleri mesleki açıdan her iki gruba da yakın değerler göstermektedir. Bu ikili karşılaştırmaların dışındaki işlemlerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Sonuçlar farklı gruplardaki kişilerin görüşlerinin alınmasının ne kadar önemli olacağını göstermektedir. Öğretme tutkusuna sahip olduğunu düşünen bir öğretmen öğrencisi tarafından bu şekilde değerlendirilmiyor olabilir. Özellikle öğrenci değerlendirmelerine yönelmek eğitim uygulamalarının başarısını artıracaktır.

5.4.2.2. Sınıf Değişkeni

İkinci araştırma grubunun içinde yer alan öğrencilerin sınıf değişkenine göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 73’de yer almıştır. İki faktörde de sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Sınıf

değişkenine göre öğrencilerin değerlendirmelerinde farklılık bulunmamaktadır. Yaş farkının az olması nedeni ile bunun oldukça doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Tablo 73. İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Kişilik Özellikleri	11.sınıf	65	40,205	30,752	3,814	-1,091	111	,278
	12.sınıf	48	46,372	28,244	4,076			
Mesleki Özellikler	11.sınıf	65	40,180	31,230	3,873	-1,330	111	,186
	12.sınıf	48	47,801	28,509	4,115			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

5.4.2.3. Cinsiyet Değişkeni

Tablo 74. İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Kişilik Özellikleri	erkek	42	31,039	26,707	4,121	-3,388	111	,001
	kız	71	49,796	29,408	3,490			
Mesleki Özellikler	erkek	42	31,220	27,786	4,287	-3,459	111	,001
	kız	71	50,633	29,429	3,492			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

İkinci araştırma grubunun içinde yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 74’de yer almıştır. İki faktörde de cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kız öğrenciler öğretme tutkusuna sahip öğretmenin sahip olduğu hem kişilik özelliklerine hem de mesleki özelliklerine karşı, erkeklerden daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu kız öğrencilerin daha duygusal yapıya sahip olmasından ve pozitif değerlendirme eğilimlerinden kaynaklanıyor olabilir.

5.4.2.4. Öğrenim Görülen Kurum Değişkeni

İkinci araştırma grubunun içinde yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 75’de yer almıştır.

Tablo 75. İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Özelliği Değişkenine Göre Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Art. Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Kişilik Özellikleri	Resmi	69	37,779	29,315	3,529	-2,301	111	,023*
	Özel	44	50,737	28,982	4,369			
Mesleki Özellikler	Resmi	69	39,987	30,581	3,681	-1,520	111	,131
	Özel	44	48,798	29,153	4,395			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

Ölçeğin kişilik özellikleri alt boyutunda öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilmişken, öğretmenlerin mesleki özellikleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilememiştir. Özel eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özelliklerine karşı, resmi kurumlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha fazla olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bunun en önemli nedeni de öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle karşılaşmış olma fırsatlarının daha yüksek olmasıdır.

Bu ve bir önceki bölümde öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin (n=35) ve genel öğretmenlerin (n=470) öğretme tutkusunun oluşumuna ve süreç içinde gelişimine ve değişimine ilişkin olarak dile getirdikleri görüşlere ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Şimdi bu bulgular doğrultusunda sonuçlar ve tartışma kısmına geçilecektir.

BÖLÜM VI.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmaya tüm öğretmenlerin aynı standart özelliklere sahip olmadıkları ve bazı öğretmenlerin öğrencilerinin hafızlarında silinmez izler bıraktıkları düşüncesiyle başlanmıştır. Bu etkiyi yaratan nedenler araştırıldığında sevgi, adanmışlık, istek, toplumsal hizmet, bitmeyen bir özveri gibi farklı birçok değişkenin dile getirildiği görülmüştür. Tüm bu farklı değişkenler aslında tek bir amaca hizmet etmektedir; bu öğretim tutkusudur. Bu nedenle çalışmanın ana problemi öğretmenlerin öğretim tutkularını şekillendiren ve bu tutkunun sürekliliğini sağlayan faktörlerin incelenmesi, bu faktörlerin öğretmenlerin öğretim tutkusuna ne yönde ve şekilde etkide bulduklarının belirlenmesi olarak ifade edilmiştir.

Öğretim tutkusu ‘tutku’ kelimesinin içinde barındırdığı sınır tanımayan istekler nedeni ile toplumumuzda farklı yorumlanabilmektedir. Ancak bu çalışmada ‘öğretim tutkusu’ öğretmeye duyulan istek yönünde aşırı bir bağlılık olarak ele alınmıştır. Öğretim tutkusunun tanımlanması sırasında Day’ın (2004) öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin modeli esas alınmıştır (Bkz. Şekil 1). Ancak öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirlemeye yönelik ankette bu modelde yer alan her bir başlığa doğrudan yer verilmemiştir. Bunun yerine daha genel yapıda sorular sorulmuştur. Burada asıl amaç Türkiye’de çalışan öğretmenler için hangi etmenlerin bu modeli oluşturacağını ve farklı bileşenlere ulaşıp ulaşılmayacağını görmektir.

Araştırmada yöntem ve örneklem çeşitliliği sağlamak için üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk kısmını oluşturan nitel çalışmada öğretim tutkusuna sahip 35 öğretmenin düşünceleri alınmış ve veriler detaylı bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın bu kısmına ilişkin sonuçlar nitel çalışma bulguları başlığı altında incelenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise nitel çalışmanın bulguları

ışığında iki farklı ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden ilki (Öğretme tutkusunu etkileyen faktörlere ilişkin tutum ölçeği) tüm öğretmenlerin düşüncelerini yansıtacağı düşünülen bir örnekleme, diğer ise (Öğretme tutkusuna sahip öğretmen özelliklerine ilişkin tutum ölçeği) bu konuda öğrencilerin görüşlerini almak amacı ile 11 ve 12. sınıf ortaöğretim öğrencilere uygulanmıştır. Bu şekilde bir yöntem ve örneklem çeşitliliği uygulanmasının esas amacı, farklı kaynaklardan ve farklı şekillerde ortak bulgulara ulaşmak, konuyu farklı bakış açılarından inceleyebilmektir.

Araştırmanın nitel yapıdaki ilk kısmında okul idarecilerinin ve öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin önerileri doğrultusunda referans gösterilen öğretme tutkusuna sahip olduğu düşünülen 35 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere öğretme tutkusunun yapısı, sürekliliği, bu tutkuyu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenler ve çözüm önerilerine yönelik sorular sorulmuştur (Bkz. Ek 2). Tüm öğretmenlerin oldukça katılımcı ve duygularını paylaşmaya hazır oldukları görülmüştür. Bu büyük ölçüde öğretmenlerin kişilik özelliklerinden ve görüşmelerin oldukça pozitif bir şekilde geçmesinden kaynaklanmaktadır. Görüşmeler doğrudan araştırmacı tarafından yapılmıştır ve araştırmacının 15 senelik bir öğretmenlik tecrübesine sahip olması duyguların paylaşılmasını daha kolaylaştırmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi öğretme tutkusunun öğretme tutkusuna sahip öğretmenler tarafından ne şekilde tanımlandığıdır. Bu nedenle öğretme tutkusu kavramının netleştirilmesi istenmiş ve öğretmenlere bu konudaki duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin öğretme tutkusunu bir anlatma becerisi (14/35), paylaşma isteği (14/35) (aktarım şekli olarak paylaşma veya paylaşma isteği yaratma) ve öğretmekten zevk alma (13/35) (süreç içinde zevk alma veya elde edilen sonuçlardan zevk alma) olarak tanımladıkları görülmüştür. Az sayıda da olsa öğretme tutkusunu bir öğrenme isteği (2/35) ve bağlanma (4/35) olarak dile getirenler de bulunmaktadır. Öğretme tutkusuna ilişkin çalışmalarda mevcut araştırmadan farklı olarak öğretme tutkusunun tanımlanması yerine, bu tutkuyu oluşturan bileşenler üzerinde durulmuştur (Day, 2004; Fried, 1995; Jones, 2006).

Görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere kazandırmak zorunda oldukları davranışları en iyi ne şekilde aktarabilecekleri, tüm öğrencilere nasıl ulaşabilecekleri ve öğretimi nasıl daha kalıcı hale getirebilecekleri konularında çeşitli düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu günlük hayatlarındaki davranışlarına yansıtıkları bu tutumu öğretme tutkusu olarak tanımlamışlardır. Öğretme karşılıklı bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretme tutkusunu bir paylaşım şekli olarak tanımlanması oldukça doğal gözükmemektedir. Buna karşın bir kısım öğretmen öğretme kelimesindeki edilgen yapıyı dikkate alarak paylaşma durumunu edilgen bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Bilginin paylaşılması birçok öğretmen için öğretme tutkusunun kaynağı olarak dile getirilse de burada bir fark göze çarpmaktadır. Bir grup öğretmen bilgiyi sadece paylaşmaktan (14/35) bahsetmektedirler. Buna karşın farklı bir öğretmen grubu bilgiyi paylaşan kişinin karşısındaki kişinin bundan zevk almasını sağlaması gerektiğini, ilgiyi toplamanın ve paylaşılan şeyin öğrenilmeye değer olduğunun hissettirmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (13/35).

Her insan yaptığı işten zevk almalıdır. Bu kişiyi mesleğine bağlar ve her bir öğretilerde araştırma, ileri eğitim alma, paylaşımında bulunma gibi farklılaşan tutumlara neden olur. Öğretmenlerin daha önceden belirtildiği gibi en büyük mutluluk kaynakları öğrencileridir (Bkz. Bölüm 4.4.3.3.2.3.). Dolayısı ile işlerini yaparken hem zevk almak hem de sonuçlarını görmek isterler (13/35). İyi sonuçlar her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de coşku yaratmakta ve bireyi motive etmektedir. Görüşme yapılan, öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini salt bir görev zihniyeti içinde algılamadıkları görülmüştür. Bunun en önemli nedeni öğretmenlerin mesleklerini severek ve isteyerek seçmiş olmalarıdır. Mesleği belli şartlar ve tesadüfler nedeni ile seçtiklerini belirten öğretmenlerin de ilerleyen yıllarla bu tutkuyu geliştirdikleri ve öğretmenlik mesleğine uygun kişilik yapılarına sahip olmaları nedeni ile mesleği görev zihniyeti ile algılamadıkları görülmüştür. Bu yapıdaki öğretmenler öğretme tutkusunu bir zevk alma süreci olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin bir kısmı (8/35) süreç içinde mesleklerini yerine getirirken zevk aldıklarını belirtmelerine rağmen bazıları da (7/35) öğretmenliğin

uzun vadede kendilerine kazandırdığı sonuçlardan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlikten zevk alma durumunu daha çok elde ettikleri uzun vadeli sonuçlara dayandıran öğretmenler için öğrencilerinin başarıları, iyi bir yere gelmeleri, öğretilen konuyu anlamaları gibi somut veriler çok daha önemlidir. Bu kişiler öğretme tutkusunu tanımlarken ilk gruptaki öğretmenler gibi kendileri için değil karşılarındaki öğrenci grubu için öncelikler sahiplenmişlerdir. Özetlemek gerekirse nitel araştırma sonucunda, öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için öğretme tutkusunun içten gelen bir anlatma becerisi, paylaşma isteği ve bu paylaşımdan zevk alma sürecini olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretme tutkusu tanımlarında en ayırt edici özelliğin tanımlardaki süreklilik boyutu olduğu görülmüştür. Bu öğretmenler öğretme tutkusunu bir yaşam ve düşünce tarzı olarak benimsemişlerdir ve sadece öğretmenlik mesleği ile kısıtlamamışlardır (10/35). Öğretmenlerin öğretme tutkusunun anlık olmadığı, yaşamlarının her anında zihinlerini meşgul ettikleri çeşitli öğretmenler tarafından dile getirilmiştir (6/35). Öğretme tutkusu tanımlarındaki diğer ayırt edici nitelik öğretmenlerin emek ve çabalarının farklı bir yapıda olmasıdır. Bu öğretmenlerin (12/35), öğrencilerin ilgilerini çekme, iyi anlamalarını sağlama, gelişmelerine fırsat verme gibi çeşitli eğitimsel hedefler için büyük emek ve çaba sarf ettikleri gözlenmiştir.

Öğretme tutkusu tanımları farklı bir açıdan incelendiğinde tanımı yapan öğretmenlerin bu kavramı üç farklı kaynakla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bunlar öğrencileri, meslekleri ve günlük yaşamlarındaki iletişimlidir. Görüşme yapılan 35 öğretmenin 21'i öğretme tutkularını doğrudan öğrencileri ile ilişkilendirmişlerdir. Bu oldukça doğal bir sonuçtur. Dört öğretmen ise öğretme tutkusunu doğrudan öğrencilerle değil, daha genel anlamda meslekleri ile ilişkilendirmişlerdir. Geri kalan 10 öğretmen ise öğretme tutkusunu öğrencileri ve mesleklerinin ötesinde genel bir çerçevede ele alarak yaşam felsefesi olarak dile getirmişlerdir. Bunlara ek olarak dokuz öğretmen bu tutkunun kişileri sürekli araştırmaya ve yeni şeyler öğrenmeye yönlendirdiğini belirterek, durağan değil aktif bir yapısının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak araştırmaya yönlendirme sürecinin de iki taraflı olduğu

görülmüştür. Öğretmenler öncelikli olarak kendileri araştırma yaparak kendi gelişimleri için hedefler koymakta daha sonra da öğrencilerini araştırmaya yönlendirmektedirler. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğrencilerini yeni şeyler bulmaları, öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgileri uygulamaları yönünde cesaretlendirdikleri görülmüştür. Bu onların yaptıkları işten zevk almalarını, mutlu olmalarını ve iş tatmini yaşamalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları işten tatmin olmalarının en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişme kaydetmeleri olarak ifade edilmiştir. Nicel çalışmada öğretmenlerin bu duyguyu tanımlanması istenmemiş. Bunun yerine bu tutkuya sahip öğretmenlerin özelliklerini belirlemeleri istenmiştir. Ancak genel öğretmen görüşü bu tutkunun bir yaşam felsefesi olması konusunda farklılaşmaktadır. Bu nedenle bu özelliğin ayırt edici özelliklerden biri olduğu söylenebilir.

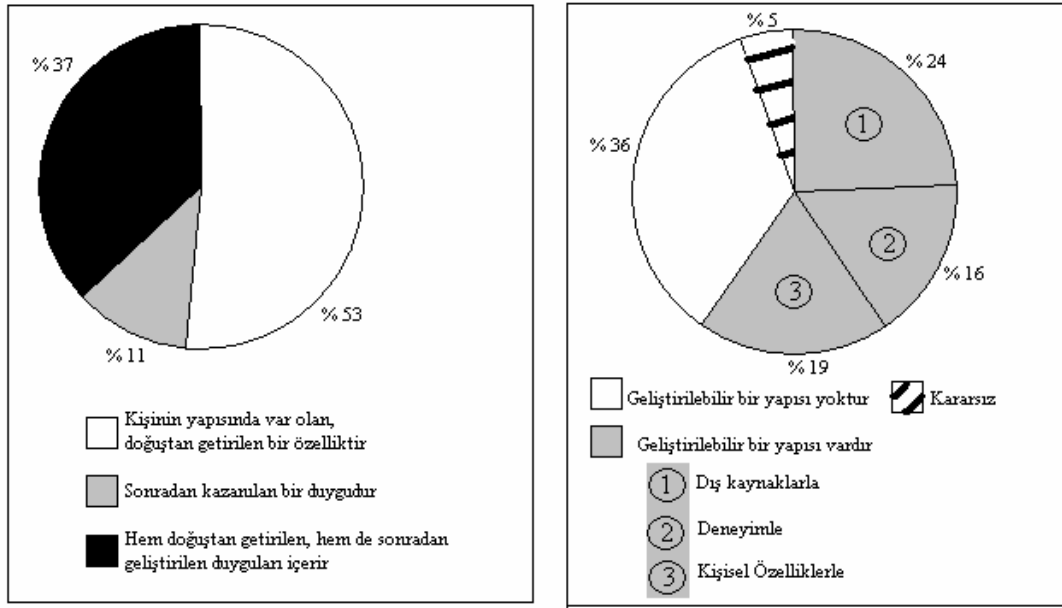
Öğretme tutkusu kavramının öğretmenler için ne anlam ifade ettiği belirlendikten sonra öğretme tutkusunun kaynağı araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerdeki öğretme tutkusunun geliştirilebilir bir duygu olup olmadığı hakkındaki düşüncelerin belirlenmesidir. Bu konuda hem öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin (n=35) hem de genel öğretmenlerin (n=470) görüşleri alınmıştır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin azımsanmayacak bir grubu (18/35) bu tutkununu doğuştan gelen bir özellik olduğunu dile getirmişlerdir (Bkz. Tablo 24). Ancak doğuştan getirilen bu özelliğin genelde geliştirilebilir bir yapısı olduğu da öğretmenlerin çoğu tarafından ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin bu duygunun insana sonradan kazandırılmayacağını düşündükleri görülmüştür (13/35). Bu düşünceler gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara engel olabilecek öğretmen potansiyelini göstermektedir. Bu kişiler genel olarak öğretme tutkusunun oluşmasında dış etmenleri dikkate almamışlardır. Bunun en önemli nedeni çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretme tutkusuna yönelik iç motivasyona sahip, iç denetimli bireyler olmaları ve hangi şartlar altında olursa olsun bu duygularını devam ettirmeleri olabilir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin % 59'u (20/35) öğretme tutkusunun geliştirilebilir yapısına değinerek, ortam ve şartların bu konuda etkili olacağını belirtmişlerdir. Ancak gelişime neden olan etmenleri öğretmenlerin % 26'sı (9/20) dış kaynaklı etmenlerle, % 17 si (6/20) deneyimle ve % 20 si de (7/20) kişisel

özelliklerle ilişkilendirmişlerdir. Ancak azımsanmayacak bir öğretmen grubunun (13/35) öğretme tutkusunun daha sonradan geliştirilemeyeceğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu öğretmenler sonradan yapılacak uygulamaların faydasına fazla inanmamaktadırlar. Öğretme tutkusunun kaynağına ilişkin nitel çalışma sonuçları nicel çalışma sonuçları ile belli oranda benzeşse de öğretme tutkusunun geliştirilebilir bir yapıda olmasına ilişkin genel öğretmen görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Nicel çalışmaya ilişkin veriler bölüm 5.3.'de detaylı şekilde incelenmiştir. Tablo 28'de öğretmenlerin (n=470) % 91'inin öğretme tutkununun geliştirilebilir bir yapıda olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Örneklemenin genel öğretmen görüşünü yansıtmaması nedeni ile bu sonuç doğal karşılanabilir. Anketi dolduran öğretmenlerin başlangıçta olmasa da zamanla bu duygulara sahip oldukları söylenebilir. Şekil 12'de görüldüğü gibi bu öğretmenlerin % 33'lük bir kısım sadece dış etmenleri vurgularken, % 48'lik bir kısmı kişiliğin de ortam ve şartlarla beraber etkisi olacağını ifade etmişlerdir. Kısaca öğretme tutkusunun sadece kişilikle veya sadece ortam ve şartlara bağlı olmadığı her iki etmenin bileşiminin fark yaratacağının düşünüldüğü görülmektedir. % 9'luk bir öğretmen grubu sadece kişiliğin önemini vurgulamışlardır. Sonuçlar öğretmenlerin yaklaşık % 59'unun kişiliğin önemini farklı başlıklar altında belirttiklerini göstermektedir. Öğretme tutkusunun gelişiminde ortam ve şartlarını etkisinin olmayacağı, sadece bireysel çabalarının fark yaratacağı düşüncesi öğretmenlerin algılarında yadsınamayacak yer tutmaktadır (% 10).

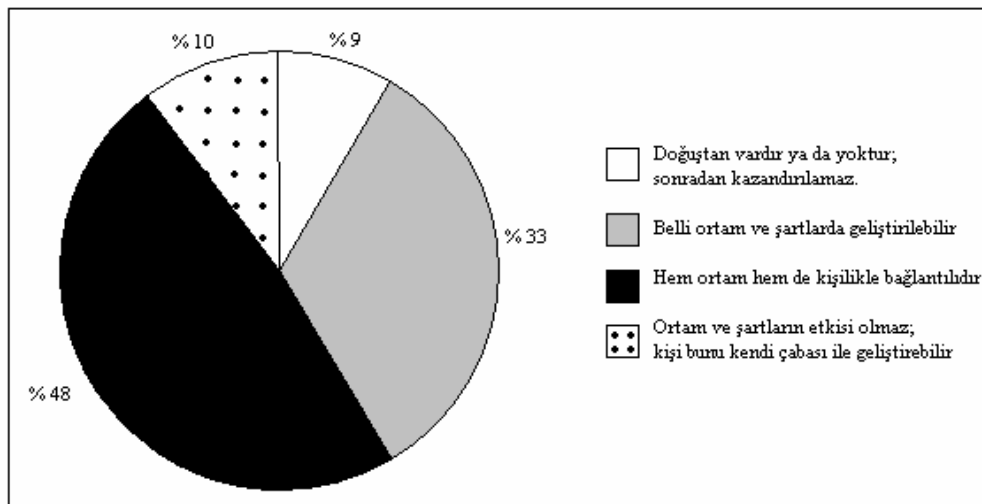
Kısaca öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin nicel çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden daha yüksek oranda kişilik özelliklerini vurguladıkları ve doğuştan getirilen bu kişilik özellikleri olmadıkça öğretme tutkusunun geliştirilebilir bir yapısı olabileceğine çok fazla inanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 89'u (n=470) öğretme tutkusuna sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç çok gerçekçi görünmese de öğretmenlerin öğretme tutkusunun önemini vurgulamaları açısından olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin anketi cevaplarırken umut ettikleri veya dışarıya yansıtmak istedikleri bir tutumu sergilemeye çalıştıkları düşünülebilir. Fried (1995) tutkunun bazı insanlarda var olan diğerlerinde de olmayan bir kişilik özelliği olmadığını, keşfedilebilir, öğretilir ve ortaya çıkarılabilir bir yapısı bulunduğunu belirtmektedir. Liston ve Garrison (2004) da

Fried'in öğretme tutkusu ve Noddings'in ihtimam gösterme kavramları arasındaki paralelliği vurgulayarak, bunların birer kişilik özelliğinden öte bir iletişim şekli olduğunu belirtmekte ve çeşitli yollarla, özellikle de öğretmen eğitimi ile bu duyguların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak alanyazında bu konudaki bulgular daha çok kişisel duygu ve düşünceler şeklindedir.

Nitel çalışma grubunun öğretme tutkusuna ilişkin görüşleri



Nicel çalışma grubunun öğretme tutkusuna ilişkin görüşleri

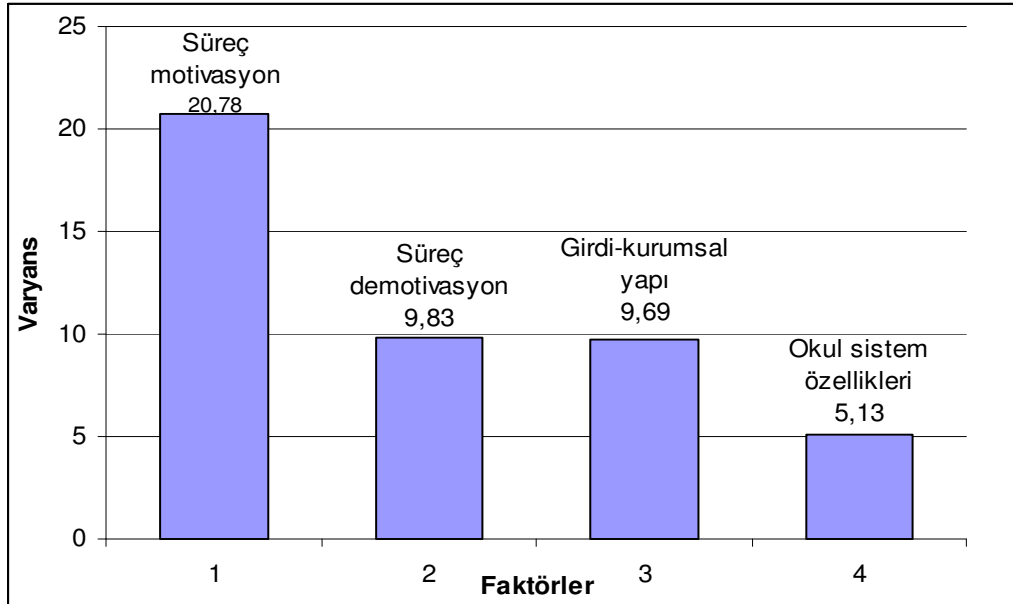


Şekil 12. Nitel ve nicel çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin öğretme tutkusuna ilişkin görüşleri

Öğretme tutkusunun büyük ölçüde geliştirilebilir bir duygu olduğu ancak doğuştan getirilen ve özellikle gelişim döneminde kazanılan özelliklerin önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretme tutkusunun bileşenlerini nasıl ifade ettikleri ve bu alt bileşenlerin birbirleri ile ne yönde ve hangi şekilde bağlantılı oldukları sorusuna geçilmiştir. Bu noktada farklı ve değişik nitelikte etmenler karşımıza çıkmaktadır. Bunların bütüncül bir yaklaşımda konudan uzaklaşmadan ele alınması oldukça zor olmuştur. Etmenlerin bir sistem modeli ile açıklanmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin duygu ve düşünceleri alınarak girdi, süreç ve çıktı faktörlerini içeren Öğretme Tutkusu Oluşum Modeli oluşturulmuştur (Şekil 6) (Bkz. Bölüm 4.4.). Girdi faktörlerinin bireylerin öğretmenlik yapmaya başlamadan önceki dönemlerde düşüncelerini ve kişiliklerini etkileyen etmenler olduğu görülmektedir. Girdi faktörleri kişilik özellikleri, meslek algısı, meslek seçimi ve öğretmen eğitimi olmak üzere dört ana faktörden oluşmaktadır. Süreç faktörleri ise daha çok öğretmenlik mesleğini sürdürürken öğretmenleri etkileyen etmenlerden oluşmaktadır ve oldukça farklı yapıdaki değişkenleri içermektedir. Öğrenci yapısı, öğrenci ilgisi, değer görme, destek, toplumsal değerler, paylaşım, mesleki gelişim fırsatları bu değişkenlerden bazılarıdır. Nitel çalışma sonucunda girdi ve süreç faktörlerine ilişkin detaylı bir içerik analizi yapılmış ve bulgular doğrultusunda öğretme tutkusunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerden Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği geliştirilmiştir (Bkz. Bölüm 3.3.1.1. & Ek 3).

Dört alt boyutlu Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeği, ölçülen değişkenin toplam varyansının % 45,4'ünü karşılamıştır. İçerik analizindeki bulgular doğrultusunda alt boyutlarda yer alan maddeler incelenmiş ve faktörlere içeriklerine uygun olarak süreç motivasyon, süreç demotivasyon, girdi-kurumsal yapı ve okul sistem özellikleri isimleri verilmiştir. Süreç motivasyon faktörleri (43 madde) başarı, öğrenci yapısı, eğitim paydaşları, toplumsal değerler ve çalışma ortamına ilişkin olumlu maddeleri içine almaktadır. Bu maddelerin büyük kısmı nitel çalışmada geliştirilen modelin süreç boyutunda yer almaktadır. Ancak nitel çalışma modelinin girdi kısmında yer alan meslek algısı ve bazı öğretmen kişilik özelliklerinin de nicel çalışmada bu faktörde yer aldığı görülmüştür. Bunun en

önemli nedeni, bu etmenlerden özellikle meslek algısının tüm meslek yaşamı boyunca öğretmenleri yönlendiren bir duygu olması olabilir. Süreç demotivasyon faktörleri (29 madde) ise aynı içerikteki olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler de nitel çalışma sonucunda oluşturulan modelin süreç boyutunda yer almaktadır. Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri (23 madde) nitel çalışmanın girdi faktörleri arasında yer alan meslek seçimi ve öğretmen eğitim etmenlerinden ve nitel çalışmanın süreç boyutunda yer alan sisteme yönelik ve kurumsal etmenlerden kaynaklı olumsuzlukların yer aldığı maddelerden oluşmaktadır. Ancak genel öğretmen görüşlerinde bu etmenlerin benzer olumsuz etkiye neden olduğu görülmüştür. Okul Sistem Faktörleri ise ilköğretim-ortaöğretim seviyesinde, devlet-özel okulda çalışma gibi 6 maddeden oluşmuştur. Farklı olarak çocuk sahibi olma da bu madde içinde yer almıştır. Ancak bütünlüğü bozmamak adına herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Süreç motivasyon boyutu öğretme tutkusuna ilişkin varyansın tek başına % 20,78'ini, süreç demotivasyon boyutu toplam varyansın tek başına % 9,83'ünü ve girdi-kurumsal yapı faktörü toplam varyansın tek başına % 9,69'ünü karşılamaktadır. Okul sistem özellikleri alt boyutu ise toplam varyansın sadece % 5,12'sini karşılamaktadır (Şekil 13).



Şekil 13. Öğretme Tutkusu Modeli Alt Faktörlerinin Etkisi

Tamamı ile olumlu süreç faktörlerinden oluşan süreç motivasyon boyutu öğretmenlerdeki öğretim tutkusunu etkileyen en önemli değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumsuz yapıda maddelerden oluşan süreç demotivasyon ve girdi faktörlerinin etkisi hemen hemen aynı düzeydedir. Ancak bu faktörlerin ortalamaları dikkate alındığında girdi-kurumsal yapı boyutundaki değişkenlerin çok daha etkili olduğu görülmektedir. Ölçek çalışmasında elde edilen faktörlerin nitel çalışma bulguları ile nerede ise birebir örtüşmesi sonuçların birbirine paralel olduğunu göstermektedir.

