



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİNİN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

Aynur DEMİR

ŞANLIURFA – 2022



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİNİN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

Aynur DEMİR

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ŞANLIURFA – 2022



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI

Mehmet Emin USTA danışmanlığında, Aynur DEMİR'in hazırladığı “Öğretmen Hareketliliğinin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri” konulu bu çalışma 25/ 08 /2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

☐ Oybirliğiyle / ☐ Oy çokluğu ile

İmza

Danışman	: Doç Dr. Mehmet Emin USTA	
Danışman	: Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Tuba YAVAŞ	

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yapıldığını ve enstitümüz kurallarına göre düzenlendiğini onaylarım.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN

Enstitü Müdürü

Bu çalışma: HÜBAK Tarafından Desteklenmiştir.

Proje No : 21134

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



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS
ORİJİNALLİK RAPORU ve BEYAN FORMU

Doküman No : HRÜ-KYS-FRM-015
Yayın Tarihi : .../.../20...
Revizyon No :
Revizyon Tarihi :
Sayfa No : 3 / 125

ÖĞRENCİNİN	
Öğrenci No	205234007
Adı / Soyadı	Aynur DEMİR
Anabilim Dalı/Programı	Eğitim Bilimleri / Tezli Yüksek Lisans
Tez Konusu	Öğretmen Hareketliliğinin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 125 sayfalık kısmına ilişkin, 25/08/2022 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı % 21'dir. Ayrıca tez çalışması hiçbir blok kopyalama içermemektedir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini ve Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimler Enstitüsü Tez çalışması Orijinallik Raporu alınması ve kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

25/08/2022

Aynur DEMİR

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. 17/08/2022

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ÖZET

ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

DEMİR, Aynur

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Ağustos, 2022, 125 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen hareketliliğinin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ampirik olarak ortaya koymaktır. Çalışmanın evreni Şanlıurfa’da ilkökul kademesini tamamlamak üzere olan 4. Sınıflardır. Çalışmanın örneklem grubu Şanlıurfa ili merkez Haliliye, Eyyübiye, Karaköprü ilçelerindeki sosyoekonomik düzeyi yüksek, orta ve düşük muhitteki okul olarak tabakalandırılmış, her tabakadan bir okul seçilerek 3 okul ve 6 sınıf ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma ilişkisel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem olarak yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu, okul müdürleri ve öğrencilerin derslerine girecek öğretmenlere uygulanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve öğrencilere uygulanan “Öğrenci Tanıma Formu”; nicel boyutunu ise öğrencilere uygulanan “Akademik Başarı Testi” oluşturmuştur. Toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönetimi kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan “Akademik Başarı Testi” verileri ise istatistiksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizinde çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış, normal dağılıma sahip olmadığı görülen veriler üzerinde parametrik olmayan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Çalışma sonunda öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve yüksek, orta ve düşük SED (Sosyoekonomik Düzey) düzeyine sahip okulların 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, eğitim sorunları, öğretmen hareketliliği, ilkokul öğrencisi, öğretmen istihdamı.



ABSTRACT

THE EFFECTS OF TEACHER MOBILITY ON ACADEMIC SUCCESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

DEMİR, Aynur

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin USTA

August, 2022, 125 Pages

The main purpose of this study is to empirically reveal the effect of teacher mobility on the academic achievement of primary school students. The universe of the study is the 4th graders who are about to complete the primary school level in Şanlıurfa. The sample group of the study was stratified as schools with high, middle, and low levels of socioeconomic neighbourhoods in the central Haliliye, Eyyübiye, and Karaköprü districts of Şanlıurfa province, one school from each layer was selected and the study group of the research was formed with 3 schools and 6 classes. The study was carried out with relational research design. The research was conducted as a mixed method in which both qualitative and quantitative research approaches were used together. The qualitative aspect of the research includes the "Semi-Structured Interview Form" applied to the school principals and teachers who will take the students' classes, and the "Student Recognition Form" applied to the students; however, the quantitative aspect of the research includes the "Academic Achievement Test" applied to the students. Descriptive analysis method was used in the analysis of the collected qualitative data. The "Academic Achievement Test" data applied to the students were analysed by statistical analysis method. In the analysis of the quantitative data, the skewness and kurtosis coefficients were examined, and the non-parametric Mann Whitney-U test was employed on the data which does not have a normal distribution.

At the end of the study, it was seen that teacher mobility made a significant difference in the academic achievement of students, and teacher mobility at the 4th grade level of schools with high, medium, and low SED (Socioeconomic Level) levels made a significant difference in academic achievement.

Key Words: Academic success, education problems, teacher mobility, primary student, teacher recruitment.



**ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
KISALTMALAR	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ	XIV
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.4. SAYILTILAR	5
1.5. SINIRLILIKLAR	5
1.6. TANIMLAR	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EĞİTİMİN UNSURLARI	7
2.1.1. Okul	7

2.1.2. Öğrenci	8
2.1.3. Öğretmen	8
2.2. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN AMAÇ VE İLKELERİ	8
2.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE ÖĞRETMEN SORUNLARI	10
2.4. MEB İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME YÖNETMELİĞİ	16
2.5. HAREKETLİLİK KAVRAMI	17
2.5.1. Öğretmen Hareketliliğinin Temel Nedenleri	18
2.5.2. Öğretmen Hareketliliğinin Eğitime Yansımaları	30
2.5.3. Öğretmen Hareketliliğinin Öğretmenin Mesleki Doyumuna Etkisi	33
2.6. AKADEMİK BAŞARI	34
2.6.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	34
2.6.2. Öğretmen Hareketliliği ve Akademik Başarı İlişkisi	35
2.7. TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİ	38
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.8.1. Öğretmen Hareketliliğinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar	41
2.8.2. Öğretmen Hareketliliğinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	47
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	47
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	48
3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu	49
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	49

3.3.3.Akademik Başarı Ölçeği	50
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	50
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR	
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	67
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	69
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	70
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	71
4.5. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	72
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	80
ÖNERİLER	84
KAYNAKÇA	86
EKLER	

KISALTMALAR

SED	Sosyoekonomik düzey
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
GAP	Güneydoğu Anadolu Projesi
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
PISA	Programme for International Student Assessment
ABT	Akademik Başarı Testi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: ABT Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi	52
Tablo 2: ABT’de Yer Alan Çeldiriciler İçin Madde İstatistikleri	54
Tablo 3: ABT Belirtke Tablosu	60
Tablo 4: Demografik Değişkenler	63
Tablo 5: Okulların SED Puanları Tablosu	66
Tablo 6: SED Düzeylerine Göre ABT Ortalamaları Tablosu	67
Tablo 7: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları	68
Tablo 8: Sınıflarda Öğretmen Hareketliliğinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerinde Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 9: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları	69
Tablo 10: Yüksek SED Düzeyindeki Okulun 4. Sınıf Düzeyinde Öğretmen Hareketliliğinin Akademik Başarı Üzerindeki Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 11: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları	70
Tablo 12: Orta SED Düzeyindeki Okulun 4. Sınıf Düzeyinde Öğretmen Hareketliliğinin Akademik Başarı Üzerindeki Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 13: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları	71
Tablo 14: Düşük SED Düzeyine Sahip Okulun 4. Sınıflarda Öğretmen Hareketliliğinin Akademik Başarı Üzerindeki Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 15: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Demografik Bulgular	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: GAP ve Kontrol İlleri Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Karşılaştırması	15
Şekil 2: Öğretmen Hareketlilik Oranlarının (%) İllere Göre Dağılımı (2011)	19
Şekil 3: Öğretmen Tayinlerinde İllerin Tercih Edilme Oranları (%) (2013)	20
Şekil 4: GAP ve Kontrol İlleri Yaşanılan Şhirden Genel Memnuniyet Karşılaştırması	21
Şekil 5: Öğretmenlerin Ortalama Hizmet Yıllarının İllere Göre Dağılımı (2012)	22
Şekil 6: Öğretmen Yer Değıştirme Sebepleri	24
Şekil 7: GAP ve Kontrol İlleri Çalışılan Okul Ortamı ile İlgili Değerlendirmeler Karşılaştırması*	26
Şekil 8: Bölgede Görev Yapmak İçin Gerekli Koşullar	29

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Öğrenci Tanıma Formu	1
Ek 2: Akademik Başarı Testi	2
Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	7
Ek 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	9
Ek 5: Etik Kurul Kararı	11



GİRİŞ

Öğretmen hareketliliği, eğitimin en önemli çalışma alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen hareketliliği kavramı Redding (2018, s.2) tarafından, öğretmenlerin çalıştıkları okullardan ayrıldıktan sonra başka bir okulda çalışmaya başlaması ya da öğretmenlik mesleğini tamamen bırakması olarak iki şekilde açıklanmıştır. Öğretmenlerin, bulundukları koşullardan daha iyi koşullara sahip okullara doğru sürekli yer değiştirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durumun sonuçları öğretmenler için olumlu gibi görünse de öğrenciler ve veliler açısından pek de olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Öğrencilerin ve velilerin okula karşı tutumlarına, öğrencilerin akademik başarılarına ve okul iklimine olumsuz etkileri olmaktadır. Öğretmen hareketliliğinin yoğun yaşandığı bölgelere bakıldığında, okulların genellikle dezavantajlı koşullara sahip olduğu ve öğretmenlerin bu bölgelerde uzun süre çalışmak istemedikleri görülmektedir (Alacacı ve Erbaş, 2010; Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007; Feng, 2010; Goldhaber, Gross ve Player, 2011; Hanushek, Kain ve Rivkin, 2004; Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2002). Bu da sosyoekonomik düzeyi düşük bölge okullarında hareketliliğin sürekli olmasına, az deneyime sahip öğretmenlerin bu bölgelerde görev yapmasına ve buna bağlı olarak da akademik başarılarının düşmesine yol açmaktadır (Özoğlu, 2015). Sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu tespit edilmiştir (Aydın ve Ahmetoğlu, 2020).

Bu çalışmada öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkileri, farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin öğretmen hareketliliğinden etkilenme düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşleri alınarak ve öğrencilere akademik başarı testi uygulanarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmen hareketliliğini tetikleyen unsurların ortadan kaldırılması ve öğretmen hareketliliğinin azaltılması için uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu tanımlanmış, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ortaya konulmuş ve araştırmadaki önemli kavramların tanımları yapılmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğretmen hareketliliği konusu sadece Türkiye’de değil tüm dünyada önüne geçilmeye çalışan eğitim problemlerinden biridir. Türkiye’deki öğretmenlerin geneli ilin olanakları, ulaşım koşulları, denize yakınlığı, eğitim düzeyi gibi etkenleri göz önünde bulundurarak çalışmak istedikleri okulları seçmek istemektedirler. Kısıtlı imkanlara sahip iller bu nedenlerle öğretmenler tarafından çok tercih edilmemekte, bu illerde eğitim gören öğrenciler de öğretmen ihtiyacı ve öğretmen hareketliliği gibi nedenlerle akademik başarı ortalamalarının altında kalabilmektedir. Araştırma, öğretmen hareketliliğinin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkilerinin olup olmadığını ortaya koymak için planlanmıştır. İlkokulun son sınıf kademesi olması ve araştırma için anlamlı sonuçlar vereceği düşünüldüğünden ilkökul 1., 2. ve 3. sınıflar bu çalışmanın dışında tutulmuş; araştırma 4. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. İlkokullarda 4. sınıfın son döneminde olan üç farklı bölgeden (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip) okullar çalışma grubuna dahil edilerek sık öğretmen değiştiren bir sınıf ile dört yıl boyunca aynı öğretmenden eğitim alan bir sınıf arasındaki akademik başarı farklarını incelemek bu tezin konusunu oluşturacaktır. Bu amaçla çalışmada eğitimin unsurları, Türk Milli Eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri, öğretmenlik mesleği ve öğretmen sorunları, MEB iller arası yer değiştirme yönetmeliği, hareketlilik kavramı, öğretmen hareketliliğinin nedenleri, hareketliliğin öğretmenin mesleki doyumuna ve eğitime yansımaları, akademik başarı kavramı ve akademik başarıyı etkileyen etmenler gibi konulara yer verilecektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, öğretmen hareketliliğinin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. İlkokullarda öğretmen hareketliliği öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Öğrenci Tanıma Formu ölçüt alınarak belirlenen yüksek sosyoekonomik koşullara sahip okuldaki 4. sınıflarda öğretmen hareketliliği, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Orta düzey sosyoekonomik koşullara sahip okuldaki 4. sınıflarda öğretmen hareketliliği öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Düşük sosyoekonomik koşullara sahip okuldaki 4. sınıflarda öğretmen hareketliliği öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
5. Nicel verileri destekleyeceği düşünülen;
 - a) Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) öğretmen hareketliliği yoğunluğunun eşit düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?
 - b) Okulun bulunduğu bölge olanaklarına göre öğretmen hareketliliği yoğunluğunun değişmesinin öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitsizliği bağlamında ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c) Kentlerde ve kırsal bölgelerde öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunu düşünüyorsunuz? (olumlu, olumsuz, etkisi yok)
 - d) Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmen hareketliliğinden aynı düzeyde etkilendiğini düşünüyor musunuz?