Nitel çalışmada girdi faktörlerinden özellikle kişilik özellikleri alt başlığı öğretmenlerin tüm söylemlerinde önemli yer tutmuştur. Dile getirilen kişilik özellikleri bir bakıma iyi ve etkili öğretmenin özellikleri ile kesişmektedir. Ancak belli öğretmenlerin önceliklerinin öğretim tutkusuna sahip olan öğretmenler için farklılaştıkları görülmektedir. Aslında kişileri belli özelliklere göre kalıplara oturtmak doğru değildir, ancak bu tutkuyu yansıtan öğretmenlerin bazı ortak özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu özellikler araştırmacı tarafından genel kişilik özellikleri ve öğretim sürecine yönelik özellikler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Umursama-önemseme (15/35), hoşgörü-pozitif düşünce (15/35), çocuk sevgisine sahip olma (15/35), canlı-hareketli yapı (12/35) ve kararlı-tutarlı olma (12/35) öğretim tutkusuna sahip olan öğretmenler için en önemli genel kişilik özelliklerini oluşturmaktadır. Buna karşın donanımlı olma (25/35), öğrenciler için çaba harcama (18/35), farklı yöntem ve materyaller kullanma (13/35), paylaşım (12/35) ve iletişim (12/35) öğretim tutkusuna sahip olan öğretmenler için en önemli mesleki kişilik özelliklerini oluşturmaktadır. Sonuçlar mesleki öğretmen özelliklerinin çok daha öne çıktığını özellikle donanımlı olma, farklı yöntemler gibi öğretmen yeterliliği konusuna giren alanlarda öğretmenlerin güçlü olması gerektiğini vurgulamaktadır. Özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin doğal olarak yüksek özgüven ve mesleki tatmine sahip olacakları bilinmektedir (Tschannen-Moran, 1998; Fullan, 1993; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Egyed & Short, 2006). Bu da onların öğretim tutkuları da beslenecektir. Ancak araştırmada araştırma ve yenilikleri takip etme (16/35), mesleki gelişim fırsatları yaratma (15/35), öğretmeye istekli olma (12/35), mesleği seçmek isteme, önemseme (12/35) bireysel tercihleri

yansıtan mesleki özellikler çok daha öne çıkmaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretme tutkusunun sonradan geliştirilemez olduğunu belirtme nedenlerinden biri de bu yönde sahip oldukları içsel motivasyon olabilir. Kısaca öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenler büyük oranda bireysel çabaları ile fark yaratmaktadırlar.

Araştırmanın ikinci basamağında nitel çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeği (Bkz. Ek 4) oluşturulmuştur. Ölçek çalışması sırasında öğrenci, veli ve öğretmenlerin de görüşleri alınmasına karşın, ölçeğin asıl değerlendirmesi öğrenci görüşleri üzerinden yapılmıştır. Burada amaç öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerine ilişkin tutumlarının öğrenci, veli veya diğer öğretmen görüşleri ile nasıl bir benzerlik veya farklılık gösterdiğini belirlemektir. Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tutum Ölçeğinin içerik analizine paralel şekilde iki alt ölçeği ortaya çıkmıştır. Bölüm 3.3.1.2.'de yapılan değerlendirmeler doğrultusunda Bölüm 4.4.1.3.'deki sonuçlara benzer şekilde genel kişilik özellikleri ve mesleki kişilik özellikleri şeklinde isimlendirilen iki alt ölçek yapılandırılmıştır. Genel kişilik özellikleri alt boyutu toplam varyansın tek başına % 30,7'sini, mesleki özellikler alt boyutu da toplam varyansın tek başına % 23,23'ünü karşılamıştır (Tablo 22). İki alt boyutlu Öğretme Tutkusuna Sahip Öğretmen Özellikleri Tutum Ölçeği, ölçülen değişkenin toplam varyansının % 53,927'sini karşılamaktadır.

Öğretme tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin öğrenciye karşı tutumlarında (14/35), gösterdikleri çabanın niteliğinde (17/35), meslek algılarında (7/35), meslek sevgilerinde (6/35), uyguladıkları yöntemlerde (5/35), maddi değerlere verdikleri önemde (5/35) ve bazı temel kişilik özelliklerinde (10/35) diğer öğretmenlerden ciddi şekilde farklılaştıkları belirtilmiştir.

Bir diğer önemli ve belki de öğretme tutkusunun oluşumu için en belirleyici girdi faktörlerinden biri de meslek algısıdır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrencilere, öğretmenlerin birey olarak kendilerine ve topluma yönelik amaçlarını içeren detaylı bir meslek algısı profili oluşturulmuştur (Bkz. Bölüm 4.4.1.2.).

Öğretme tutkusundaki farkı yaratan bu etmenlerin bütünüdür. Çünkü öğretme tutkusuna sahip öğretmenler hem çocuklara karşı amaçlarında, hem kendi kişisel gelişimleri için olan amaçlarında, hem de toplum için öncelikli hedeflerinde büyük farklılıklar göstermektedirler. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğrencileri için amaçlarında ilgi yaratma, onların geleceklerine yönelik sorumluluğu sahiplenme, maddiyata önem vermeme ve ailelerin yetersiz olduğu noktalarda öğrencilere destek sağlama gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Özellikle toplum için öğretmenliğin amacı noktasında büyük farklılık yaşanmaktadır. Fikirleri alınan öğretmenlerden bazıları öğretmenliğe daha farklı anlamlar yükleyerek mesleğin kutsallığına da değinmişlerdir.

Araştırmanın nitel kısmında görüşme yapılan öğretmenler aynı zamanda mesleğin zor olduğunu dile getirmişlerdir (18/35). Öğretmenlerin herkesin bu görevi kolayca üstlenemeyeceği, zorlukları göz ardı ederek görevini sürdürenlerin öğretme tutkusuna sahip olamayacakları belirtmek amacı ile bu zorlukları dile getirdikleri gözlenmiştir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler zorluklarla öğrencinin çıkarları ve kendi gelişimleri için mücadele etmektedirler. Çünkü zoru başarmak, mücadele sonucu güzel neticeler elde etmek onlara çok daha büyük zevk vermektedir. Bu açıdan bakıldığında tutku kavramı mücadelecî bir yapı ile eşleştirilebilir.

Mesleğin anlamında öne çıkan bir diğer nokta çocuğun (öğrencinin) öğretmenler için farklı bir yere sahip olmasıdır. Bir grup çocuk sahibi öğretmen bir öğretmenin anne-baba olmasının öğretmene duyuşsal ve mesleki açıdan büyük faydalar sağlayacağını düşünmektedirler (7/35). Bu öğretmenler için öğrencileri ve meslekleri önceliklidir, hatta bazı durumlarda ailelerinin bile önüne geçmektedir. Öğretmenler adanmışlıklarının önce mesleklerine daha sonra bununla doğrudan bağlantılı olan öğrencilerine olduğunu ifade etmişlerdir.

Dördüncü girdi faktörü de öğretmen eğitimidir (Bkz. Bölüm 4.4.1.4.). Öğretmen eğitimin daha sonraki mesleki kimliklerin oluşmasında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu aşikârdır. Ancak öğretmen eğitimi konusunda ciddi yetersizlikler olduğu ifade edilmiştir. Sadece eski dönemde öğretmen okulundan mezun olan

öğretmenler kendilerine verilen eğitimin olumlu ve güçlü yönlerini çeşitli kereler vurgulamışlardır (7/35). Nitel çalışmada öğretmen eğitiminin yetersizliği 5. sırada ifade edilmiştir.

Girdi faktörlerine ilişkin nicel bulgular da benzer özellikler göstermektedir (Bkz. 5.1.3.). Bu alt boyutta en düşük ortalama (en fazla olumsuz etki) mesleki tükenmişlik maddesine aittir (Tablo 43). Bunu mesleği isteyerek seçmeme, öğretmen eğitiminin yetersiz olması ve hak edilmeyen davranışa maruz kalma izlemektedir. Kurumdaki tutarsızlıklar da daha geriden gelmektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerde (nitel çalışma) öğretmenler nadiren tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin dile getirdikleri durumlar da normal bir öğretmenin dile getireceğinden çok farklı özellikler taşımaktadır, daha çok üzüntü veya anlık bir çaresizliği ifade etmektedir. Bu durumun en önemli nedeni öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin olumsuz durumların üstesinden gelmek için farklı alternatif yollar geliştirmiş olmalarıdır. Nicel araştırmada ise mesleki tükenmişlik öne çıkan ilk madde olmuştur. Anketlerin doldurulması sırasında yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bu madde üzerinde çok durdukları, araştırmacı ile ve özellikle çevrelerindeki arkadaşları ile durumu teyit etmeye, olumsuzluğu vurgulamaya yönelik bir tavır aldıkları gözlemlenmiştir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler, mesleği isteyerek seçmeyen ve sevmeyen kişilerin acilen bu işten ayrılmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitel araştırmada kurumsal tutarsızlıklar altıncı sırada (11/35) ve hak edilmeyen davranışa maruz kalma da yedinci sırada (10/35) öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında sıralanmıştır. Mesleki tükenmişlik boyutu dışında iki çalışmanın sonuçlarının oldukça anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmektedir.

Girdi faktörlerinden sonra öğretmenlerin öğretme tutkusunu meslekleri süresince etkileyen diğer faktörlere süreç faktörleri denmiştir. Süreç faktörleri olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler olmak üzere iki ayrı grupta incelenmiştir. Olumlu yönde en yüksek etkiye sahip olan bir faktör aynı zamanda olumsuz yönde de çok yüksek etkiye sahip olabilmektedir. Bu durumun tam tersine olumlu etkisi en başlarda gelen bir faktörün, olumsuz etkisi en sonlarda gelebilmektedir. Bu gibi

farklı durumların incelemesine fırsatı sağlamak için tüm faktörler tek bir başlık altında incelenmemiş, süreç motivasyon ve süreç demotivasyon olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Nitel çalışma sonuçlarında öğrenci kaynaklı etmenler (27/35), destek (özellikle veli (18/35), iş arkadaşı (16/35)), başarı (14/35), takdir (14/35), paylaşım (13/35) öğretme tutkusunu olumlu yönde etkilediği belirtilen en önemli motivasyon faktörleri arasında yer almıştır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler öğretme tutkusunu bir paylaşım şekli olarak tanımladıkları için destek ve paylaşımın öncelikli dile getirilmiş olması oldukça doğaldır. Öğretmenler çabalarının karşılığını almak istemekte bu nedenle de başarı odaklı bir yapı sergilemektedirler. Burada dikkat çeken en önemli etken takdirdir. Nerede ise öğretmenlerin tümü bu işi takdir veya ödüllendirme almak için yapmadıklarını belirtse de küçük bir teşekkür, birkaç güzel söz duymak istemektedirler. Bu onların karşılık beklemeden yaptıkları çalışmaların birileri tarafından görülmesi, fark edilmesi anlamına gelmektedir.

Ekonomik yetersizlikler (18/35), çabanın karşılığını alamama (17/35), ödüllendirme ve değerlendirmede dengesizlikler (17/35), idarecilerin tutumu (15/35) öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkilediği belirtilen en önemli olumsuz motivasyon faktörlerdendir. Olumlu yönde etkisi çok fazla olmayan ekonomik imkânlar olumsuz yönde en fazla etkiyi yaratmaktadır. Bu nedenle ücretlerin artırılması, iyi ortam şartlarını sağlanması öğretme tutkusunun geliştirilmesi için net bir katkı sağlamazken, bu şartların eksikliği olumsuz yönde ciddi etki yaratmaktadır. Başarı odaklı öğretmenlerin çabalarının karşılığını alamamaları doğal olarak motivasyonlarını azaltacaktır. Ülkemizde eğitim sisteminde yeterli performans değerlendirme süreçleri kullanılmamaktadır. Bu da haksız, liyakate dayalı, kayırmacı değerlendirmelerin yapılabildiği günümüz ortamında gerçekten, severek bu işi yapan öğretmenleri mesleğe küstürebilmektedir. İdarecilerin tutumu da önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen etkenlere ek olarak öğretmenlik mesleğinde toplumsal farklılaşmanın etkileri hem nicel hem nitel çalışmada öncelikli olarak vurgulanmıştır.

Toplumsal etmenler mesleğin saygınlığının değişmesi, belli değerlerin kaybolması, aile yapılarının değişmesi, farklılaşan öğretmen profilleri şeklinde öğretim tutkusu üzerinde azımsanmayacak derecede olumsuz yönde bir etkiye sahiptir.

Nicel araştırma sonuçlarında nitel araştırma bulgularında elde edilen olumsuz ve olumlu yönde etkili etmenler süreç motivasyon ve süreç demotivasyon olmak üzere iki farklı alt boyut olarak karşımıza çıkmıştır. Bulgular genelde birbiri ile anlamlı şekilde ilişkilidir. Huzurlu bir ortamda çalışma nicel çalışmada ilk sırada karşımıza çıkan değişkendir. Bunu çocuk sevgisi, özgüvene sahip olma ve mesleki yeterliliği hissetme takip etmektedir. Öğrencinin öğrenmeye istekli olması da beşinci sırada yer almaktadır. Görüldüğü gibi çocuk sevgisi, özgüven, mesleki yeterliliklerin önemi nitel kısımda da öne çıkan bulgulardan olmuştur. Sevginin öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin belli yeterliliklere sahip olmalarının şart olduğu nitel araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Sonuçlar iki araştırma arasında oldukça anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Sadece nicel araştırma sonuçlarında ilk sırada yer alan 'huzur ortamında çalışma' nitel araştırma bulgularında daha gerilerde yer almaktadır.

İki araştırma sonuçları ölçek bazında karşılaştırıldığında da benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Nicel araştırma bulgularında öğretim tutkusunu etkileyen faktörlere ilişkin tutum ölçeğinin her bir alt boyutu hakkında detaylı açıklamalar yapılmış ve nicel araştırma ile ilişkilendirilmiştir (Bkz. Bölüm 5.1). Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretim tutkusunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerin belirlemesine ilişkindir. Bu nedenle bu kısımda Bölüm 5.1.'den farklı şekilde, alt boyutlara bağlı kalmadan tüm etmenler iki araştırma için karşılaştırılacaktır.

Tablo 76'de görüldüğü gibi nicel çalışmada öğretim tutkusunu olumlu yönde etkilediği belirtilen tüm maddeler süreç motivasyon alt boyutuna aittir. Okul Sistem özellikleri maddesinin etkisi daha gerilerden gelmektedir. İlk sırada 'huzurlu çalışma ortamı' (4,57) yer almaktadır. Bu etken daha çok dış etkenlere dayanmaktadır. Bunu 'çocuk sevgisi' (4,55) ve üçüncü sırada 'özgüvene sahip olma' (4,54) takip

etmektedir. Bu maddeler ise iç denetimli etmenlerdendir. ‘Mesleki yeterlilikleri hissetme’ ise dördüncü sırada yer almaktadır (4,52). Yeterlik algısı dış denetimli olaylarla şekillenen, iç denetimli bir nitelik taşımaktadır.

Tablo 76. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin En Yüksek Ortalamaya Sahip Olan (En fazla olumlu etkileyen) Maddeleri

	Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1.	99. soru*	Huzurlu ortamda çalışma	4,57
2.	65. soru*	Çocuk sevgisi	4,55
3.	73. soru*	Özgüvene sahip olma	4,54
4.	67. soru*	Mesleki yeterliliği hissetme	4,52
5.	88. soru*	Öğrencinin öğrenmeye istekli olması	4,49
6.	69. soru*	Güven ortamında çalışılması	4,48
7.	94. soru*	Öğretmenin kişiliğinin mesleği ile uyuşması	4,46
8.	71. soru*	Çabanın karşılığını alma	4,44
9.	86. soru*	Gelişime açık bir çalışma ortamı	4,44
10.	89. soru*	Mesleğin öğretmen için anlamlı oluşu	4,43
11.	66. soru*	İdarenin desteği	4,43
12.	68. soru*	Kurumun desteği	4,43
13.	90. soru*	Öğretmenin başarı sağlaması	4,41
14.	87. soru*	Öğretmenin görüşlerine yer verilmesi	4,40
15.	53. soru*	Takdir görme	4,37

* işaretli tüm maddeler süreç motivasyon alt boyutuna ait maddelerdir.

Tablo 77’de ise nitel araştırma sonuçları yer almaktadır. Burada da ‘öğrencinin öğrenmeye istekli olması’, ‘çocuk sevgisi’ gibi farklı başlıklardan oluşan öğrenci kaynaklı etmenler ilk sırada gelmektedir. Bunu donanımlı olma ve farklı kaynaklara duyulan destek ihtiyacı takip etmektedir. Sonuçların büyük ölçüde birbirine paralel olduğu ancak öncelik sıralamalarında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Nitel çalışmada güven ortamına ve özgüvene ilişkin yorumlara fazlaca değinilmediği görülmektedir. Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenler donanımlı olma maddesinin içinde sadece mesleki yeterlilikleri değil zaman içinde geliştirilen özgüvene sahip olma gibi özellikleri de dahil etmişlerdir. Huzurlu çalışma ortamı nicel çalışmada en başta gelmesine rağmen, öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için daha gerilerde bir tercih nedeni olmuştur. Bu öğretmenlerin huzur ortamını kendileri için farklı şekillerde yaratmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenler görevlerini takdir görmek

için yapmadıklarını belirtse de her iki araştırmada da ilk 15 madde içinde ‘takdir görme’ yerini almıştır.

Tablo 77. Nitel Araştırmada Dile Getirilen Öğretme Tutkusunu Olumlu Yönde Etkileyen Etmenler

1.	Öğrenci kaynaklı etmenler (öğrencinin öğrenmeye istekli olması, çocuk sevgisi gibi)	27	
2.	Donanımlı olma	25	
3.	Destek	Veli desteği	18
		Öğretmen, iş arkadaşlarının desteği	16
		İdare desteği	11
		Kurumun Desteği	10
		Aile Desteği (Öğretmenin)	6
		Sistemin Desteği	4
4.	Başarı (çabanın karşılığını alma, gelişim elde etme)	14	
5.	Takdir – ödüllendirme	14	
6.	Paylaşım (zümre - grup çalışmaları)	13	
7.	Fark Edilme–Önemsenie-Kurumun Değer Vermesi	9	
8.	Okul yapısı (Kurum türü, ortam ve şartlar, imkânlar)	9	
9.	Huzurlu bir çalışma ortamı	8	
10.	Bireysel motivasyon	5	
11.	Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması	4	
12.	Maddi olanaklar	4	
13.	Öğretmenliğin Kişisel Anlamı	3	

Ancak öğretme tutkusunu olumlu yönde etkilediği kadar olumsuz yönde etkileyen etmenler de çoğunluktadır. Nicel çalışmada öğretme tutkusunu en fazla olumsuz yönde etkileyen maddeler aşağıda Tablo 78’de gösterilmiştir. Bu maddeler incelendiğinde, ağırlıklı olarak girdi-kurumsal yapı alt boyutunu yansıtan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi, meslek seçimi gibi öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki dönemdeki seçim ve eğitimlerini gerektiren konularda alınması gereken önlemlerin çok daha etkili olacağı düşünülmektedir. Süreç içinde olumsuzluk yaratan etmenler de göz ardı edilemez ancak, bunların etkisinin belli durumlarda o kadar fazla olmadığı görülmektedir. Tablo 76 ve Tablo 78’nin sonuçları karşılaştırıldığında motivasyon faktörlerinin etkisinin demotivasyon faktörlerinin etkisinden çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 78. Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğinin En Düşük (en fazla olumsuz etkileyen) Ortalamaya Sahip Olan Maddeleri

	Madde No	Maddenin İçeriği	Madde Ortalaması
1.	11. soru	Mesleki tükenmişlik	1,85
2.	33. soru	Mesleği isteyerek seçmeme	1,90
3.	32. soru*	Huzursuz çalışma ortamı	1,90
4.	1. soru*	İdarecilerin olumsuz tutumu	1,92
5.	36. soru	Öğretmen eğitiminin yetersiz olması	1,97
6.	23. soru	Öğretmenin kişiliğinin mesleği ile uyuşmaması	1,98
7.	17. soru	Hak edilmeyen davranışa maruz kalma	2,06
8.	26. soru*	Çabasının karşılığını alamama	2,09
9.	10. soru	Kurumdaki tutarsızlıklar	2,11
10.	40. soru	Öğretmen görüşlerine yer verilmemesi	2,16
11.	39. soru	Güven ortamının bulunmaması	2,19
12.	27. soru*	Çalışma şartlarının olumsuz olması	2,20
13.	45. soru	Eğitim sistemindeki tutarsızlıklar	2,26
14.	29. soru	Toplumda değişen değerler	2,3
15.	34. soru	Değişen eğitim anlayışı	2,36

* işaretli maddeler süreç demotivasyon alt boyutuna ait maddelerdir. Diğer maddeler girdi-kurumsal yapı alt boyutuna aittir.

Öğretme tutkusunu olumsuz yönde etkileyen etmenlere ilişkin nitel araştırma sonuçları Tablo 79’de verilmiştir. Her iki araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için olumsuzluk yaratan durumlarda bazı farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Mesleki tükenmişlik öğretme tutkusuna sahip öğretmenler için dile getirilen bir neden olmamıştır. Bu oldukça doğal karşılanabilir. Bu öğretmenler yaptıkları işten zevk alan, bu işi büyük bir adanmışlıkla yapan kişilerdir. Bu nedenle bu tür bir tükenmişlik yaşamamakta veya bunun üstesinden gelecek alternatif yollar yaratmaktadırlar. Buna karşın öğretme tutkusuna sahip öğretmenler de bu işi para için yapmadıklarını ifade etseler de öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının kazandırılması ve nitelikli elemanların mesleğe yönlendirilebilmesi için ekonomik yetersizliklerin önemli bir olumsuz etken oluşturacağını belirtmişlerdir. Nitel araştırma grubundaki öğretmenler bu etkeni ilginç bir şekilde tercih etmemişlerdir. Bunun en önemli nedeni öğretmenlerin öğretme tutkusuna sahip öğretmenlere yönelik algılarının daha farklı olması olabilir.

Tablo 79. Nitel Araştırmada Dile Getirilen Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunu Olumsuz Yönde Etkilediği Belirtilen Etmenler

	OLUMSUZ YÖNDE ETKİLEYEN ETMENLER	Kişi sayısı (n=35)	Yüzde (%)
1	Ekonomik yetersizlikler	18	52
2	Çabanın karşılığını alamama	17	49
3	Ödüllendirme ve değerlendirmede dengesizlikler	17	49
4	İdarecileri tutumu	15	43
5	Toplumda değişen değerler ve mesleki saygınlık	14	40
6	Başarısız öğrenci veya öğrenci grubu	12	34
7	Sistem veya kurumdaki tutarsızlıklar	11	32
8	Hak edilmeyen davranışa maruz kalmak	10	29
9	Velinin yapısı ve tutumu	10	29
10	Çalışma ortamındaki olumsuzluklar	8	23
11	Donanım yetersizliği	7	20
12	Saygısızlık	6	17
13	Kişiyeye özel, okul, çalışılan bölgeden kaynaklı sorunlar	7	20
14	İş garantisi	4	12
15	Çevreden gelen olumsuz yorumlar	4	12

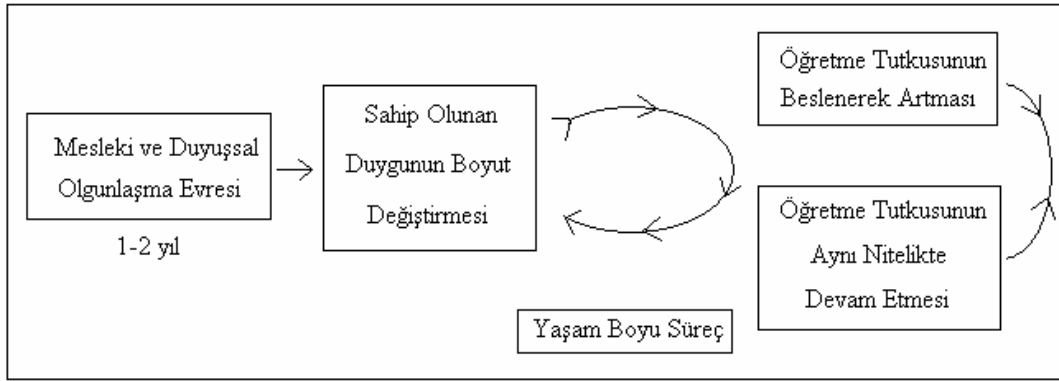
Olumlu etkenlerde olduğu gibi olumsuz etkenlerde de huzursuz çalışma ortamı nicel araştırmada da öne çıkmaktadır. Bu madde nitel çalışmada dile getirilmemiştir. Nicel araştırma grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin seçimine ve eğitime ilişkin konularda olumsuzluklar dile getirmelerine rağmen, nitel çalışma grubunu oluşturan öğretmen tutkusuna sahip öğretmenler sürece ilişkin etmenleri dile getirmişlerdir. Bu öğretmenler donanım, deneyim ve eğitim yönündeki eksiklerini kendi bireysel çaba ve motivasyonları ile geliştirmektedirler. Bu nedenle girdi faktörlerinden çok süreç faktörlerini dile getirmiş olabilirler. ‘İdarecilerin olumsuz tutumu’, ‘hak edilmeyen davranışa maruz kalmak’, ‘çabanın karşılığını alamamak’ her iki çalışmada da öne çıkan bulgulardandır. Toplumda değişen değerler ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığı da ilk sıralarda olmasalar da öncelikli etmenler olarak iki araştırmada da karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal değerlerdeki farklılaşma, bu konuya ilişkin çalışmaların kısa sürede sonuç vermesini engelleyecek bir nitelik kazanmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce, başladıkları ilk yıllarda ve daha sonraki dönemlerde ne tür mesleki ve duyuşsal değişimler yaşadıklarının belirlenmesine yöneliktir. Burada asıl amaç bu değişimin öğretim tutkusunun değişimine ne şekilde yansımada bulunabileceğinin belirlenmesidir. Tablo 29’da bu değişim nedenleri detaylı olarak gösterilmiştir. Duygusal ve mesleki değişime neden olan olaylar genelde ortak bir özellik sergilemektedir. Bunun en önemli nedeni öğretmenlerin meslek yaşamlarının ve duygularının ayrılmaz birer parça oluşudur. Deneyim kazanma, kişilik özellikleri, kurumsal yapı, bölgesel etmenler, gelişim fırsatlarını değerlendirme, toplumsal yapı, eğitim verilen sınıf seviyesi, öğretmen eğitimi, öğrencilerin yapısı, çocuk sahibi olma ve psikolojik taciz en önemli değişim etmenleri olarak sıralanmıştır. Bulgularda göze çarpan bir diğer nokta öğretmenlerin bazı etmenler sonucunda duygularında herhangi bir değişim olmamasına rağmen mesleki yönden değişim yaşayabilmeleridir. Ancak bunun aksine öğretmenlerin duygularındaki değişimi mutlaka mesleki değişim takip etmektedir.

Deneyim ve öğretmenin kişilik özellikleri mesleki değişimde en önemli etkenler arasındadır. Deneyim açısından bakıldığında öğretmenin kendini ve öğrencileri tanıması, mesleki yeterliliklere sahip olması mesleki gelişimine neden olmaktadır. Ancak mesleğe genelde belli bir istek ve sevgi ile başlayan öğretim tutkusuna sahip öğretmenler için öğrencileri tanıma ya da donanım kazanma herhangi bir değişiklik yaratmazken, öğretmenin kendini tanıması, kişilik özellikleri, çocuk sahibi olması, öğrenci yapısı ve özellikle idari destek öğretmenin duygusal dünyasında genellikle olumlu içerik taşıyan değişimler yaratabilmektedir. Burada gözlemlenen duyuşsal gelişme daha çok kişinin sabrında, heyecanında, özgüveninde yaşanan bir tür olgunlaşma olarak nitelendirilebilir. Bu da belli bir deneyimin sonucunda gerçekleşmektedir. Bu araştırmada bir diğer önemli mesleki ve duyuşsal farklılaşmanın da özgüven boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenler ilk ve daha sonraki yıllarını karşılaştırdıklarında artan bir özgüven sergilediklerini ifade etmişlerdir.

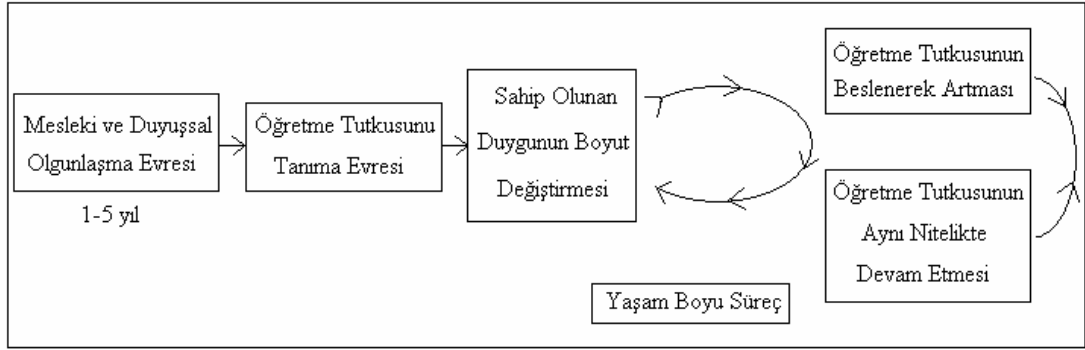
Araştırmanın altıncı alt problemi öğretme tutkusunun nasıl bir süreklilik gösterdiğini belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmanın nitel kısmında görüşme yapılan öğretmenlerin iki farklı özellikte oldukları görülmüştür; mesleğe öğretme tutkusuna sahip olarak başlayanlar (Şekil 14) ve mesleğin başında bu tutkuya sahip olmayanlar (Şekil 15). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu tutkuya sahip olarak mesleğe başladıklarını ifade etmişlerdir, buna karşın diğer bir kısmı da en başta bu duyguya sahip değilken duyuşsal gelişimi yaşarken aynı zamanda öğretme tutkusunu da doğal bir süreç olarak sahiplendiklerini belirtmişlerdir. Bu değişim süreci içinde böyle bir duygularının olduğunu keşfetmişler ve kendilerini farklı yönlerden tanımaya başlamışlardır.

Şekil 14. Mesleğe öğretme tutkusu ile başlayan öğretmenlerin duyuşsal değişimi



Şekil 14'de görüldüğü gibi mesleğe öğretme tutkusunun kendilerinde var olduğunun düşünerek veya çevrenin kendilerini bu şekilde değerlendirdiğini görerek öğretmenliğe başlayan öğretmenler mesleğin başlangıcında kısa bir adaptasyon dönemi geçirmektedirler. Bu adaptasyon daha çok mesleki olgunlaşmaya yöneliktir. Daha sonra öğretmenlerin bu tutkuları her yeni deneyimleri ile coşku, çocuk sevgisi, heves, mutluluk, adanmışlık, fedakârlık gibi farklı boyutlara taşınmaktadır. Mesleğe hazır oluşlukla başlayan öğretmenlerin çoğunun öğretmen okulu mezunu olması da öğretmen eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

Şekil 15. Mesleğe isteyerek ancak net bir tutku ile başlamayan öğretmenlerin duyuşsal değişimi



Şekil 15’de görüldüğü gibi ikinci durumdaki öğretmenler için adaptasyon dönemi biraz daha uzun sürmektedir. Bu öğretmenlerden bazıları ilk yıllarını tam olarak hatırlamamaktadırlar. Öğretme tutkusu onlar için deneyimleriyle, öğrencilerle iletişimleriyle ve elde ettikleri başarılarla şekillenmektedir. Bu öğretmenler duygularını sonradan farkına varmaktadırlar. Bu gruptaki öğretmenlerin çoğu mesleğe bağlamadan önce çocukları daha farklı gördüklerini, çocuk sevgisinin mesleğe başladıktan sonra sonsuz bir özveriye, başkaları için çaba sarf etmeye dönüştüğünü belirtmişlerdir.

Ancak her iki grup için de ortak olan bir özellik, öğretmenlerin öğretme tutkusunun sabit veya sürekli artan bir yapı göstermesidir. Öğretmenlerin çoğu duygularını, motivasyonlarını etkileyen etmenlerden de bahsetmişlerdir. Ancak bu etmenler sadece anlık ve geçici olan olumsuz duygulara neden olmakta, öğretme tutkusunu kökten etkilememektedir.

Bu tutkuyla hazır halde mesleğe başlayanların çoğunda öğretme tutkusunun sabit kaldığı ya da süreç içinde giderek artan, boyut değiştiren, sevgi, heves, neşe, mutluluk, özgüven, gibi tutkunun içinde barındırdığı duygular olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin % 7’si ‘bu tutku bir zamanlar vardı, ama şimdi yok’ şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretme tutkusu tek boyutlu bir kavram değildir, farklı kaynaklardan beslenen ve farklı kişiler için farklı içerik ve önem taşıyan bir kavramdır. Ancak bir kere kazanıldıktan sonra

kaybedilmesi veya azalması mümkün gözükmemektedir. Bu yönde değişim gösteren kişilerin sahip olduğu duygunun öğretme tutkusuna olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi öğretme tutkusunun ve öğretmenliğin duyuşsal boyutunun sevgi, bağıllık, öz yeterlilik, duygusal emek, özgecılık, cesaret, ihtimam, güven, mutluluk, üzüntü, tükenmişlik, yansıtma gibi kavramlarla ne yönde bir ilişkisinin olduğunu belirlenmesidir. Öğretme tutkusuna sahip tüm öğretmenler tarafından sevgi öğretmenlik mesleğinin temel taşı olarak nitelendirilmiştir. Bu hem nitel hem nicel çalışmada karşımıza çıkan önemli bulgulardandır. Daha önce öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere paralel bir şekilde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler konusunda da donanımlı olma, mesleğini severek ve isteyerek yapma, öğrenciye en iyi hedefi vermeyi amaçlama şeklindeki mesleki yeterlilikler kişilik özelliklerinden çok daha fazla öne çıkmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler bir öğretmenin öğretme tutkusuna sahip olabilmesi için belli yeterliliklere mutlaka sahip olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu da özyeterlilik kavramı ile ilişkilendirilebilir. Buna karşın oldukça büyük duygusal emek gerektiren öğretmenlik mesleğinde öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin bu tutumlarından dolayı herhangi bir zarar görmedikleri belirlenmiştir. Bunun en önemli nedeni bu öğretmenlerin kişiliklerinin mesleğin gerekleri ile oldukça uyumlu bir yapı göstermesidir. Öğretmenler bağıllıklarının öncelikle öğrencilere ve dolayısı ile mesleklerine olduğunu belirtmişlerdir. Ancak eğitimsel kararları verirken mesleklerinin ve kurumun kuralları daha öne çıkmakta, daha çok tümünün beraber değerlendirmesini gerektiren bir karar mekanizması uygulanmaktadır. Day'ın (2004) modelinde ahlaki amaç olarak karşımıza çıkan değişken öğretme tutkusuna sahip olan Türk öğretmenlerin oluşturduğu çalışma grubunda daha çok mesleki bir amaç almakta ve özgeci bir yapı göstermektedir. Day'ın modelinde yer alan umut bileşenine ise çok fazla rastlanmamıştır. Öğretmenler öğrencilerine en iyi eğitimi vermek yönünde bir hedefe sahip olsalar da bunu umut ile ilişkilendirmemişlerdir. Tüm öğretmenler öğretmenliğin kesinlikle cesaret gerektiren bir meslek olduğunu belirtmişlerdir.

Kızgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, yalnızlık gibi olumsuz duygular da zaman zaman dile getirilmiştir. İnsanların iletişim içinde buldukları mesleklere bu tür duyguların yaşanması doğal karşılanmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler her ne kadar öğretme tutkusuna sahip olsalar da zaman zaman tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu süreklilik gösteren bir durum oluşturmamaktadır. Bunun en önemli nedeni öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin bunlarla başa çıkabilmek için değişim yaratma, kişisel gelişim faaliyetleri ile ilgilenme, yöntemlerini farklılaştırma, destek alma, bireysel çaba harcama, öğretmenliğin anlamını hatırlama gibi alternatif çözümler geliştirmeleridir.

Öğretme tutkusunun değişimi, sürekliliği ve etkileyen etmenler detaylı şekilde incelendikten sonra Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeğinin farklı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problem öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretme tutkusunu etkileyen süreç motivasyon, süreç demotivasyon, girdi-kurumsak yapı ve okul sistem özellikleri faktörlerinin; cinsiyeti, kıdem, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, branş, mezun olunan okul, çalışılan okul türü ve öğretim kademesi gibi demografik değişkenlere göre ne derecede farklılık gösterdiği. Cinsiyete dayalı farklılık sadece motivasyon faktöründe gözlenmiştir. Bayan öğretmenlerin takdir görme, önemsenme, bağımsız hareket edebilme, ödüllendirilme, kurumun desteği, çabanın karşılığını alma, huzurlu ortamda çalışma, öğrencinin öğrenmeye istekli olması şeklindeki motivasyonel faktörlere ilişkin görüşleri (53,42); erkek öğretmenlerden (39,99) olumlu yönde anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun en önemli nedeni bayan öğretmenlerin duygusal yapısı, annelik ve şefkat duygusu ve mesleğe daha farklı bir bağlılık göstermeleri olabilir. Nodding (1996) özellikle feminist bir yaklaşımla bu konuda araştırmalar yapmıştır. Çalışmalarında bayanların daha farklı bir ahlaki amaca ve çocuk sevgisine, ihtimam gösterme davranışına sahip olduklarını ifade etmiştir. Erkekler mesleklerine daha gerçekçi ve profesyonel bir pencereden bakmaktadırlar. Öğretme Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Motivasyon Faktörleri alt boyutu dışındaki tüm faktörlerinde yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları düştükçe, motivasyona dayalı öğretme tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri

artış göstermektedir (Fark 22-30 yaş ile 51 ve üstü yaş grubunda karşımıza çıkmaktadır). Buna karşın öğretmenlerin yaşları düştükçe, süreç demotivasyon ve girdi faktörlerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri artış göstermektedir. Bunun en önemli nedeni mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin idealist yapıları nedeni ile beklentileri ve ortamlar arasında çelişki yaşamalarıdır. Bu öğretmenlerin yorumlarına da yansımıştır. Sutton ve Wheatley (2003), Filene (2005), Intrator ve Kunzman (2006) ilk yıllardaki öğretmen tutumlarının önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin yaşları yükseldikçe, Okul Sistem Özelliklerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumlu görüşleri artış göstermektedir. Bu öğretmenlerin uzmanlık dönemine denk gelmektedir. Yaş değişkeni süreç demotivasyon faktörlerini % 3,1; girdi-kurumsal yapı faktörlerini % 2,5; okul sistem özellikleri faktörlerini de % 3,6 oranında etkilemektedir. Kıdem değişkenine göre ise Öğretim Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon ve Okul Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyut puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Kıdem değişkeni tek başına süreç demotivasyon faktörlerini % 3,9; okul sistem faktörlerini % 3,8 oranında etkilemektedir. Kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenlerle kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında 31 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim tutkusuna sahip öğretmenlere ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre çok fazla farklılaşmadığı görülmektedir. Evli ve bekâr öğretmenlerin de sadece okul sistem özelliklerine dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evli öğretmenler öğretim tutkusuna etki eden okul sistem özellikleri faktörlerini, bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde ve olumlu düzeyde algılamışlardır. Bu da onların özel hayatlarından dolayı daha uygun çalışma şartları aramalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretim Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç demotivasyon faktörleri alt boyutu dışındaki tüm faktörlerinde branş değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Nerede ise tüm boyutlarda sayısal alan temsil eden matematik öğretmenlerinin, bazı durumlarda da rehberlik uzmanlarının daha eleştirel yaklaşımları görülmüştür. Bu oldukça doğal bir sonuçtur.

Sayısal alandaki öğretmenler duygularını doğrudan dile getirmekte ve onları olumsuz yönde etkileyen faktörleri paylaşmaktadırlar. Buna karşın sınıf öğretmenleri daha ılımlı, çoğu şeyden memnun olan bir tavır sergilemektedirler. Branş değişkeni tek başına süreç demotivasyon faktörlerini % 3; girdi faktörlerini % 4,1 ve okul sistem özellikleri faktörlerini de % 4,7 oranında etkilemektedir. Etkinin en fazla okul sistem özelliklerinde olması istedikleri okul türünde çalışan öğretmenlerin diğerlerine göre daha olumlu duygulara sahip olmasından ve bu öğretmenlerin uzmanlık evresinde olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullar da değerlendirmelerinde fark yaratmaktadır. Eğitim enstitüsünü bitirerek daha sonra lisans tamamlayan öğretmenlerin girdiye dayalı öğretim tutkusunu etkileyen etmenlere ilişkin olumsuz görüşleri diğer gruplardan daha düşük düzeydedir. Bunun nedeni aldıkları eğitimin yeterli olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle deneyimli öğretmenler bu gruba girmektedirler ve görüşme süresince aldıkları eğitimin farklılığından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları kurumlar farklılaştıkça buna bağlı olarak Öğretim Tutkusunun Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Süreç Demotivasyon, Girdi ve Okul Sistem Özellikleri Faktörleri alt boyut puanları değişim göstermektedir. Mezun olunan kurum değişkeni tek başına süreç faktörlerini % 1,8; girdi faktörlerini % 1,9 ve okul sistem özelliklerini de % 3,4 oranında etkilemektedirler. Öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesine göre sadece okul sistem özellikleri alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu faktör okul yapısına ilişkin maddelerden oluştuğu için oldukça doğaldır. Ölçeğin ortalamaları incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin hem süreçte hem de girdi faktörlerinde olumsuzluklardan daha fazla etkilendikleri görülmektedir. İlköğretim öğretmenleri için girdi alt boyutunda yer alan mesleki eğitim önem taşımaktadır. Alanyazındaki bazı çalışmalar ilköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerden daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Fark bu nedenden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen okulundan mezun olma durumu doğal bir süreç olarak sadece okul sistem özellikleri faktöründe anlamlı fark yaratmaktadır. Öğretmenler çalıştıkları kurum türüne göre sadece süreç faktörlerinde anlamlı bir fark göstermişlerdir.

Öğretmenlerin okul türü farklılaştıkça süreç demotivasyon faktörlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Nitel çalışmada bir grup öğretmen tarafından dile getirilen ve fark yarattığı belirtilen çocuk sahibi olma değişkenine bağlı olarak net bir ilişki bulunmamıştır. Sadece okul sistem özellikleri faktöründe çocuk sahibi olan öğretmenlerin farklılaştığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin çalışma ortamları, hayatlarını düzenlemeleri açısından önemli olduğu için, farkın gözlemlendiği düşünülebilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ise öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özellikleri tutum ölçeğinin; uygulanan grup, öğrencilerin okul türü ve sınıf seviyelerine göre ne şekilde farklılık gösterdiğinin belirlenmesine yöneliktir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin tutum ölçeği de nitel çalışma verilerinin detaylı bir içerik analizine tabi tutulması sonucunda ortaya çıkan maddelerden (57 madde) oluşturulmuştur. Ölçek öğretmenlerin genel kişilik özellikleri ve meslek yaşantıları ile ilgili özellikleri olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin öğrencilere uygulanmasının nedeni öğretmenlerin davranışlarını en iyi şekilde değerlendirebilecek olan öğrencilerin ne şekilde değerlendirmeler yaptıklarının belirlenebilmesidir. Doğal olarak 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında bir değerlendirme farkı oluşmamıştır. Araştırma için 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, mezuniyet öncesindeki öğrencilerin öğretmenleri en uygun şekilde değerlendirebilecek niteliklere sahip olmalarıdır.

Sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark edilmese de cinsiyete ve okul türüne göre farklılıklar görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden, özel okul öğrencileri de devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. İki çalışma karşılaştırıldığında nitel araştırma bulguları ile oluşturulan ölçeğin nicel çalışmada oldukça benzer faktörleri öne çıkardıkları görülmektedir. Burada motivasyon faktörlerinin etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin duygularına hitap eden anlamlı

uygulamalara yer verilmelidir. İçerik analizi sonucu ortaya çıkan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin en önemli özellikleri aşağıdaki Tablo 80’da görülmektedir.

Tablo 80. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin dile getirdikleri öğretmen özellikleri (nitel çalışma)

Sıra No	Madde İçeriği	Art. Ort
1.	Donanımlı Olma	25
2.	Öğrenciler İçin Çaba Harcama	18
3.	Araştırma – Yenilikleri Takip Etme	16
4.	Mesleki Gelişim Fırsatları Yaratma	15
5.	Umursama-Önemseme	15
6.	Hoşgörü – Pozitif Düşünce	15
7.	Çocuk Sevgisine Sahip Olma-Sevecen Olma	15
8.	Farklı Yöntem ve Materyaller Kullanma	13
9.	Canlı – Hareketli Yapı	12
10.	Tutarlı ve Kararlı Olma, Kararları Sahiplenme	12
11.	Paylaşım	12
12.	İletişim	12
13.	Öğretmeye İstekli Olma	12
14.	Mesleği Seçmek İsteme, Sevme ve Önemseme	12
15.	Mücadeleci – Zorluklara Katlanan	11
16.	Özveri ve Fedakârlık Gösterme	11

* Koyu renk maddeler mesleki öğretmen özellikleridir.

Nitel çalışmada öğretmenlerin mesleki kişilik özellikleri öne çıksa da aynı oranda öğretmenlerin kişilik özelliklerine de yer verilmiştir (Tablo 80). Ancak öğrencilerin algılarında öğretmenlerin mesleki özelliklerinin kişilik özelliklerinden daha baskın bir yer tuttuğu görülmektedir (Tablo 81). Öğrenciler duygulardan öte mesleki yeterliliklerin önemini vurgulamışlardır.

Öğrencilere uygulanan ölçekte dile getirilen özellikler nitel çalışma sonuçları ile karşılaştırıldığında oldukça fazla ortak nokta olduğu görülmektedir. Mesleki özellikler açısından yüzde yüz uyum olsa da sorumluluk sahibidir, özgüvenlidir, yardımseverdir gibi kişilik özelliklerinde sonuçların farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin mesleki boyuttaki değerlendirmeleri benzer özellikler göstermektedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinde ise her iki grup daha farklı algı ve beklentilere sahiptir. Bu da sistem içinde bulunan herkesin görüşünün alınmasının önemini ortaya çıkarmaktadır. Nitel ve nicel çalışma bulgularının farklılaştığı en

önemli nokta ‘kendini çocuklara adamıştır’ (3,55), ‘mesleği her şeyden önce gelir’ (3,56), ‘hassastır’ (3,85) maddelerinin öğrenciler tarafından en son tercih edilen maddeler olmasıdır. Öğrenciler bunları öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin en az sergileyecekleri tutumlar olarak değerlendirmişlerdir. Oysaki nitel çalışmada görüşleri alınan öğretme tutkusuna sahip öğretmenler kendilerini ne şekilde çocukların gelişimine, sağlıklı ve iyi bir gelecek elde etmelerine adadıkların defalarca dile getirmişlerdir. Özellikle bu öğretmenlerin girdi faktörleri arasında yer alan meslek algılarında da çocuğun yerinin çok önemli olduğu bir kere daha vurgulanmıştır. Öğrencilerin bu niteliği göz ardı etmelerinin en önemli nedeni bu türde bir tutkuya sahip az sayıda öğretmenlerinin olması, böyle bir tutumu çok fazla farkında olmamaları olabilir. Öğrencilerin düşüncelerinin sistemin başarısı için önemi unutulmamalı ve dikkate alınmalıdır. Ancak aynı şekilde öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin öncelikli sırada dile getirdikleri özelliklerin güçlendirilmesine ilişkin acil çalışmalar da yapılmalıdır.

Tablo 81. Öğrencilerin Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algıları

Sıra No	Madde No ve İçeriği	Art. Ort
1	9. Öğretmeye isteklidir	4,543
2	18. Sorumluluk sahibidir.	4,492
3	63. Derse hazırlıklı girer	4,487
4	23. Mesleki donanıma sahiptir	4,481
5	48. Öğretmek için çaba harcar	4,476
6	11. Özgüvenlidir	4,461
7	65. İhtiyacı olan öğrencilerine zaman ayırır	4,461
8	51. Mesleğini önemser	4,456
9	19. Azimlidir	4,450
10	64. İletişim kurabilir	4,450
11	15. Mesleğini severek yapar	4,440
12	52. Öğrencilerine rehber olur	4,424
13	24. Kendini tanıır	4,403
14	20. Yenilikleri takip eder	4,387
15	5. Yardımseverdir	4,377

* Koyu renk maddeler mesleki öğretmen özellikleridir.

6.2. Tartışma

Eski zamanlardan beri var olan duygu ve mantık ayrımı, mantığın gücünü vurgulamış, duyguları geri plana atmıştır. Duygular gösterilmemesi gereken, daha çok bayanlara ait, zayıflığı belirten özellikleri yansıtmıştır. Ancak günümüz toplumunda durumun böyle olmadığı görülmektedir. Duygular öğretmenlerin meslek yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin duygularına yönelik çalışmaların artarak devam ettiği görülmektedir (Day, 2004; Poggi ve Germani, 2003, Bullough ve Young, 2002; Palmer, 1998; Cole, 1999; Wang ve Fwu, 2001; Zembylas, 2002; Sarvan ve Karakaş, 2001, McClafferty, 2000; Zembylas & Vrasidas, 2004).

Öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal uygulamaları, sınıf ortamında yaşamın varlığını temsil eden duygusal havanın en önemli elemanları olarak ifade edilmiştir (Zembylas, 2004, s.694). Bu araştırmada ele alınan öğretme tutkusu da öğretmenlerin yaşamlarına yön veren en önemli duygulardandır. Kavramın tarihsel gelişimine bakıldığında batılı ilk filozofların “tutku” kavramını günümüzde “duygu” olarak ifade edilen kavram yerine de kullandıkları görülmektedir (Bennet, 2005). Öğretme tutkusu farklı duyguları içinde barındıran çok boyutlu bir kavramdır. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretme tutkusunu birebir ele alan araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Day, 2004, Bennet, 2005, Fried, 1995). Bu nedenle konunun sınırlarını çizmek zorlaşmaktadır. Bazı durumlarda mükemmel öğretmen özellikleri (Carpenter ve ark., 1999), iyi öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler (Cruickshank, 1995, Murphy ve Walls, 1994, Arnold ve Hughes, 2005) şeklindeki çalışmalarla ortak özellikler taşıyabilmektedir. Bu konudaki alan yazını incelendiğinde çalışmaların öğretme tutkusunu tek bir kavram olarak almaktan öte birebir duygular üzerine, bazı durumlarda da iki veya daha fazla duygu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak öğretme tutkusunun çok daha farklı bir içeriğe sahip olduğu unutulmamalıdır.

Öğretme tutkusuna ilişkin en temel çalışmalarda Fried (1995) ‘The Passionate Teacher’ adlı kitabında öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerine

değirirken, Day (2004) ve Bennet (2005) bunun ötesinde tutkuya ilişkin bir model oluşturmaya çalışmışlardır. Palmer (1998) ise 'The Courage To Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life' adlı kitabında temel olarak öğretim tutkusunu ele alması da bu duyguya farklı içeriklerden yaklaşmaktadır. Vallerand ve arkadaşları (2003) da öncelikle farklı sporcular, daha sonra kumarbazlar ve son olarak da öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarda obsesif ve harmonik tutku olmak üzere ikili bir tutku modeline ilişkin çalışmalar yapmışlardır (Amiot, Vallerand & Blanchard, 2006; Vallerand ve diğ., 2006; Vallerand ve diğ., 2007; Vallerand, 2008; Vallerand, Fernet & Guay, 2008). Bu çalışmalarda tutku insanların önemli buldukları ve bu nedenle zaman ve enerji harcadıkları şeylere yönelik güçlü bir eğilim olarak tanımlanırken, bu ikisi arasındaki asıl fark bireyin bu etkinliği nasıl içselleştirdiği ile ilgilidir. Harmonik tutku kişiye zarar vermeden özerk bir kişilik tarafından duygunun içselleştirilmesi anlamına gelirken, obsesif tutkuda kişi bu duygu tarafından kontrol altına alınmaktadır. Harmonik tutku kişiye zarar vermez, bu tutkuya sınır konulabilir ve bu nedenle de iş tatmini ve kişinin iyi durumu gibi olumlu sonuçlara yol açar. Vallerand, Fernet ve Guay (2008) öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin obsesif tutkuya örnek oluşturabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretim tutkusuna sahip öğretmenler üzerinde yapılan mevcut çalışmada öğretmenlerdeki tutkunun daha çok harmonik bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Sutton & Wheatley (2003, s.329) duyguların çok bileşenli bir yapısı olduğunu belirtmişlerdir. Duyguları hislerden ayıran en önemli özellik değerlendirme sürecidir. Öğretmenler için öğretim tutkusunu değerlendirme süreci bu kavrama farklı anlamlar katabilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi tutkunun sözlük anlamı ile ilişkilendirilen olumsuz nitelikteki bağıllık öğretmenlerdeki öğretim tutkusunun içeriğini oluşturmamaktadır. Bu araştırmanın sonucunda öğretim tutkusuna sahip öğretmenlerin öğretim tutkusunu bir anlatma becerisi, paylaşma ve öğretmekten zevk alma şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle zevk alma sürecinde hem öğrencilere öğretmekten zevk alma, hatta bunun ötesinde elde edilen, bazen çok uzun vadeli olabilecek sonuçlardan zevk alma, paylaşımın tek taraflı ve anlık olmadığını göstermektedir. Sutton ve Wheatley (2003, s.333) öğretmenlerin özellikle başlarda çok zorlanan öğrencilerin olumlu gelişmeler göstermelerinden zevk duyduklarını dile

getirmişlerdir. Birçok araştırmacı yaptıkları araştırmalarda bu yapıdaki öğretmenlerin okulda ve okul dışında öğrencilerle zaman geçirmekten hoşlandıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tutkunun süreklilik boyutuna değinmişler ve sadece meslekleri ile sınırlandırmadıkları bir yaşam felsefesi oluşturduklarını belirtmişlerdir. Fried (1995), Day (2004) ve Hargreaves (1998a) benzer şekilde yorumlarda bulunmuşlardır. Hansen (1995; akt. Jones, 2006, s.41) tutkulu öğretmen için öğretmenliğin bir yaşam biçimi olduğunu, onun kişiliğinden, bireysel yapısından ayrılamayacağını ifade etmektedir.

Eğitim sistemindeki uygulamalar ve geliştirme çalışmaları için en önemli başlangıç noktalarından biri öğretme tutkusunun kaynağının öğretmenler tarafından ne şekilde algıladıkları olabilir. Araştırmada görüşlerine yer verilen her iki öğretmen grubu öğretmenlerin doğuştan getirdikleri kişilik özelliklerini benzer şekilde vurgulamışlardır. Ancak öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin bu tutkunun geliştirilmesi yönündeki düşüncelerinin genel öğretmen düşüncelerinden daha farklı olduğu görülmektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler öğretme tutkusunun sonradan geliştirilebilmesinin çok fazla mümkün olmadığını ifade etmektedirler. Tutkunun geliştirilebilir yapısını vurgulayanlar ise bireysel özelliklerin önemini öne çıkarmışlardır. Tümkaya (2000) çalışmasında bu tür bir farkın öğretmenlerin denetim odaklarına bağlı olabileceğini belirtmiştir. Dış denetim odağına sahip öğretmenlerin tutkuya sahip olmaları pek mümkün değildir. Bu araştırmada görüşleri alınan öğretme tutkusuna sahip öğretmenler işlerini ödül beklemeden, sevdikleri için yapan daha çok iç denetimli kişilere örnek teşkil etmektedirler. Ancak genel öğretmen görüşünün öğretme tutkusunun geliştirilebilir bir yapıda olması yönündeki düşünceleri yapılan çalışmaların fayda sağlaması açısından önemli bir nitelik taşımaktadır.

Zembylas & Vrasidas (2004, s.110) öğrenim ve öğretim sürecinde zaten var olan, hatta eğitimin ayrılmaz bir parçası olan duyguların öneminin tartışılmasının oldukça anlamsız olduğunu ifade etmektedir. Bunun yerine bazı duyguların varlığının yada

yokluğunun neye bağlı olduğunun tartışılması çok daha önemlidir. Bu nedenle mevcut çalışmada öğretme tutkusuna ilişkin bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu model Day (2004) ve Bennet'in (2005) modellerine benzer içeriktedir. Ancak sadece genel bir yaklaşımdan öte öğretmenleri mesleğe başlamadan önceki dönemde ve mesleği sürdürürken farklı boyutlarda etkilenen daha bütüncül bir model niteliği taşımaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler üzerinde yapılan nitel çalışmanın ve genel öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak yapılan nicel çalışmaların oldukça paralel sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğretme tutkusu; öğretmenleri mesleğe başlamadan önceki dönemde etkileyen meslek seçimi (modeller) ve öğretmen eğitiminden oluşan girdi faktörleri; süreç içinde etki eden destek, çalışma ortam ve şartları, öğrenci yapısı ve ilgisi, paylaşım, değer görme, takdir edilme, başarı, maddi olanaklar, toplumsal değerler, mesleki gelişim fırsatları şeklinde çeşitlilik gösteren süreç faktörleri; hem meslek öncesi dönemde (girdi faktörü) hem de mesleği sürdürürken (süreç faktörü) öğretmenleri tüm meslek yaşamları boyunca etkileyen kişilik özellikleri ve meslek algısından oluşan etmenler sonucunda yapılmaktadır.

Mesleği isteyerek seçme bu tutkunun geliştirilebilmesi için önemli bir temel oluşturmaktadır (Mullin, 2003). Ancak yapılan görüşmelerde ilk tercihleri olmadığı halde veya şartlar gerektirdiği için mesleğe başlayan öğretmenlerde de, mesleği çocukluktan beri isteyen öğretmenlerdeki oranda öğretme tutkusuna rastlanmıştır. Bu da meslek seçiminden sonra, insanların içinde buldukları çalışma ortamlarının ve çevresel faktörlerin sonradan olumlu yönde etkisi olabileceğini, tutkunun sonradan gelişebileceğini göstermektedir. Ancak bireyin öğretmenlik mesleğinin ön koşulları arasında sayılabilecek sabır, fedakârlık, donanımlı olma gibi özelliklere sahip olması bu durumda bile bir ön koşul oluşturmaktadır. Unutulmaması gereken noktalardan biri görüşme yapılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olması nedeni ile bu öğretmenlerin meslek seçim döneminde yaşadıkları olayların günümüz toplumu için fazlaca geçerli olmayacağıdır. Bu konuda yorumların dikkatle ele alınması gerekmektedir. Buna ek olarak görüşme yapılan, öğretme tutkusuna sahip kıdemli öğretmenlerin çoğunun öğretmen okulu mezunu olması da fark yaratmaktadır. Özellikle eski dönemlerde öğretmen okullarının amaçları, öğrenci seçimindeki

yüksek kriterler ve dönemin toplumsal ihtiyaçları bu yönde yorumları yansıtmaktadır. Bu nedenle mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler daha farklı yorumlarda bulunabilirler.

Meslek sevgisine benzer şekilde çocuk sevgisi de bu araştırmada olduğu gibi birçok araştırmada öğretmenlik mesleğinin temel taşı olarak nitelendirilmiş (Liston ve Garrison, 2004; Morley ve Ife, 2002; Beidler, 1990; Ayers, 2001; Çelikkaya, 1996) .

Bu araştırmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerde fark yaratan en önemli özelliklerden biri meslek algısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde bu konu genel olarak ahlaki amaç olarak işlenmiştir (Noddings, 1984; Hargreaves, 1998a; Fox & Henri, 2005). Aynı içerik mesleğe çağrılmış olmak (to be called) şeklinde de ifade edilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında meslek kavramı yerine tutkulu meslek (vocation) (Huebner, 87; akt. Lindsay, 2000; Intrator, 2006; Jones, 2006) ifadesinin de kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin meslek algısının aşağıda Tablo 82’de özetlenen şekilde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Meslek algısının hem öğrencilere, hem topluma hem de bireyin kendine yönelik hedeflerini içeren bir bütün teşkil ettiği görülmüştür.