- e) Aynı okulda öğretmen değiştiren ve değiştirmeden ilkokulu tamamlayan iki sınıfın akademik başarıları arasında fark olabileceğini düşünüyor musunuz?
- f) Aynı sınıfın dersine uzun yıllar girilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
- g) Öğretmen hareketliliğinin azaltılmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
- h)

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmen hareketliliği konusu Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı (2019, s.48) GZFT (Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler) analizinde Bakanlığımızın zayıf yönlerinden biri olarak “*Öğretmenlerin bazı bölgelerde daha uzun süreli çalışmasını sağlayacak teşvik edici mekanizmaların kurulmamış olması.*” maddesi ile yer almıştır. Öğretmen hareketliliğinin önüne geçmek için MEB, 2016 yılında sözleşmeli öğretmenlerin aynı okulda 6 yıl görev yapmaları koşulunu getirmiş fakat bu kararda istikrar sağlanamayıp 2018 yılında bu süre 4 yıla düşürülmüştür (Tekingündüz, 2017). Literatürde öğretmen hareketliliği konusuna; Türk Eğitim sisteminin sorunları (Demir ve Arı, 2013; Gönülaçar, 2016; Yılmaz ve Altinkurt, 2011), öğretmenlerin tayin yeri seçimleri (Özoğlu, 2015; Türkmen, 2014; Türkmen, Güngör ve Erinci, 2015), okullar arası başarı farklarının nedenleri (Kültür, 2019; Önder ve Güçlü, 2014; Sezgin, Er, Koşar D. ve Koşar S, 2016) konulu çalışmalarda alt başlık olarak değinilmiş olsa da eğitimin temel amaçlarından biri olan öğrencilerin akademik başarılarına ne derece etki ettiği konusunda yapılmış karma bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen hareketliliği konusunu derinlemesine incelemek, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkilerini analiz ederek olumsuz durumların çözümü için araştırmacılara ve politika yapıcılara öneriler sunmak, bu çalışmanın en önemli çıktısı olacaktır. Bu çalışma, literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkı sunacağı düşünüldüğünden önem taşımaktadır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmaya ilişkin varsayımlar şunlardır:

- Araştırmada kullanılan “Akademik Başarı Ölçeği”, “Öğrenci Tanıma Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ilgili verileri toplamak için uygundur.
- Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler ölçek ve formları hiçbir baskı altında kalmadan kendi rızaları ile cevaplamışlardır.
- Araştırmanın örnekleminin nitelik ve nicelik açısından evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmadan kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri, elde edilen verilere ve araştırmanın problemlerine uygundur.
- Araştırmada öğretmen hareketliliğinin, ilkokul 4. sınıfta eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği; etki düzeyi ile eğitim süreleri arasında doğru orantılı bir ilişki olabileceği varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki kamuya ait okulların 4. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin “Akademik Başarı Ölçeği”, “Öğrenci Tanıma Formu”na ve görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”na vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

1.6.TANIMLAR

Araştırma sürecinde kullanılacak belli başlı kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda açıklanmıştır.

Akademik Başarı: Eğitim-öğretim sürecinde uygulanan sınavlardan öğrencilerin aldıkları puanları ifade eder (Nas, 2015).

Atama: Milli Eğitim Bakanlığının eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında görev yapmak isteyenlere aday ya da asil öğretmen olarak görev verilmesini kapsar (MEB, 2015).

Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını kapsamaktadır.

Görev Yeri: Hizmet verilen eğitim kurumunu ifade eder (MEB, 2015).

Hizmet süresi: Tayinlerde esas alınan ve hesaplama usulleri yönetmelikle belirlenen çalışma süresini ifade eder (MEB, 2015).

KPSS: Öğretmenlik mesleğine atanabilmek için yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavıdır (MEB, 2015).

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim hizmetlerini yürütmekten sorumlu öğretmen kadrosunda bulunanları ifade eder (MEB, 2015).

Öğretmen hareketliliği: Öğretmenlerin çalıştıkları okullardan ayrıldıktan sonra başka bir okulda çalışmaya başlaması ya da öğretmenlik mesleğini tamamen bırakması olarak tanımlanabilir (Redding, 2018, s.2).

Öğretmenlerin bölge hizmeti: Öğretmenlik mesleğinde hizmet bölgelerine göre Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapmayı ifade eder (MEB, 1739 sayılı kanun).

Yer değiştirme: Usul ve esasları yönetmelikle belirlenen ve öğretmenlerin görev yerlerinin atama ile değiştirilmesidir (MEB, 2015).

Zorunlu çalışma yükümlülüğü: Yönetmelikle belirlenen hizmet bölgelerinin dördüncü, beşinci ve altıncı hizmet alanlarında belirlenen sürelerde mecburi çalışma süresini tanımlamaktadır (MEB, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; eğitimin unsurları, Türk Milli Eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri, öğretmenlik mesleği ve öğretmen sorunları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) iller arası yer değiştirme yönetmeliği, hareketlilik kavramı, öğretmen hareketliliğinin nedenleri, öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımaları ve öğretmenin mesleki doyumuna etkisi, akademik başarı kavramı, akademik başarıyı etkileyen faktörler, öğretmen hareketliliği ve akademik başarı ilişkisi ve Türkiye’de ve dünyada bu konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİMİN UNSURLARI

Eğitim, hem bireyin yaşamı boyunca hayatını etkileyen bir alan hem de toplumsal yapıyı düzenleyen önemli bir sistemdir. Ayrıca bireyin toplumsal yaşamda etkin rol oynamasını ve birey olmasını destekleyen unsurlardan biridir (Saylık, A, Saylık, N. ve Sağlam, 2021). Eğitimin okul, öğrenci ve öğretmen olmak üzere üç temel unsuru vardır.

2.1.1. Okul

Okul, kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarılmasına olanak sağlayan, öğrencilerin güçlerinin sosyal hedeflere ulaşmak için kullanıldığı, çocuklar için karmaşık olan toplumsal hayatı kolaylaştırmaya yarayan kurumlardır. Okuldaki eğitimcilerin bazıları kültürel ve etik değerlere, akademik başarıya öncelik tanırken bazı eğitimcilerin de hayat ile ilgili becerilerin kazandırılmasına önem verdikleri görülmektedir. Okul, bu amaçlara bütün olarak hizmet eden bir kurumdur. Bir okulun amaçlarına hizmet edebilmesi için çocukları ile ilgilenen veli ve öğretmen, öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre seçilmiş yöntem ve teknikler, ders hedeflerini ölçmeye yarayan doğru ölçme teknikleri, okulun toplumdan destek almış olması, yöneticilerin liderlik görevini yerine getirebilmiş olması gerekir (Türkmen, 2014).

2.1.2. Öğrenci

Öğrenci, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde (www.tdk.gov.tr.,Erişim tarihi: 26 Ocak 2021) “Eğitim-öğretim görmek amacıyla ders alan kişi, talebe.” olarak tanımlanmıştır. Türkmen (2014) ise öğrenciyi, öğrenme sürecinde istendik davranışı gösterme eğilimi olan, öğrenmeyi isteyen ve bu isteğini örgün-yaygın eğitimle karşılamaya çalışan, öğrendiklerini pekiştiren, bireysel ve sosyal ilerleme için eğitim-öğretim sürecine aktif katılım sağlayan kişi olarak tanımlamıştır.

2.1.3. Öğretmen

Öğretmen kavramı örgün eğitimde öğretme görevini yerine getiren bütün öğreticileri kapsamaktadır. Bir görevin meslek olarak tanımlanması için gerekli bütün öğeler öğretmenlikte de vardır. Bu öğeler; toplumda önemli bir vazifeyi üstlenmiş olması, yetiştirme sürecinin ciddi çalışma gerektirmesi, uzmanlık bilgilerine dayanıyor olması, bazı etik ve davranış ilkelerini taşıyor oluşudur. Bu davranış ilkelerine bakıldığında; meslek ile ilgili alınan ciddi eğitim, toplumsal sorumluluk, görevde adil ve dürüst olmak, kendini geliştirmek, mesleğine ve eğitimin paydaşlarına gelecek zararlı davranışlardan kaçınmak, yetiştirdiği öğrencilerin topluma fayda sağladığına inanmak gibi başlıca ilkeler taşıdığı görülmektedir (Akyüz, 2008; Aydın, 2003).

2.2. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN AMAÇ VE İLKELERİ

Türk Milli Eğitiminin amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu’nda genel ve özel amaçlar olarak ayrılmıştır (MEB, 1739 sayılı kanun); Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

“1.Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

2. *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.*

3. *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”*

Milli Eğitimin genel amaçlarının, bireylerin kendilerini zihinsel, bedensel ve ruhsal bakımdan yetiştirmelerine, ailelerine ve Türk milletine karşı görev ve sorumluluklarının bilincine varmalarına aracılık ettiği söylenebilir. Bu amaçlar Türk milletinin refah düzeyinin artması, milli birlik beraberliğin korunması, sosyal, ekonomik ve bilimsel kalkınmanın desteklenmesi bakımından da önem arz etmektedir. Milli Eğitimin özel amaçları ise üçüncü maddede “*Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.*” şeklinde belirtilmiştir. Bu ilkelerin eşitlik, şeffaflık, genellik, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim olduğu belirtilmiştir (MEB, 1739 sayılı kanun).

Türk eğitim sisteminde belirtilen amaç ve ilkelere tam olarak ulaşamadığı eğitim sisteminde yaşanan sorunlardan anlaşılmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt (2011), “Türk eğitim sisteminin sorunları” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının görüşlerini almış ve Türk eğitim sisteminin sorunlarının sırası ile; merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksiklikleri, mevcut öğretmen niteliği, öğretmen atama sistemi, öğretmen sayısının azlığı ve alan dışı

derse girme, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimdeki eksiklikler, siyaset (ideolojik ayrım ve kayırma), özel dershaneler, okulların finansman sorunları, mesleki ve teknik eğitim, rehberlik, birleştirilmiş sınıflar, taşınmalı eğitim, sistemin merkeziyetçi yapısı, eğitim programları, okul aile işbirliği, okul öncesi eğitim, okullarda şiddet, yüksek öğretim mezunlarının istihdamı olduğunu saptamışlardır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşılması için bu sorunların asgari düzeye indirilmesi zorunluluk arz etmektedir.

2.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE ÖĞRETMEN SORUNLARI

Öğretmenlik, Türkiye Cumhuriyeti devletinin eğitim, öğretim ve bu alanlarla ilgili yönetim vazifelerini üstlenen bir uzmanlık mesleğidir (MEB, 1739 sayılı kanun). Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken görev ile ilgili eğitim almak, hizmette ve toplumda sorumluluk, görevinde adil, eşit, dürüst olmak, kendini geliştirmek, mesleğine ya da hizmet ettiği kişilere zarar verecek davranışlardan kaçınmak, mesleğin saygınlığını korumak, yetiştirdiği öğrencilerin ve toplumun mutluluğuna katkı sunduğuna inanmak ve bunu severek yapmak gibi bazı etik ilkelerin de olması gerekir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (A.B.D.) yayınlanmış bir eğitim sosyolojisi ve eğitim bilimi kitabında öğretmenlik mesleği ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır: Meslekler tıp, hukuk, mühendislik, eğitim gibi birçok alana sahiptir. Öğretmenlik, tıpkı hemşirelik gibi insanlara yardım etmeyi barındırır. Öğretmenler kendilerini öğrencilerini geliştirmeye adanmışlardır. Öğretmen olmak ve “ben öğretmenim” diyebilmek çok saygın bir duygudur. Bu yüzden öğretmenlerin yetiştirilme usullerinin de profesyonel olması gerekir. Alanında çok iyi olsa bile her öğretmenin en az yılda bir kez performans değerlendirmesinden geçmesi gerekir. Öğretmenlik mesleği kişinin kendini sürekli geliştirmesi gereken bir meslektir. 1996'da A.B.D.'de yapılan bir araştırma, Amerika'nın geleceği için en önemli unsurun öğrencilerin nitelikli özenli ve yetenekli öğretmenler tarafından yetiştirilmesi olduğunu ortaya koymuştur. Amerika Ulusal Eğitim Derneği (NEA) öğretmenliğin bütün bireylerin saygınlığına inanma, doğruyu takip etme, mükemmelliğe odaklanma, herkesin eşit eğitim hakkına sahip olduğuna inanma ve öğretme işinin yüceliğini bilme gibi etik

ilkelere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir (Cohen, Manion, Morrison ve Wyse, 2010).

NEA'ya göre öğretmenlikte öğrenciye bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere iki temel prensip vardır. Öğrenciye bağlılık bağlamında öğretmen; öğrencinin öğrenme davranışını kısıtlamayacak, gereksiz yere öğrencinin farklı bir bakış açısına sahip olmasını engellemeyecek, öğrencinin öğrenmek istediği bir konuyu kasıtlı olarak bastırmayacak, öğrencinin öğrenmesine engel olacak durumları ortadan kaldıracak, öğrenci ile ilişkisini bir çıkar sağlamak için kullanmayacak, öğrenciden aldığı hiçbir bilgiyi kanuni açıdan zorunlu olmadıkça başkalarına söylemeyecektir. Mesleğe bağlılık bağlamında ise öğretmen; kasıtlı olarak yanlış ifade vermeyecek, profesyonel yetkinliklerini hatalı göstermeyecek, nitelikleri açısından yetkin olmadığı bilinen birinin mesleğe girmesine yardım etmeyecek, eğitimci olmayan birine yapmaması gereken eğitimlerde yardımcı olmayacak, meslektaşları hakkında hiçbir bilgiyi kanuni açıdan zorunlu olmadıkça söylemeyecek, meslektaşı hakkında kasıtlı olarak yanlış ifadeler kullanmayacak, mesleğini etkileyebilecek hiçbir hediye veya çıkar kabul etmeyecektir (Akyüz, 2012).

Kaliteli bir eğitim sistemi bireyi temel alır; bireyin bilgi, estetik ve doğru davranış gösterebilecek bir karakter kazanmasına yardımcı olur. Sistemdeki öğretmen vasıflarına baktığımızda öğretmenin önce karakter olarak iyiliğe yatkın, sıcak ve samimi bir kişilik barındırması sonrasında profesyonel eğitimci, tecrübe, bilgi birikimi, kültür ve entelektüel bir kişiliğe sahip olması beklenir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının öğretmenin sahip olduğu özellikler ile ilişkili olduğunu düşünmek gerekir (Gönülaçar, 2016). Öğretmenlerin toplumsal normlar ile uyumu arttıkça toplumda daha güçlü bir yere sahip olacağı düşünülebilir. Fakat bu durum öğretmenlerin toplumda kabul görmüş yanlış normlara uyum sağlaması olarak düşünülmemelidir. Çünkü öğretmen her koşulda yanlışın karşısında olup bunları eğitim ile değiştirmek ve doğrunun yanında olmak zorundadır (Usta, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmen atamaları 1990'lı yılların başından beri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) belirlediği ölçütler temel alınarak yürütülmektedir. 2000 yılından sonra öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları gibi isimler altında yayımlanan dört temel karar vardır. Bunlar;

01.06.2000 tarihli ve 340 sayılı karar, 12.07.2004 tarihli ve 119 sayılı karar, 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı karar ve 20.02.2014 tarihli ve 9 sayılı kararlardır (TTKB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı kadrolu, ücretli ve sözleşmeli öğretmen olmak üzere üç statüde öğretmen istihdam etmektedir. Kadrolu öğretmenler, 1965 yılında yürürlüğe giren 657 sayılı Devlet Memurları Kanunun (DMK) 4. maddesinin a fıkrasına göre “ Mevcut kuruluş biçimine bakılmaksızın, devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilenler, bu kanunun uygulanmasında memur sayılır.” şeklinde tanımlanmaktadır (DMK, 2022). Ücretli öğretmenlik uygulaması, okullarda boş kalan kontenjanları doldurmak için görevlendirilen, iş güvenceleri olmayan, ücret ve haklar bakımından diğer öğretmenlerden farklı olan bir öğretmenlik türüdür (Öztaş, 2010). Sözleşmeli öğretmenler ise, görevlerine kalkınmada birinci öncelikli olan bölgelerde başlamakta, adaylık sürecini başarılı geçirip üç yıllık hizmet süresini tamamladıkları takdirde kurumda kadrolu statüye geçiş yapmaktadırlar. Kadrolu öğretmen olarak da en az bir yıl görev yaptıktan sonra tayin isteme hakkını elde etmektedirler (T.C. Resmi Gazete, 14 Eylül 2011, sayı: 28054).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını getirmesinin asıl amacı öğretmen hareketliliği sorununun önüne geçmektir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması başlangıçta en az altı yıllık süre içermekteydi fakat son değişiklikle birlikte aynı ilde dört yıl kalma koşulu ile değiştirilmiştir. Sözleşmeli öğretmenliğin; öğretmenin tecrübesinin artması, öğrencilerin aynı öğretmenle daha uzun süre kalma imkanı, okulun öğretmen ihtiyacının asgari düzeye inmesi, eğitim-öğretimde sürekliliğin sağlanması, akademik başarının artması gibi katkılar sunduğu tespit edilmiştir (Topsakal, 2019).

Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine (2006) göre Türkiye’deki iller bulundukları coğrafi bölge, öğretmen ihtiyacı, ekonomik ve sosyal açıdan benzerlik, gelişmişlik düzeyi, ulaşım olanakları gibi özellikleri dikkate alınarak üç hizmet bölgesine ayrılmıştır. Her hizmet bölgesinde de öğretmen atama ve çalıştırılmasındaki zorluk düzeyi olarak benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılmış ve altı hizmet alanına ayrılmıştır. Yeni atanan öğretmenlerin atanma yerine göre üç ile yedi yıl arasında değişen zorunlu çalışma yükümlülükleri bulunmaktadır. Zorunlu çalışma yükümlülüğü olmasına rağmen öğretmen açığı

problemi çözülmekten çok uzaktır. Bu durumun nedenlerine bakıldığında bu bölgelere öğretmen atamanın zor olması ve bölgeye gelen öğretmeni buralarda tutmanın zor olmasıdır. Diğer illerden farklı olarak Türkiye'nin doğusunda bölgeye özgü özellikler, bölgede yaşanan gerilimler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaklaşımı ve politikaları, dil problemi, siyasi nedenler ve bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi nedenlerle öğretmenleri uzun süre tutmak zorlaşmaktadır. Öğretmen hareketliliğinin fazla olması sebebiyle bu bölgelere ilk olarak az deneyime sahip öğretmenler atanmakta, bu da eğitimin niteliğine etki etmektedir (Soydan, 2015).

Öğretmenlik mesleği mesleki açıdan, insan ilişkileri açısından, çalışma koşulları ve çalışma ortamları açısından diğer mesleklerden farklılık göstermektedir. Öğretmenler görevlerini yaparken öğrenci, veli ve okuldaki diğer çalışanlarla sürekli iletişim halindedirler. Bu iletişim kimi zaman yıllarca devam etmekte, öğrenci-öğretmen iletişimi diğer mesleklerde olmayan farklı bir kutsiyeti de içinde barındırabilmektedir. Ülkemizde öğretmenler üniversitelerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmekte, mezun olduktan sonra Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girerek aldıkları puanlara göre atamaları yapılmaktadır. Görev yeri tercihlerinde puan sıralaması yüksek olan adaylar şartları daha iyi, güvenlik sorunu bulunmayan bölgeleri tercih ederken; puanı düşük olan adaylar da barınma ve güvenlik sorunlarının fazla yaşandığı bölgelere atanabilmekte ve evlilik ya da sağlık özrü gibi durumlarla bulundukları bölgelerden çıkabilmenin yollarını aramaktadırlar. Bu yüzden öğretmen hareketliliğinin belirli bölgelerde daha yoğun yaşandığını söylemek mümkün görülmektedir.

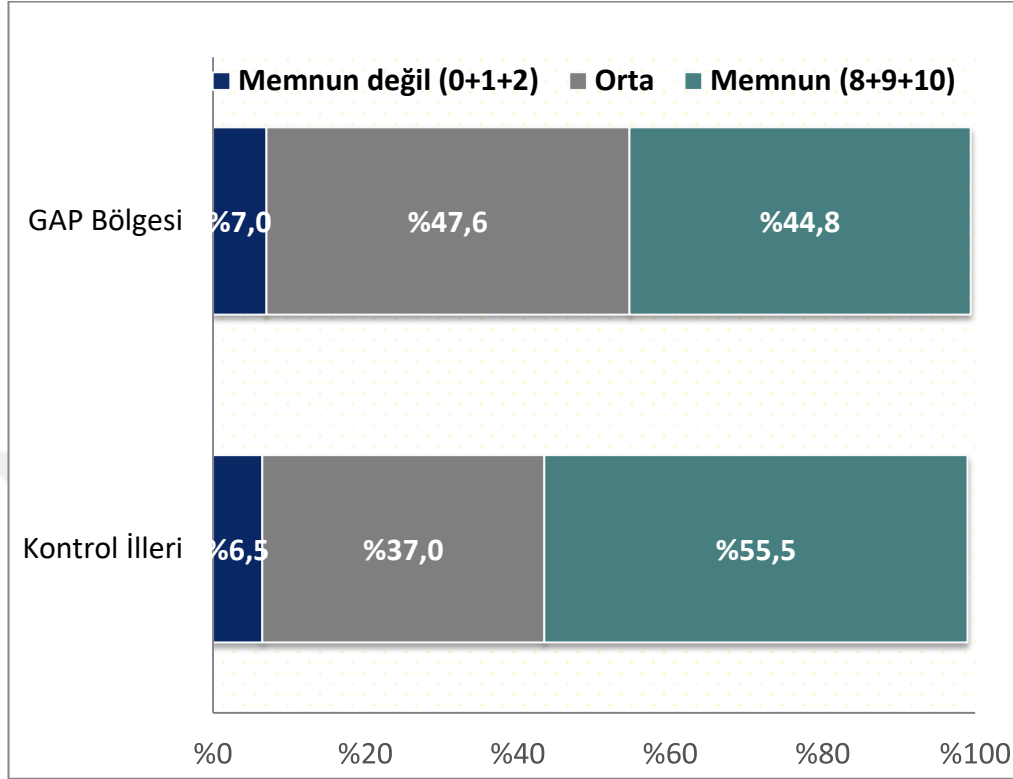
Öğretmen hareketliliğinin yaşanması birçok durumu etkilediği gibi eğitimin aslın amacı olan öğrencileri de derinden etkilemekte eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına yol açmaktadır. Öğretmenler de bu bölgelerden kısa sürede gidebileceğini düşündüğünden bölgeye ve öğrencilere aidiyet hissetmeden görevlerini yapmaya çalıştıkları bir ortam oluşmaktadır. Bu aidiyetsizlik hissi, verimliliğin düşmesi ve mesleki saygınlığın yitilmesi gibi durumlara sebep olabilmektedir (Türkmen, 2014).

Demir ve Arı (2013) "Öğretmen sorunları" adlı çalışmalarında öğretmen sorunlarının belirlenmesinde en çok belirtilen konuların öğretmen yetiştirme usulleri,

mesleğin toplumdaki saygınlığını kaybetmiş olması, gelirin düşük olması, sıklıkla değişen program ve mevzuatlar olduğu görülmüştür. Bütün bu sorunlar öğretmenlerin stresli çalışma hayatına sahip olmalarına ve tükenmişlik sendromu geliştirmelerine neden olabilmektedir. Kırsalda görev yapan öğretmen sorunlarına baktığımızda ise birinci sırada ulaşımın olduğu, daha sonra ise sırasıyla terör, velilerin okula karşı olumsuz tutumları, internette yaşanan kesintiler, su sıkıntısının olmaması, elektrik kesintileri, temizlik problemi, sağlık hizmetinin yetersiz olması olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin özlük problemlerine bakıldığında; barınma sorunu, öğretmen hareketliliği ve tayinleri, maaş ve ek ders problemleri, öğretmeni bölgede tutacak teşvik mekanizmalarının olmayışı gibi problemler tespit edilmiştir. Okulun fiziki sorunları açısından bakıldığında ise ısınma ve soba problemi, eğitim-öğretim malzemelerinin eksikliği, derslik ve WC eksikliği, okulların devlet tarafından yeterince desteklenmemesi gibi problemleri dile getirmişlerdir (Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015).

Usta, Kaya ve Çetin (2017) “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) ile birlikte eğitim alanında MEB tarafından eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların hız kazandığı ifade edilmiştir. Eğitimin niceliğini artırmak için altyapı yatırımlarına, derslik ve okul sayıları artırılmasına ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile bu bölgedeki öğretmen açığının kapatılmasına çalışılmaktadır. Ayrıca öğretmen atamalarının %90’ı Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi’ne yapılmasına rağmen bölgedeki öğretmen hareketliliğinin yoğun olması öğretmen eksikliğinin sürekli yaşanmasına, özellikle nitelikli öğretmen eksikliğinin yoğun bir şekilde hissedilmesine neden olmaktadır. Belirtilen bu sorunlar çalışılan bölgeye göre farklılık göstermektedir. Güneydoğu Anadolu Projesi GAP) ve MEB (2018) işbirliği ile hazırlanan Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu sonuçlarına göre, GAP ve kontrol illeri öğretmenlik mesleğinden memnuniyet karşılaştırması yapılmış, sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: GAP ve Kontrol İlleri Öğretmenlik Mesleğinden Memnuniyet Karşılaştırması



Kaynak: GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu. Temmuz 2021, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeriogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>

GAP Bölgesindeki öğretmenlere 1 ile 10 arasında olan mesleklerinden memnuniyet dereceleri sorulduğunda % 44,8'i memnuniyetlerini 8, 9 ya da 10 olarak değerlendirdiğini; kontrol illerindeki öğretmenlerin ise %55,5'inin 8, 9 ya da 10 olarak değerlendirdiği görülmektedir. Diğer illerde görev yapan öğretmenlerin mesleklerinden memnuniyet düzeyi daha yüksektir. Bu durum GAP bölgesindeki öğretmenlerin sorunlarının fazla olduğu anlamına da gelebilir.

On Birinci Kalkınma Planı'nın (2019-2023) 553. Maddesinde öğretmenlik mesleği ile ilgili; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimlerinin artırılacağı ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirileceği hedefi yer almaktadır. 553. Maddenin alt hedeflerinde ise; Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacağı, konut imkânlarının kısıtlı olduğu bölgelerde konut yatırımlarına devam edileceği, okul yöneticiliğinin profesyonel bir

meslek haline getirileceği ve yönetici eğitimi akreditasyon yapısının oluşturulacağı, ehliyet ve liyakat temelli kariyer sisteminin hayata geçirileceği, sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerilerinin geliştirileceği, yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenleneceği, öğrenci kazanımları dikkate alınarak öğretmenlere ve okul yöneticilerine, görev yaptıkları eğitim kurumunun türü ve mahalline göre farklı oranlarda teşvik edici mekanizmalar oluşturulacağı, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılacağı, hizmet içi eğitimlerin içeriğinin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenileneceği, mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin iş ortamlarında gerçekleştirileceği belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

2.4. MEB İLLER ARASI YER DEĞİŞTİRME YÖNETMELİĞİ

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler il içi ya da iller arası isteğe bağlı, özür grubu yer değiştirme, görevde yükselme, hizmet gereği, soruşturma, emeklilik dönüşü, kurumlar arası nakil geçiş gibi nedenlerle çalıştıkları kurumları değiştirebilirler. Yer değişiklikleri Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu kararlarına göre yapılır (Tekingündüz, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde (2015) öğretmenlerin yer değiştirmesi; zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirmeler, mazeret ve engellilik durumuna bağlı yer değiştirmeler, hizmetin gereği olarak yapılan yer değiştirmeler, diğer nedenlere bağlı yer değiştirmeler, ihtiyaç ve norm kadro fazlası öğretmenlerin yer değiştirmeleri ve isteğe bağlı yer değiştirmeler olarak yapılmaktadır. Mazerete bağlı yer değiştirmelerde aile birliği, sağlık özrü ve can güvenliği mazeretleri yer almaktadır. Hizmetin gereği olarak yapılan yer değiştirmelerde yapılmış bir soruşturma sonucuna göre öğretmenlerin aynı kurumda çalışmaya devam etmelerinin sakıncalı görülmesi halinde yapılan yer değiştirmelerdir. Diğer nedenlere bağlı yer değiştirmelerde eşi veya çocuğunu kaybetmiş öğretmenler, eşi emekli olan öğretmenler, terör eylemleri

nedeniyle şehit ya da malul olan er ve erbaşların eşi olan öğretmenler ve afet bölgelerinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler tayin isteğinde bulunabilirler (MEB, 2015).