Tablo 82. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin meslek algıları

Kaynak	Meslek Algısının İçeriği
Çocuklar için anlamı	Çocuklar için çaba harcamak,
	Çocukları şekillendirmek, onlara model olarak etkilemek,
	Çocuklara yardımcı olmak, onlardan sorumlu olmak ve ilgilerini çekmek,
	Bakıcılık, dosya okumak, tahtaya geçip yaz yazmak, para pul işi gibi özelliklerin dışında bir iş olmak,
	Ailelerin yerine veya onların yardımcı olmadıkları noktalarda destek sağlamak,
Birey için anlamı	Kişiye yönelik özel ve farklı bir yerinin olması,
	Yaşam boyu veya yaşamın her anında var olan bir süreç olmak
	Zaman alan, yalnızlığa çare bir uğraş olmak
	Belli mesleklerle benzerlik taşımak
	Toplum görevi olmak
	Kutsal bir görev olmak
	Önemli bir görev olmak
	Kurumun hedeflerini sahiplenmek

Tutku kavramına ilişkin araştırmalara liderlik (Kouzes & Posner, 1993, s.235; akt. Bennet, 2005, s.7; Peters & Austin, 1985; Burns, 2003; Barth, 2001, s.446; Amit, 1985) ve politikaya (Walzer, 2005; Martin, 2000) yönelik çalışmalarda; ihtimam gösterme-sahip çıkma boyutu ise daha çok sosyal görevler (Tassell & Flett, 2007), doktor (Inui, 2004; Chapman & Guay-Woodford, 2008) ve hemşirelere (Lindsey, 2000) ilişkin çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni, bu görevlerde bulunanların meslek algısının öğretmenlik mesleği ile benzer nitelik taşımasıdır. Politik alanda ve sosyal hizmetlerde daha çok topluma yönelik, tıp alanında ise insana yönelik amaçlar insanların ve toplumun iyileştirilmesine ortak bir adanmışlık sergilemektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin meslek algısının oldukça özgeci-fedakâr bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu nedenle özgeci davranışların geliştirilmesine yönelik önlemler de alınmalıdır. Ancak eğitim sisteminde görev alan birçok öğretmede bu araştırmada karşımıza çıkan toplum hizmeti bilincinin veya özgeci yaklaşımının bu araştırmada karşımıza çıkan içerikte olmadığı düşünülmektedir. Toplumumuzda ğretmenler çoğunlukla mesleğin amacını kısa dönemli olarak çocuklara eğitim vermek olarak görmektedirler. Bunun başlı başına bir toplum hizmeti olduğunu pek dşnlmemektedirler. Bu yönde bir mesleki amacın kazandırılması öğretme tutkusunu geliştirilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Çünkü sistem içinde bu yapıda olmayan öğretmenler diğerlerini de olumsuz etkilemektedir. Bunu aksi de söylenebilir, öğretme tutkusuna sahip, bu bilinçteki öğretmenlerin sayısındaki artış otomatik olarak diğer öğretmenlere de etki edecek onlarda da bu duyguyu gelişmesini sağlayacaktır. Leonard ve Swap (1999, s.182; akt. Bennet, 2005, s. 6) gerçek coşkunun bulaşıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Johnson (2002, s.16) bir eğitimcinin sahip olması gereken üç temel özelliği tutku, hazır oluşluluk ve azim olarak özetlemektedir. Buna benzer birçok çalışmaya rastlamak mümkündür, tutku kadar bu duyguyu oluşturan sevgi, ihtimam gösterme, coşku, adanmışlık gibi birçok farklı duygu da öğretmenler tarafından sahiplenmesi gereken duygulardandır. İhtiyacı olanlara ihtimam göstermesi için kişisel fedakârlıkta bulunması, ekstra görevler alması ğretmeni çok fazla olumsuz etkilememektedir. Bu kişiler öğretme misyonuna adanmışlardır. Sigmund Freud'un torunu Sophie Freud, çok düzenli bir hayatı ve sosyal hizmetler terapisti olarak güzel

bir işi varken, kendini geliştirmek ihtiyacını hissetmiş ve bunun için de öğretmenliğe başlamıştır. Ancak öğretmenlik yaptıktan sonra bu mesleğin kendisi için duyuşsal açıdan ne kadar önemli olduğunu anladığını ve öz-saygı kazandığını ifade etmiştir (Freud, 1987, s. 134; akt. Jones, 2006, s.42).

Ancak bu çalışmanın sonucunda eğitim sisteminde yapılacak yenilik hareketleri için umut verebilecek en önemli bulgulardan biri öğretme tutkusunu gelişimsel bir yönün olduğuna yönelik öğretmenlerin inançlarıdır. Tümkiye (2000) belli kişilik özelliklerini kalıcı bir yapısı olduğundan ve denetim odaklarının yaşa göre değişmediğinden bahsetmektedir. Öğretmenler tarafından kişiliğin önemi yadsınmasa da gelişimin mümkün olduğu belirtilmiştir. Özellikle öğretme tutkusunun geliştirilebilir bir yapıda olması yönündeki fikirlerin eğitim sisteminde bu konuda olumlu adımlar atılabilmesi için büyük destek sağlayacağı düşünülmektedir. Arnold ve Hughes (2005) öğrencinin ilgisi uyandırıldığında canlanan coşkunun deneyimlerle geliştiğini belirtmektedirler. Owens ve Enis (2001) de öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin kendilerini bu mesleğe çağrılmış olduklarını düşündüklerini ve sürecin bu çağrıyı işitme, peşine takılma ve bunu sürdürme şeklinde ortaya çıktığını ifade etmektedirler.

Biyolojik açıdan bakıldığında tutku bir duygu (dışardan gözlemlenebilen) veya his (içerden gözlemlenebilen) veya dış çevre ve olayların sonucu ortaya çıkan biyolojik bir süreçtir. Dış çevre ve olaylardan etkilenmek bilinçli veya bilinçsiz olabilmektedir (Damasio,1999, s.60). Bu araştırmada da dış çevrenin etkisi süreç faktörleri olarak karşımıza çıkmıştır. Destek, başarı, çalışma şartları ve ortamı, değer görme, mesleki gelişim fırsatları (Levin, 2001), ödüllendirilme, toplumsal değerler, öğrenci ilgi ve yapısı gibi farklı süreç etmenleri hem olumlu hem de olumsuz yapıda etki göstermektedir. Bu nedenden dolayı bu etmenler süreç motivasyon ve süreç demotivasyon faktörleri olarak ifade edilmiştir. Sonuçlar süreç motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin doğal olarak olumsuzluklardan çok fazla etkilenmemesi beklenmektedir, ancak genel öğretmen görüşünün bu yönde olması oldukça sevindiricidir. Öğretme tutkusunun sadece bireye bağlanamayacağı çevrenin etkisini

de önemli olduğu unutulmamalı, bu duygu ‘insanda ya vardır ya da yoktur’ şeklindeki önyargılı düşünceden uzaklaşılmalıdır. Bunun en güzel kanıtı da görüşme yapılan öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin nerede ise yarısının mesleğin başlangıcında bu yönde net bir tutkuya sahip olduklarını fark etmemiş olduklarını belirtmeleridir. Bu nedenle öğretmenlere bu tutkularını keşfettirecek ortamların yaratılması ve bu yönde uygulamalar içinde bulunmalarının sağlanması öncelikli hareket planını oluşturmalıdır. Bu yönde öğretmenlerin nerede ise tamamı hizmet içi eğitim faaliyetlerini çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Ancak eğitim faaliyetlerinin içeriği, veriliş şekli, ihtiyaca yönelik olması, zamanlaması olumlu etki beklerken olumsuz sonuçlar almamak için çok dikkatli şekilde planlanmalıdır.

Öğretmenler kendilerini sistem içinde yalnız hissetmemelidirler. Ellenburg (1972, s.43) öğretmenleri olumlu yönde etkileyen, coşkularını ve morallerini artıran etmenlere yönelik araştırma sonuçlarının çoğunlukla çelişkili sonuçlar gösterdiğini ancak bu noktada asıl önemli etkenin idarenin yapısı ve idarecilerin tutumu olduğunun bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle idareciler tüm iletişim kanallarını açık tutmaya çalışmalarının, öğretmenlere hak ettikleri değeri vermelerinin, bireysel veya grup olarak çalışanlarını desteklemelerini, onlara saygı duyulmasını sağlamalarının ve çalışanlarını okul yönetimine katmalarının, eğitim politikaları hakkında görüşlerini almalarının öğretme tutkusunu geliştirmek adına oldukça önemli rol oynayacağı söylenebilir. Bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler de aynı yönde görüş ve temennilerini dile getirmişlerdir. İdarecilerin tutumunun önemi farklı birçok çalışmada karşımıza çıkmaktadır (Rizvi, 2008; Çelikkaya, 1996; Schmidt, 2000; Magoon ve Linkous, 1979).

Öğretmenlerin tutkularını etkileyen, göz ardı edilmeyecek değişkenlerden biri de toplumsal değerlerde yaşanan değişimdir. Bu değişim sadece öğrenci ve veli profilini değil, öğretmen profilini de etkilemektedir. Renner (2009) farklı ülkelerde değişen toplum anlayışının, savaş, demokrasi ve eşitlik gibi konularda dünyada süregelen değişimlerin, çocukların nasıl yetiştirileceği, öğretmenleri buna hazır olup olmadıkları konularda gelecek neslin garanti altına alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bunu için cesaret ve umudun gerekli olduğunu belirtmektedir. Ancak

sadece toplumda değerler ve bireyler değil, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı da değişmektedir. Eskinin ayrıcalıklı, saygı gören öğretmen bireyleri, günümüzde orta sınıfı, hatta maddi yetersizliklerden dolayı daha da alt sınıfı temsil etmektedirler. Bu nedenle sadece mesleğin sürdürülmesi sırasında değil, meslek seçimi ve genç bireylerin mesleğe özendirilmesi sırasında da bu durumun düzeltilmesi gerekmektedir. Günümüzün çabuk yollardan para kazanmak ve farklı olmak, klasik duvarları aşmak düşüncesinde olan gençleri için öğretmenlik artık cazip bir meslek alanı oluşturmamaktadır. Bu nedenle mesleği isteyerek seçenlerin sayısı azaldıkça, öğrencilerin öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle karşılaşma şansları azalmakta, bu da dolaylı olarak öğretmenlere olan inancı zedelemektedir. Görüldüğü gibi toplumdaki değişimler ve öğretmenlik mesleği zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır. Toplumsal değerlerde değişimler öğretme tutkusunun geliştirilmesi adına önemli bir engel oluşturmaktadır.

Bir diğer önemli etken de öğretmen eğitimidir (Moyle, 2001). Öğretmenleri olumsuz yönde etkileyen faktörler dikkate alındığında öğretmen eğitimine ilişkin faktörlerin süreç demotivasyon faktörlerinden çok daha öncelikli etkiye sahip oldukları görülmektedir. Öğretme tutkusunun geliştirilmesi için mesleğe başlanması beklenmemelidir, aksi takdirde geç kalınabilir. Mevcut araştırmanın hem nitel hem de nicel kısmında öğretmen eğitiminin yetersizlikleri çeşitli şekillerde dile getirilmiştir. Öğretmen eğitimi belki de en kolay değiştirilebilecek, toplumsal değerlerle karşılaştırıldığında daha ivedi çözümler alınabilecek bir etmen oluşturmaktadır. Bu nedenle de acilen öğretmen eğitiminin çağın gereklerine göre yapılandırılması gerekmektedir.

Nicel çalışma sonuçlarında cinsiyete, kıdeme, yaşa, okul türüne göre girdi-kurumsal yapı, süreç motivasyon, süreç demotivasyon ve okul sistem özellikleri faktörlerinin bazılarında belli farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Ancak bunlar tam bir bütünlük arz etmemektedir. Bu konudaki alan yazında da bulgular genelde standart bir yapıya sahip değildir. Bu nedenle öğretme tutkusunun branş, okul türü, cinsiyet, kıdem gibi belli değişkenlere bağlı olmadığı söylenebilir. Ancak çalışmada ortaya çıkan önemli bir bulgunun vurgulanması gerekmektedir. Öğretme tutkusu bir anda ortaya çıkan bir

duygu değildir. Okul müdürleri genelde mesleki kıdeme sahip öğretmenleri referans göstermişlerdir. Öğretme tutkusunun gelişmesi başlığı altında detaylı şekilde işlendiği gibi, öğretmenlere kendilerini ve öğrencilerini tanıma evresi gerekmektedir. Ancak duygularını fark eden öğretmenler sahip oldukları duyguları bir tutku olarak nitelendirebilirler. Her öğretmenin öğretme tutkusu standart bir yapıda değildir. Bir öğretilerde ihtimam gösterme, diğlerinde öğrenci sevgisi, bir diğlerine alan konusuna adanmışlık olarak çok farklı boyutlarda karşımıza çıkabilir. Bu nedenle öğretme tutkusunun oluşabilmesi ve gelişebilmesi için deneyim ilk ve en önemli şarttır. Bu sonuç öğretmenlerin ilk yıllarının neden mesleği sürdürme veya meslekten ayrılma için kritik bir önem taşıdığını da göstermektedir. Benzer şekilde Finlandiyalı bir eğitimci olan Haavio (1996; akt. Day, 2004, s.16) iyi bir öğretmenin üç temel özelliğini pedagojik sağduyu, pedagojik sevgi ve mesleki farkındalık olarak dile getirmiştir. Mesleki farkındalık öğretmenin kişiliğini oluşturan eylemler sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bunları gerçekleştirdiklerinde iç huzur ve hayatın anlamına ulaşmaktadırlar.

Deneyim sayesinde öğretmenlerde gelişen en önemli duygular; sabır, özgüven ve mesleki yeterlik duygularıdır. Brewer'in (2005) göreve yeni başlayan öğretmenlere verdiği önerilerden biri de sabırlı olmalarıdır. Mesleğe yeni bir heyecan ve umutla başlayan öğretmenler öğrencilerden hemen sonuç almak isteyebilir ve bazı konularda gereğinden fazla aceleci olabilirler. Greimel-Fuhrmann ve Geyer's (2003) de öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde özellikle öğrenci odaklı öğretmenlerin sabır, arkadaşça ve adil bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin umutsuzluk yaşamaması için hem öğrencilerine hem de kendilerine karşı sabırlı olmaları gerekmektedir. Book ve Freeman (Joseph & Green, 1986, s.28) öğretmenlerin meslekleri aracılığı ile kişisel başarı hissi kazandıklarını ve özgüven duygularını desteklediklerini ifade etmiştir. Bu nedenle de hem öğrenci yapısı hem de öğretmenlerin yaşadıkları olumlu deneyimler özgüvenlerinin zaman içinde gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Van den Berg (2002; 578) öğretmenlerin özellikle yenilikler ve reformlar döneminde sürece kattıkları anlamları gözler önüne sermek için araştırmasına iki

öğretmenin aynı yenilikçi öğretim hareketi karşısındaki tepkilerinden bahsetmektedir. Öğretmenlerden biri öğrencilerin sorumluluklarının artırılması ve öğretmenin bilgi aktaran kişiden öte bir rehber olarak görev almasını gerektiren yeni öğretim sisteminde, kendini yetersiz hissetmiş, öğrencilerin kendi başlarına bırakıldığında öğrenemediklerini ve kendini iyi öğretmen yapan özellikleri kullanamaması nedeni ile kendisini kısıtlandırılmış ve aynı zamanda da faydasız ve çağı geçmiş bir kişi olarak görmüş, sonuç olarak da öğretmenlik mesleğinden ayrılmaya karar vermiştir. Diğer öğretmen için ise durum tamamı ile farklı olmuştur. Yeni sistem öğretmenin öğretim yapısına çok paraleldir, dersinin yarısında öğrencileri serbest çalışma için bırakmakta, ancak onları en etkin şekilde yönlendirmektedir. Bu uygulama sonrasında idari yönetimde yer almak, kısaca yükseltmek gibi bir isteğe sahip olmuştur. Burada hangi öğretmenin daha iyi eğitim verdiği ya da daha iyi olduğu değil, öğretmenlerin uygulamalara kattığı anlam üzerinde durulmaktadır. Bu duygular öğretmenlerin mesleki kişilikleri ile bağlantılıdır. Mesleki kişilik (professional identity) öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve içinde yer aldıkları toplumsal, kültürel ve kurumsal çevredeki günlük eylemler arasındaki iletişim sonucu ortaya çıkmaktadır. Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006) da benzer şekilde çalışmalarında öğretmenlerin kişisel ve mesleki kimliklerinden ve bunların tutumları farklılaştıran yapılarından bahsetmişlerdir.

Kızgınlık, hayal kırıklığı, üzüntü, yalnızlık gibi olumsuz duygular zaman zaman dile getirilmiştir. Bu duyguların öğretmen performansını etkileyen önemli bir etken olduğu farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Kırılmaz ve ark., 2003; Izgar, 2001; Maraşlı, 2005; Tümkaya, 2000; Little ve Barlett, 2002). Ancak öğretme tutkusuna sahip öğretmenler bu duyguları anlık olarak yaşarlar ve sergiledikleri duygusal emek faktörü onlara net bir zarar vermez, çünkü öğretmenlik onların kişilikleri ile çok uyumlu bir özellik sergilemektedir. Ek olarak öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bu öğretmenlerin aşağıdaki başlıklar altında ifade edilen şekilde tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri geliştirdikleri görülmüştür;

- i.) Değişim yaratma
- ii.) Kişisel gelişim faaliyetleri ile ilgilenme

iii.) Destek alma

Ailevi destek

İdari destek

Meslektaşlardan destek

iv.) Yöntemler farklılaştırma

v.) Bireysel çaba gösterme

vi.) Sistem kaynaklı çözümler üretme

vii.) Öğretmenliğin anlamına ilişkin çözümler bulma

Yukarıda belirtilen yöntemlerden de anlaşılabilceği gibi öğretme tutkusuna sahip öğretmenler çözümü sadece eğitim sisteminden, idarecilerden veya öğrencilerden beklemezler, onlar kendileri çözüm geliştirirler.

Intrator (2005) bir dergideki yazısında South Carolina’lı bir öğretmenle yaptığı görüşmeden alıntılar yapmıştır. Intrator’un karşılaştığı en iyi öğretmen olarak nitelendirdiği bu öğretmen, öğretim sürecinin gizemi ve karmaşıklığı konusunda yaptığı yorumlara ek olarak “öğrencilerinin zihinlerindeki nehirleri” anlamak için bir mücadele içinde olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen kendini bir kilim dokuyucusuna benzetmiştir. Kilim ustasının attığı her bir ilmek gibi öğretmen de kendi öğrencileri, onların aileleri ve toplum arasında kurmaya çalıştığı her bir iletişim bağı için bir ilmek atmaktadır. Buna ek olarak öğretmen sınıfta mutlu değilse, o zaman çocukların dikkatli olmaları gerektiği dile getirilmiştir. Öğretmenler için özellikle öğrencilerinin yapısının ve idareden gelen desteğin önemini bu noktada ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlik mesleği birçok değişkenin aynı anda ele alınmasını ve uygun tutumlar sergilenmesini gerektirmektedir. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenler desteğin önemine değinmişler ve iletişimin değerini vurgulamışlardır.

Cruickshank ve arkadaşları (1995, s.318) öğretmenlerin sabahtan akşama kadar her dersi aynı coşku ile sürdürmesinin kolay bir iş olmadığını dile getirmişlerdir. Bir kişinin her zaman bu şekilde davranması zaten beklenemez. Öğretmenlerin belli konularda değişen coşkular sergilemeleri daha anlamlı bir boyut alır ve ilgiyi daha

iyi bir şekilde çeker. Öğretmenlerin bu coşkulu tavırları konuya ilgiyi artırır ve öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına yardımcı olur.

Öğretmenlerin öğretme tutkularının gelişimini daha gerçekçi boyutta yapabilmek için iki yöntem uygun görülmektedir. Bunlar boylamsal (longitudinal) çalışmalar ve öğretmenlerin hayat hikâyelerine yönelik çalışmalardır. Bu çalışmada öğretmenlere değişim nasıl yaşadıkları sorulmuştur. Ancak belli duygu ve deneyimlerin unutulması da oldukça doğaldır. Vallerand, Fernet ve Guay (2008) öğretmenlerin tutkularındaki 3 aylık bir değişime bakmışlardır. Ancak kavramın içeriği göz önüne alındığında bu sürenin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Levin (2001) ise sadece bir öğretmenin 12 yıllık meslek hayatının değişimini öğretmen günlükleri, görüşme ve gözlemlerle incelemiştir. Çalışma amaca uygun olsa da bir öğretmenin yaşadıklarının tüm öğretmenlere genellenemeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle daha fazla sayıda öğretmenin uzun vadedeki değişimini gözlemek daha faydalı olacaktır. Son dönemlerde öğretmenlerin hayat hikâyelerine başvurmak ve öğretmen günlükleri oluşturmak araştırma sonuçları için oldukça etkili bir yöntem olmaktadır (Stark & Watson, 99; Moyles, 2001; Lindsey, 2000; Estola & Elbaz, 2003; Smith, 2001). Öğretme tutkusunun sürekliliğine ilişkin bu çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin mutlulukları, üzüntüleri, hayal kırıklıkları, mücadeleleri çeşitli öğretmen anılarına yer verilerek işlenmiştir. Sonuçların yorumlanması açısından da bunu oldukça verimli olduğu görülmüştür. Ek olarak yapılan çalışmada farklı kişilerin görüşlerine yer verilerek farklı bakış açıları dikkate alınmaya çalışılmıştır.

Öğretme tutkusunun sürekliliğini etkileyen etmenlere ilişkin çalışmada karşımıza çıkan bir başka dikkate değer ayrıntı öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin hangi öğretmenlerin bu tutkuya sahip oldukları, hangi öğretmenlerde böyle bir tutkunun olmadığı yönünde belirttikleri nedenlerdir. Öğretmenler farklılığın aşağıdaki nedenlerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir:

- i.) Bölgesel – Mekânsal Kaynaklı Farklılıklar
- ii.) Zamana bağlı Farklılaşmalar
- iii.) Tutum Yönünden Farklılaşmalar

Kullanılan yöntemlerde farklılaşmalar

Kişilik Özelliklerinde Farklılaşmalar

Mesleğe Bakış Açısı yönünden Farklılaşmalar

iv.) Genel Kaynaklı Farklılıklar

Bu başlıklar gelecek araştırmalar için bir yol haritası oluşturabilir. Görüldüğü gibi öğretmenler kişilik özelliklerinden öte dış etmenlerden kaynaklı faktörleri dile getirmişlerdir. Kısaca öğretim tutkusuna sahip olmayan öğretmenlerin öğrenciye karşı tutumlarında, gösterdikleri çabanın niteliğinde, meslek algılarında, meslek sevgilerinde, uyguladıkları yöntemlerde, maddiyata önem vermelerinde ve temel bazı kişilik özelliklerinde diğer öğretmenlerden farklılaştıkları görülmektedir.

Öğretim tutkusuna ilişkin bu tez çalışmasında öğretmenlerin hem kişilik hem de mesleki özelliklerinin öğretim tutkusu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu etkinin algılanmasında ise öğretmen ve öğrenci düşünceleri arasında farklılıklara rastlanmıştır. Day, Stobart, Sammons ve Kington (2006a) öğretmen etkililiğine yönelik çalışmalarında benzer şekilde öğretmenlerin öz kişiliklerinin etkililiği yaratan en önemli süreç faktörü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öz kişilikler de mesleki (değerler, inanışlar, kariyer basamakları) ve bireysel özellikler (motivasyon, yeterlik algısı, adanmışlık, iş tatmini) olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de hem meslek seçimi sürecinde hem de daha sonraki yıllarda dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretim tutkusuna en baştan sahip olan öğretmenler için ortam şartları çok fazla farklılık yaratmasa da özellikle bu tutkuyu mesleğe başladıktan sonra kazanan ve geliştirenler için çevresel şartlar büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretim tutkusu bir süreklilik göstermektedir. Day ve Gu (2009) deneyimli öğretmenler (veteran teachers) üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin duygusal ve mesleki değişimlerinin sadece kariyer evreleri ile sınırlı kalamayacağını, özellikle 20 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenlerin duygusal değişimi için farklı evrelerin söz konusu olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular da öğretmenlerin tüm kariyer evresi basamaklarında farklı destek ihtiyaçları olacağını göstermektedir.

Tutkulu öğretmen öğrencilerin hayatlarında fark yaratan öğretmendir. Tutkulu bir öğretmen öğretimi sadece bir bilgi paylaşım süreci olarak değil duyguların da paylaşım süreci olarak görür, bu nedenle öğrencilerin sadece beyinlerine değil kalplerine de hitap eder. Ancak unutulmaması gerekir ki Sieckelink ve Ruyter'in (2006) belirttiği gibi mantıklı bir tutkuya sahip olmak ve bu tutkuya adanmaktan çok daha önemli olan şey bu tutkuyu takip edebilmektir (pursuit of passion).

6.3. Öneriler

6.3.2. Meslektaşlara Öneriler

- 1.) Öğretme tutkusu çok değişkenli bir kavramdır. Bu nedenle sadece belli şartların düzeltilmesi yeterli değildir. Ancak birçok değişkenin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar öğretme tutkusunun geliştirilmesine yönelik anlamlı sonuçlar verebilir.
- 2.) Öğretme tutkusunu etkileyen en önemli değişkenlerden biri öğretmenlerin donanımlı olması olarak dile getirilmiştir. Mesleki donanıma sahip olmayan öğretmenlerin öz-yeterlik, özgüven ve özsaygı gibi özellikleri de yeterli şekilde gelişmeyeceği için kapsamlı ve amaca yönelik bir öğretmen eğitiminin sağlanması gerekmektedir.
- 3.) Öğretmenlik mesleğini tercih eden adaylara hem eğitim başlangıcında hem de mezuniyet sırasında uygulamalı ve sözlü mülakatlar uygulanmalı ve adayların mesleğe ve amacına uygunluğu konusunda değerlendirme yapılması faydalı olacaktır.
- 4.) Öğretme tutkusuna sahip ve öğretmenlik mesleğine büyük bir manevi amaçla bağlanmış olan öğretmenler her ne kadar maddiyatın kendileri için önemli olmadığını söyleseler de, nitelikli elemanların öğretmenlik mesleğine kazandırılması ve toplumda mesleğin saygınlığını devam ettirilebilmesi için mesleğin maddi olarak da cazip hale getirilmesi gerekmektedir.
- 5.) Ortam ve şartların mesleği ilk tercih olarak seçmeyen öğretmenlerin tutkusunun gelişmesinde çok önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu nedenle yeni öğretmenlere danışman ve mentor öğretmenler atanmalıdır. Ancak hem mentorların görev tanımı

net olmalı, bu görevi isteyerek yapmaları sağlanmalı ve ders yükleri, çalışma saatleri bu hizmetlerine dayalı olarak planlanmalıdır.

6.) Mesleğe yeni başlayan ve mesleğe yönelik duygularını henüz tanımamış olan öğretmenlerde öğretme tutkusunu kazandırılması için ortam ve çalışma şartları çok önemli bir değişken oluşturmaktadır. Bu nedenle mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin başarılı öğrencilerin ve uygulamaların bulunduğu okul ortamlarına atanması, öz güven ve öz yeterlik duygularını geliştirerek, öğretme tutkularını oluşturmaları açısından çok büyük önem teşkil etmektedir.

7.) Acil olarak performansa dayalı etkin bir değerlendirme sistemine geçilmesi gerekmektedir. Özellikle devlet okullarında bunun ciddi eksiklikleri görülmektedir. Çalışan ve çalışmayan öğretmenler ortaya çıkmalıdır. Sistemde etkisiz eleman olarak görev almayı sürdüren öğretmenler öğretme tutkusuna doğal olarak sahip olan öğretmenlere etki etmeseler de bu tutkuyu keşfedecek ve geliştirecek olan adaylara önemli engel oluşturmaktadırlar.

8.) Öğretmenlerin yeni uygulamaları içselleştirmeleri eğitim sisteminin başarısı için son derece önemlidir. Bu nedenden dolayı bu tür uygulamalar öncesinde öğretmenlere en az iki sene kaliteli eğitim verilmelidir. Konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler yetersizlik hissedeceklerinden, kendilerine güven duymadıkları konularda özgüven ve saygıları da zedelenecektir.

9.) Çalıştaylar şeklindeki öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi faaliyetler etkili olacaktır. Öğretmenlerin her sene belli sayıda eğitim çalışmasına katılması mecburi tutulmalı ve bu tür eğitimlerin farklı kaynak ve kurumlardan desteklenmesi için ek bütçe oluşturulmalıdır.

10.) Okul ortaklıkları ve benzeri paylaşım ortamları yaratılmalıdır. Öğretmenlerin duygularını yansıtabilecekleri ortamlara ihtiyaçları bulunmaktadır.

11.) Üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarının oluşturulması, hem yeni uygulamaların takibinde hem de öğretmen adaylarını uygun ortamlarda deneyim kazanmalarında fayda sağlayacaktır.

6.3.3. Araştırmacılara Öneriler

1.) Öğretmenlerin duygusal ve mesleki gelişmelerine yönelik araştırmaların daha çok

hizmet öncesi dönemdeki veya mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenle yoğunlaştırıldığı görülmektedir. Öğretme tutkusunu gelişimi için bu dönemin önemi yadsınamaz ancak araştırmaların farklılaştırılarak daha farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenlere de yaygınlaştırılması öğretmenlerin duygularının değişimini tespit etmek açısından faydalı olur.

2.) Mevcut çalışmanın asıl amacı öğretmenlerin öğretme tutkusuna ilişkin bir profil oluşturmaktır. Öğretme tutkusunu bileşenlerini oluşturan ihtimam gösterme, adanmışlık, mutluluk, iş tatmini gibi farklı alt boyutların her biri için özel olarak var olan ölçeklerin uygulanması ve karşılaştırmalı bir regresyon analizi yapılması bu öğretmenlerin etkisini görmek açısından faydalı olabilir.

3.) Bu araştırmanın en önde gelen bulgularından olan özgecilik, mesleğe çağırılma, meslek algısı gibi yaklaşımlar ayrı bir başlık altına, bütüncül bir şekilde ele alınabilir.

4.) Öğretmenlere öğretme tutkusu nasıl geliştirilebilir sorusu sorulduğunda öğretmenlerin nerede ise tüm eğitim sistemine yönelik önerilerde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duyguları meslek hayatları ile birleşmiş olduğu için, öğretmenlerin bu konuda ayırım yapamamaları mümkündür. Bu öneriler bir anket haline getirilip hangilerinin öğretme tutkusunu geliştirmek adına daha etkili olacağı belirlenebilir.

5.) Her bir kariyer evresinde bulunan öğretme tutkusuna sahip daha fazla öğretmenle çalışma yenilenip, öğretme tutkusunun gelişim evreleri hakkında daha detaylı bilgi alınabilir. Bu inceleme sadece belli evreler boyutunda da yapılabilir.

6.) Sadece öğretmenlerin değil velilerin, okul idarecilerini, eğitim hizmet sektöründe yer alan her bir bireyin benzer yöndeki düşünceleri alınarak, karşılaştırma yapılabilir.

7.) Öğretmenlerin farklı duygular yaşadıkları görülmüştür bunlar öğretme tutkusunun çıkıları başlığı altında ele alınmıştır. Bunların her birine ilişkin ayrı çalışmalar yapılabilir. Bu kavramlardan mevcut çalışması bulunanlar için de araştırmalar genişletilebilir.

8.) Öğretmenlerin yaşam hikâyeleri önemli bir bilgi kaynağı oluşturduğu için bu yönde çalışmalara yer verilebilir.

9.) Öğretme tutkusu zamanla gelişen bir duygudur, bu nedenle bu konuda net karşılaştırmalı bilgilerin alınabilmesi için en az 10 seneyi kapsayacak boylamsal (longitudunal) çalışmaların yapılması uygun olur.