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda yer değiştirme suretiyle atamaların hizmetin gereği ve özelliğine göre Türkiye'nin ekonomik sosyal, kültürel ve ulaşım koşulları bakımından benzerlik gösteren iller gruplanarak belirlenen bölgeler arasında olabileceği, aile birlikteliğini sağlamak için kurumlar arasında koordinasyon sağlanarak memur olan eşin, diğer eşin de isteği durumunda atamasının yapılabileceği, memurun atandığı yerde eşinin atanacağı kurumun bulunmaması halinde personele eşinin görev süresiyle sınırlı izin verilebileceği belirtilmektedir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda isteğe bağlı yer değişikliklerinin; yer değiştirme yapılacak yılın 30 Eylül günü itibarıyla kadrolarının bulunduğu kurumda üç yıllık hizmetini tamamlayanların il içinde, bulunulan ilde üç yılını tamamlayanların da iller arasında yer değişikliği sağlayabileceği belirtilmektedir. Sağlık ve aile birliği mazeretine bağlı zorunlu çalışma yükümlülüğü ertelenen öğretmenler, bulundukları kurumda en az üç yıl hizmet vermeleri koşuluyla il içi yer değişikliği yapabilecekleri ifade edilmektedir.

2.5. HAREKETLİLİK KAVRAMI

Literatürde öğretmen hareketliliğinin çok çeşitli nedenleri ve çeşitleri olması dolayısıyla hareketlilik kavramının net bir tanımı mevcut değildir. Öğretmen hareketliliğinin, daha iyi bir iş imkanı elde etmek, farklı bir ilde yaşama isteği, çalıştığı kurumdaki yönetim ve öğretmen ortamı, sağlık sorunları, kişisel sebepler, aileden kaynaklı nedenler gibi sayısız nedenleri olabilir. Hareketliliği okuldan ayrılma davranışı olarak tanımlarsak bu aşamada “Ne kadar süreden sonra okuldan ayrılmak hareketlilik olarak değerlendirilmelidir?” sorusu akla gelmektedir. Öğretmen hareketliliği ile eğitim ilişkisini değerlendiren birçok kaynak mevcut iken hiçbirisi öğretmenin bir kurumda bulunması gereken süreye açıklık getirememektedir. Ayrıca bir ilde çalışan öğretmenlerin yüzde kaçının il değiştirdiğinde öğretmen hareketliliği olarak adlandırılacağı da netleşmiş değildir. Bu sorular değerlendirildiğinde hareketliliğin sadece algılanabilen bir durum olduğu söylenebilir

ve öğretmen hareketliliğinin yaşandığını kanıtlayan bulgular ancak farklı eğitim bölgeleri, iller ve ülkelerle kıyaslanarak ortaya konulabilir. Aradaki farka bakarak hareketlilik yaşandığına dair algı da benzer oranda artacak ya da azalacaktır. Bu çalışmada hareketlilik kavramı ilkökul birinci sınıf düzeyinde alınan bir öğrenci grubunu dördüncü sınıfı bitirene kadar devam ettirmek ve kurumunu bu sürede değiştirmemek olarak ele alınmıştır. Fakat hareketliliğin tek bir öğretmenin yer değiştirmesi ile değil, yer değiştirmelerin toplamıyla elde edileceği de unutulmamalıdır (Turhan, 2016).

2.5.1. Öğretmen Hareketliliğinin Temel Nedenleri

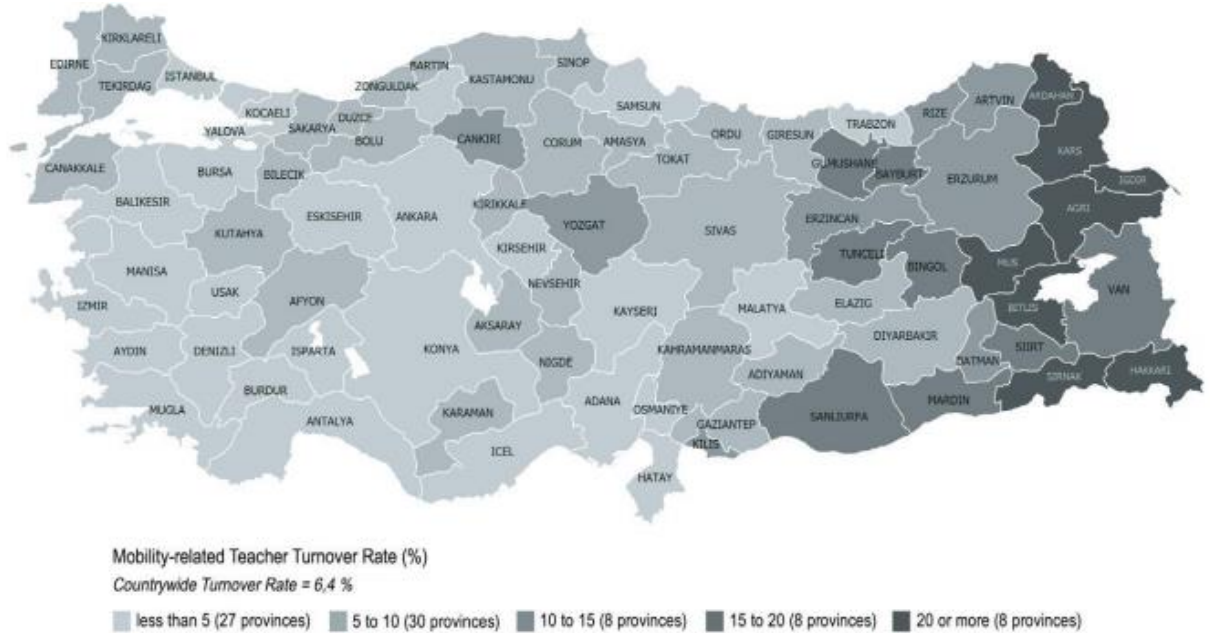
Milli Eğitim Bakanlığı 81 ili öğretmen ihtiyacı, coğrafi özellikleri, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi, ulaşım olanakları ve hizmet gereklilikleri gibi faktörleri dikkate alarak üç hizmet bölgesine ayırmıştır. Şanlıurfa, belirtilen hizmet bölgelerine göre illerin sıralandığı ikinci hizmet bölgesinde bulunmaktadır (MEB, 2015). Öğretmenler atama dönemlerinde istedikleri kurumları tercih edememekte, Milli Eğitim Bakanlığının açıkladığı okullar arasından tercih yapmak durumunda kalmaktadırlar. İmkanlarının kısıtlı olması sebebiyle öğretmenlerin çoğunluğu üçüncü hizmet bölgesinde yer alan illerde çalışmak yerine birinci ve ikinci hizmet bölgesindeki illere tayin olmak istemektedirler. Hizmet bölgeleri arasındaki öğretmen hareketliliği nedeniyle de üçüncü hizmet bölgesindeki illerde sürekli devam eden bir öğretmen açığı oluşmaktadır. Bunun için ilk atamalarda norm kadro açığı olan kurumlar genellikle üçüncü hizmet bölgesindeki illerde yer almaktadır. Sonuç olarak üçüncü hizmet bölgesinde çoğunluğu aday öğretmenlik sürecinde olan tecrübesiz öğretmenler sayıca fazladır. Genç ve dinamik öğretmenlerin bu bölgelerde görev yapması avantaj olarak da görülebilir ancak, öğretmenlerin bekar ve askerliklerini yapmamış oldukları göz önüne alındığında askerlik süresinde geçirilen izinli süreler ya da evlilik sonucu aile birliğinin korunması mazereti ile farklı illere yapılan atamalar hareketliliğin hızlanmasına da zemin hazırlayabilmektedir (Turhan, 2016).

Türkiye'nin doğusunda bulunan Diyarbakır, Muş ve Yüksekova bölgelerinde ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine bakarak öğretmenlerin yaşadıkları sorunları

çözümlemeyi amaçlayan Soydan'ın (2015) araştırmasına göre; kaynak eksikliği, eğitim bütçesinin planlı ve etkili kullanılmaması, eğitim sisteminde sıklıkla köklü değişiklikler yapılması ancak bu değişikliklerin yerel ölçekte uzun süre pratiğe dökülememesi, öğretmen atama sistemindeki problemler, bölgelerin sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri ve geri kalmış olması nedeniyle nitelikli öğretmenleri bölgede tutmanın zorlukları temel sorunlar olarak ifade edilmiştir (Soydan, 2015).

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki okullara yeterli kaynak ayrılmaması, okulların fiziksel açıdan uygunsuzluğu, velilerin düşük sosyal ve ekonomik koşullara sahip olması ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına yansması, Türkçe diline hakimiyetin yeteri kadar olmaması gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca bu bölgede en önemli sorunlardan birinin öğretmen hareketliliği olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bölgede yaşanan güvenlik sorunları, yaşam standartlarının düşük olması, sosyo-kültürel farklılıklar, aldıkları ücretin düşük olması, bölgenin alt yapı sorunları, ulaşım, aileden ayrı olma gibi problemler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Altun, 2019). Öğretmen hareketliliğinin illere göre dağılımına Şekil 2'de yer verilmiştir (Özoğlu, 2015);

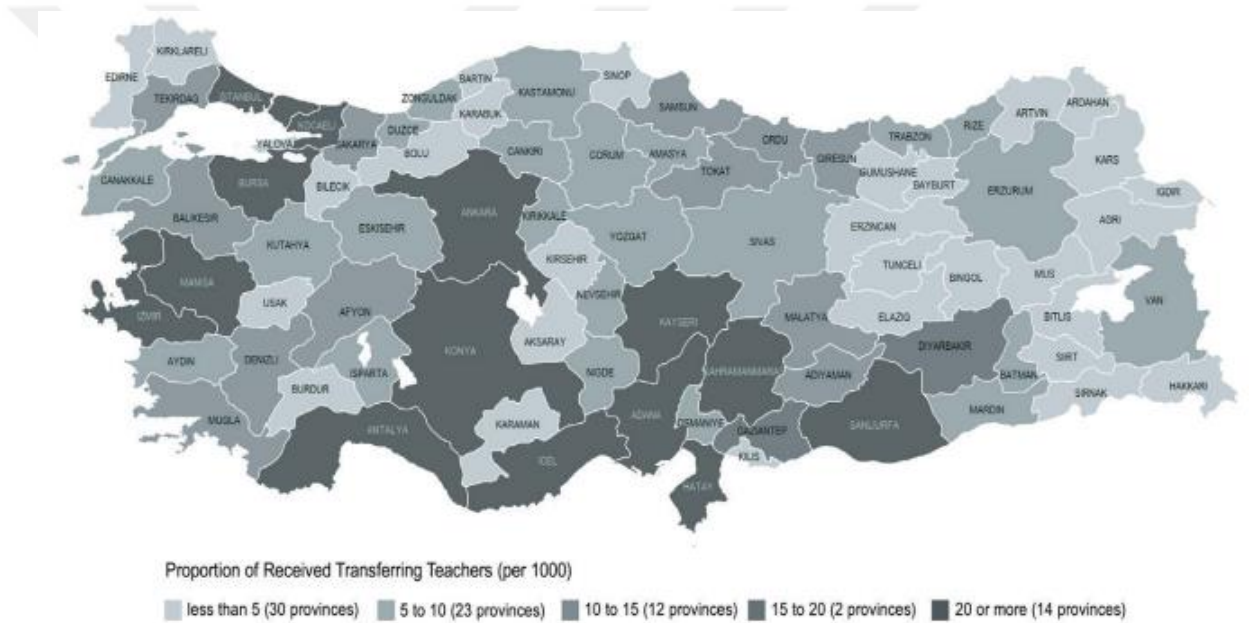
Şekil 2: Öğretmen Hareketlilik Oranlarının (%) İllere Göre Dağılımı (2011)



Kaynak: Özoğlu, M. (2015). Mobility-Related Teacher Turnover and The Unequal Distribution Of Experienced Teachers In Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4).

Şekil 2 incelendiğinde Türkiye’de öğretmen hareketliliği ortalamasının %6.4; Akdeniz, Ege ve İç Anadolu Bölgelerindeki öğretmen hareketlilik oranlarının %5’ten düşük; Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerindeki öğretmen hareketlilik oranlarının da en yüksek öğretmen hareketlilik oranına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı Şanlıurfa ili öğretmen hareketlilik oranının %15 - %20 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Şekildeki veriler öğretmen hareketlilik oranlarının her bölgede aynı olmadığını, Doğu ve Güney Doğu illerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Şekil 3: Öğretmen Tayinlerinde İllerin Tercih Edilme Oranları (%) (2013)

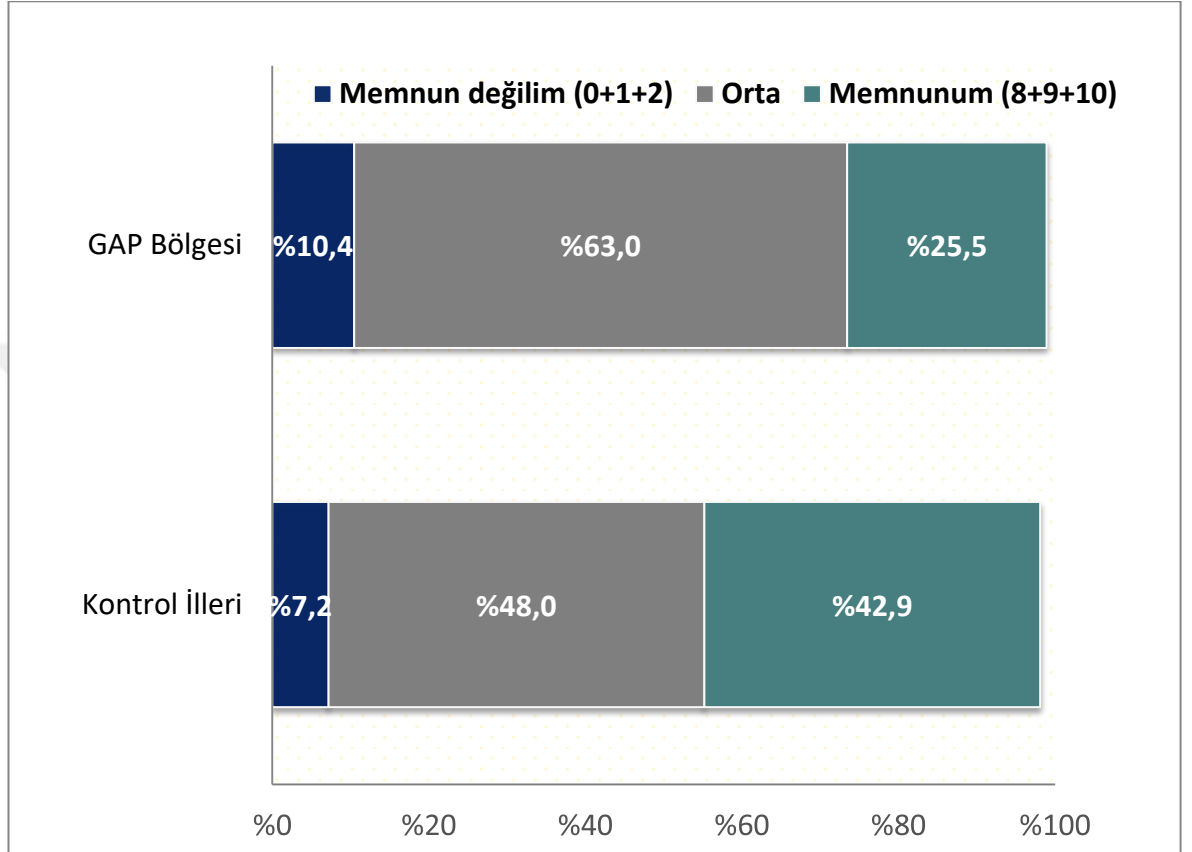


Kaynak: Özoğlu, M. (2015). Mobility-Related Teacher Turnover and The Unequal Distribution Of Experienced Teachers In Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4).