KAYNAKLAR

- Allio, S. (2001). Working with Emotional Intelligence. *Book Summary of Daniel GOLEMAN by Performance Solutions (s.1-4)*. <http://www.coach-performance.com/WWEI.pdf>. web adresinden 14 Aralık 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Allen, J., & Meyer, I.P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational psychology, 91*, 1-18.
- Alston, K. (1991). Teaching, Philosophy, and Eros: Love as a Relation to Truth. *Educational Theory, 41(4)*, 385-395.
- Amiot, C., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2006). Passion and psychological adjustment: A test of the person-environment fit hypothesis, *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 220–229.
- Amit, K. (1985). A Passion for Excellence. T. Peter (Book review). <http://www.hrfolks.com/knowledgebank/Best%20Practices/Passion%20for%20Excellence.pdf>, web adresinden 25 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Anderman, E. M., Bezler, S. & Smith, J. (1991). *Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 3-7.
- Anonymous. (2003). We Must Do More to Nurture Teacher' Passion, Says Clarke. *Education & Training, 45(6)*, 347-378.
- Arnold, R. & Hughes, J. (2005). The Importance of Inter/Intra Subjectivity in Students' Perceptions of Teacher Effectiveness: an Empathically Intelligent

Approach to Understanding. *AARE International Education Research Conference*, Parramatta, Creative Dissent: Constructive Solutions.

Ayers, W. (1993). *To Teach: The Journey of a Teacher*. New York: Teachers College Press.

Aziz, A. (2003). *Araştırma Yöntemleri Teknikleri ve İletişim*, 3. Baskı, Ankara: Turhan Kitabevi.

Bak, N. (2001). Trust, Social Capital and Education. Paper presented at the Philosophy Society of South Africa's annual conference, Durban, 21-24 January.

Bakioğlu, A. (1994). Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 17-28.

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye'de Resmî Liselerde Yapılan Bir Arastırma). *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 19-27.

Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.

Bakioğlu, A. (2006). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul, 16-27.

Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim Denetmenleri ve Mentorluk. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 49.

- Banks, S. (2005). The Ethical Practitioner in Formation: Issues of Courage, Competence and Commitment. *Social Work Education*, *24(7)*, 737 – 753.
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kapan*, *82(6)*, 443-450.
- Bascia, N. (1996). Teacher Leadership: Contending with Adversity. *Canadian Journal of Education*, *21(2)*, 155–169.
- Baum, L. (2002). Enthusiasm in Teaching. *Political Science and Politics*, *35(1)*, 87-90.
- Beck, C., Kosnik, C.M. (1995). Caring for the Emotions: Toward a More Balanced Schooling. *Philosophy of Education*, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/beck_kosnik.html, eb adresinden 05 Mart 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Beidler, P.G. (1990). Loving teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, *1*, 1-8.
- Bennet, A. (2005). Exploring Aspects of Knowledge Management that Contribute to the Passion Expressed by Its Thought Leaders, Unpublished doctoral dissertation, Human and Organizational Systems, Fielding Graduate University, Mountain Quest Institute.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi, Teknik ve Örnek Çalışmalar*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bilhan, S. (1996). Küreselleşme ve Ulusal Değerler. Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiriler ve Müzakereler Kitabı, *Yüzyüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Van, 178-185.

- Boobekova, K. (2000). Bağımsız Devletler Topluluğunda Öğretmen Yetiştirme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 75-90.
- Book, C. L., & Freeman, D. J. (1986). Differences in Entry Characteristics of Elementary and Secondary Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education* 37, 47-51.
- Boler, M. (1997). Disciplined Emotions: Philosophies of Educated Feelings. *Educational Theory*, 47(2), 203-227.
- Boler, M. (1999). *Feeling power*. New York: Routledge.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2001). *Leading with Soul: An Uncommon Journey of Spirit*. USA: Wiley, John & Sons.
- Brewer, C.L. (2005). Joy of Teaching. *Paper presented at Mid-Winter Conference of the NCSPP*, San Diego, CA, 1-39.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A Study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(3), 49-74.
- Bullough, R.V. & Young, J. (2002). Learning to Teach as an Intern: the emotion and the self. *Teacher Development*, 6(3), 417-431.
- Burns, J. Z. (2003). Professional Passion. [From The Editor] *Journal of Industrial Teacher Education*, 40(2). <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v40n2/editor.html>, Web adresinden 29 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Busch, T., Fallan, L., & Pettersen, A. (1998). Disciplinary Differences in Job Satisfaction, Self-efficacy, Goal Commitment and Organizational Commitment among Faculty Employees in Norwegian Colleges: An

- Empirical Assessment of Indicators of Performance. *Quality in Higher Education*, 4(2), 137-157.
- Callaghan, K. (2002). Nurturing the enthusiasm and ideals of new teachers through reflective practice. *Canadian Children*, 27(1), 38 – 41.
- Carpenter, V., McMurchy-Pilkington, C., & Sutherland, S. (1999). What is successful pedagogy in Auckland's low decile primary schools? Preliminary findings. *Paper presented at the AARE - NZARE Conference*, Melbourne, Australia.
- Carr, D. (1986). Education, Professionalism and Theories of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 20(1), 113-121.
- Caruso, V.M. (1982). Enthusiastic Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 53(3), 47-48.
- Ceyanes, J.W. (2004). An Analysis Between Teacher Trust in the Principal and Teacher Burnout as Identified by Teachers in Selected Texas Public Schools, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Department of Educational Administration, Texas, USA.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*. 69, 36-50.
- Chapman, A. B. & Guay-Woodford, L. M. (2008). Nurturing Passion in a Time of Academic Climate Change: The Modern-Day Challenge of Junior Faculty Development. *Clinical Journal American Soc Nephrol*, 3, 1878–1883.
- Chirnside, C. (1984). Ten Commandments for Successful Teacher Evaluation. *NASSP Bulletin*, 68, 42-43.

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education*, 56, 411-417.
- Cohen, L., & Manion, L. (1986). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Cole, A.L. (1999). Teacher Educators and Teacher Education Reform: Individual Commitments, Institutional Realities. *Canadian Journal of Education*, 24(3), 281-297.
- Collier, M.D. (2005). An Ethic of Caring: The Fuel for High Teacher Efficacy. *The Urban Review Issues and Ideas in Public Education*, 37(4), 351-359.
- Collins, M.L. (1978). Effects of Enthusiasm Training on Preservice Elementary Teachers. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 53 – 57.
- Conley, S.C, Bacharach, S. B. & Bauer, S. (1989). The School Work Environment and Teacher Career Dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 25(1), 58-81.
- Corrigan, M. W. & Chapman, P. E. (2008). Trust In Teachers: A Motivating Element To Learning. *Radical Pedagogy*, 9 (2), son erişim 10.01.2009, http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue9_2/Corrigan_Chapman.html.
- Covey, S. R. (1992). *The Seven Habits of Highly Effective People*. Great Britain: Simon and Schuster.
- Crosswell, L. & Elliott, B., (2004). Committed Teachers, Passionate Teachers: The Dimension of Passion Associated with Teacher Commitment and Engagement. [*Proceedings*] *AARE Conference*, Melbourne, Australia.

- Cruikshank, D.R., Jenkins, D.B., & Metcalf, K.K. (1995). Chapter 10, Effective Teachers: Personal Attributes and Characteristics, 313-319 in *The Act of Teaching*, NY: McGraw Hill.
- Çelikkaya, H. (1996). Eğitim ve Yönetimde Sevgi Faktörü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 67-72.
- Damasio, A.R. (1999). Descartes'in Yanılgısı: Duygu, Akıl ve İnsan Beyni [2. Basım], İstanbul: Varlık/Bilim.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Day, C. (1997). In-Service Teacher Education in Europe: Conditions and Themes for Development in the 21st Century. *British Journal of In-service Education*, 23(1), 39-54.
- Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.
- Day, C. (1998). Working with the Different Selves of Teachers: Beyond Comfortable Collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 255-275.
- Day, C. (2000). "Teachers in the Twenty-first Century: Time to Renew the Vision [1]", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(1), 101-115.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. Great Britain: RoutledgeFalmer: Taylor & Francis Group.
- Day, C. (2004). The Passion of Successful Leadership. *School Leadership & Management*, 24(4), 425-437.

- Day, C., Hall, C., & Whitaker, P. (1998). *Developing Leadership in Primary Schools*, London: Paul Chapman Publishing Ltd..
- Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., & Moller, J. (2000). *The Life and Work of Teachers, International Perspectives in Changing Times*. London: Palmer Press.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington, A. (2006a). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 169–192.
- Day, C. & Gu, Q. (2009). Veteran Teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching*, 15(4), 441-457.
- Denzin, N. (1978) *Sociological Methods: A Sourcebook*, NY: McGraw Hill, 2nd ed.
- DeLong, T. J. (1987). Teachers and Their Careers: Why Do They Choose Teaching?. *Journal of Career Development*, 12(2), 118-125.
- Dewhurst, D. (1977). Education and Passion. *Educational Theory*, 47(4), 477-487.
- Dolunay, A.B. & Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1), 35-48.
- Dunlop, F. (1984). The Education of Emotions. *Journal of Philosophy of Education*, 18(2), 245-255.

- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student, *School Psychology International*, 27(4), 462–474.
- Elbaz, F. (1992). Hope, Attentiveness, and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5-6), 421-432.
- Ellenburg, F.C. (1972). Factors Affecting Teacher Morale: Meaning for Principals. *NASSP Bulletin*, 56, 37-45.
- Ellenburg, F.C. (1975). Elementary Teachers: Male or Female?. *Journal of Teacher Education*. 26(4), 329-334.
- Ellett, C.D., & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness AND School Effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Emmerik, I.H.V., Jawahar, I.M., & Stone, T.H. (2005). Associations among altruism, burnout dimensions, and organizational citizenship behaviour. *Work & Stress*, 19(1), 93-100.
- Estola, E. (2003). Hope as Work--Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2) 181–203.
- Estola, E. & Syrjälä, L. (2002). Love, Body and Change: a teacher's narrative reflections. *Reflective Practice*, 3(1), 53-69.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work, *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697–719.
- Falk, B. (2004). A Passion for Inquiry in an Era of 'Right Answers': Inquiring about Teachers Inquiring about Their Practice. *Teacher Education Quarterly*, 31(4), 73-84.

- Fallona, C. (2000). Manner in Teaching: A Study in Observing and Interpreting Teachers' Moral Virtues. *Teacher and Teacher Education*, 16, 681-695.
- Farell, M. (2001). Teaching: A Combination of Knowledge and Love. EDU 504 Term Paper, Georgetown College, <http://www.georgetowncollege.edu/departments/education/portfolios/2004/gcportfolio/gcelectronicportfolio/504researchpaper2.doc>. Web adresinden 25 Ocak 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Felsefe Terimleri Sözlüğü. (1975). Akarsu, B., Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ferreira, M.M. & Bosworth, K. (2001). Defining Caring Teachers: Adolescents' Perspective. *Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 24-30.
- Filene, P. (2005). *The Joy of Teaching*. USA: The University of North Caroline Pres.
- Fineman, S. (1993). *Emotion in Organizations*, London: Sage Publications.
- Fox, R., & Henri, J. (2005). Understanding Teacher Mindsets: IT and Change in Hong Kong Schools. *Educational Technology & Society*, 8(2), 161-169.
- Franzen, C.G.F. (1952). What Supervisory Practices Promote Teacher Growth and Co-Operation?. *NASSP Bulletin*, 36, 17- 24.
- Franzway, S. (2000). Women Working in a Greedy Institution: Commitment and Emotional Labour in the Union Movement. *Gender, Work and Organization*, 7(4), 258-268.
- Fried, R.L. (1995). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Pres.

- Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173–186.
- Fullan, M.G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. The Professional Teacher, *Educational Leadership*, 50(6), 1-13.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991) .*What's Worth Fighting for in Your School?*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Gardner, P. (1998). Teaching at Its Best: A Passionate Detachment in the Classroom. *PS, Political Science & Politics*, 31(4), 802-804.
- Gastager, A. (1996). The Wider The Choice, The Greater The Responsibility: The Balance Between Selfishness And Altruism In Daily School Life. Choice and Responsibility, 16-24.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement, *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D. (2003). Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 25(1), 59-74.
- Goldstein, L. (1998). Teacherly Love: Intimacy, Commitment, and Passion in Classroom Life. *Journal of Educational Thought*, 32(3), 217-236.
- Goldstein, L. S. & Lake, V. E. (2000). Love, love, and more love for children: Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 861-872.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books, New York.

- Goodson, I.F. (2003). Developing Life and Work Histories of Teacher. in *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies of Education and Teaching*, Buckingham: Open University Pres.
- Gorham, J., Kelley, D.H. & McCroskey, J.C. (1989). The Affinity-Seeking of Classroom Teachers: A Second Perspective. *Communication Quarterly*, 37(1), 16-26.
- Greimel-Fuhrmann, B., & Geyer, A. (2003). Students' Evaluation of Teachers and Instructional Quality: Analysis of Relevant Factors Based on Empirical Evaluation Research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 283, 229-238.
- Hall, D. (1994). *Career Development*. England: Dartmouth Publishing Company Ltd..
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London, UK: Redwood Boks.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in a Box: Emotional Geographies of Teaching. in C. Sugrue and C. Day (eds), *Developing Teachers and Teaching Practice*, 3–25, London: RoutledgeFalmer.

Hargreaves, A., & M. Fullan. (1998). *What's Worth Fighting For Out There*. New York: Teachers College Press.

Hastings, W. (2004). I Just Felt so Guilty: The Emotional Dimension of Supporting Problematic Preservice Teachers. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Melbourne, Australia.

Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim* (5. Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım.

Higgins, C. (2003). Teaching and the Good Life: A Critique of the Ascetic Ideal in Education. *Educational Theory*, Vol. 53 (2), 131-154.

Hoy, W.K. (2000). A Love of Learning, A Passion for Precision, A Life of Leadership: Don Willower's Four Decades of Scholarship and Service. *American Educational Research Association*, 1-8, <http://www.coe.ohio-state.edu/whoy/WillowerTribute.pdf>, Web adresinden 26 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.

Intrator, S.M. (Ed.). (2002). *Stories of the Courage to Teach: Honoring the teacher's heart*. San Francisco: Jossey-Bass.

Intrator, S. M. (2005). The Heart of a Teacher: Making the Connection between Teaching and Inner Life' . *Educating Children for Democracy - The Journal of the International Step by Step Association, Transforming Early Childhood Education*, 9, 12-16.

Intrator, S.M. & Kunzman, R. (2006). The Person in the Profession: Renewing Teacher Vitality through Professional Development. *The Educational Forum*, 71, 16-32.

- Inui, T. S. (2004). Passion for the Profession, *Medicine*, Winter 04, http://www.medicine.indiana.edu/iu_medicine/04_winter/articles/professionPassion.html, son erişim 18.10.2009.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jarzabkowski, L. (2001). Educational Labour in Educational Research. *Queensland Journal of Educational Research*, 17 (2), 123-137.
- Johnson, C.W., Wight, J.A. & Bolmeier, E.C. (1955). What Are Some Promising Administrative Practices in the Senior High School?. *NASSP Bulletin, [Proceedings of the Thirty-Ninth Annual Convention]*, 39, 133-137.
- Johnson, G. (2002). Using visual narrative and poststructuralism to (re)read a student teacher's professional practice, *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 387-404.
- Jones, L.A. (2006). *Passionate Teacher – Virtuous Teaching: Exploring the Relationship Between Teacher Calling, Teacher Passion and Character Education*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate Faculty of Baylor University, Department of Curriculum and Instruction.
- Joseph, P. B. & Green, H. (1986). Perspectives on reasons for becoming teachers. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 28-33.
- Joy, C (2006). The delight factor: Exploring the Role of Landscape in Transformational learning. *Interpretation, Journal of the Association for Heritage Interpretation*, 11(2).
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129 - 169.

- Karp, T. (2002). Realizing the Power of Emotional Intelligence. Leadership Book Review: Primal Leadership by Goleman D., Boyatzis R., McKee A., D., 1-25, <http://tom.karp.as/primal.pdf>, web adresinden 14 Aralık 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Knapp, C.E. (2000). Teaching from the Heart: A Search for Meaning. *Paper Presented at the Association for Environmental and Outdoor Education*, Crestline, CA, 1-12.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative-biographical perspective. In R. Vandenberghe, & M. Huberman (Eds.) *Understanding And Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook Of International Research And Practice* (pp. 176–191). Cambridge: Cambridge University Pres
- Kelchtermans, G. (2005). Professional Commitment Beyond Contract: Teachers' Self-Understanding, Vulnerability And Reflection. *Keynote presented at the bi-annual meeting of the ISATT*, Sydney, Australia.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
- Kessler, R. (2004). The Teaching Presence. 1-24, (<http://www.passageways.org/TeachingPresence.pdf>, web adresinden 25 ocak 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Khodyakov, D. (2007). Trust as a Process: A Three-Dimensional Approach. *Sociology*, 41(1), 115-132.

- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. & Sarp, N. (2003). İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda ‘Tükenmişlik Durumu’ Araştırması. İlköğretim-Online, 2 (1), 2-9, <http://www.ilkogretim-online.org.tr>, web adresinden 04 Nisan 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Kitsantas, A. & Baylor, A. (2001). The Impact of the Instructional Planning Self-Reflective Tool on Preservice Teacher Performance, Dispositions, and Self-Efficacy Beliefs Regarding Systematic Instructional Planning. *Educational Technology Research and Development*, 49(4), 97-106.
- Knobloch, N.A., Whittington, M.S. (2003). Differences in Teacher Efficacy Related to Career Commitment of Novice Agriculture Teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 20(5), 87-98.
- Krajewski, B. & Bailey, E. (1999). Caring with Passion: The ‘Core’ Value. Character Education. *NASSP Bulletin*, 83, 33-39.
- Kreag, J. (2007). Altruism. Learning To Give, *Center on Philanthropy at Indiana University*, <http://www.learningtogive.org/papers/index.asp?bpid=3>, web adresinden 30 Mart 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Kruml, S.M. & Geddes, D. (2000). Exploring the Dimensions of Emotional Labor: The Heart of Hochschild’s Work. *Management Communication Quarterly*, 14, 8-49.
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B. & Aydın, A. (2003). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırmalı bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 15-24.
- Ladebo, O.J. (2005). Effects of Work-related Attitudes on the Intention to Leave the Profession: An Examination of School Teachers in Nigeria. *Educational Management Administration Leadership*, 33(3), 355- 369.

- Lamastro, V. (2000). Commitment and Perceived Organizational Support. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/LaMastro,%20Valerie%20Commitment%20and%20Percieved%20Organizational%20Support.pdf>, Web adresinden 23 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Lazarus, R.S. & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and Reason, Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Pres.
- Leitch, R. & Day, C. (2001). Reflective Processes in Action: Mapping Personal and Professional Contexts for Learning and Change. *Journal of In-Service Education*, 27(2), 237-260.
- Leithwood, K., Steinbach, R. & Ryan, S. (1997). Leadership and Team Learning in Secondary Schools. *School Leadership and Management*, 17(3), 303–25.
- Lieberman, A & Lynne, M. (1991). Staff Development for Education in the '90s, New Demands, New Realities, New Perspectives. New York: Teachers College Pres.
- Liljestrom, A., Roulston, K. & Demarrais, K. (2007). *There's no place for feeling like this in the workplace: Women teachers' anger in school settings*. In Schutz, P.A & Pekrun, R., *Emotions in Education, USA: Academic Press, Educational Psychology Series, Elsevier Inc.*, 275-292.
- Lindsey, T. P. (2000). Responding to the Call to Care with Pre-Service Teachers, *Reflective Practice*, 1(2), 269-282.
- Little, J.W. & Bartlett, L. (2002). Career and Commitment in the Context of Comprehensive School Reform. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 345-354.

- Liston, D. P. (2000). Love and despair in teaching. *Educational Theory*, 50(1), 81-102.
- Liston, D. P. (2004). The Lure of Learning in Teaching. *Teachers College Record*, 106(3), 458-486.
- Liston, D. & Garrison, J. (2004). *Teaching, Learning and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice*. Great Britain: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Boks.
- Loui, M.C. (1998). Love, Passion, and the Amateur Teacher. A speech at the Graduate Teacher Certificate ceremony, <http://wocket.csl.uiuc.edu/~loui/gtc98.html>, web adresinden 21 Mayıs 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Magoon, R.A. & Linkous, S.W. (1979). The Principal and Effective Staff Morale. *NASSP Bulletin*, 63, 20-28.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23(3), 27-33.
- Marks, M. B. (1976). Effective Teacher Evaluation. *NASSP Bulletin*, 60, 1-8.
- Martin, P. (2000). Politics and Passion: Principles and Prayers. *Forward*,
- Mathieu, J.E., & Zajac, D.M. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Corralates and Consequences of Organizational Commitment, *Psychological Buletin*, 108(2), 171-194.
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It make Sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.

- McClafferty, K. (2000). With Passion and Hope: The Delicate Bond Between Research and Researcher. *Paper presented at the annual conference of the Association for the Study of Higher Education*, Sacramento, CA.
- McConnell, S. & Schoenfeld-Tachner, R. (), “Transferring Your Passion For Teaching To The Online Environment: A Five Step Instructional Development Model”, kaynak tam yaz, <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/old/vol4no1/2001docs/pdf/mconnell.pdf>.
- McRobbie, M.A. (2008). *Action, Passion, and Hope: A Foundation for Our Shared Future* [Speeches, Spring Commencement], Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Meier, K.J., Mastracci, S.H. & Wilson, K. (2006). Gender and Emotional Labor in Public Organizations: An Empirical Examination of the Link to Performance. *Public Administration Review*, 66, 899-909.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1984). Testing the ‘side bat theory’ of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1988). Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 195-210.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991), A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-68.

- Meyer, J.P., Allen, N.J. & Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I.R., Goffin, R. D., & Jackson, D. N. (1989). Organizational Commitment and Job Performance: It's the Nature of the Commitments That Counts, *Journal of Applied Psychology*, 74, 152-156.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milner, H.R. (2002). Respect, Social Support and Teacher Efficacy: A Case Study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1-24, New Orleans, LA, USA.
- Monsour, M.D. (2006). Embracing Teacher Quality & Excellence: Perceptions, Reality, & Casualty. Unpublished doctoral dissertation, Department of Administrative and Policy Studies School of Education, University of Pittsburgh, USA.
- Morley, L. & Ife, J. (2002). Social Work and a Love of Humanity. *Australian Social Work*, 55(1).
- Moore, R. (2003). Reexamining The Field Experiences Of Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Mowday, R.T., Porter, L.W., & Steers, R.M. (1982). Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover , New York, Academic Press. In Reichers, A.E. A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment, *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.

- Moyles, J. (2001). Passion, Paradox and Professionalism in Early Years Education. *Early Years*, 21(2), 81-95.
- Mozakoğlu, M. (2000). Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Eğitim Yönetimine Yaklaşımları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 219-232.
- Mullin, C. (2003), The Teacher Who Wasn't. <http://teachersnetwork.org/TNPI/research/prep/Mullin%20paper%20revision%20090303.pdf>, Web adresinden 25 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Mullin, D. (2003). *Developing a framework for the assessment of teacher candidate dispositions*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA.
- Murphy, C.A. & Walls, R.T. (1994). Concurrent and Sequential Occurrences of Teacher Enthusiasm Behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, USA.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nieto, S. (2006). Solidarity, Courage and Heart: What Teacher Educators Can Learn From a New Generation of Teachers. *Intercultural Education*, 17(5), 457-473.
- Noblit, G.W. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal*, 30(1), 23-38.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.

Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3): 435-447.

Noddings, N. (2005). Caring in education. *The encyclopedia of informal education*, http://www.infed.org/biblio/noddings_caring_and_education.htm. Last updated, April 04,2005, son erişim 30.03.2007.

Nowak-Fabrykowski, K. & Caldwell, P. (2002). Developing a Caring Attitude in the Early Childhood Pre-Service Teachers. *Education*, 123(2), 358-364.

O'Donoghue, T., Punch K. (2003) *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. London: Routledge.

Olson, D.L. (2003). Principles, Impracticality, and Passion. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 307-309.

Ortony, A. & Turner, T. J. (1990). What's Basic About Basic Emotions. *Psychological Review*, 97(3), 315-331.

Osborne, M.D. & Brady, D.J. (2000). Joy and the Paradox of Control. *International Journal of Education & the Arts*, 1(1).

Owens, L. & Ennis, C.D. (2001) . Coming to Care: A Transformation. In John M. Dunn (Ed), *Research Quarterly for Exercise and Sport: Abstracts of Completed Research*, 70, A – 74-75, <http://www.articlearchives.com/education-training/students-student-life/935218-1.html>, web adresinden 30 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.

Owens, L. & Ennis, C.D. (2001). The Call to Care: Who's calling?”, In John M. Dunn (Ed), *Research Quarterly for Exercise and Sport: Abstracts of Completed Research*, 2001, 70, A – 75, <http://www>.

articlearchives.com/education-training/students-student-life/935250-1.html,
web adresinden 30 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.

Özel Okullar Derneği. (2002). *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite*, İstanbul.

Özturan, M. (2002). Mahmut Özturan ile Felsefe Sohbetleri, *Tutku*,
<http://www.felsefem.net/tutku.html>, web adresinden 05 Ekim 2005 tarihinde
edinilmiştir.

Palmer, P. J. (1998). *The Heart of a Teacher: Identity and Integrity in Teaching*.
[New Horizons for Learning], San Francisco: Jossey-Bass.

Parson, M. (2001). Enthusiasm and Feedback: A Winning Combination!. PE Central
[online], <http://www.pecentral.org/climate/monicaparsonarticle.html>, web
adresinden 01 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.

Pelletier, L. (2005). A Passion for Teaching Cannot Be Taught, *Education Week*,
24(16), 37.

Peters, T., & Austin, N. (1985). *A passion for excellence: The leadership difference*.
New York: Random House.

Poggi, I. & Germani, M. (2003). Emotions at Work. *8th International Conference on
Human Aspects of Advanced Manufacturing: Agility and Hybrid Automation*
[Proceedings], Haamaha, Roma: Italy, 461-468.

Powell-Brown, A. (2004). Can You be a Teacher of Literacy if You don't Love to
Read?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4), 284-289.

Prosser, B. (2006). Emotion, identity, imagery and hope as resources for teachers'
work. *Paper presented at AARE*, Adelaide:Australia.

- Pryer, A. (2001). What spring does with the cherry trees': the eros of teaching and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7(1), 75–88.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar, Çeviren Bayrak, D., Arslan, H. B. & Akyüz, Z., Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Raz, J. (2004). The Role of Well-Being. *Philosophical Perspectives*, 18, 269-292.
- Renner, A. (2009). Teaching Community, Praxis, and Courage: A Foundations Pedagogy of Hope and Humanization. *Educational Studies*, 45, 59–79.
- Reynolds, D., Muijs, D. & Treharne, D. (2003). Teacher Evaluation and Teacher Effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 83-100.
- Rizvi, M. (2008). The Role of School Principals in Enhancing Teacher Professionalism: Lessons From Pakistan. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1) 85-100.
- Rogers, D. & Webb, J. (1991). The Ethic of Caring in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173-181.
- Ruhbilim Terimleri Sözlüğü. (1974). Enç, M., Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- RWE.org, The Work of Ralph Wado Emerson, <http://www.rwe.org/>, son erişim 14.03.2009.
- Sarvan, F. & Karakaş, K. (2001). An Approach to the Emotional Aspects of Professional Growth in Academic Organizations. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 106-130.

- Schell, E.M. (2003). Discovering a Passion for Geography: Insights from California Teachers. *Social Studies Review*, 42(2), 64-68.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 827-842.
- Schutz, P.A. & Pekrun, R. (2007). Emotions in Education. Academic Press, Educational Psychology Series: Elsevier Inc., USA.
- Senge, P.M. (2003). Beşinci disiplin [10.Baskı] (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev.). İstanbul (Eserin asıl basım tarihi, 1990).
- Shaver, P.R. & Fraley, R.C. (2001). Structure of the Indonesian emotion lexicon. *Asian Journal of Social Psychology*, 4, 201-224.
- Short, K. (1997), Caring Teachers, *Teacher Talk*, 1(1), <http://www.drugstats.org/tt/v1i1/caring.html>, son erişim 30.01.2009.
- Sherlock, P. (2002). Emotional Intelligence in the International Curriculum. *Journal of Research in International Education*, 1(2), 139-158.
- Shugart, S.C. (2002). Love of Learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 345-348.
- Sieckelinck, S. & Ruyter, D. (2006). Mad about ideals? Educating for reasonable passion. Conference paper presented at Annual conference Philosophy of Education Society Great Britain, Oxford, http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/PESGB_Annual_Conference_2006.pdf, son erişim 29.06.2009.

- Silvestri, J. M. (2005). Exemplary professors: Factors leading towards the development of award-winning teachers. Unpublished dissertation, Fielding Graduate Institute, California, United States.
- Sipe, R. (2003). It's about Passion . . . and Staying Professionally Alive. *English Journal (High School Edition-NAICS)*, 92 (6), 20-22.
- Smith, L. C. (2001), Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice, *Teacher Education Quarterly*, 1-13.
- Snoek, M. & Swennen, A. (1998). Curriculum Innovation Between Care And Courage: National Curricula and Innovation Strategies in The Netherlands. *Paper presented at the ATEE conference, Limerick.*
- Solomon, R.C. (2002). Reasons for Love. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 32(1), 1-28.
- Stark, S. & Watson, K., (1999). Passionate Pleas for "Passion Please": Teaching for Qualitative Research, *Quality Health Research*, 9(6), 719-730.
- Steers, R.M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(3), 46-56.
- Suh, D. (2004). Contagious Enthusiasm. MATEC Online, A Division of Maricopa Community College, Matec Forum Index, Workshop – web adresinden 29 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Sutton, R.E. & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

- Snyder, C.R. (2005). Teaching: The lessons of hope [Electronic version]. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72-84.
- Tan, L. (2002). Valuing The Teaching Profession: Purpose, Passion & Hope. [Opening Speech], Singapore: National Institute of Education Symposium.
- Tassell, N. & Flett, R. (2007). Obsessive Passion as an Explanation for Burnout: An Alternative Theoretical Perspective Applied to Humanitarian Work, *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 13(2), 101-114.
- Thapan, M. (1986). Forms of Discourse: A Typology of Teachers and Commitment, *British Journal*, 7(4), 415 – 431.
- The American Heritage, Dictionary of the English Language. (4 th edition) (2005). Houghton Mifflin Company, <http://www.bartley.com>, web adresinden 28 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Toplumbilim Terimleri Sözlüğü. (1975). Ozankaya, Ö., Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Truby, D. (2001). A Passion for Teaching. *Instructor*, 110(6), 12.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Trejos, N. (2002). Altruism Draws New Teachers: Faltering Economy Also Helps Schools Attract Job Applicants. *Washington Post*, Washingtonpost.com., March 17, son erişim 30 Ocak 2009.

Tümkaya, S. (2000). İlkokul ğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlikle İlişkisi [zel Sayı]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.

Türkçe Sözlük. (1998). *Cilt 1*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Unesco & Education International. (1997). Portraits of Courage: Teachers in Difficult Circumstances, Paris, France, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001092/109239Eb.pdf>, son erişim 30 Ocak 2009.

Uygur, N. (2006). İlköğretim Müfettişlerinin Kariyer Gelişimleri zerine Empirik bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

nal, S. & Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin Denetmenleri Değerlendirmesi ve Onlardan Beklentileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 281-294.

Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Le´onard, M., Gagne´ , M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l’a^ me: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–767.

Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M. E., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 454–478.

Vallerand, R. J., Salvy, S.-J., Mageau, G. A., Denis, P., Grouzet, F. M. E., & Blanchard, C. B. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75, 505–533.

Vallerand, R. J., Fernet, C. & Guay, F. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987.

- Vallerand, R. J. (2008). On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People's Lives Most Worth Living, *Canadian Psychology*, 49(1), 1-13.
- Van Den Berg, R. (2002). "Teachers' Meanings Regarding Educational Practice", *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P.J.G. (2004). The Structure of Occupational Well-being: A Study Among Dutch Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Vincent, L. (2004). What's love got to do with it? The effect of affect in the academy. *Politikon*, 31(1), 105–115.
- Vogt F. (2002). A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. [*Gender and Education*](#), 14(3), 251-264.
- Walzer, M. (2005). *Politics and Passion: Towards a More Egalitarian Liberalism*. New Haven and London: Yale University Press.
- Wang H.H. & Fwu, B.J. (2001). Why Teach? The Motivation and Commitment of Graduate Students of a Teacher Education Program in Research University. *Proc. Natl. Sci. Counc. ROC(C)*, 11(4), 390-400.
- Ware, J. E & Williams, R. G. (1977). Discriminant Analysis of Student Ratings as a Means of Identifying Lecturers who Differ in Enthusiasm or Information-Giving. *Educational And Psychological Measurement*, 37, 627-639.
- Winograd, K. (2003). The Function of Teacher Emotions: The Good, the Bad, and the Ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.

- Wooten, A. G., & McCroskey, J. C. (1996). Student trust of teacher as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports*, 13, 94-100.
- Wray, K. B. (2002). The epistemic significance of collaborative research. *Philosophy of Science*, 69, 150-168.
- Yariv, E. & Coleman, M. (2005). Managing 'challenging' teachers. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 330-346.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembylas, M. (2002). Constructing Genealogies of Teachers, Emotions in Science Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 79-103.
- Zembylas, M. (2002). 'Structures of Feeling' in Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules. *Educational Theory*, 52(2), 187- 208.
- Zembylas, M. (2003a). Emotions and teacher identity. *International Study Association on Teacher Thinking*, 9(3), 213-226.
- Zembylas, M. (2003b). Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development, *Studies in Philosophy and Education*, 22(2).
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301-324.
- Zembylas, M. & Vrasidas, C. (2002). Emotion, Reason and Information and Communication Technologies in Education: Some Issues in a Post-Emotional Society. *E-Learning*, 1(1), 105-127.

Zembylas, M. & Vrasidas, C. (2004). Emotion, reason and information/communication technologies in education: Some issues in a postemotional society. *E-Learning Online Journal*, 1, 105-127.

EK 1

NİTEL ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ÖĞRETMENLERİN BRANŞLARI

Anaokulu	İlköğretim		Lise		Belirli dönemlerde her iki seviyede de çalışmış olanlar	
2	Sınıf	6	Edebiyat	1	Türkçe/Edebiyat	1
	Sınıf + PDR	1	Matematik	1	Fen Bil. / Kimya	1
	Matematik	2	Felsefe	1	Resim	1
	Sınıf + Matematik	2	Tarih	1	Din Kültürü	1
	Sınıf + Özel Eğitim	1	Coğrafya	1	İngilizce	1
	Sınıf + Fen Bilgisi	1	Biyoloji	1		
	Fen Bilgisi	1	Fransızca	1		
	İngilizce	2	Sanat Tarihi	1		
	Almanca	1	Beden Eğ.	1		

EK 2

ÖĞRETME TUTKUSUNA İLİŞKİN NİTEL ARAŞTIRMA SORULARI

- 1.) Neden öğretmenlik mesleğini seçtiniz?
- 2.) Mesleğinize ilişkin olarak, öğretmenliğe başlamadan önceki duygularınızla, bir süre öğretmenlik yaptıktan sonraki duygularınızda değişiklikler oldu mu? veya Öğretmenliğinizin ilk yıllarında ve şu anki duygularınız arasında fark var mı? Ne yönde?
Not: Ayrıntılara yönelik zaman ve çevresel faktörler için sorular sorulacak.
- 3.) Yukarıda belirtilen şekilde bir değişim var ise buna etki eden nedenler nelerdir?
NOT: Farklı evrelere ait sorular sorularak bilgi edinilmeye çalışılmalı.
- 4.) Öğretim yönteminizde, stilinizde ve tutumunuzda farklılaşmaya neden olan, dönüm noktası diyebileceğiniz olay ve deneyimler nelerdir? (veya) Buna neden olan kişiler kimlerdir?
NOT: Kişi ve olaylar kişinin özel hayatına ilişkin de olabilir.
- 5.) Öğretmenlik hayatınızda sizi mutlu eden olayları örnekleyebilir misiniz?
- 6.) Öğretmenlik hayatınızda sizi en çok kızdıran ve üzzen olayları örnekleyebilir misiniz?
- 7.) Öğretmenlik mesleği belli bir cesaret gerektiriyor mu?
- 8.) Cesaretinizin, gücünüzün tükendiğini hissettiğiniz anlar var mı? Buna neden olan olay ve kişiler nelerdir?
- 9.) Öğretmenlik mesleğinde sevginin yeri nedir?
- 10.) Öğretmen olarak bir bağlılığa (aidiyete) sahip misiniz? (Kurumunuza, öğrencilerinize, alan konunuza veya mesleğinize gibi)
- 11.) Eğitim ve öğretime ilişkin vereceğiniz kararlarda çalıştığınız kurum, öğrenciler, mesleğiniz veya branşınız gibi farklı faktörlerden öncelikli olarak hangisini düşünürsünüz?
- 12.) Hiç öğretmenlik mesleğinden ayrılmayı düşündünüz mü? Neden? Neden ayrılmayıp devam ettiniz?
- 13.) Hangi tür olaylar sizin motivasyonunuzu ve coşkunuzu artırır?
NOT: Ortam-şartlar, insan-çevre, fiziksel-duyuşsal-kültürel şeklinde açılım yapılabilir.

- 14.) Bir öğretmen olarak görevinizden dolayı olduğunuzdan farklı davranmak zorunda kaldınız mı? (Bankacının güler yüzlü, avukatın ciddi olması gibi) Bu durum sizi rahatsız eder mi?
NOT: Sadece duruş olarak değil inanılan ve uygulanan teoriler açısından farklılaşma olup olmadığı da vurgulanacak.
- 15.) Bir öğretmenin mesleğini sevmesi ve coşku duyabilmesi için belli yeterliliklere sahip olması gerekir mi?
- 16.) Sizi kendinize veya çevreye karşı değersiz ve yetersiz hissettiren olay ve kişiler var mı?
- 17.) Öğretmenlik hayatınızdaki duygusal gelişiminizde belli değişimlerin olduğu evreler var mı? Bu evreleri nasıl sıralarsınız?
- 18.) Sizce tutku ne demek? Öğretme tutkusu dendiğinde aklınıza ne geliyor? Neden?
- 19.) Sizce ne tür öğretmenler öğretme tutkusuna sahiptirler? Bu belirlenebilir mi? Öğretme tutkusuna sahip olarak nitelendirdiğiniz öğretmenlerin ortak özellikleri var mıdır?
- 20.) Etrafınızda bu tür öğretmenler var mı? Bu kişileri farklılaştıran özellikler nelerdir? Çevrenizdeki öğretmenlerden, eğitim sisteminin genelindeki öğretmenlerden sizce yüzde kaç bu şekilde nitelendirilebilir?
NOT: Farklılaştıran özelliklere ilişkin bir açılım yapalım.
- 21.) Bu tutkunun olduğunu düşünüyor iseniz bu ne şekilde geliştirilebilir? Eğitimi nasıl verilebilir?
- 22.) Öğretme tutkunuzu sürdürmenizde aşağıdaki kurum veya kişilerin size katkısı ya da engeli nelerdir? (Öğrenciler, veliler, iş arkadaşları, bölüm başkanı, idareciler, okul iklimi, devlet ve eğitim sistemi, aileniz)
- 23.) Eğitim reformunda öğretmenlerin duygularına nasıl yer verilebilir? (HİE' ye değinilebilir)
- 24.) Öğretmenliğe karşı hislerinizi hangi sıfatlarla ifade edebilirsiniz?
- 25.) Tutku sınıfa göre değişir mi? Okulun ve sınıfın kalabalık oluşu, bu nedenin yarattığı gürültü, sıkışıklık duygusu vs. etkili olur mu?
- 26.) Ödül alamama, geri bildirimde bulunulmaması, fark edilmeme gibi etkenlerin tutku üzerindeki etkisi ne ölçüdedir?

EK 3

Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Tutum Ölçeğini

Sayın meslektaşım,

Ekteki soru formları öğretim tutkusuna sahip olan öğretmenlerin bu tutkusunu artıran veya azaltan etkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırma herhangi bir kuruma ait değildir, araştırmacının bireysel bilimsel çalışmasıdır. Anket formu üç bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde kişisel bilgiler, diğer bölümlerde de diğer başlıklara ait sorular yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar yalnız bu araştırma için kullanılacak bunun dışında hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Konu ile ilgili sorularınız veya görüşleriniz olursa aşağıda yer alan e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Sevgi ve saygılarımla

Teli Karaman

tenitata@yahoo.com

I. BÖLÜM : KİŞİSEL BİLGİLER

Yaş	: 1. () 22-30	2. () 31-40	3. () 41-50	4. () 51-60	5. () 61 ve üstü
Cinsiyet	: 1. () Bay	2. () Bayan			
Medeni Durumu	: 1. () Evli	3. () Bekâr			
Branşı	: 1. () Türkçe	2. () Sosyal Bilimler			
	3. () Matematik	4. () Fen Bilimleri			
	5. () Yabancı Diller	6. () Rehberlik			
	7. () Uygulamalı Dersler (Müzik, Resim Beden Eğitimi gibi)				
	8. () Sınıf Öğretmeni				
Mezun Olunan Kurum	: 1. () Eğitim Fakültesi	2. () Fen –Edebiyat Fakültesi			
	3. () Eğitim Enstitüleri + Lisans Tamamlama			4. () Diğer	
Mesleki Kıdem	: 1-5 ()	6-10 ()	11-15 ()	16 – 20 ()	21 – 25 ()
	26- 30 ()	31-35 ()	36 ve üstü ()		
Çalıştığı Seviye	: 1. () Anaokulu				
	2. () İlköğretim I. Kademe				
	3. () İlköğretim II. Kademe				
	4. () Ortaöğretim				
Çocuk Sayısı	: 1. () Bir	2. () İki	3. () Üç	4. () Dört ve üstü	5. () Yok
Öğretmen Okulunda Okuma Durumu	: 1. () Evet	2. () Hayır			
Devlet -Özel Okulda Çalışma Durumu	: 1. () Hem özel hem devlet okulda çalıştım	2. () Sadece devlet okulunda çalıştım		3. () Sadece özel okulda çalıştım	

<p>A. Öğretmen olarak kendimi öğretme tutkusuna (öğretme-paylaşma ilgi ve isteği) sahip olma açısından şu şekilde değerlendiriyorum:</p>	<p>1.() Bu duygu kesinlikle bende var 2.() Bir dönem vardı ama şimdi yok 3.() Çok fazla olduğunu zannetmiyorum 4.() Böyle bir duygum yok</p>
<p>B. Öğretme tutkusuna ilişkin sahip olduğum düşünce:</p>	<p>1.() Doğuştan ya vardır ya da yoktur, sonradan kazandırılmaz 2.() Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir 3.() Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır 4.() Ortam ve şartların etkisi olmaz, kişi bunu kendi ilgi ve çabası ile geliştirebilir</p>

Aşağıda verilen durumlardan öğretmenlerin öğretim tutkularını **olumsuz yönde** etkileyerek, öğretim isteklerini azaltabilen etmenleri değerlendiriniz.

ÖĞRETME TUTKUSUNU (öğretim, paylaşma, bilgi aktarma isteğini) OLUMSUZ YÖNDE ETKİLEYEN ETMENLER	Kesinlikle Olumsuz Etkiler	Olumsuz Etkiler	Bezen Olumsuz Etkiler	Nadiren Olumsuz Etkiler	Olumsuz Etkilemez
1. İdarecilerin olumsuz tutumu					
2. Başarısız öğrenci grubu					
3. Takdir görememe					
4. Ekonomik yetersizlikler					
5. Müfettişlerin tutumu					
6. Rekabet ortamı					
7. Müfredat Değişiklikleri					
8. Bağımsız karar verememe					
9. Velinin olumsuz tutumu					
10. Kurumdaki tutarsızlıklar					
11. Mesleki tükenmişlik					
12. Başarısız sınıf					
13. Yanlış anlaşılma					
14. Öğrencilerin saygısızlığı					
15. Değişen eğitim anlayışı					
16. Sınıfların Disiplinsizliği					
17. Hak edilemeyen davranışa maruz kalma					
18. Köy okullarında çalışma					
19. Emeklilik yaşının yaklaşması					
20. Sınıfların Kalabalıklığı					
21. Performans değerlendirmede dengesizlikler					
22. Okulun eğitim felsefesi					
23. Öğretmenin kişiliğinin mesleği ile uyuşmaması					
24. Araç-gereçlerin yetersiz olması					
25. KPSS sınavları					
26. Çabasının karşılığını alamama					
27. Çalışma şartlarının olumsuz olması					
28. Başarı yönünden fark yaratamama					
29. İş garantisine sahip olmama					
30. Toplumda değişen değerler					
31. Bölgesel farklılıklar					
32. Huzursuz çalışma ortamı					
33. Mesleği isteyerek seçmeme					
34. Mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği					
35. Atamalarda dengesizlikler					
36. Öğretmen eğitiminin yetersiz olması					
37. Kendini göstermek için mücadele etme					
38. İş arkadaşlarının olumsuz tutumları					
39. Güven ortamının bulunmaması					
40. Öğretmen görüşlerine yer verilmemesi					
41. Velinin sosyoekonomik yapısı					
42. Hizmet içi eğitimin ihtiyaca yönelik olmaması					
43. Okul müdürünün teşekkür etmemesi					
44. Sistemde öğretmenlerin duygularına yer verilmemesi					
45. Eğitim sistemindeki tutarsızlıklar					
46. Öğretmenliğin toplumda saygınlığını kaybetmesi					
47. Kadro olmaması veya yetersizliği					
48. Öğretmenlik vasfına sahip olmayan meslektaşlar					
49. Öğretmenlerin duygu ve bilgilerini birbirleri ile paylaşamaması					
50. Öğretmenliğin zor bir meslek olması					

Varsa öğretim tutkusunu olumsuz yönde etkileyen diğer etmenleri aşağıdaki bölüme yazınız

Aşağıda verilen durumlardan öğretmenlerin öğretme tutkularını **olumlu yönde** etkileyerek, öğretme isteklerini artıran etmenleri değerlendiriniz.

ÖĞRETME TUTKUSUNU (öğretme, paylaşma, bilgi aktarma isteğini) OLUMLU YÖNDE ETKİLEYEN ETMENLER						Kesinlikle Olumlu Etkiler Olumlu Etkiler	Bezen Olumlu Etkiler	Nadiren Olumlu Etkiler	Olumlu Etkilemez
1. Zümre içinde paylaşımın olması									
2. Okul içinde paylaşımın olması									
3. Takdir görme									
4. Fark edilme									
5. Okulun fiziksel yapısı									
6. Öğrenci başarısı									
7. Önemsenie									
8. Okulun eğitim felsefesi									
9. Ortam şartları									
10. Eğitim sisteminin desteği									
11. Bireysel motivasyon									
12. Özel okulda çalışma									
13. Veli desteği									
14. Bağımsız hareket edebilme									
15. Çocuk Sevgisi									
16. İdarenin Desteği									
17. Mesleki yeterliliği hissetme									
18. Kurumun desteği									
19. Güven ortamında çalışılması									
20. Ödüllendirilme									
21. Çabanın karşılığını alma									
22. Araç-gereç desteği									
23. Özgüvene sahip olma									
24. Ortaöğretim seviyesinde çalışma									
25. Çocuk sahibi olma									
26. Öğretmenin aileden aldığı manevi destek (Eş, Anne, Baba)									
27. Mesleğin toplumsal bir görevi olarak algılanması									
28. İlköğretim seviyesinde çalışma									
29. Bölüm başkanının desteği									
30. Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması									
31. Sürekli iş garantisine sahip olma									
32. Performans değerlendirme yöntemleri									
33. Kurumun sağladığı maddi olanaklar									
34. Velinin sosyoekonomik yapısı									
35. İdarecilerin olumlu tutumu									
36. Gelişime açık bir çalışma ortamı									
37. Öğretmenin görüşlerine yer verilmesi									
38. Öğrencinin öğrenmeye istekli olması									
39. Mesleğin öğretmen için anlamlı oluşu									
40. Öğretmenin başarı sağlaması									
41. Başarısız öğrencilerde fark yaratma									
42. Hizmet içi eğitim seminerlerinin olması									
43. Kendini ve öğrenciyi tanıma									
44. Öğretmenin kişiliğinin mesleği ile uyumu									
45. Deneyim kazanarak, olgunlaşma									
46. Müfredattaki yeni uygulamalar									
47. Deneyimli öğretmenlerin desteği									
48. Devlet okulunda çalışma									
49. Huzurlu ortamda çalışma									
50. Yabancı dil öğrenme fırsatının sağlanması									

Varsa öğretme tutkusunu olumlu yönde etkileyen diğer etmenleri aşağıdaki kısma yazınız

EK 4. İKİNCİ ANKET
ÖĞRETME TUTKUSUNA SAHİP ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİ
TUTUM ÖLÇEĞİ
ÖĞRENCİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Ekteki soru formları öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin en belirgin özelliklerini belirlemek ve bu konuda bilgi toplamak amacı ile öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırma herhangi bir kuruma ait değildir, araştırmacının bireysel bilimsel çalışmasıdır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde de araştırma soruları yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar yalnız bu araştırma için kullanılacak bunun dışında hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Konu ile ilgili sorularınız veya görüşleriniz olursa aşağıda yer alan e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Sevgi ve saygılarımla
Teli Karaman
tenitata@yahoo.com

I. BÖLÜM : KİŞİSEL BİLGİLER

Sınıf Seviyesi	:	1. () 11.sınıf	2. () 12. sınıf
Cinsiyet	:	1. () Bay	2. () Bayan
Okul Türü	:	1. () Devlet	2. () Özel

Sizce öğretme tutkusuna sahip olan bir öğretmeni diğer öğretmenlerden ayıran en temel üç özellik hangisidir?
1.....
2.....
3.....

Aşağıda bir grup öğretmen özelliği verilmiştir. Bu özellikleri çevrenizde gözlemlediğiniz **öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerini** göz önüne alarak cevaplandırınız.

ÖĞRETME TUTKUSUNA (öğretme, paylaşma, bilgi aktarma isteğine) SAHİP ÖĞRETMENLERİN SERGİLEDİKLERİ ÖZELLİKLER	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1. Ders Materyallerini Her Sene Yeniden Hazırlar				
2. Zorluklara Katlanır					
3. İnsanlar Ona Güven Duyar					
4. Başarma Hırsı Vardır					
5. Yardımseverdir					
6. Mesleğini Geliştirmek İçin Fırsatlar Yaratır					
7. Deneyimlidir					
8. Verdiği Kararları Sahiplenir					
9. Öğretmeye İsteklidir					
10. Enerjiktir					
11. Özgüveni vardır					
12. Kendini Değerlendirir					
13. Sevecendir					
14. Çocuğun Seviyesine İner					
15. Mesleğini Severek Yapar					
16. Pozitif Düşünür					
17. Fedakârdır					
18. Sorumluluk Sahibidir					
19. Azimlidir					
20. Yenilikleri Takip Eder					
21. Sosyal Hizmet Bilincine Sahiptir					
22. Duygusal Yönden Sağlıklıdır					
23. Mesleki Donanımına Sahiptir					
24. Kendini Tanır					
25. Bu tutkuyu belli ortam ve şartlarda sonradan geliştirebilir					
26. Kendini Çocuklara Adamıştır					
27. Mesleği Her şeyden Önce Gelir					
28. En İyi Nasıl Öğretebileceğini Düşünür					
29. Çocukları Sever					
30. Mesleği Kişiliği ile Uyumludur					
31. Sabırlıdır					
32. Bu tutkusu hem ortam şartları hem de kişiliği ile bağlantılıdır					
33. Köy Okullarında Çalışmaya İsteklidir					

	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	34. Öğrencilerin Bilgiyi Sorgulamalarını Sağlar				
35. Duyarlıdır					
36. Tutarlıdır					
37. Maddiyata Önem Vermez					
38. Hassastır					
39. Kişi bu tutkuyu sadece kendi ilgi ve çabası ile geliştirmiştir					
40. Özverilidir					
41. Mücadelecidir					
42. Özel Okulda Çalışır					
43. Hoşgörülüdür					
44. Öğrenciye İyi Model Olur					
45. Güçlüdür					
46. Kararlıdır					
47. Araştırmacıdır					
48. Öğretmek İçin Çaba Harcar					
49. Paylaşımıcıdır					
50. Ulaşılabilir					
51. Mesleğini Önemser					
52. Öğrencilerine Rehber Olur					
53. Keşfettirir					
54. Çocuğun Dilinden Konuşur					
55. Çocuk Sahibidir					
56. Farklı Yöntemler Kullanır					
57. Çocukları Önemser					
58. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alır					
59. Mesleğini İsteyerek Seçmiştir					
60. Doğuştan bu tutkuya sahiptir, sonradan kazanmamıştır					
61. Derste Öğrencinin İlgisini Çeker					
62. Cesurdur					
63. Derse Hazırlıklı Girer					
64. İletişim Kurabilir					
65. İhtiyacı Olan Öğrencilerine Zaman Ayırır					
66. Ortaöğretimde Öğretmen Okulunu Seçer					

EK 5. İKİNCİ ANKET –ÖĞRETMEN FORMU

Sayın meslektaşım,

Ekteki soru formları öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin bu tutkusunu artıran veya azaltan etkenler hakkında bilgi toplamak amacı ile öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırma herhangi bir kuruma ait değildir, araştırmacının bireysel bilimsel çalışmasıdır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, diğer bölümlerde de diğer başlıklara ait sorular yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar yalnız bu araştırma için kullanılacak bunun dışında hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Konu ile ilgili sorularınız veya görüşleriniz olursa aşağıda yer alan e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Sevgi ve saygılarımla
Teli Karaman
tenitata@yahoo.com

I. BÖLÜM : KİŞİSEL BİLGİLER

Yaş	:	1. () 22-30	2. () 31-40	3. () 41-50	4. () 51-60	5. () 61 ve üstü	
Cinsiyet	:	1. () Bay	2. () Bayan				
Medeni Durumu	:	1. () Evli	3. () Bekâr				
Branşı	:	1. () Türkçe	2. () Sosyal Bilimler				
		3. () Matematik	4. () Fen Bilimleri				
		5. () Yabancı Diller	6. () Rehberlik				
		7. () Uygulamalı Dersler (Müzik, Resim Beden Eğitimi gibi)					
Mezun Olunan Kurum	:	1. () Eğitim Fakültesi	2. () Fen –Edebiyat Fakültesi				
		3. () Eğitim Enstitüleri + Lisans Tamamlama				4. () Diğer	
Mesleki Kıdem	:	1-5 ()	6-10 ()	11-15 ()	16 – 20 ()	21 – 25 ()	
		26- 30 ()	31-35 ()	36 ve üstü ()			
Çalıştığı Seviye	:	1. () Anaokulu					
		2. () İlköğretim I. Kademe					
		3. () İlköğretim II. Kademe					
		4. () Ortaöğretim					
Çocuk Sayısı	:	1. () Bir	2. () İki	3. () Üç	4. () Dört ve üstü		
Öğretmen Okulunda Okuma Durumu	:	1. () Evet	2. () Hayır				
Devlet -Özel Okulda Çalışma Durumu	:	1. () Hem özel hem devlet okulda çalıştım		2. () Sadece devlet okulunda çalıştım		3. () Sadece özel okulda çalıştım	

Aşağıda bir grup öğretmen özelliği verilmiştir. Bu özellikleri çevrenizde gözlemlediğiniz **öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerini** göz önüne alarak cevaplandırınız.

Sizce öğretme tutkusuna sahip olan bir öğretmeni diğer öğretmenlerden ayıran en temel üç özellik hangisidir? 1. 2. 3.

ÖĞRETME TUTKUSUNA (öğretme, paylaşma, bilgi aktarma isteğine) SAHİP ÖĞRETMENLERİN SERGİLEDİKLERİ ÖZELLİKLER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1. Ders Materyallerini Her Sene Yeniden Hazırlar				
2. Zorluklara Katlanır					
3. İnsanlar Ona Güven Duyar					
4. Başarma Hırsı Vardır					
5. Yardımseverdir					
6. Mesleğini Geliştirmek İçin Fırsatlar Yaratır					
7. Deneyimlidir					
8. Verdiği Kararları Sahiplenir					
9. Öğretmeye İsteklidir					
10. Enerjiktir					
11. Özgüveni vardır					
12. Kendini Değerlendirir					
13. Sevecendir					
14. Çocuğun Seviyesine İner					
15. Mesleğini Severek Yapar					
16. Pozitif Düşünür					
17. Fedakârdır					
18. Sorumluluk Sahibidir					
19. Azimlidir					
20. Yenilikleri Takip Eder					
21. Sosyal Hizmet Bilincine Sahiptir					
22. Duygusal Yönden Sağlıklıdır					
23. Mesleki Donanıma Sahiptir					
24. Kendini Tanır					
25. Bu tutkuyu belli ortam ve şartlarda sonradan geliştirebilir					
26. Kendini Çocuklara Adamıştır					
27. Mesleği Her şeyden Önce Gelir					
28. En İyi Nasıl Öğretebileceğini Düşünür					
29. Çocukları Sever					
30. Mesleği Kişiliği ile Uyumludur					
31. Sabırlıdır					
32. Bu tutkusu hem ortam şartları hem de kişiliği ile bağlantılıdır					
33. Köy Okullarında Çalışmaya İsteklidir					

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	34. Öğrencilerin Bilgiyi Sorgulamalarını Sağlar				
35. Duyarlıdır					
36. Tutarlıdır					
37. Maddiyata Önem Vermez					
38. Hassastır					
39. Kişi bu tutkuyu sadece kendi ilgi ve çabası ile geliştirmiştir					
40. Özverilidir					
41. Mücadelecidir					
42. Özel Okulda Çalışır					
43. Hoşgörülüdür					
44. Öğrenciye İyi Model Olur					
45. Güçlüdür					
46. Kararlıdır					
47. Araştırmacıdır					
48. Öğretmek İçin Çaba Harcar					
49. Paylaşımıcıdır					
50. Ulaşılabiliridir					
51. Mesleğini Önemser					
52. Öğrencilerine Rehber Olur					
53. Keşfettirir					
54. Çocuğun Dilinden Konuşur					
55. Çocuk Sahibidir					
56. Farklı Yöntemler Kullanır					
57. Çocukları Önemser					
58. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alır					
59. Mesleğini İsteyerek Seçmiştir					
60. Doğuştan bu tutkuya sahiptir, sonradan kazanmamıştır					
61. Derste Öğrencinin İlgisini Çeker					
62. Cesurdur					
63. Derse Hazırlıklı Girer					
64. İletişim Kurabilir					
65. İhtiyacı Olan Öğrencilerine Zaman Ayırır					
66. Ortaöğretimde Öğretmen Okulunu Seçer					

EK 6. İKİNCİ ANKET – VELİ FORUM

Sevgili veliler,

Ekteki soru formları öğretme tutkusuna sahip olan öğretmenlerin en belirgin özelliklerini belirlemek ve bu konuda bilgi toplamak amacı ile öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırma herhangi bir kuruma ait değildir, araştırmacının bireysel bilimsel çalışmasıdır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde de araştırma soruları yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar yalnız bu araştırma için kullanılacak bunun dışında hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Konu ile ilgili sorularınız veya görüşleriniz olursa aşağıda yer alan e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Sevgi ve saygılarımla
Teli Karaman
tenitata@yahoo.com

II. BÖLÜM : KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet	:	1. () Bay		2. () Bayan		
Eğitim Seviyesi	:	1.() İlköğretim	2.() Ortaöğretim	3.() Üniversite	4. () Yüksek Lisans - Doktora	
Yaş	:	1. () 22-30	2. () 31-40	3. () 41-50	4. () 51-60	5. () 61 ve üstü
Çocuğunuzun şu anki eğitim seviyesi	:	1. () İlköğretim I. Kademe	2. () İlköğretim II. Kademe	3. () Ortaöğretim	4. () Mezun	
Çocuğunuzun Okuduğu Okul Türü	:	1. () Devlet			2. () Özel	

* Farklı seviyelerde okuyan çocuklarınız varsa birden fazlasını işaretleyebilirsiniz.

Sizce öğretme tutkusuna sahip olan bir öğretmeni diğer öğretmenlerden ayıran en temel üç özellik hangisidir?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Aşağıda bir grup öğretmen özelliği verilmiştir. Bu özellikleri çevrenizde gözlemlediğiniz **öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin özelliklerini** göz önüne alarak cevaplandırınız.