Şekil 3’de Türkiye’de öğretmenlerin tayin isterken öncelik sıralamasına aldıkları illerin yüzdelik oranları yer almaktadır. İllerin tercih edilme yüzdelisinde %20 ve üzerinde oranla tercih edilen 14 il; %15 ile %20 arasında 2 il; %10 ile %15 arasında 12 il; %5 ile %10 arasında 23 il; %5 ve daha az orana sahip 30 il olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı Şanlıurfa ili tercih edilme oranı olarak %20 ve üstü bir orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Şekildeki veriler öğretmenlerin

tainlerinde tercih ettikleri illerin, öğretmenlere daha geniş imkanlar sunan, ulaşım problemi yaşanmayan ve iklim şartlarının zorlayıcı olmadığı iller olduğu görülmektedir.

Şekil 4: GAP ve Kontrol İlleri Yaşanılan Şehirden Genel Memnuniyet Karşılaştırması



Kaynak: GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu. Temmuz 2021, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeriogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>

Öğretmenlere yaşadıkları şehirden memnuniyet düzeyleri sorulduğunda kontrol illerinde yüzde 43 olduğu, bölge öğretmenleri geneli içinse yüzde 25 olduğu görülmektedir. Bu durum GAP bölgesi illerinin yeterli imkanlara sahip olmaması, öğrencilerin akademik başarı düzeyi, velilerin eğitime bakışı, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz oluşu gibi nedenlerle açıklanabilir.

Şekil 5: Öğretmenlerin Ortalama Hizmet Yıllarının İllere Göre Dağılımı (2012)



Kaynak: Özoğlu, M. (2015). Mobility-Related Teacher Turnover and The Unequal Distribution Of Experienced Teachers In Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4).

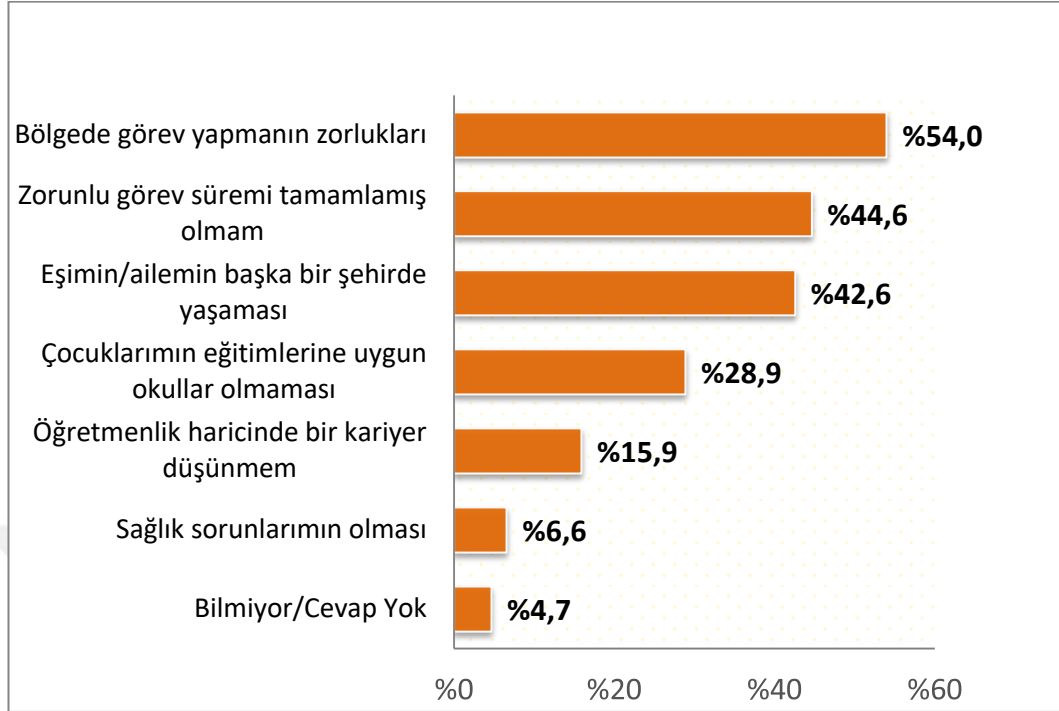
Şekil 5'e bakıldığında Türkiye'de bir öğretmenin ortalama görev süresinin 11 yıl olduğu görülmektedir. Bu ortalama öğretmen hareketliliği bakımından normal bir süre olarak görülse de iller ayrı ayrı ele alındığında bazı illerin ortalamalarının Türkiye ortalamasının çok altında olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin ortalama görev süreleri 5 ilde 3 yıldan az; 10 ilde 3-6 yıl arasında; 10 ilde 6-9 yıl arasında; 26 ilde 9-12 yıl arasında ve 30 ilde 12 yıl ve yukarısında olduğu görülmektedir. Çalışmanın yapıldığı Şanlıurfa ili öğretmenlerin ortalama görev sürelerinin 3-6 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır (Özoğlu, 2015).

Öğretmenlerin tayin yeri tercihlerinde dikkate aldıkları kriterlere bakıldığında; memlekete yakınlık, ilin pahalılık oranı, sınıflarda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı, ilde kişi başına düşen ortalama yeşil alan miktarı, ilin en yakın denize olan uzaklığı, kilometre kare başına düşen kişi sayısı, sevgi, ildeki AVM sayısı ve eğitim düzeyi olarak sıraladıkları görülmüştür. Sonuçlar değerlendirildiğinde %30.30'luk oranla ilin pahalılık oranı kriterinin, %18.10'luk oranla memlekete yakınlık kriterinin, %18.00'luk oranla eğitim düzeyi kriterinin, %11.10'luk oranla sınıflarda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı

kriterinin, %7.60'lık oranla ilde kişi başına düşen ortalama yeşil alan miktarı kriterinin, %5.90'lık oranla ildeki alış-veriş merkezi sayısı kriterinin, %3.90'lık oranla sevgi kriterinin, %2.90'lık oranla kilometre kare başına düşen kişi sayısı kriterinin,%2.20'lik oranla da ilin en yakın denize olan uzaklığı kriterinin yer aldığı görülmektedir (Türkmen, Güngör ve Erinci, 2015). Aileye yakın olma isteği, aidiyet hissedilen kültüre olan uzaklık, güvenlik kaygısı, gelecek planları, ulaşım sorunları, sağlık hizmetlerine ulaşım noktasında yaşanan sorunlar, zorunlu olarak görevlendirilmiş olmak, sosyal, sanatsal, kültürel faaliyetlerin yetersiz olması, öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyonlarının düşük olması gibi nedenler de Turhan (2016) tarafından ortaya konulan öğretmenlerin yer değişikliği nedenleridir. Tekingündüz (2017) ise “Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin yer değiştirme nedenleri ve yer değiştirmede yöneticilerin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmasında öğretmenlerin yer değiştirme nedenlerini; okuldan kaynaklı nedenler, kişisel nedenler ve yöneticinin etkisinden kaynaklı nedenler olarak üçe ayırmıştır.

Öğretmenlerin bulundukları bölgelerden başka bölgelere tayin isteme nedenleri, GAP (Güneydoğu Anadolu Projesi) ve MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018) Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporunda açıklanmış, ilgili veriler Şekil 6'da gösterilmiştir (GAP ve MEB, 2018).

Şekil 6: Öğretmen Yer Değiştirme Sebepleri



Kaynak: GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu. Temmuz 2021, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeriogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>

GAP ve MEB (2018), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporuna göre öğretmenlerin tayin isteme nedenlerine bakıldığında ilk sırada bölgede görev yapmanın zorlukları, ikinci olarak öğretmenin zorunlu görev süresini tamamlamış olması, sonrasında ise eş/ailenin başka bir ilde yaşaması, çocuklarının eğitimlerine uygun okullar olmaması, öğretmenlik haricinde bir kariyer düşünülmesi, sağlık sorunları biçiminde olduğu görülmektedir. Türkmen, Güngör ve Erinci'nin (2015) "Öğretmenlerin Tayin Yeri Seçiminde Analitik Hiyerarşi Proses Uygulaması" adlı araştırmalarında çevrenin yetersiz eğitim koşulları, eş durumu, sağlık sorunları, yetersiz yaşam koşulları, memlekete uzaklık, iklim koşulları ve sosyal etkinliklerin yetersiz oluşu, okul koşulları olarak da zorunlu çalışma yükümlülüğü, çalışanlar arasındaki olumsuz ilişkiler, huzursuzluk, okul içi çatışmalar yer değiştirme nedenleri olarak ifade edilmiştir. Tekingündüz (2017) araştırmasında öğretmenlerin, okullardaki sorunlar ve yöneticilerin yönetim becerisi eksikliği nedeniyle yer değiştirmek istediklerini ortaya

koymuştur. Yıldız (2018) ise kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul değiştirirken en çok dikkat ettikleri hususun okulun yönetici kadrosunun olduğunu ortaya koymuştur.

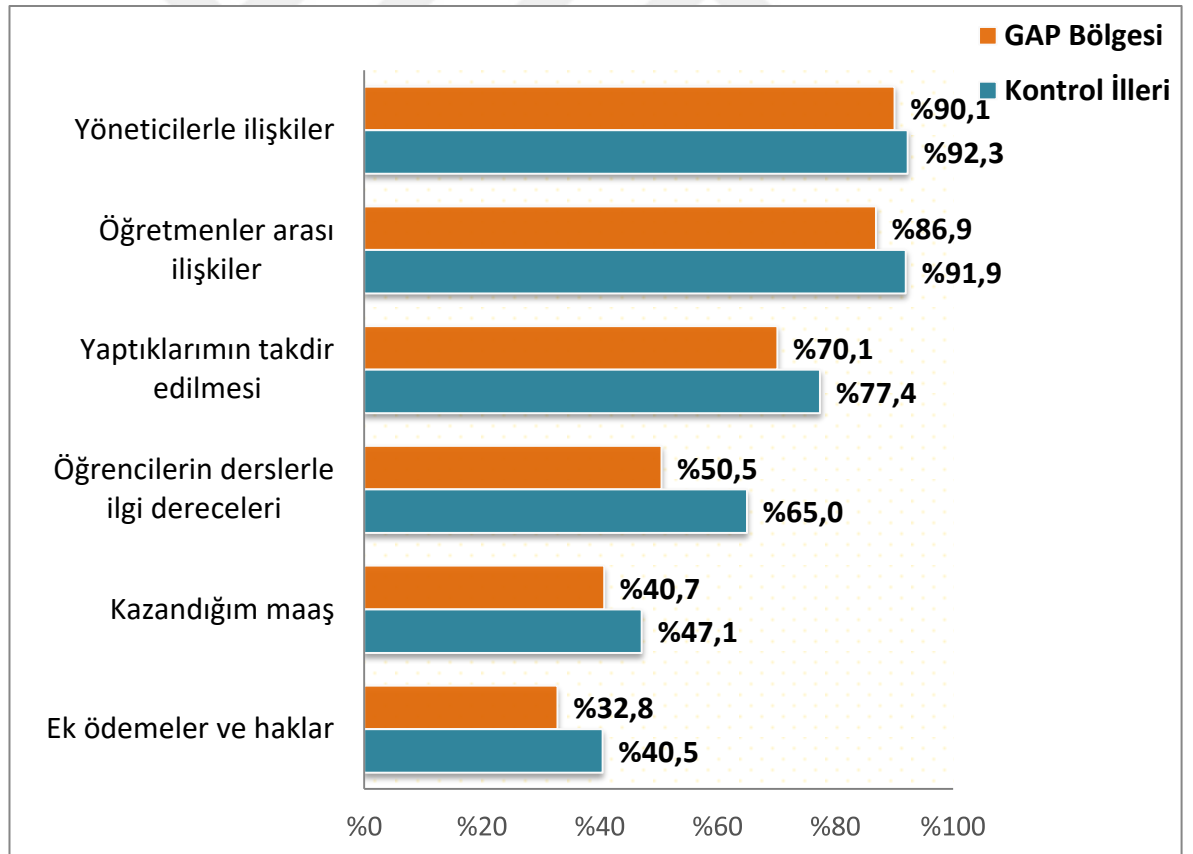
Öğretmenler hizmet puanı üstünlüğüne göre atandıklarından hizmet puanlarının da tercihleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Hizmet puanı düşük öğretmenler gitmek istedikleri ilin uzak ile ve köylerini de tercihlerine ekleyebilmektedir. Öğretmenlerin yer değişikliği tercihlerini etkileyen bir diğer husus ise zorunlu hizmetini tamamlamamış öğretmenlerin zorunlu hizmetlerini tamamlayabilecekleri aynı zamanda gürültüden uzak ve güvenli okullar olmasıdır (Yıldız, 2018).