ÖĞRETME TUTKUSUNA (öğretme, paylaşma, bilgi aktarma isteğine) SAHİP ÖĞRETMENLERİN SERGİLEDİKLERİ ÖZELLİKLER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1. Ders Materyallerini Her Sene Yeniden Hazırlar				
2. Zorluklara Katlanır					
3. İnsanlar Ona Güven Duyar					
4. Başarma Hırslı Vardır					
5. Yardımseverdir					
6. Mesleğini Geliştirmek İçin Fırsatlar Yaratır					
7. Deneyimlidir					
8. Verdiği Kararları Sahiplenir					
9. Öğretmeye İsteklidir					
10. Enerjiktir					
11. Özgüveni vardır					
12. Kendini Değerlendirir					
13. Sevecendir					
14. Çocuğun Seviyesine İner					
15. Mesleğini Severek Yapar					
16. Pozitif Düşünür					
17. Fedakârdır					
18. Sorumluluk Sahibidir					
19. Azimlidir					
20. Yenilikleri Takip Eder					
21. Sosyal Hizmet Bilincine Sahiptir					
22. Duygusal Yönden Sağlıklıdır					
23. Mesleki Donanımına Sahiptir					
24. Kendini Tanır					
25. Bu tutkuyu belli ortam ve şartlarda sonradan geliştirebilir					
26. Kendini Çocuklara Adamıştır					
27. Mesleği Her şeyden Önce Gelir					
28. En İyi Nasıl Öğretebileceğini Düşünür					
29. Çocukları Sever					
30. Mesleği Kişiliği ile Uyumludur					
31. Sabırlıdır					
32. Bu tutkusu hem ortam şartları hem de kişiliği ile bağlantılıdır					
33. Köy Okullarında Çalışmaya İsteklidir					

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	34. Öğrencilerin Bilgiyi Sorgulamalarını Sağlar				
35. Duyarlıdır					
36. Tutarlıdır					
37. Maddiyata Önem Vermez					
38. Hassastır					
39. Kişi bu tutkuyu sadece kendi ilgi ve çabası ile geliştirmiştir					
40. Özverilidir					
41. Mücadelecidir					
42. Özel Okulda Çalışır					
43. Hoşgörülüdür					
44. Öğrenciye İyi Model Olur					
45. Güçlüdür					
46. Kararlıdır					
47. Araştırmacıdır					
48. Öğretmek İçin Çaba Harcar					
49. Paylaşımıcıdır					
50. Ulaşılabiliridir					
51. Mesleğini Önemser					
52. Öğrencilerine Rehber Olur					
53. Keşfettirir					
54. Çocuğun Dilinden Konuşur					
55. Çocuk Sahibidir					
56. Farklı Yöntemler Kullanır					
57. Çocukları Önemser					
58. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alır					
59. Mesleğini İsteyerek Seçmiştir					
60. Doğuştan bu tutkuya sahiptir, sonradan kazanmamıştır					
61. Derste Öğrencinin İlgisini Çeker					
62. Cesurdur					
63. Derse Hazırlıklı Girer					
64. İletişim Kurabilir					
65. İhtiyacı Olan Öğrencilerine Zaman Ayırır					
66. Ortaöğretimde Öğretmen Okulunu Seçer					

EK 7. İZİN KÂĞITLARI

Bu kısma Marmara Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Anketlerin uygulanmasına ilişkin izin yazıları.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1329/33293
Konu: Uygulama (Teli KARAMAN)

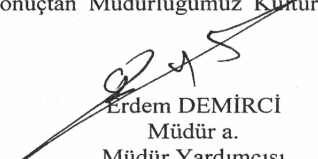
20 Mart 2009

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 20/03/2009 tarih 18.580/1326/33242 sayılı oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Marmara Üniversitesi'nin 13/03/2009 tarih 1029 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi **Teli KARAMAN**'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**Öğretmenlerin Öğrenme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi**" konulu uygulama çalışmalarını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

- EKLER :
Ek-1. ilgi (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1326/33242
Konu : Uygulama (Teli KARAMAN)

20/03/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 13/03/2009 tarih 1029 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 18/03/2009 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Teli KARAMAN'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Öğretmenlerin Öğrenme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi" konulu uygulama çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Teli KARAMAN'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Öğretmenlerin Öğrenme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi" konulu uygulama çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZTİR
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
19/03/2009

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK
44406322

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr **Web:** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

TELİ KARAMAN
241200220020179
Eğitim Yönetimi Ve
Denetimi

SAYI :B.30.2.Mar.0.45.00.00/1025
KONU:İzin Yazısı hk.

İstanbul:13.03/2009

Milli Eğitim Müdürlüğü'ne
İstanbul

Enstitümüz **Eğitim Yönetimi Ve Denetimi - Doktora** Programı öğrencilerinden **TELİ KARAMAN** şu an tez aşamasında olup, **Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi.** başlıklı tezini **PROF.DR.AYŞEN BAKİOĞLU** danışmanlığında yürütmektedir. Tezin uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ederim.

Prof.Dr.Sefer ADA
Müdür

Ek : 1. Öğrenci Dilekçesi
2. Anket
3. Tez Öneri Formu
Tez Konusu: Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi.

EK 8.

**ÖĞRETME TUTKUSUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN TUTUM
ÖLÇEĞİ İÇİN YAPILAN FAKTÖR ANALİZİNDE ELDE EDİLEN ALT
BOYUTLARA GÖRE SORULAR VE YER ALDIKLARI ALT BOYUTTAKİ
FAKTÖR YÜKLERİ**

Madde No	Faktörler			
	1	2	3	4
69	,815	-4,518E-02	-8,615E-02	2,783E-02
85	,793	-8,254E-02	-,107	8,893E-02
66	,790	-4,478E-02	-,132	2,901E-02
90	,789	2,545E-02	-,102	7,273E-02
68	,785	-4,522E-02	-,102	5,275E-02
71	,777	-,109	-5,160E-03	7,696E-02
67	,774	4,318E-02	-4,104E-02	-4,061E-03
86	,774	3,760E-02	-9,061E-02	,124
87	,768	4,707E-02	-,144	,102
99	,759	3,970E-03	-,127	2,513E-02
73	,758	9,876E-02	-,137	6,989E-02
88	,754	-4,339E-02	-4,936E-02	1,612E-02
65	,747	6,005E-02	-,110	-9,977E-03
80	,727	-1,481E-02	-,137	,179
61	,718	-1,227E-02	-7,758E-02	-9,851E-02
89	,718	,110	-,114	6,263E-02
95	,715	3,852E-02	-,124	,152
70	,711	-,229	1,268E-03	,195
56	,702	-,180	2,359E-02	2,346E-02
60	,695	-,147	-8,380E-02	6,469E-02
93	,694	,107	-,160	8,776E-02
53	,688	-,224	-7,492E-02	-8,138E-02
57	,680	-,230	-7,526E-02	-8,513E-03
72	,679	-,104	-4,606E-02	,260
91	,674	8,202E-02	-,104	-2,024E-02
94	,669	,107	-,209	3,763E-02
54	,658	-,226	-8,163E-03	-2,587E-02
59	,632	-,160	-6,758E-02	,221
58	,629	-,144	-,101	,153
52	,617	-3,668E-02	-,171	-,128
63	,597	-,182	-1,278E-02	,241
97	,597	3,070E-02	-,150	,346
64	,594	-9,658E-02	-,121	7,821E-02
79	,588	-1,899E-02	-6,255E-02	,300
83	,584	-,124	-,109	,279
81	,571	-9,943E-02	-,119	,308
82	,557	-7,793E-02	-,128	,386
55	,551	-,269	-6,586E-02	,235
51	,533	-6,002E-03	-,147	-8,841E-02
77	,527	2,560E-02	-6,497E-02	,347
92	,497	4,327E-02	-,139	,340
76	,493	-,136	-5,806E-02	,244
100	,380	-1,455E-02	-,196	,344
14	-,132	,684	,220	5,667E-02
2	3,251E-02	,667	1,945E-02	-1,837E-02
12	-8,149E-02	,661	5,586E-02	-,104

16	-,110	,653	,247	6,935E-02
9	-2,408E-03	,625	,298	-8,111E-03
15	-1,105E-02	,601	,146	-,134
13	-,119	,592	,309	-3,809E-02
27	-,160	,549	,459	-5,706E-02
4	-3,691E-02	,539	,326	-6,565E-02
7	-2,104E-02	,526	,120	-,134
3	-,102	,523	,337	4,851E-02
41	2,119E-02	,507	,274	-,301
6	-3,276E-02	,506	3,580E-02	-,128
5	-5,629E-02	,500	,232	-,171
28	-7,044E-02	,480	,437	-,101
30	-5,625E-02	,480	,370	-,246
43	-,167	,461	,449	-,168
18	,115	,444	1,942E-02	-,284
1	-1,050E-03	,441	,309	,166
31	1,035E-02	,437	,330	-,330
20	-2,774E-02	,422	,351	6,212E-02
50	-4,316E-02	,416	,249	-,407
19	5,476E-02	,370	,111	-2,595E-02
40	-,214	,237	,665	2,337E-02
34	-9,500E-02	,213	,651	-,128
48	-,117	,140	,633	-,200
45	-,169	,277	,628	-8,262E-02
35	-5,558E-02	,185	,611	-,239
36	-,186	5,640E-02	,591	3,932E-02
42	-,112	,214	,589	-,170
44	-,228	,304	,581	-,125
47	-8,587E-02	,167	,571	-,375
39	-,240	,314	,553	5,786E-02
49	-,136	,235	,542	-,266
46	-,136	,302	,532	-,260
26	-,204	,516	,524	-1,679E-02
32	-,148	,394	,524	,136
21	-,101	,431	,515	7,042E-02
23	-,169	5,011E-02	,505	,309
10	-7,906E-02	,494	,497	,130
17	-,178	,462	,488	8,062E-02
33	-,234	2,672E-02	,480	,143
29	-,124	,374	,471	-6,485E-02
38	-,139	,415	,464	-4,804E-02
22	-1,717E-02	,397	,459	6,575E-02
24	-8,034E-02	,417	,445	-,196
8	1,855E-02	,332	,379	8,664E-02
25	8,363E-02	,215	,360	-,284
37	-4,161E-02	,261	,306	-,263
98	,141	-4,162E-02	-6,533E-02	,655
78	,202	-4,582E-02	-1,315E-02	,610
84	,234	-,207	7,732E-03	,591
74	,222	-9,894E-02	-,110	,569
96	,342	2,004E-02	-2,334E-02	,546
75	,289	-5,904E-02	2,265E-02	,427
62	,192	-,140	-2,191E-02	,411
11	-,177	,253	,300	,308

EK 9.**ÖĞRETME TUTKUSUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN TUTUM
ÖLÇEĞİ SÜREÇ MOTİVASYON ALT BOYUTU İÇİN YAPILAN
GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI**

Madde No	n	Art.Ort	ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	
				r	p
51	470	4,2957	1,0158	,5099	,000
52	470	4,3043	,9298	,5919	,000
53	470	4,3745	,9305	,6660	,000
54	470	4,2234	,9855	,6405	,000
55	470	3,8872	1,0169	,5904	,000
56	470	4,3255	,8454	,6785	,000
57	470	4,1702	,9331	,6739	,000
58	470	4,1170	,9008	,6464	,000
59	470	4,0979	,8657	,6637	,000
60	470	4,1638	,8766	,6952	,000
61	470	4,3723	,8335	,6720	,000
63	470	4,0213	,9749	,6201	,000
64	470	4,0809	,8724	,5949	,000
65	470	4,5511	,7619	,7065	,000
66	470	4,4340	,8279	,7723	,000
67	470	4,5170	,7828	,7265	,000
68	470	4,4319	,7908	,7711	,000
69	470	4,4894	,7719	,7907	,000
70	470	4,2064	,9292	,7231	,000
71	470	4,4447	,7999	,7577	,000
72	470	4,1596	,8870	,7075	,000
73	470	4,5362	,7515	,7349	,000
76	470	4,0383	,9134	,5250	,000
77	470	4,0149	,9245	,5626	,000
79	470	3,8681	1,0115	,6212	,000
80	470	4,1894	,8262	,7494	,000
81	470	4,1426	,9919	,6157	,000
82	470	3,8447	1,0113	,6203	,000
83	470	4,1000	,9308	,6276	,000
85	470	4,3511	,7603	,7870	,000
86	470	4,4447	,7184	,7642	,000
87	470	4,4085	,7439	,7560	,000
88	470	4,4936	,7829	,7174	,000
89	470	4,4383	,8021	,6854	,000
90	470	4,4106	,7668	,7694	,000
91	470	4,2957	,8784	,6340	,000
92	470	3,7426	1,0385	,5491	,000
93	470	4,3553	,7750	,6835	,000
94	470	4,4638	,7848	,6497	,000
95	470	4,3681	,7550	,7174	,000
96	470	3,3766	1,1672	,4793	,000
97	470	4,0064	,9037	,6408	,000
99	470	4,5702	,7347	,7381	,000
100	470	3,7319	1,1901	,4461	,000
Toplam	470	185,8596	26,7317		
Cronbach alfa güvenilirlik Katsayısı: ,9718					

EK 10.**ÖĞRETME TUTKUSUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN TUTUM
ÖLÇEĞİ ÖĞRETME TUTKUSUNUN SÜREÇ DEMOTİVASYON
FAKTÖRLERİ (BAŞARI-TOPLUMSAL DEĞERLER VE ÇALIŞMA
ORTAMI) ALT BOYUTU İÇİN YAPILAN GÜVENİRLİK ANALİZİ
SONUÇLARI**

Madde No	n	Art.Ort	ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	
				r	p
1	470	1,9234	1,0522	,4606	,000
2	470	2,4468	1,0491	,5287	,000
3	470	2,4064	1,1893	,5639	,000
4	470	2,5787	1,2361	,6052	,000
5	470	3,0574	1,2775	,5329	,000
6	470	3,6362	1,2189	,4325	,000
7	470	3,3851	1,1675	,4892	,000
9	470	2,7319	1,2254	,6259	,000
12	470	2,5447	1,0495	,5688	,000
13	470	2,6277	1,0984	,6309	,000
14	470	2,5000	1,1456	,6535	,000
15	470	3,1574	1,1884	,5640	,000
16	470	2,3723	1,1100	,6348	,000
18	470	4,1574	1,0931	,3914	,000
19	470	3,8362	1,2150	,3432	,000
20	470	2,5170	1,1875	,4948	,000
24	470	2,5638	1,1155	,5733	,000
26	470	2,0915	1,0022	,6931	,000
27	470	2,2021	,9771	,6912	,000
28	470	2,5915	,9725	,6186	,000
30	470	2,9277	1,1567	,6042	,000
31	470	3,2170	1,1023	,5644	,000
32	470	1,9021	,9503	,5654	,000
38	470	2,6511	1,1356	,5832	,000
41	470	3,3255	1,2140	,5766	,000
43	470	2,7702	1,2988	,6190	,000
46	470	2,3787	1,2117	,5549	,000
50	470	3,5383	1,3034	,5177	,000
Toplam	470	78,0376	18,6391		

Cronbach alfa güvenirlik Katsayısı: ,9347

EK 11.

ÖĞRETME TUTKUSUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN TUTUM
ÖLÇEĞİ GİRDİ FAKTÖRLERİ (MESLEK SEÇİMİ – ÖĞRETMEN
EĞİTİMİ VE KURUMSAL ETMENLER) ALT BOYUTU İÇİN YAPILAN
GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI

Madde No	n	Art.Ort	ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	
				r	P
8	470	2,5277	1,2087	,4426	,000
10	470	2,1149	1,0487	,6080	,000
11	470	1,8489	1,0141	,3408	,000
17	470	2,0553	1,0413	,6021	,000
21	470	2,5085	1,1173	,6270	,000
22	470	2,7149	1,2233	,5456	,000
23	470	1,9830	1,1177	,4263	,000
25	470	3,3638	1,5011	,3809	,000
29	470	2,3000	1,1670	,5479	,000
33	470	1,9021	1,0237	,4125	,000
34	470	2,3596	,9600	,6370	,000
35	470	2,4447	1,1827	,5897	,000
36	470	1,9787	,9595	,5286	,000
37	470	3,1511	1,1973	,3560	,000
39	470	2,1894	1,0429	,6059	,000
40	470	2,1638	1,0163	,6735	,000
42	470	2,6404	1,1180	,6026	,000
44	470	2,4830	1,1172	,6445	,000
45	470	2,2638	1,0214	,6562	,000
47	470	2,5532	1,1738	,5674	,000
48	470	2,3660	1,2954	,5987	,000
49	470	2,6979	1,1188	,5730	,000
Toplam	470	52,607	14,64		

Cronbach alfa güvenirlik Katsayısı: ,9109

EK 12.

**ÖĞRETME TUTKUSUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN TUTUM
ÖLÇEĞİ OKUL SİSTEM ÖZELLİKLERİ ALT BOYUTU GÜVENİRLİK
ANALIZİ SONUÇLARI**

Madde No	n	Art.Ort	ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	
				r	P
62	470	2,8809	1,2623	,3765	,000
74	470	3,3447	1,3448	,5809	,000
75	470	3,4574	1,2668	,4379	,000
78	470	2,9170	1,3189	,6122	,000
84	470	3,2851	1,2878	,4329	,000
98	470	2,9660	1,3105	,5260	,000
Toplam	470	18,85	5,22		
Cronbach alfa güvenirlik Katsayısı: , 7544					

EK 13.

**ÖĞRETME TUTKUSUNA SAHİP ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN
TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN FAKTÖR ANALİZİNDE ELDE EDİLEN ALT
BOYUTLARA GÖRE SORULAR VE YER ALDIKLARI ALT BOYUTTAKİ
FAKTÖR YÜKLERİ**

Madde No	Faktörler	
	1	2
1	,349	,456
2	,548	,419
3	,591	,506
4	,470	,157
5	,612	,319
6	,655	,300
7	,194	,498
8	,675	,301
9	,718	,300
10	,685	,254
11	,803	,195
12	,678	,272
13	,667	,380
14	,508	,302
15	,763	,317
16	,620	,419
17	,572	,458
18	,745	,279

19	,756	,261
20	,690	,242
21	,456	,475
22	,431	,475
23	,613	,341
24	,641	,292
26	,247	,795
27	-1,077E-02	,809
28	,558	,493
29	,523	,543
30	,526	,545
31	,590	,388
34	,659	,351
35	,747	,287
36	,658	,328
38	,207	,534
40	,678	,329
41	,611	,344
43	,670	,371
44	,698	,350
45	,627	,392
46	,802	,250
47	,762	,296
48	,693	,328
49	,783	,260
50	,695	,317
51	,682	,412
52	,716	,315
53	,726	,340
54	,530	,412
56	,671	,366
57	,671	,424
58	,514	,419
59	,263	,572
61	,630	,328
62	,607	,346
63	,775	,304
64	,845	,236
65	,679	,330

EK 14.

ÖĞRETME TUTKUSUNA SAHİP ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN
TUTUM ÖLÇEĞİNİN ÖĞRETMENİN KENDİ KİŞİLİĞİ İLE İLGİLİ
ÖZELLİKLER ALT BOYUTU GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI

Madde No	n	Art.Ort	ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	
				r	p
2	175	4,1885	,8183	,6737	,000
3	175	4,2356	,8535	,7379	,000
4	175	4,2251	,7585	,4791	,000
5	175	4,3770	,7909	,6837	,000
8	175	4,3508	,7015	,7171	,000
10	175	4,2461	,8060	,7147	,000
11	175	4,4607	,6938	,7937	,000
12	175	4,2094	,8694	,6983	,000
13	175	4,2251	,7807	,5615	,000
16	175	4,2356	,7960	,7199	,000
17	175	4,2513	,8011	,7098	,000
18	175	4,4921	,6795	,7685	,000
19	175	4,4503	,6855	,7719	,000
20	175	4,3874	,7009	,7000	,000
22	175	4,2251	,8377	,5929	,000
24	175	4,4031	,7180	,6887	,000
31	175	4,2827	,8545	,6575	,000
35	175	4,2723	,7808	,7858	,000
36	175	4,1937	,8517	,7359	,000
40	175	4,3246	,7104	,7375	,000
41	175	4,2356	,7623	,7000	,000
43	175	4,2670	,8379	,7530	,000
44	175	4,2827	,9082	,7674	,000
45	175	4,2670	,8252	,7395	,000
46	175	4,2984	,7947	,8210	,000
47	175	4,2670	,8188	,7934	,000
49	175	4,3246	,7322	,8099	,000
50	175	4,3141	,7919	,7378	,000
62	175	4,2147	,7887	,6953	,000
64	175	4,4503	,7155	,8326	,000
Toplam	175	128,75	17,54		

Cronbach alfa güvenilirlik Katsayısı: ,9706

EK 15.

ÖĞRETME TUTKUSUNA SAHİP ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN
TUTUM ÖLÇEĞİNİN ÖĞRETMENİN MESLEKİ YAŞANTISI İLE İLGİLİ
OLAN ÖZELLİKLER ALT BOYUTU İÇİN YAPILAN GÜVENİRLİK
ANALİZİ SONUÇLARI

Madde No	n	Art.Ort	ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	
				r	p
1	175	4,0262	,8970	,5358	,000
6	175	4,2670	,7993	,6738	,000
7	175	4,1728	,8982	,4178	,000
9	175	4,5393	,6938	,7098	,000
14	175	4,0209	1,0807	,5627	,000
15	175	4,4398	,7576	,7828	,000
21	175	4,1623	,7946	,5981	,000
23	175	4,4817	,6637	,6515	,000
26	175	3,5550	1,0492	,6642	,000
27	175	3,5402	1,0835	,4512	,000
28	175	4,3194	,8508	,7363	,000
29	175	4,3351	,7628	,7214	,000
30	175	4,1309	,8877	,7271	,000
34	175	4,2775	,7480	,7240	,000
38	175	3,8534	,9456	,4347	,000
48	175	4,4764	,7095	,7475	,000
51	175	4,4555	,7010	,7819	,000
52	175	4,4241	,7350	,7371	,000
53	175	4,2408	,8427	,7481	,000
54	175	4,0366	,9699	,6748	,000
56	175	4,1728	,8121	,6871	,000
57	175	4,2827	,7905	,7821	,000
58	175	4,2565	,8898	,6512	,000
59	175	4,1204	,8892	,5278	,000
61	175	4,2618	,7640	,6968	,000
63	175	4,4869	,7388	,7797	,000
65	175	4,4607	,7307	,7176	,000
Toplam	175	113,8168	15,4144		
Cronbach alfa güvenirlilik Katsayısı: ,9551					

EK 16.

**İKİNCİ ÇALIŞMA GRUBUNUN ÖĞRETME TUTKUSUNA SAHİP
ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ MADDELERİNİN ARİTMETİK
ORTALAMA DEĞERLERİNE GÖRE SIRALAMA SONUÇLARI**

Sıra no	Madde No ve adı	Art. Ort	Sıra no	Madde No ve adı	Art. Ort
1	9. Öğretmeye isteklidir	4,5393	30	45. Güçlüdür	4,267
2	18. Sorumluluk sahibidir.	4,4921	31	47. Araştırmacıdır	4,267
3	63. Derse hazırlıklı girer	4,4869	32	61. Derste öğrencinin ilgisini çeker	4,2618
4	23. Mesleki donanıma sahiptir	4,4817	33	58. Öğrenci farklılıklarını dikkate alır	4,2565
5	48. Öğretmek için çaba harcar	4,4764	34	17. Fedakardır	4,2513
6	11. Özgüvenlidir	4,4607	35	10. Enerjiktir	4,2461
7	65. İhtiyacı olan öğrencilerine zaman ayırır	4,4607	36	53. Keşfettirir	4,2408
8	51. Mesleğini önemser	4,4555	37	3. İnsanlar ona güven duyar	4,2356
9	19. Azimlidir	4,4503	38	16. Pozitif düşünür	4,2356
10	64. İletişim kurabilir	4,4503	39	41. Mücadelecidir	4,2356
11	15. Mesleğini severek yapar	4,4398	40	4. Başarma hırsı vardır	4,2251
12	52. Öğrencilerine rehber olur	4,4241	41	13. Sevecendir	4,2251
13	24. Kendini tanır	4,4031	42	22. Duygusal yönden sağlıklıdır	4,2251
14	20. Yenilikleri takip eder	4,3874	43	62. Cesurdur	4,2147
15	5. Yardımseverdir	4,377	44	12. Kendini değerlendirir	4,2094
16	8. Verdiği kararları sahiplenir	4,3508	45	36. Tutarlıdır	4,1937
17	29. Çocukları sever	4,3351	46	2. Zorluklara katlanır	4,1885
18	40. Özverilidir.	4,3246	47	7. Deneyimlidir	4,1728
19	49. Paylaşımıcıdır	4,3246	48	56. Farklı yöntemler kullanır	4,1728
20	28. En iyi nasıl öğretebileceğini düşünür	4,3194	49	21. Sosyal hizmet bilincine sahiptir	4,1623
21	50. Ulaşılabiliridir	4,3141	50	30. Mesleği, kişiliği ile uyumludur	4,1309
22	46. Kararlıdır	4,2984	51	59. Mesleğini isteyerek seçmiştir	4,1204
23	31. Sabırlıdır	4,2827	52	54. Çocuğun dilinden konuşur	4,0366
24	44. Öğrenciye iyi model olur	4,2827	53	1. Ders materyallerini her sene yeniden hazırlar	4,0262
25	57. Çocukları önemser	4,2827	54	14. Çocuğun seviyesine iner	4,0209
26	34. Öğrencilerin bilgiyi sorgulamalarını sağlar	4,2775	55	38. Hassastır	3,8534
27	35. Duyarlıdır	4,2723	56	27. Mesleği her şeyden önce gelir	3,5602
28	6. Mesleğini geliştirmek için fırsatlar yaratır	4,267	57	26. Kendini çocuklara adamıştır	3,555
29	43. Hoşgörülüdür				

Normal yazılmış olan maddeler öğretmenin kendi kişilik özellikleri boyutunun; bold olanlar ise öğretmenin mesleki özellikler boyutunun maddeleridir.

EK 17.

**ÖĞRETME TUTKUSUNU PAYLAŞIM VEYA AKTARTMA BECERİSİ
OLARAK NİTELENDİREN ÖĞRETMENLERİN BİLGİNİN NİTELİĞİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Anlatılmak veya paylaşılmak istenen bilgini niteliği	Öğretmen görüşleri
Her şeyi	Kafanızı meşgul eden bir şeyi (1) Bildiğim her şeyi (9) Her bildiğim şeyi (17) Bildiğin her şeyi (24)
Öğretilmesi gereken bilgileri	Öğretmek istediklerini (10) Neyi öğretmek istiyorsam (26)
	Karşıdakinin bilmediği bir konuda (20)
	Bildiğin, doğruluğuna inandığım şeyleri (18)
Paylaşmaktan hoşlanılan bilgileri	İlginç gelen her şeyi (5) Sadece kitaptakileri değil, güncel olanı da (6) Bilinen güzel şeyleri (7) Bildiği ve hoşlandığı şeyleri (28)

EK 18.