İlk atama nedeniyle tercih yapacak öğretmenlerin daha çok okulun yeri, başarısı, ğretmen ilişkilerini dikkate aldıkları ifade edilmiştir. Geçiş için başvurulacak okulun türü, bulunduğu coğrafi bölge, okulun büyüklüğü, okulun bulunduğu belediye, okulun yerleşim yeri içindeki konumu, deniz seviyesinden yüksekliği, okuldaki toplam ğretmen sayısı, kadrolu olmayan öğretmenlerin oranı, 40 yaş altı, 41 ile 50 yaş arası ve 60 yaş üstü öğretmenlerin sayısı, okulun kayıtlı ğrenci sayısı, okulun engelli ve yabancı uyruklu ğrenci payı, sınıf tekrarı yapan ğrenci sayısı gibi koşullar baz alınmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik koşulları açısından ise okulun bulunduğu bölgedeki okuma yazma bilmeyenlerin oranı, istihdam oranı, tarımda istihdam edilenlerin oranı, hane başına düşen oda sayısı ve ortalama hane halkı ye sayısı okulun tercih edilme kriterlerindendir. Bölgedeki okuryazarlık oranının düşük olması, tarımda çalışan insanların oranı, meslek sahibi kişi sayısı, engelli öğrencilerin, yabancı uyruklu öğrencilerin, okulu terk eden öğrencilerin ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sayısı bir okulu öğretmenler için daha az çekici hale getiren değişkenlerdir. Ayrıca kadın öğretmenlerin yer değişikliği başvurusunda bulunma olasılığı erkeklere göre daha düşük, büyük yerleşim yerlerinde doğan öğretmenler yer değiştirmeye daha yatkın, liselerde çalışan öğretmenler hareketliliğe daha az eğilimlidir. Engelli ğrenci oranının ilkokullardaki öğretmenlere etkisi çok olmazken ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerin yer değişikliği kararlarında etkili olabilmektedir (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2010a).

Hesap verebilirlik politikalarının da ğretmen hareketliliğine önemli etkileri olmuştur. New York'ta hesap verebilirlik sistemi getirildikten sonra ğretmen

hareketliliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Hesap verebilirlik sisteminin etkisiyle nispeten deneyimsiz öğretmenler deneyimli öğretmenlerden daha fazla yer değişikliği yapmışlardır. Düşük akademik başarı gösteren okullarda nitelikli öğretmenlerin ayrılma oranları daha yüksektir ve bu durum ayrılan öğretmenin kalitesinin artmasına neden olmaktadır. Hesap verebilirlik baskısı altında kalan öğretmenlerin kalitesinde iyileşmeler görülmektedir. Hesap verebilirlik durumu olmayan okullarda ayrılan veya kalan öğretmenlerin kalitesinde önemli bir değişiklik gözlenmemektedir (Feng, Figlio ve Sass, 2010). Okul ortamı da öğretmenlerin tayin isteme nedenlerinde etkili bir unsurdur. GAP ve MEB (2018) işbirliğinde hazırlanan “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu” na göre GAP illeri ve kontrol illerindeki okul ortamları öğretmenler tarafından değerlendirilerek karşılaştırılmıştır.

Şekil 7: GAP ve Kontrol İlleri Çalışılan Okul Ortamı ile İlgili Değerlendirmeler Karşılaştırması*



*” Çok memnunum” ve “biraz memnunum” cevabını verenlerin toplam oranı

Kaynak: GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu. Temmuz 2021, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeriogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>

Çalışılan okul ortamı ile ilgili öğretmenlerin memnuniyet düzeyi, yönetici ve diğer öğretmenlerle ilişkiler açısından bölgede ve kontrol illerinde oldukça yüksektir. Yaptıklarının takdir edilmesi, öğrencilerin derslere ilgi dereceleri ve maaş/ek ödemeler açısından bölgedeki öğretmenlerin memnuniyet düzeyinin kontrol illerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Barınma, ev, sosyal çevre, okul ortamı, eğitime verilen önem, veli ve öğrenci değerlendirmeleri açısından da GAP Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin memnuniyetinin kontrol illerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel koşullar, altyapı ihtiyaçları ve okulun teknolojik donanımı okul ile ilgili eksiklikler de bölgede görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. GAP Bölgesinde sosyal ve kültürel aktivitelere katılma sıklığı diğer illere göre düşükken; kitap, müzik ya da film satın alma alışkanlıklarının diğer illerde görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu gözlenmektedir. Sağlıklı beslenen öğretmenlerin oranı kontrol illerinde daha yüksekken, bölgedeki öğretmenlerin okul koşulları nedeniyle öğün atladıkları ya da işten eve geliş saatlerinin geciktiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bölgede görev yapan öğretmenlerin insanlar arası yardımlaşma konusunda kontrol illerine oranla oldukça yüksek olduğunu belirttikleri görülmüştür. Mesleki olarak da daha çok öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi, zor öğrencilerle başa çıkma ve öğrencilere rehberlik etme konularında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bölgede görev yapan öğretmenlerden önümüzdeki iki yılda tayin istemeyi düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin yüzde 31'inin yüksek oranda düşündüğü, bu oranın genç öğretmenlerde daha yüksek olduğu ve bölge doğumlu olan öğretmenlerde bu oranın düşük olduğu gözlenmiştir (GAP ve MEB, 2018).

Farklı ülkelerdeki öğretmen hareketliliğinin de yine daha çok doğum yerlerine doğru olduğu görülmektedir. İtalyan öğretmenler öğretimin zor olduğu, düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip, öğrencilerin yeteneklerinin daha zayıf olduğu okullardan ayrılma eğilimindedirler. Öğretmenlerin yer değişikliğinde kıdem dışında başka bir kriter olmadığı için çoğu zaman öğretmenler, nitelikli eğitim almış olsalar bile bulundukları okullardan ayrılmak için uzun süre beklemek durumunda kalabilmektedir (Ehrenberg ve Brewer, 1994; Hanushek 1992). Bu durum da öğretmenin performansına ve motivasyonuna yansımaktadır. İtalya'da öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen kişi sayısı oldukça fazla olduğu için öğretmenler

kendilerine sunulan bölgelere gitmeyi kabul edip kariyerlerine genellikle yaşadıkları yerlerden uzakta başlarlar ve kıdem kazandıkça doğum yerlerine hareket ederler. Öğretmenler zor koşullardaki okullardan uzaklaştıkça bu okullar deneyimi ve motivasyonu düşük öğretmenlerle doldurulurlar. Bu da eğitimin kalitesini etkiler (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2010a).

Öğretmenlerin koşullarını iyileştirmek için yaptıkları tercihler genellikle imkanların daha iyi olduğu bölgelere doğru olduğundan, dezavantajlı ve imkanları sınırlı bölgede bulunan okulların sürekli öğretmen kaybetmesine ve norm açıklarının artmasına neden olmaktadır. Bu ihtiyaçlar ise genellikle yeni atanan öğretmenlerle ya da ücretli öğretmenlerle tamamlanmaktadır (MEB,2017). Bu da eğitimin kalitesi açısından bölgeler arasında büyük farklara neden olmakta, koşulların daha iyi olduğu bölgelerdeki eğitimin niteliğinin göreceli olarak koşulların zor olduğu bölgelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Dumlu, 2018; MEB, 2017). Bölgeler arasındaki eğitim hizmetinin niteliğinin eşitlenmesi ve bütün illerde yüksek kaliteli eğitimin verilmesi için öğretmen hareketliliğinin azaltılması ve bütün okulların tercih edilebilir koşullara sahip olması gerekir. Bu hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin zorunluluk olarak değil de özendirici çalışmalarla her bölgede görev yapmaları sağlanmalıdır (Şahin ve Doğan, 2020). GAP ve MEB (2018), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporunda öğretmenlerin bölgede görev yapmaları için gerekli koşullar Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8: Bölgede Görev Yapmak İçin Gerekli Koşullar



Kaynak: GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi Değerlendirme Raporu. Temmuz 2021, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeriogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>

Bölgede görev yapan öğretmenlere bulundukları illerde görev yapmaya devam etmesi için gerekli koşulların neler olduğu sorulduğunda; ek tazminat/yıpranma payı ve sosyal faaliyetlerin arttırılmasının ilk sıralarda yer aldığı görülmüştür (GAP ve MEB, 2018). 2016 yılında öğretmen hareketliliğinin önüne geçmek için sözleşmeli öğretmenlik uygulaması getirilmiştir. Fakat bu uygulamada fayda-zarar ilişkisi göz önüne alındığında motivasyonu düşük ve atandığı yerde uzun süre yaşamak zorunda kalan öğretmen eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Oysaki bu sorun dezavantajlı bölge imkanları artırılarak, öğretmenlerin maaşlarında düzeltmeler yapılarak, öğretmenlerin yaşam standartları artırılarak çözülmeye çalışılırsa öğretmen hareketliliği daha verimli şekilde azaltılabilir (Altun, 2019). Okullar eşit hale getirilirse, öğretmenler risklere karşı korunaklı halde olurlarsa, okullar yöneticilerinin keyfi kararlarına göre yönetilmezse, maaşlar iyileştirilir ve kıdem hakları güvence altına alınırsa yer değiştirmek isteyen

öğretmenler için bütün bunlar fırsat olarak görülebilir ve hareketlilik yavaşlatılabilir (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2010b).

2.5.2. Öğretmen Hareketliliğinin Eğitime Yansımaları

Eğitimde her öğrenci kaliteli öğretmeni hak etse de bunun uygulamada pek mümkün olmadığı görülmekte, daha az nitelikli öğretmenler imkanları kısıtlı öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda görev yapmaktadırlar. Bunun nedeni nitelikli öğretmenlerin, kısıtlı imkanların sunulduğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının düşük olduğu bu bölgelerde görev yapmak istemeyişidir. Dezavantajlı okulların bulunduğu bölgelerde görev yapan öğretmenler hizmet sürelerinin bitmesini beklemeden bulundukları okullardan ayrılmak istemektedirler. Sosyo-ekonomik düzeyi nispeten daha iyi olan okullara geçmek istemeleri devamlı bir öğretmen hareketliliğinin yaşanmasına ve öğretmen ihtiyacının devam etmesine zemin hazırlamaktadır (Yapar, 2019).

Avrupa ülkelerinin çoğunda (Danimarka, Fransa, Finlandiya, İngiltere, Yunanistan, İspanya, İtalya ve Macaristan) dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere ek ücret gibi teşvik edici uygulamalar yapılmaktadır. Türkiye’de ilk atamada öğretmenlerin yaklaşık %60-%70 kadarı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine (Hakkâri, Şırnak, Muş, Ağrı, vb.) atanmaktadır. Türkiye’de polis, asker ve öğretim üyelerine bu bölgelerde çalıştıkları için teşvik programları uygulanırken öğretmenler için bu teşvikler uygulanmamaktadır (Gönülaçar, 2016). Bu durum Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı’nda “*Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin hizmet süresinin düşük olması ve ülke genelinde dengeli norm dağılımının olmaması.*” gibi tespitlerle yer almıştır. Yine Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı’nda, elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler için verilecek teşviklerin maliyetinin yetersizliği de risk olarak değerlendirilmiştir. Bu planlamalar uygulamaya geçirilerek öğretmen hareketliliği azaltılabilir ve bu sayede tüm öğrencilerin nitelikli eğitime ulaşmasına imkan sağlanabilir.

Öğretmen değişim hızının yüksek olduğu okullardaki öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerde; dönem içinde, dönem ortasında ya da ara sınıflarda öğretmen değiştiren öğrencinin akademik başarısında artış ya da azalma yaşandığını, bu

durumun yeni gelen öğretmenin tecrübe ve başarısına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların yaşadığı duygusal değişimin öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları duygusal bağdan kaynaklı olduğu ve geçici bir travma olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen değişikliğine bağlı olarak öğrencilerde okuldan uzaklaşma, derslere ilgisizlik, devamsızlık ve kurallara uymada yaşanan zorluklar gözlenmiştir. Velilerin okul çalışanları ve öğretmenleriyle güçlü bağ kurmuş olması öğretmenleri de etkilemekte, okullarından ve velilerinden memnun olmalarına, daha az iş stresi yaşamalarına, meslekleri için daha çok vakit ve maddi kaynak ayırmalarına sebep olabilmektedir. Mesleki olarak doyum almış öğretmenin de bu ortamı bırakıp bilmediği bir okul ortamına geçmesi daha düşük bir ihtimal olarak görülmektedir. Sık öğretmen değiştiren sınıftaki öğrenciler, mutsuz oldukları için akademik başarıları da düşmektedir. Yeni gelen öğretmenin uyum sürecine ve öğrencilerin yeteneklerini keşfedebileceği belirli bir süreye ihtiyaçları vardır. Her öğrencinin yeni bir öğretmeni kabullenme ve alışma süresi farklı olmaktadır. İçine kapanık, çekingen öğrenciler akademik olarak başarılı olsalar bile bunu yeni öğretmene göstermekten çekinebilirler. Öğretmen de öğrencinin bu durumunu fark edemediği takdirde öğrencinin gelecekteki meslek hayatına bile olumsuz etki edebilecek duruma gelebilir.

Yapar'ın (2019) “Sınıf Öğretmenlerinin Yer Değiştirmesine İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında veliler sık öğretmen değişikliğinin önüne geçilmesi için; öğretmenlerin hizmet sürelerine göre yer değişikliği yapılması gerektiğini, zorunlu haller dışında yer değişikliğinin yapılmamasını, birinci sınıftan başlayan öğretmenin dördüncü sınıfa kadar öğrencilerini okutması gerektiğini ve yer değişikliklerinin yıl içinde değil de yaz döneminde yılda bir kez yapılması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Velilerden bazıları öğretmeni ayrılan sınıfa gelen yeni öğretmenin ücretli olmaması gerektiği ve branşının mutlaka sınıf öğretmeni olması gerektiği ve nitelikli öğretmenlerin genellikle dezavantajlı bölgelerde istihdam edilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir Ayrıca sınıf bazında branşlaşmaya gidilmesi gerektiği ve birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin her yıl farklı bir öğretmenin sınıfını devralıp ders verilebileceği veliler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sadece zorunlu hallerde yer değiştirmesi gerektiği, zorunluluk olmadığı durumda yer değiştirmemeleri gerektiğini, öğretmen

görevlendirmelerinde ikamet adreslerine yakın yerlerde istihdam edilmeleri gerektiğini, ikamet adreslerinden uzakta görevlendirilmeleri gerektiğinde ise öğretmene teşvik ücreti ödenmesini öneren veliler de mevcuttur (Yapar, 2019).