**“GÖREVİNİZDEN DOLAYI FARKLI DAVRANMAK ZORUNDA
KALDINIZ MI?” SORUSUNA ÖĞRETMENLERİN VERDİKLERİ
CEVAPLAR**

Hayır. (Böyle bir durum olmadı)	Bazen Arada sırada		Çok Değil Ender	Evet	
(1) (3) (7) (9) (10) (19) (20) (22) (25) (26) (27) (29) (30) (31) (34)	Ama bu doğal bir şey	(2) (8) (33)	(4) (18) (23) (32)	Öğrencinin iyiliği için tiyatro, sahne sanatçısı gibi olmak	(6) (11) (14)
	Fedakârlık gösterdiğim için	(5)		Politik davranmak	(13) (17)
	Menfaat için	(12)		Ama bu şekilde davranmak doğal	(16) (35)
	Gerekli olan durumlarda	(15)		Öyle davranmam gerektiği ve daha doğru olduğu için	(24)
		(21) (28)			

EK 19.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE SEVGİNİN YERİ

SEVGİNİN YERİ	
ÖNEMLİ	Sevgi bence çok önemli.(1)
	Çok önemli.(5)
	Bence 1. derecede önemli şey sevgidir.(9)
	Birinci sırada.(24)
	Çok önemli. (25)
	Çok...Bilgiden önce gelir. (27)
	Çok önemli. (31)
	İnsan ilişkilerinde sevginin yeri zaten önemli. (32)
	Her şeyden önce (23)
OLMALI	Sevgi kesinlikle gerekli olan bir şey.(3)
	Sevgi olmalı. (8)
	Bu iş sevgisiz olmaz. En başta sevgi gelir. (10)
ONSUZ OLMAZ	Sevgi hayatın anlamı, vazgeçilmezi (18)
	Öğretmenlik mesleği sevilmeden yapılamaz. Sevgisi olmayan acilen bu işi bırakmalı zaten. (16)
	Sevgisiz mümkün değil. (4)
	Bambaşka bir şey bu. Öğrenciyi her şeyiyle seveceksin.(14)
	Sevgi sözcüğü zaten çok özel bir sözcük. (12)
	Bu iş sevgisiz olmaz. (20)
	Olmasa olmazı . . . (26)
	Çok çok üst sıralarda. Sevmeden yapabileceğin bir şey değil. (28)
	En mühim şey bence birinci sırada. Kişi sevmiyorsa bu mesleği yapamaz. (33)
	Sevmeden ben yapamazdım. (34)
	Sevgisiz olmaz ki. (35)
HER İŞİN BAŞI	Sevgi her yerde. Yeni başlayanlara tavsiyem bence sevmeyen öğretmenlik yapmasın.(6)
	Sevgi öğretmenliğin her bölümünü kapsıyor. (2)
	Yeri derken??? . . her alanda mesleğin ayrılmaz bir parçası.(17)
	Dediğim gibi insan ve çocuk sevgisi her şeyin başı. (7)
	Her yaptığımız işin başında sevgi geliyor. (11)
	Sevgi öğretmenlik mesleğinin temelidir. (15)
	Her yerde. . . bu anlatılamaz bir duygu. (21)
	Sevgi her yerde.(22)
	Sevgi her insanda her yerde var . . . (30)
Yaşam sevgiye bağlı (19)	
FARKLI YORUMLANABİLİR - OLMASA DA OLUR	Sevgi olmasa da olur. (13)
	Sevgi son dönemlerde biraz abartılan bir duygu. . . . Sevginin eksikliğini duyduğumuzda objektif bir sevgi vermeliyiz, . . . Sevgi bir de maraziyedir, insanı kusur görmemeye yöneltir. (29)

EK 20.**GÖREVİNİZDEN DOLAYI FARKLI DAVRANMAK ZORUNDA
KALDINIZ MI?" SORUSUNA ÖĞRETMENLERİN VERDİKLERİ
CEVAPLAR**

Hayır. (Böyle bir durum olmadı)	Bazen Arada sırada		Çok Değil Ender	Evet	
(1)	Ama bu doğal	(2)	(4)	Öğrencinin iyiliği için tiyatro, sahne sanatçısı gibi olmak	(6)
(3)	bir şey	(8)			(11)
(7)	Fedakârlık	(33)			(14)
(9)	gösterdiğim	(5)			(13)
(10)	için		(18)	Politik davranmak	(17)
(19)			(23)		
(20)	Menfaat için	(12)	(32)	Ama bu şekilde davranmak doğal	(16)
(22)					(35)
(25)		(15)			
(26)					
(27)					
(29)	Gerekli olan	(21)		Öyle davranmam gerektiği ve daha	(24)
(30)	durumlarda			doğru olduğu için	
(31)		(28)			
(34)					

EK 21.
ÖĞRETME TUTKUSUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN
TUTUM ÖLÇEĞİ MADDE ORTALAMALARI

Sıralama sayısı	Madde No	Madde Ortalaması
1	VAR00099	4,570213
2	VAR00065	4,551064
3	VAR00073	4,53617
4	VAR00067	4,517021
5	VAR00088	4,493617
6	VAR00069	4,489362
7	VAR00094	4,46383
8	VAR00071	4,444681
9	VAR00086	4,444681
10	VAR00089	4,438298
11	VAR00066	4,434043
12	VAR00068	4,431915
13	VAR00090	4,410638
14	VAR00087	4,408511
15	VAR00053	4,374468
16	VAR00061	4,37234
17	VAR00095	4,368085
18	VAR00093	4,355319
19	VAR00085	4,351064
20	VAR00056	4,325532
21	VAR00052	4,304255
22	VAR00051	4,295745
23	VAR00091	4,295745
24	VAR00054	4,223404
25	VAR00070	4,206383
26	VAR00080	4,189362
27	VAR00057	4,170213
28	VAR00060	4,16383
29	VAR00072	4,159574
30	VAR00018	4,157447
31	VAR00081	4,142553
32	VAR00058	4,117021
33	VAR00083	4,1
34	VAR00059	4,097872
35	VAR00064	4,080851
36	VAR00076	4,038298
37	VAR00063	4,021277
38	VAR00077	4,014894
39	VAR00097	4,006383
40	VAR00055	3,887234
41	VAR00079	3,868085
42	VAR00082	3,844681
43	VAR00019	3,83617
44	VAR00092	3,742553
45	VAR00100	3,731915
46	VAR00006	3,63617
47	VAR00050	3,538298
48	VAR00075	3,457447

49	VAR00007	3,385106
50	VAR00096	3,376596
51	VAR00025	3,36383
52	VAR00074	3,344681
53	VAR00041	3,325532
54	VAR00084	3,285106
55	VAR00031	3,217021
56	VAR00015	3,157447
57	VAR00037	3,151064
58	VAR00005	3,057447
59	VAR00098	2,965957
60	VAR00030	2,92766
61	VAR00078	2,917021
62	VAR00062	2,880851
63	VAR00043	2,770213
64	VAR00009	2,731915
65	VAR00022	2,714894
66	VAR00049	2,697872
67	VAR00038	2,651064
68	VAR00042	2,640426
69	VAR00013	2,62766
70	VAR00028	2,591489
71	VAR00004	2,578723
72	VAR00024	2,56383
73	VAR00047	2,553191
74	VAR00012	2,544681
75	VAR00008	2,52766
76	VAR00020	2,517021
77	VAR00021	2,508511
78	VAR00014	2,5
79	VAR00044	2,482979
80	VAR00002	2,446809
81	VAR00035	2,444681
82	VAR00003	2,406383
83	VAR00046	2,378723
84	VAR00016	2,37234
85	VAR00048	2,365957
86	VAR00034	2,359574
87	VAR00029	2,3
88	VAR00045	2,26383
89	VAR00027	2,202128
90	VAR00039	2,189362
91	VAR00040	2,16383
92	VAR00010	2,114894
93	VAR00026	2,091489
94	VAR00017	2,055319
95	VAR00023	1,982979
96	VAR00036	1,978723
97	VAR00001	1,923404
98	VAR00032	1,902128
99	VAR00033	1,902128
100	VAR00011	1,848936

EK 22.

Birinci Çalışma Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Saptamak Üzere Kullanılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	Sd	p
Süreç	Devlet	242	49,27	29,359	1,887	-,642	468	,521
Motivasyon	Özel	228	50,98	28,428	1,882			
Süreç	Devlet	242	46,44	28,401	1,825	-2,849	468	,005*
Demotivasyon	Özel	228	53,98	28,965	1,918			*
Girdi	Devlet	242	49,76	29,404	1,890	-,266	468	,791
Kurumsal Yapı	Özel	228	50,47	28,393	1,880			
Okul Sistem	Devlet	242	52,03	29,121	1,872	1,497	468	,135
Özellikleri	Özel	228	48,05	28,457	1,884			

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

EK 23.

Birinci Çalışma Grubunun Kıdem Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	Kıdem	Ort.	Std. Hata	p
		arası fark			
Süreç Motivasyon Faktörleri	1-5 yıl	6-10 yıl	8,1049	4,6463	,803
		11-15 yıl	6,5914	4,6294	,917
		16-20 yıl	3,9190	5,1622	,997
		21-25 yıl	-2,0632	5,4887	1,000
		26-30 yıl	-1,0702	5,5863	1,000
		31 – üstü	-10,5304	5,4887	,720
	6-10 yıl	1-5 yıl	-8,1049	4,6463	,803
		11-15 yıl	-1,5135	3,9918	1,000
		16-20 yıl	-4,1860	4,5990	,991
		21-25 yıl	-10,1681	4,9627	,650
		26-30 yıl	-9,1752	5,0705	,773
		31 – üstü	-18,6354	4,9627	,030*
	11-15 yıl	1-5 yıl	-6,5914	4,6294	,917
		6-10 yıl	1,5135	3,9918	1,000
		16-20 yıl	-2,6724	4,5820	,999
		21-25 yıl	-8,6546	4,9469	,801
		26-30 yıl	-7,6616	5,0550	,890
		31 – üstü	-17,1218	4,9469	,065
	16-20 yıl	1-5 yıl	-3,9190	5,1622	,997
		6-10 yıl	4,1860	4,5990	,991
		11-15 yıl	2,6724	4,5820	,999
		21-25 yıl	-5,9822	5,4488	,976
		26-30 yıl	-4,9892	5,5471	,992
		31 – üstü	-14,4494	5,4488	,320
21-25 yıl	1-5 yıl	2,0632	5,4887	1,000	
	6-10 yıl	10,1681	4,9627	,650	
	11-15 yıl	8,6546	4,9469	,801	

			16-20 yıl	5,9822	5,4488	,976
			26-30 yıl	,9930	5,8521	1,000
			31 – üstü	-8,4672	5,7590	,904
	26-30 yıl		1-5 yıl	1,0702	5,5863	1,000
			6-10 yıl	9,1752	5,0705	,773
			11-15 yıl	7,6616	5,0550	,890
			16-20 yıl	4,9892	5,5471	,992
			21-25 yıl	-,9930	5,8521	1,000
			31 – üstü	-9,4602	5,8521	,855
	31 – üstü		1-5 yıl	10,5304	5,4887	,720
			6-10 yıl	18,6354	4,9627	,030*
			11-15 yıl	17,1218	4,9469	,065
			16-20 yıl	14,4494	5,4488	,320
			21-25 yıl	8,4672	5,7590	,904
			26-30 yıl	9,4602	5,8521	,855
Okul	Sistem	1-5 yıl	6-10 yıl	,6099	4,6410	1,000
Ozellikleri			11-15 yıl	-6,3800	4,6242	,928
			16-20 yıl	-9,6091	5,1563	,747
			21-25 yıl	-11,6426	5,4824	,608
			26-30 yıl	-13,4455	5,5800	,447
			31 – üstü	-14,2631	5,4824	,345
	6-10 yıl		1-5 yıl	-,6099	4,6410	1,000
			11-15 yıl	-6,9899	3,9872	,799
			16-20 yıl	-10,2190	4,5938	,551
			21-25 yıl	-12,2526	4,9570	,413
			26-30 yıl	-14,0554	5,0647	,263
			31 - üstü	-14,8730	4,9570	,176
	11-15 yıl		1-5 yıl	6,3800	4,6242	,928
			6-10 yıl	6,9899	3,9872	,799
			16-20 yıl	-3,2291	4,5768	,998
			21-25 yıl	-5,2626	4,9413	,980
			26-30 yıl	-7,0655	5,0493	,923
			31 - üstü	-7,8831	4,9413	,863
	16-20 yıl		1-5 yıl	9,6091	5,1563	,747
			6-10 yıl	10,2190	4,5938	,551
			11-15 yıl	3,2291	4,5768	,998
			21-25 yıl	-2,0335	5,4425	1,000
			26-30 yıl	-3,8364	5,5408	,998
			31 - üstü	-4,6540	5,4425	,994
	21-25 yıl		1-5 yıl	11,6426	5,4824	,608
			6-10 yıl	12,2526	4,9570	,413
			11-15 yıl	5,2626	4,9413	,980
			16-20 yıl	2,0335	5,4425	1,000
			26-30 yıl	-1,8029	5,8454	1,000
			31 - üstü	-2,6205	5,7524	1,000
	26-30 yıl		1-5 yıl	13,4455	5,5800	,447
			6-10 yıl	14,0554	5,0647	,263
			11-15 yıl	7,0655	5,0493	,923
			16-20 yıl	3,8364	5,5408	,998
			21-25 yıl	1,8029	5,8454	1,000
			31 - üstü	-,8176	5,8454	1,000
	31 - üstü		1-5 yıl	14,2631	5,4824	,345
			6-10 yıl	14,8730	4,9570	,176
			11-15 yıl	7,8831	4,9413	,863
			16-20 yıl	4,6540	5,4425	,994
			21-25 yıl	2,6205	5,7524	1,000
			26-30 yıl	,8176	5,8454	1,000

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

EK 24.

Birinci Çalışma Grubunun Branş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	Branş	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	Levene Test	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	Türkçe	58	48,081	28,13	3,6947	2,698	,010 **
	Sosyal Bilimler	70	48,838	30,58	3,6557		
	Matematik	51	41,259	30,41	4,2583		
	Fen Bilimleri	49	49,945	26,72	3,8185		
	Yabancı Diller	69	54,725	23,48	2,8273		
	Rehber uzman	18	37,771	24,46	5,7665		
	Uygulamalı dersler	51	52,857	30,33	4,2477		
	Sınıf öğretmeni	102	55,161	30,21	2,9914		
	Toplam	468	50,293	28,81	1,3317		
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Türkçe	58	53,037	29,38	3,8583	,932	,481
	Sosyal Bilimler	70	46,548	26,575	3,1764		
	Matematik	51	55,552	29,911	4,1884		
	Fen Bilimleri	49	50,896	29,093	4,1562		
	Yabancı Diller	69	48,358	28,899	3,4791		
	Rehber uzman	18	56,040	24,152	5,6929		
	Uygulamalı dersler	51	51,560	31,602	4,4253		
	Sınıf öğretmeni	102	47,660	29,146	2,8859		
	Toplam	468	50,209	28,907	1,3362		
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	Türkçe	58	52,263	30,062	3,9474	1,917	,065
	Sosyal Bilimler	70	44,831	30,618	3,6596		
	Matematik	51	63,710	28,115	3,9370		
	Fen Bilimleri	49	54,018	24,745	3,5351		
	Yabancı Diller	69	44,859	27,013	3,2521		
	Rehber uzman	18	52,535	23,429	5,5224		
	Uygulamalı dersler	51	51,990	32,475	4,5474		
	sınıf öğretmeni	102	46,326	27,685	2,7413		
	Toplam	468	50,178	28,908	1,3363		
Okul Sistem Özellikleri Faktörleri	Türkçe	58	48,418	28,186	3,7011	1,365	,218
	Sosyal Bilimler	70	49,937	27,981	3,3445		
	Matematik	51	46,101	27,032	3,7854		
	Fen Bilimleri	49	50,301	25,638	3,6626		
	Yabancı Diller	69	47,545	29,876	3,5967		
	Rehber uzman	18	27,529	20,718	4,8833		
	Uygulamalı dersler	51	50,790	29,144	4,0811		
	Sınıf öğretmeni	102	58,789	30,049	2,9753		
	Toplam	468	50,177	28,801	1,3314		

* p<,05 **p<,01 ***p<,001 sd: 7,460

EK 25.
Birinci Çalışma Grubunun Branş Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu
Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan
Tamhane ve Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	(I) Branş	(J) Branş	Ort. arası fark	Std. Hata	p
Süreç Motivasyon Faktörleri (Tamhane Testi)	Türkçe	Sosyal Bilimler	-,7575	5,0770	1,000
		Matematik	6,8215	5,4888	,999
		Fen Bilimleri	-1,8643	5,5481	1,000
		Yabancı Diller	-6,6441	5,0937	,991
		Rehber uzman	10,3096	7,7148	,986
		Uygulamalı dersler sınıf öğretmeni	-4,7763	5,4888	1,000
	Sosyal Bilimler	Türkçe	-,7575	5,0770	1,000
		Matematik	7,5790	5,2641	,996
		Fen Bilimleri	-1,1068	5,3259	1,000
		Yabancı Diller	-5,8867	4,8507	,998
		Rehber uzman	11,0670	7,5565	,967
		Uygulamalı dersler sınıf öğretmeni	-4,0188	5,2641	1,000
	Matematik	Türkçe	-6,3228	4,4379	,996
		Sosyal Bilimler	-6,8215	5,4888	,999
		Fen Bilimleri	-7,5790	5,2641	,996
		Yabancı Diller	-8,6858	5,7198	,981
		Rehber uzman	-13,4657	5,2802	,243
		Uygulamalı dersler sınıf öğretmeni	3,4880	7,8392	1,000
	Fen Bilimleri	Türkçe	-11,5978	5,6623	,805
		Sosyal Bilimler	-13,9018	4,9037	,220
		Türkçe	1,8643	5,5481	1,000
		Sosyal Bilimler	1,1068	5,3259	1,000
		Matematik	8,6858	5,7198	,981
		Yabancı Diller	-4,7798	5,3418	1,000
	Yabancı Diller	Rehber uzman	12,1739	7,8808	,923
		Uygulamalı dersler sınıf öğretmeni	-2,9120	5,7198	1,000
		Türkçe	-5,2159	4,9700	1,000
		Sosyal Bilimler	6,6441	5,0937	,991
		Matematik	5,8867	4,8507	,998
		Fen Bilimleri	13,4657	5,2802	,243
	Rehber uzman	Rehber uzman	4,7798	5,3418	1,000
		Uygulamalı dersler sınıf öğretmeni	16,9537	7,5677	,324
		Türkçe	1,8678	5,2802	1,000
		Sosyal Bilimler	-,4361	4,4570	1,000
		Matematik	-10,3096	7,7148	,986
		Fen Bilimleri	-11,0670	7,5565	,967
	Uygulamalı dersler	Matematik	-3,4880	7,8392	1,000
		Yabancı Diller	-12,1739	7,8808	,923
		Rehber uzman	-16,9537	7,5677	,324
		Uygulamalı dersler sınıf öğretmeni	-15,0859	7,8392	,700
		Türkçe	-17,3898	7,3101	,296
		Sosyal Bilimler	4,7763	5,4888	1,000
Sınıf öğretmeni	Sosyal Bilimler	4,0188	5,2641	1,000	
	Matematik	11,5978	5,6623	,805	
	Fen Bilimleri	2,9120	5,7198	1,000	
	Yabancı Diller	-1,8678	5,2802	1,000	
	Rehber uzman	15,0859	7,8392	,700	
	Uygulamalı dersler sınıf öğretmeni	-2,3039	4,9037	1,000	
Sınıf öğretmeni	Türkçe	7,0802	4,7023	,985	
	Sosyal Bilimler	6,3228	4,4379	,996	
	Matematik	13,9018	4,9037	,220	
	Fen Bilimleri	5,2159	4,9700	1,000	
	Yabancı Diller	-,4361	4,4570	1,000	
	Rehber uzman	17,3898	7,3101	,296	
Sınıf öğretmeni	Uygulamalı dersler	2,3039	4,9037	1,000	

Girdi Kurumsal Yapı Faktörleri (Scheffe Testi)	Türkçe	Sosyal Bilimler	7,4321	5,0644	,950
		Matematik	-11,4475	5,4752	,736
		Fen Bilimleri	-1,7553	5,5343	1,000
		Yabancı Diller	7,4037	5,0810	,952
		Rehber uzman	-,2721	7,6956	1,000
		Uygulamalı dersler	,2734	5,4752	1,000
	Sosyal Bilimler	Sınıf öğretmeni	5,9367	4,6906	,978
		Türkçe	-7,4321	5,0644	,950
		Matematik	-18,8796	5,2510	,077
		Fen Bilimleri	-9,1874	5,3127	,885
		Yabancı Diller	-2,8391E-02	4,8386	1,000
		Rehber uzman	-7,7042	7,5377	,994
	Matematik	Uygulamalı dersler	-7,1587	5,2510	,967
		Sınıf öğretmeni	-1,4954	4,4269	1,000
		Türkçe	11,4475	5,4752	,736
		Sosyal Bilimler	18,8796	5,2510	,077
		Fen Bilimleri	9,6922	5,7056	,895
		Yabancı Diller	18,8512	5,2670	,080
	Fen Bilimleri	Rehber uzman	11,1754	7,8197	,957
		Uygulamalı dersler	11,7209	5,6483	,744
		sınıf öğretmeni	17,3842	4,8915	,084
		Türkçe	1,7553	5,5343	1,000
		Sosyal Bilimler	9,1874	5,3127	,885
		Matematik	-9,6922	5,7056	,895
	Yabancı Diller	Yabancı Diller	9,1590	5,3285	,889
		Rehber uzman	1,4832	7,8612	1,000
		Uygulamalı dersler	2,0287	5,7056	1,000
		sınıf öğretmeni	7,6920	4,9576	,933
		Türkçe	-7,4037	5,0810	,952
		Sosyal Bilimler	2,839E-02	4,8386	1,000
	Rehber uzman	Matematik	-18,8512	5,2670	,080
		Fen Bilimleri	-9,1590	5,3285	,889
		Rehber uzman	-7,6758	7,5489	,994
		Uygulamalı dersler	-7,1303	5,2670	,968
		Sınıf öğretmeni	-1,4670	4,4459	1,000
		Türkçe	,2721	7,6956	1,000
	Uygulamalı dersler	Sosyal Bilimler	7,7042	7,5377	,994
		Matematik	-11,1754	7,8197	,957
		Fen Bilimleri	-1,4832	7,8612	1,000
		Yabancı Diller	7,6758	7,5489	,994
		Uygulamalı dersler	,5455	7,8197	1,000
		Sınıf öğretmeni	6,2088	7,2919	,998
Sınıf öğretmeni	Türkçe	-,2734	5,4752	1,000	
	Sosyal Bilimler	7,1587	5,2510	,967	
	Matematik	-11,7209	5,6483	,744	
	Fen Bilimleri	-2,0287	5,7056	1,000	
	Yabancı Diller	7,1303	5,2670	,968	
	Rehber uzman	-,5455	7,8197	1,000	
Sosyal Bilimler	sınıf öğretmeni	5,6633	4,8915	,987	
	Türkçe	-5,9367	4,6906	,978	
	Sosyal Bilimler	1,4954	4,4269	1,000	
	Matematik	-17,3842	4,8915	,084	
	Fen Bilimleri	-7,6920	4,9576	,933	
	Yabancı Diller	1,4670	4,4459	1,000	
Okul Sistem Özellikleri (Scheffe Testi)	Rehber uzman	-6,2088	7,2919	,998	
	Uygulamalı dersler	-5,6633	4,8915	,987	
	Sosyal Bilimler	-1,5188	5,0294	1,000	
	Matematik	2,3176	5,4373	1,000	
	Fen Bilimleri	-1,8829	5,4961	1,000	
	Yabancı Diller	,8734	5,0459	1,000	
Sosyal Bilimler	Rehber uzman	20,8894	7,6424	,383	
	Uygulamalı dersler	-2,3716	5,4373	1,000	
	Sınıf öğretmeni	-10,3702	4,6582	,665	
	Türkçe	1,5188	5,0294	1,000	

	Matematik	3,8363	5,2147	,999
	Fen Bilimleri	-,3641	5,2759	1,000
	Yabancı Diller	2,3922	4,8051	1,000
	Rehber uzman	22,4081	7,4856	,258
	Uygulamalı dersler	-,8529	5,2147	1,000
Matematik	sınıf öğretmeni	-8,8514	4,3963	,773
	Türkçe	-2,3176	5,4373	1,000
	Sosyal Bilimler	-3,8363	5,2147	,999
	Fen Bilimleri	-4,2004	5,6662	,999
	Yabancı Diller	-1,4441	5,2306	1,000
	Rehber uzman	18,5718	7,7656	,573
	Uygulamalı dersler	-4,6892	5,6092	,998
Fen Bilimleri	Sınıf öğretmeni	-12,6877	4,8577	,449
	Türkçe	1,8829	5,4961	1,000
	Sosyal Bilimler	,3641	5,2759	1,000
	Matematik	4,2004	5,6662	,999
	Yabancı Diller	2,7563	5,2916	1,000
	Rehber uzman	22,7722	7,8068	,292
	Uygulamalı dersler	-,4888	5,6662	1,000
Yabancı Diller	sınıf öğretmeni	-8,4873	4,9234	,887
	Türkçe	-,8734	5,0459	1,000
	Sosyal Bilimler	-2,3922	4,8051	1,000
	Matematik	1,4441	5,2306	1,000
	Fen Bilimleri	-2,7563	5,2916	1,000
	Rehber uzman	20,0159	7,4967	,417
	Uygulamalı dersler	-3,2451	5,2306	1,000
Rehber uzman	Sınıf öğretmeni	-11,2436	4,4152	,486
	Türkçe	-20,8894	7,6424	,383
	Sosyal Bilimler	-22,4081	7,4856	,258
	Matematik	-18,5718	7,7656	,573
	Fen Bilimleri	-22,7722	7,8068	,292
	Yabancı Diller	-20,0159	7,4967	,417
	Uygulamalı dersler	-23,2610	7,7656	,257
Uygulamalı dersler	sınıf öğretmeni	-31,2596	7,2415	,010*
	Türkçe	2,3716	5,4373	1,000
	Sosyal Bilimler	,8529	5,2147	1,000
	Matematik	4,6892	5,6092	,998
	Fen Bilimleri	,4888	5,6662	1,000
	Yabancı Diller	3,2451	5,2306	1,000
	Rehber uzman	23,2610	7,7656	,257
Sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmeni	-7,9985	4,8577	,910
	Türkçe	10,3702	4,6582	,665
	Sosyal Bilimler	8,8514	4,3963	,773
	Matematik	12,6877	4,8577	,449
	Fen Bilimleri	8,4873	4,9234	,887
	Yabancı Diller	11,2436	4,4152	,486
	Rehber uzman	31,2596	7,2415	,010*
	Uygulamalı dersler	7,9985	4,8577	,910

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

EK 26.

Birinci Çalışma Grubunun Mezun Olunan Kurum Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	(I) mezun olunan kurum	(J) mezun olunan kurum	Ort. ararası fark	Std. Hata	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	Eğitim Fak.	Fen-Ed. Fak.	-6,2392	3,0397	,241
		Eğtm. Ens. +lisans tamam.	-8,8440	4,0865	,198
		Diğer	-10,3422	4,7664	,196
	Fen-Ed. Fak.	Eğitim Fak.	6,2392	3,0397	,241
		Eğtm. Ens. +lisans tamam.	-2,6048	4,1430	,941
		Diğer	-4,1030	4,8149	,867
	Eğt..Ens.+lisanst tamam	Eğitim Fak.	8,8440	4,0865	,198
		Fen-Ed. Fak.	2,6048	4,1430	,941
		Diğer	-1,4982	5,5356	,995
	Diğer	Eğitim Fak.	10,3422	4,7664	,196
		Fen-Ed. Fak.	4,1030	4,8149	,867
		Eğtm. Ens. +lisans tamam.	1,4982	5,5356	,995
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	Eğitim Fak.	Fen-Ed. Fak.	-5,8737	3,0375	,292
		Eğtm. Ens. +lisans tamam.	-11,1754	4,0835	,050*
		Diğer	-7,8263	4,7629	,441
	Fen-Ed. Fak.	Eğitim Fak.	5,8737	3,0375	,292
		Eğtm. Ens. +lisans tamam.	-5,3017	4,1399	,651
		Diğer	-1,9526	4,8114	,983
	Eğt.Enst.+lisans tamam.	Eğitim Fak.	11,1754	4,0835	,050*
		Fen-Ed. Fak.	5,3017	4,1399	,651
		Diğer	3,3491	5,5315	,947
	Diğer	Eğitim Fak.	7,8263	4,7629	,441
		Fen-Ed. Fak.	1,9526	4,8114	,983
		Eğtm. Ens. +lisans tamam.	-3,3491	5,5315	,947
Okul Sistem Özellikleri Faktörleri	Eğitim Fak.	Fen-Ed. Fak.	-2,2088	3,0089	,910
		Eğtm. Ens. +lisans tamam.	-15,2033	4,0450	,003**
		Diğer	-9,7169	4,7180	,238
	Fen-Ed. Fak.	Eğitim Fak.	2,2088	3,0089	,910
		Eğtm.Ens.+lisans tamam.	-12,9945	4,1009	,019*
		Diğer	-7,5081	4,7660	,479
	Eğt. Ens.+lisans tamam.	Eğitim Fak.	15,2033	4,0450	,003**
		Fen-Ed. Fak.	12,9945	4,1009	,019*
		Diğer	5,4864	5,4794	,801
	Diğer	Eğitim Fak.	9,7169	4,7180	,238
		Fen-Ed. Fak.	7,5081	4,7660	,479
		Eğitim Ens +lisans tamam.	-5,4864	5,4794	,801

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

EK 27.**Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	(I) Kurum Türü	(J) Kurum Türü	Ort. ararası fark	Std. Hata	p
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Özel-Resmi	Resmi Okul	8,0197	3,5201	,076
		Özel Okul	1,6916	3,6222	,897
	Resmi Okul	Özel-Resmi	-8,0197	3,5201	,076
		Özel Okul	-6,3281	2,9983	,109
		Özel Okul	-1,6916	3,6222	,897
		Resmi Okul	6,3281	2,9983	,109

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

EK 28.**Birinci Çalışma Grubunun Öğretme Tutkusuna İlişkin Genel Düşünceleri Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri**

Alt Boyutlar	Genel Düşünce	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	Levene Test	p
Süreç Motivasyon Faktörleri	Doğuştan vardır veya yoktur Sonradan kazandırılmaz	41	54,3124	30,344	4,7390	,857	,464
	Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir	153	49,4590	29,784	2,4079		
	Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	228	49,6309	28,303	1,8744		
	Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	48	50,8355	28,115	4,0581		
	Toplam	470	50,1064	28,893	1,3327		
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Doğuştan vardır veya yoktur Sonradan kazandırılmaz	41	43,6456	31,372	4,8996	,576	,631
	Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir.	153	46,8099	28,404	2,2964		
	Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	228	51,5738	28,046	1,8574		
	Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	48	59,1622	30,302	4,3738		
	Toplam	470	50,1064	28,892	1,3327		
Girdi-Kurumsal Yapı Faktörleri	Doğuştan vardır veya yoktur. Sonradan kazandırılmaz	41	42,8516	32,984	5,1513	1,773	,152
	Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir.	153	50,9095	28,036	2,2666		
	Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	228	49,2586	28,543	1,8903		
	Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	48	57,7704	28,534	4,1185		
	Toplam	470	50,1064	28,890	1,3326		
Okul Sistem Özellikleri	Doğuştan vardır veya yoktur. Sonradan kazandırılmaz	41	50,0000	29,671	4,6338	1,570	,196
	Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir.	153	51,8252	28,292	2,2873		
	Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	228	48,8951	28,419	1,8821		
	Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	48	50,4721	32,303	4,6626		
	Toplam	470	50,1064	28,839	1,3303		

* p<,05 **p<,01 ***p<,001 Sd:3,466

EK 29.**Birinci Çalışma Grubunun Öğretme Tutkusuna İlişkin Genel Düşünce Değişkenine Göre Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörler Ölçeği Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	(I) Öğretme Tutkusunun Yapısı	(J) Öğretme Tutkusunun Yapısı	Ort. arası fark	Std. Hata	p
Süreç Demotivasyon Faktörleri	Doğuştan vardır veya yoktur. Sonradan kazandırılmaz	Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir.	-3,1643	5,0463	,942
		Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	-7,9283	4,8678	,449
		Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	-15,517	6,1023	,093
	Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir.	Doğuştan vardır veya yoktur. Sonradan kazandırılmaz	3,1643	5,0463	,942
		Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	-4,7639	2,9989	,472
		Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	-	4,7473	,081
	Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	Doğuştan vardır veya yoktur. Sonradan kazandırılmaz	7,9283	4,8678	,449
		Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir.	4,7639	2,9989	,472
		Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	-7,5884	4,5570	,429
	Ortam ve şartların etkisi olmaz; kişi bunu kendi çabası ile geliştirebilir	Doğuştan vardır veya yoktur. Sonradan kazandırılmaz	15,5167	6,1023	,093
		Belli ortam ve şartlarda geliştirilebilir.	12,3523	4,7473	,081
		Hem ortam hem de kişilikle bağlantılıdır	7,5884	4,5570	,429

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

ÖZGEÇMİŞ

Teni Karaman 1972 İstanbul doğumludur. İlk ve orta öğrenimini İstanbul'da tamamladı. Kadıköy Kız Lisesi'ni birincilikle bitirdi. 1994 yılında Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl öğretmenliğe başladı. 2000 yılında Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alan Eğitimi Bölümünde Yüksek Lisans eğitimini tamamladı. Halen doktora öğrencisi olarak Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ana bilim dalında doktorasına devam etmektedir. 1994 yılında başladığı öğretmenlik mesleğinde 1994-1995 eğitim ve öğretim döneminde Özel Boğaziçi Kolejinde, 1995-1996 eğitim ve öğretim döneminde Özel Şişli Terakki Lisesinde görev aldı. 1996 yılından beri Özel Doğuş Okullarında matematik öğretmenliğine devam etmektedir. 2000 yılından itibaren aynı okulda İlköğretim Matematik Bölüm Başkanı olarak görev almaktadır.