Florida’da ve başka yerlerdeki ayrımcılığı ve temel sorunları azaltmak için okulların, öğretmeni okulda tutma oranını artırması ve tam yetkinliğe sahip öğretmenleri dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda tutabilmesi gerekir. Öğretmenler; bulundukları okulda kalmak, ilçe içinde yeni bir okula geçme, eyalet içindeki başka bir bölgedeki okula geçme veya devlet okulundan tamamen ayrılma olarak dört seçenekten birini tercih etmektedirler. Bu seçenekler mevcut olsa da genel olarak hareketlilik kararları coğrafi nedenlere, alınan ücretlere, öğretimin özelliklerine ve insan sermayesine bağlıdır. Özellikle öğretmenin eğitim düzeyi yükseldikçe, dışarıdaki bir işten alacağı ücret artacağı için öğretmenlik mesleğinden çıkma olasılığı da artmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin yer değişikliğinde öğrencilerin davranış problemleri ön plandayken ortaokul öğretmenlerinde bu durum daha çok öğrencilerin performansıyla ilişkilidir (Feng, 2010). Nar’ın (2008) “Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri: Dilovası Örneği” adlı çalışmasındaki öğretmen görüşlerine göre öğrenciler öğretmen hareketliliği sonrasında uyum problemleri ile karşı karşıya kalıp, saldırgan ve içe kapanık davranışlar gösterebilmektedirler. Dezavantajlı bölgelerin koşullarından (dil problemi, velilerin eğitim düzeyi) dolayı öğretmenlerin iş doyumu azalmakta ve bölge okullarından ayrılmak istemelerine neden olmaktadır (Nar, 2008). Dezavantajlı bölgelere atanan öğretmenlerin bir yıl çalıştıktan sonra başka bir yere geçmek istemeleri nedeniyle sözleşmeli öğretmenlik uygulaması başlamıştır. Bu uygulamanın amacı dezavantajlı bölgelerin öğretmenden yoksun kalmaması ve öğrencilerin niteliğinin artırılmasıydı. Çalışmanın katılımcıları öğretmen hareketliliğini azaltacağı, öğrenci için eğitim-öğretimde sürekliliği sağlayacağı, öğretmenlere eşit çalışma ve deneyim sağlayacağını ileri sürmüşlerdir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile birinci sınıfa başlayan öğrenci aynı öğretmenle ilkokulu bitirebilecektir. Aynı durum dört yıllık ortaokul ve lise öğrencileri için de geçerlidir (Topsakal, 2019).

Türkiye’de eğitimde karşılaşılan sorunlardan biri de deneyimli öğretmenleri sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları gelişmediği için atandıkları bölgede tutmada

yaşanan zorluklardır. Bakanlığın yıllık olarak ilan ettiği öğretmen pozisyonlarının çoğu genel olarak Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine yapılmaktadır. Buna rağmen öğretmen açığı sorunu bu bölgelerde çözilemeyen bir problem olarak durmaktadır. Bölgedeki yaşanan gerilimler, etnik durum, Milli Eğitim Bakanlığının yeterli bütçeyi ayırmaması, okulların eksik ekipman ve fiziki koşulların uygun olmaması gibi nedenler öğretmenleri bu bölgelerde tutmayı zorlaştırmaktadır. Doğuya ilk olarak deneyimsiz öğretmenlerin atanması ve bu öğretmenlerin uygun olmayan koşullar nedeniyle doktor raporu gibi bahanelerle sık sık okula gitmeme ya da ayrılmak isteme gibi durumlara neden olmaktadır (Soydan,2015).Öğretmen hareketliliği eğitim kurumlarının maddi kaynaklarının ve zamanın boşa harcanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen hareketliliği konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın birçok ülkesinde yaşanan bir sorundur. Öğretmen hareketliliği sorununun çözülmesi Türk eğitim sisteminin sorunlarının çözümünde büyük bir etkiye sahip olacaktır. Hareketlilik konusu hala çözilememiş olmasına rağmen Türkiye’de öğretmen hareketliliğine dair bilimsel verilere ulaşmanın neredeyse imkansız oluşu da dikkat çekicidir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmen hareketliliğinin eğitimi olumsuz etkilediği, bu durumun bölgeler arasında eşitsizliklere neden olduğu ve öğrencilerin akademik başarıları arasında uçurum yarattığı anlaşılmaktadır (Turhan, 2016).

2.5.3. Öğretmen Hareketliliğinin Öğretmenin Mesleki Doyumuna Etkisi

İş doyumu, işgörenlerin yaptıkları işe, çalışma ortamına ve iş arkadaşlarına karşı düşünce ve tutumunu ifade etmektedir (Yelboğa, 2012: 172). Kişilerin ruhsal durumları, sahip oldukları becerilere ve işlerine olan inançları, sorumluluk yükü, işin çeşitliliği, iş tanımının çerçevesi, işe hakimiyet düzeyi, karar alma süreçlerindeki üstlenilen rol, meslekte ilerleme fırsatları, mesleğin saygınlığı, alınan maaş miktarı, okul yönetiminin tutumları, örgüt ortamı ve çalışma şartları iş doyumunu etkileyen unsurlardan bazılarıdır (Gönülaçar, 2016). İş doyumunun düşük ya da yüksek olması öğretmenin performansını da olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Verimli bir çalışma için motivasyon çok önemlidir. Motivasyon ve işe bağlılık olmadan verimli, etkin ve yaratıcı bir ürün ortaya koymak da zordur. İşe karşı motivasyon sağlanması ve doyum alınabilmesi için çalışanlara yetki verilmesi, hata yapıldığında dönütlerin yapıcı olmasına dikkat edilmesi ve çalışanların karar alma süreçlerine

dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır. İş doyumunu yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, maaş, iş koşulları, örgüt kültürü gibi etkenler etkilemektedir (Baransel, 2020). Öğretmen hareketliliği fazla olan kurumlarda örgüt kültürü, çalışma şartları, iş hakimiyet düzeyi de tam olarak oturmamış olabileceğinden, bu durumun iş doyumuna da etki edeceği düşünülmektedir.

2.6. AKADEMİK BAŞARI

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde başarı kavramı; psikomotor, sosyal, duyuşsal, bilişsel niteliklerle bütün olarak ele alınması gereken, zümre öğretmenler kurul kararlarında gündem maddesi olarak yer alan, okul yönetimine öğrenci başarısının artırılması gibi bir misyon yükleyen, öğrencilerin derslerde düzenli hareket etmeleri, devamsızlık yapmamaları ve başarılı olmalarının altını çizen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Veli, öğretmenler ve okul yöneticilerinin başarı kavramını tanımlarken okulun genel başarısından bahsettikleri, akademik başarı kavramını ise öğrencilerin ulaştığı kazanımlar ve ders puanlarının tanımladığı ima edilmektedir (Kültür, 2019).

Öğretmenler yeni bir kurumda çalışmaya başladıklarında ister ilk yılları ister de deneyim kazandıkları sonraki yıllarında, öğrencilere ve velilere uyum sağlamak için belli bir süreye ihtiyaç duyarlar. Bu sürecin başarısı ölçüsünde eğitim verimliliği de artmaktadır. Bu durum öğrenciler için de aynı şekilde seyretmekte, çok sık öğretmen değiştiren öğrenciler öğretmenlerine alıştıkları anda öğretmenin okul değiştirmesiyle yeni bir öğretmene alışma sürecine girmektedirler. Öğrencilerin öğretmene olan duygusal bağlılıklarının yanı sıra akademik başarıları da bu durumdan etkilenmektedir. Öğretmen hareketliliği ile her yıl bunun tekrar yaşandığı düşünüldüğünde öğrenciye olan zararının önüne geçmek için öğretmen hareketliliği sorununun acilen çözülmesi önem arz etmektedir (Turhan, 2016).

2.6.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarıyı aile, öğretmen ve okul gibi faktörler etkilemektedir. Aile faktörü bir çocuğun normal yaşamında önemli olduğu kadar okul yaşantısında da çok önemli bir yere sahiptir. Önlem alınıp sosyoekonomik koşullar eşit hale getirilmeye çalışılsa bile babanın ve annenin mesleği ve eğitimi, serveti, evdeki eğitim ile ilgili kaynaklar, kültürel varlıklar ve kitapların akademik başarı üzerindeki etkileri oldukça

büyüktür. Bu nedenle sadece sosyoekonomik koşulların iyileştirilmesi öğrenciler arasındaki başarı farklarını kısmen önleyebilecektir (Marks, 2006). Öğretmen faktörüne bakıldığında öğretmenin temel görevi öğrencilerin becerilerini geliştirerek planlanan hedeflere ulaşmalarına destek olmaktır. Öğretmenin mesleki yeterliliği, vizyonu, veli ve öğrenci ile iletişimi, eğitim öğretim konusundaki üretkenliği doğrultusunda donanımlı öğrencilerin yetişmesi mümkün olmaktadır. Okul ise aile ile birlikte öğrenci için planlanan bir program çerçevesinde öğrencinin sağlıklı ve verimli yetişmesini sağlayarak bireysel ve toplumsal gelişime destek sunan bir etkiye sahiptir (Kültür, 2019).

Akademik başarının sağlanabilmesi için başarısızlığa neden olan durumların ele alınıp sebeplerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Akademik başarısızlığın nedenleri bireysel, ailevi, okuldan ve eğitim sisteminden kaynaklı nedenler olabilmektedir (Sezgin, Er, Koşar D. ve Koşar S, 2016). Bu nedenler okuldan okula ve bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Önder ve Güçlü (2014), “İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri” isimli çalışmalarında bu durumun ortadan kaldırılması için öğretmen hareketliliğini hızlandıran nedenlerin belirlenmesini, bunun hızının azaltılması için her okul için gelişim planları hazırlanarak, öğretmenlere kariyer süreçlerini etkileyecek ve sosyokültürel gelişimlerini destekleyecek teşvik unsurları sunularak önüne geçilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Öğretmen hareketliliğini azaltılabildiği ölçüde okullar arası başarı farklılıklarının azaltılabileceğini belirtmişlerdir.

2.6.2. Öğretmen Hareketliliği ve Akademik Başarı İlişkisi

Öğretmen hareketliliği problemine eğitim politikalarındaki ilginin zaman geçtikçe arttığı dikkati çekmektedir. Literatürde öğretmen hareketliliğinin nedenlerini araştıran birçok çalışma olmasına rağmen öğretmen hareketliliğinin etkilerini, öğretmen hareketliliğinin akademik başarıyla olan ilişkisini ve hareketliliğin olumsuz etkilerinin hangi oranda olduğunu ortaya koyan çalışmalar yetersizdir. Hareketlilik olumsuz olarak örgütsel üretkenlik kaybı, hizmet kalitesi ve ekonomik ve diğer maddi olmayan maliyetlerde artışa neden olabilmektedir. Ayrıca okul personelinin çalışma yeteneğini etkileyebilmekte ve ekip olarak ilişkisel güveni aşındırabilmektedir. Çünkü öğretmenin ve ebeveynlerin başka bir öğretmene

güvenmesi için o öğretmenle bir deneyime sahip olması gerekir. Öğretmen değişikliğinin yoğun yaşandığı bir okulda bu güven ortamının oluşması da zorlaşmaktadır (Useem ve Farley, 2004). İtalya’da Ulusal Eğitim Sistemini Değerlendirme Kurumu (National Institute for the Evaluation of the Educational System-INVALSI) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre; yer değişikliği talebinde bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını da olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu durumun özellikle dezavantajlı öğrencilere hizmet veren okullardaki çocuklara daha çok etki ettiği saptanmış bu da öğrenciler arasında farklılıklara neden olmuştur. İtalya’da büyük bir öğretmen hareketliliği yaşanmaktadır. Ağırlıklı olarak farklı etnik kökene sahip öğrencilerin olduğu muhitler ve koşulları nedeniyle eğitimin nispeten daha zor olduğu okullar öğretmen hareketliliğinden olumsuz etkilenmektedir. Bu okullara gelen öğretmenlerin deneyiminin az ve daha düşük motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen hareketliliğinin yoğun olduğu okulların, çoğunlukla öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının düşük, okuldaki yabancı öğrencilerin oranının yüksek olduğu ve akademik başarıları düşük dezavantajlı bölgelerde bulunan azınlık çocuklara hizmet verdiği görülmektedir. Bu okullarda eğitimin zorluğu ve okulun sosyal bağlamından dolayı öğretmenler ayrılmak istemektedirler (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2010b). Yine Philadelphia Okul Bölgesi’ndeki okullarla ilgili Useem ve Farley (2004) tarafından yapılan araştırmada da yoksul okullardaki öğretmen hareketliliğinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin eğitime motive olması öğrenci başarısını da etkilemektedir. Motive olmuş öğretmenler genellikle bir okulda uzun süre görev yapmış öğretmenler olmaktadır. Amacı yer değişikliğinde bulunmak olan öğretmenin görevinde daha isteksiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hareketliliği ile öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında bir yandan öğretmenlerin motivasyonunu düşürüp öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilerken diğer yandan başka bir okula geçme isteği olan öğretmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olabileceği düşünülmüştür (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2010a).

Florida’da yapılan bir çalışmada nitelik olarak üst çeyrek ve alt çeyrekte yer alan öğretmenlerin orta kalitede öğretmenlere göre daha çok yer değişikliği yaptığı görülmüştür. Yaş dağılımına göre bakıldığında da daha fazla deneyim, derece ve kıdeme sahip öğretmenlerin sertifikasyonu arttığı için bölge içinde yer değiştirme

ihtimalinin de azalacağı ifade edilmiştir. Ayrıca akran öğretmenlerin okulda daha üretken oldukları takdirde okulda kalma olasılığı da artmaktadır. Okullar arasındaki öğretmen hareketliliği öğretmen kalitesinin dağılımıyla da ilişkilidir. Hareketliliğin artması eğitimdeki farklılıkları daha da derinleştirebilir. Örneğin sosyoekonomik açıdan düşük seviyedeki nüfusa hizmet veren okullardaki öğretmenler daha avantajlı bölgelere hizmet veren okullara geçerlerse okullar eğitim kalitesini kaybeder. Florida da öğretmenlerin yılda yaklaşık üçte biri devlet okullarında çalışmayı tamamen bırakırken, yüzde otuzu aynı ilçedeki 4 okuldan birine transfer olmakta ve on yeni öğretmenden biri kariyerinin ilk dört yılında farklı bir semtte öğretmenlik yapmak için başvuruda bulunmaktadır. Yüksek kalitedeki öğretmenler daha iyi iş fırsatları için okuldan ayrılmak isteyebilirken, düşük nitelikli öğretmenler etkili öğretim olmadığı gerekçesiyle ya da öğretmenlikten hoşlanmadıkları için ayrılabilirler (Feng ve Sass, 2017).

Öğretmen hareketliliğinin öğretmen kalitesinin dağılımı üzerindeki etkilerini anlamak için okullar arasında, öncelikle öğretmenin doğum yeri ve görev yerinin ortalama özelliklerini karşılaştırmak gerekir (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2010a; Feng, 2010). Öğretmenler, siyahi öğrencilerin olduğu düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin bulunduğu okullardan, öğrencilerin yüksek başarı gösterdiği okullara hareket etme eğilimi içerisindedirler. Öğretmen kalitesi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişki göz önüne alındığında varılan sonuçlar azınlık öğrenciler, fakir ya da daha varlıklı öğrenciler arasında öğretmen hareketliliğinin daha çok beyaz öğrencilerin olduğu okullara olduğu yönündedir (Feng, 2010). Okulların kalitesinin öğretmenlerin hareketlilik düzeyinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Başarısı düşük okullardaki nitelikli öğretmenler mesleği bırakmak ya da daha başarılı okula geçmek istemektedirler (Haycock, 1998).

Amerika'da bulunan Stone Elementary School'daki öğretmenler, öğretmenlerin sürekli değişmesi ve sürekli yeni meslektaş akımının olmasının okulun günlük düzenlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri okuldan ayrılan öğretmenlerin onda dokuzunun mesleğinin ilk yılını çalıştığını ifade etmiştir. Her öğretmen değişikliğinde bir kaos ortamı ortaya çıkmakta bu hareketlilik sürekli olduğunda okuldaki kaos ortamının da sürekliliğini tetiklemektedir. Bu durum okuldaki öğretmenleri etkilemektedir ve öğretmenler, öğrencileriyle geçirecekleri

zamanın bir kısmını da olsa yeni öğretmenlerin okullarına ve öğrencilerine alışması için harcamaktadırlar. Bu yardım yeni öğretmenin özellikle davranış problemi olan öğrencilerin kontrolü için öğrenciyi kendi sınıfına alarak yılın ilk yarısında yeni gelen öğretmenin sınıfının kontrolünü ele alması amacıyla yapılır. Bu durum ne yeni öğretmenin sınıfındaki öğrenci için ne de diğer öğretmenler için ideal bir öğrenme ortamı değildir (Guin, 2004).

2.7. TÜRKİYE’DE VE DÜNYADA ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİ

Türkiye’de öğretmen istihdam politikalarının bazı ülkelerin istihdam politikalarından farklı özellikler taşıdığı görülmektedir. Öğretmenlerin yıpranması, ABD gibi gelişmiş ülkelerde çok önemli bir husus iken Türkiye’de bu durum problemlerin önem sıralamasında ilk sıralarda yer alamamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2000 ile 2012 yılları arasında öğretmenlik mesleğinden ayrılan öğretmen sayısı öğretmen sayısı 1500’dür ve toplam öğretmen sayısının yalnızca yüzde 0.2’sini oluşturmaktadır. 200.000’den fazla görevlendirilmeyi bekleyen öğretmen adayı olduğu tahmin edilmektedir. Bu öğretmen adayları atanamadıkları takdirde düşük ücretlerle özel eğitim kurumlarında çalışmaya başlamaktadırlar (Özoğlu, 2015). Türkiye’de öğretmenler ilk atandıkları yerlerden çıkabilmenin yollarını aramaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmen hareketliliğinin düşük gelir, düşük akademik başarı ve azınlık öğrencilerin sayısının fazla olduğu kırsal bölgelerde daha yoğun olduğu tespit edilmiştir. Hareketliliğin fazla olması nedeniyle de daha deneyimsiz öğretmenler bu bölgelerde görev yapmaktadırlar (Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2011; Clotfelter et.al., 2007; Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2002; Sass, Hannaway, Xu, Figlio ve Feng, 2012; Scafidi, Sjoquist ve Stinebrickner, 2007). Öğretmen hareketliliğinin neden olduğu, nitelikli öğretmenlerin tüm bölgelere eşit dağılımının olmaması yıllardır Türkiye’de var olan bir politika sorunudur (Özoğlu, 2015). Bu sorun yakın zamanda Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)’nda öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımının sağlanması hedefi ile yer almıştır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006). Politika belgelerinde dile getirilmesine rağmen geçen zaman sürecinde öğretmen

hareketliliği konusunu, nitelikli öğretmenlerin bölgelere dağılımını ve bunların sonuçlarını ortaya koyan yeterli çalışma yapılamamıştır.

Öğretmenlerin yer değişikliği kararlarında maaş ve ikramiyeler, öğrencinin ırk, başarı gibi durumları, azınlık öğrencilerin oranı, öğrenci başarısı gibi durumlar etkili olmuştur (Clotfelter vd., 2007; Feng, 2010; Goldhaber, Gross ve Player, 2011; Hanushek, Kain ve Rivkin, 2004; Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2002). Scafidi vd., (2007) yaptıkları çalışmada Georgia Eyaletinde akademik başarıları düşük ve azınlık öğrenci sayısı yüksek olan okullardaki öğretmenlerin yer değişikliği yapmasının muhtemel olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Barbieri vd. (2011) İtalya'daki öğretmenlerin bulundukları okullardan sosyo-ekonomik koşullar nedeniyle farklı okullara geçme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum da nitelikli öğretmenlerin daha iyi koşullardaki okullara geçmesi, dezavantajlı bölgelerde yer alan okullarda sürekli deneyimi az öğretmenlerin çalışmasına zemin hazırlamaktadır (Barbieri vd. 2011). Dolton ve Newson (2003), Londra İlkokulu'nun anket sonuçlarına dayanarak öğrencilerin ilerlemesi ne kadar yavaşsa o kadar fazla öğretmen hareketliliği yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Boyd, Lankford, Loeb ve Wyckoff (2005) çalışmalarında New York Eyaletindeki öğretmenlerin ABD içinde doğdukları coğrafyaya yakın bölgelerdeki okulları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Toplum Örgütleri Birliği (ACORN) Araştırma Raporu' nda (2005) öğretmeni bulunduğu okulda tutmanın hem Chicago'da hem de ulusal düzeyde öncelikli bir konu olduğu belirtilmiştir. Yaklaşık 100 Chicago Devlet Okulu yüksek hızdaki öğretmen hareketliliğinden muzdarip durumdadır. Bu okulların tümünde düşük gelirli öğrenciler, neredeyse hepsinde farklı etnik kökenlerden gelen ya da yoğun Afrika kökenli Amerikalı ya da karışık Afrikalı Amerikalı ve Latin öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği yapabildiği, okul yönetiminin öğretmeni desteklediği, velilerin güvenilir olduğu okullarda kalmak istemektedirler. Yapılan araştırmalara bakıldığında yüksek öğretmen hareketliliğine sahip okulların, deneyimsiz ve niteliği düşük öğretmenlere sahip olma olasılığı yüksektir. Nitelikli öğretmenleri elinde tutamayan okullar muhtemelen gelecekte akademik başarıları açısından zarar göreceklere (ACORN, 2005).

Öğretmen hareketliliği ile ilgili geçmiş araştırmaların çoğu hareket hızının öğretmenlerin kişisel özelliklerine ek olarak öğretmenlerin farklı özelliklerinden ve okulların yapısal durumundan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Yapısal farklılıkların yanında hizmet verilen öğrencilerin profili de önemlidir. Ağırlıklı olarak Amerikalı öğrencilere hizmet veren okullardaki öğretmen hareketliliği Afrikalılara hizmet veren okullara oranla daha düşüktür. No Child Left (NCLB) yasası ile birlikte yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olma isteği artmış ve öğretmenlerin bulundukları okullarda tutulmasıyla ilgili endişeler artmaya başlamıştır. Yabancı öğretmenlerin üçte birinden daha azı kendi okullarında kalmaktayken Chicago Devlet Okullarındaki (CPS) öğretmenlerin yarısından fazlası bir okulda beş yıl kalmaktadır. CCSR (Consortium on Chicago School Research) araştırmacıları Chicago'daki sınıfları ziyaret ettiğinde sınıfların kaos içinde olduğunu, öğrenci davranış problemlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin bu sınıftaki bir gününden sonra tekrar aynı çalışma ortamına geri dönmesinin çok zor olacağı belirtilmiştir. Ailesi olmayan ya da zihinsel sağlık sorunları olan öğrencilere hizmet veren bazı okulların problemleri öğrenci davranışı probleminden daha büyüktür. Yüksek öğrenci hareketliliğine ve kültürel farklılıklara sahip bu okullar velilerle güvene dayalı ilişkiler kurmak zorundadır. Ayrıca bu okullarda çalışan öğretmenlerden beklentiler diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu için bu öğretmenler bulundukları okullardan daha fazla ayrılma eğilimi göstermektedirler (Allensworth, Ponisciak ve Mazzeo, 2009).

Öğretmen hareketliliğinin azaltılması için öğretmenlere mesleki gelişim programları verilmeli ve var olan zor koşullar iyileştirilmeye çalışılmalıdır. Okul yöneticileri öğretmenleri işe alım sürecinde daha çok zaman ayırarak nitelikli öğretmenleri seçmelidir. Öğretmenler dikkatli seçilmediği takdirde yıl boyunca öğrencilerin akademik başarılarına ayrılacak zaman öğretmen hareketliliğiyle mücadeleye harcanmış olacaktır. Ayrıca öğretmenler ve müdür arasında güçlü işbirliği duygusu geliştiren okullarda öğretmen devamlılığı da sağlanmış olur. Öğretmen ve yöneticilerin değişime dirençli olduğu okullarda öğretmen hareketliliği fazla olmaktadır (ACORN, 2005). Yeni öğretmenlerin okullarında kalmaları için sosyalleşmeleri, öğretmenler ve müdür arasında işbirlikçi bir çalışma ortamının

olması önemlidir. Öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle ilişkileri de bulundukları yerde kalmalarında etkilidir. Çünkü öğretmenler kendilerini bir ekibin üyesi gibi hissettiklerinde okullarını daha iyi hale getirmek için uğraşırlar ve okulda kalma olasılıkları artmaktadır. Ayrıca okul müdürünün okuldaki kararlara öğretmenleri ortak etmesi, öğretmenlerin bulundukları okulda kalmak istemelerinde etkilidir. Öğretmenler, meslektaşları ya da velileri tarafından desteklenmediğini, saygı duyulmadığını hissettikleri ortamlarda kalmak istemezler. İletişimi güçlü ve işbirliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmen hareketlilik oranı düşük olmaktadır. Ayrıca veli-öğretmen-yönetici ilişkileri güçlü, öğrenme ikliminin güvenli olduğu okullar öğretmenlerini ellerinde tutarlar (Allensworth, Ponisciak ve Mazzeo, 2009).

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara değinilmiştir.

2.8.1. Öğretmen Hareketliliğinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Turhan (2016) tarafından yapılan çalışma, öğretmen görüşlerine göre Van ilinde görev yapan öğretmenlerin yoğun hareketlilik nedenlerini tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda hareketliliğin nedenlerinin; öğretmenlerin ailelerine/memleketlerine ve aidiyet hissettikleri kültüre yakın bir ilde görev yapmak istemeleri, güvenlik kaygıları nedeniyle gelecek planları arasında Van'da yaşamanın bulunmaması olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilerek, çalışmayı özendirici tedbirler alınarak, güvenlik ve ulaşım gibi sorunlar ortadan kaldırılarak, sosyal, sportif, sanatsal etkinlikler artırılarak öğretmen hareketliliğinin önüne geçilebileceği araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Karataş (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği” isimli çalışma ile öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları veya öngördükleri sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada; eğitim ve öğretimde öğretmen, okul ve öğrenme-öğretme, öğrenci,

ailesel ve sosyal sorunlar, yönetsel sorunlar gibi birçok sorunların olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen ile ilgili sorunlara bakıldığında öğretmen kadrosunun belirsiz oluşu ve yıl içerisinde öğretmenlerin sürekli yer değiştirmesi; öğrenciler açısından belirtilen sorunların ise öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı isteklerinin yetersiz oluşu ve akademik yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmayışı gibi sorunların ortaya konulduğu görülmektedir. Çalışmada bu iki sorun arasında sıkı bir ilişki olduğu; öğretmen hareketliliğinin fazla oluşunun öğrencilerin okula karşı motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkilediği ortaya konulmuştur.

Senemoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen yetiştirme sistemimizin geliştirilmesi için yapılması gerekenlere yer verilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin atandıktan sonra ilk atama yerlerinden çıkmanın yollarını aradıkları ve yoğun öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarılarını sekteye uğrattığının altını çizmiş; öğretmenleri okullarda uzun süre tutacak uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Baransel (2020) çalışmasında, özel okullarda öğretmen hareketliliğinin sebeplerinin araştırılıp, incelenmesi ve çözüm önerilerinin sunulmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda özel okullar arasında yaşanan yoğun öğretmen hareketliliğinin en belirgin nedenlerinin yetersiz maaş, kurum kültürü, yıldırma ve görev tanımının yetersiz oluşu gibi nedenler ortaya konmuştur.

Kızıldaş (2021) tarafından yapılan çalışmada iki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki orantısız öğretmen hareketliliği ele alınmıştır. Araştırma, sebepleri değişkenlik gösteren orantısız öğretmen hareketliliğinin özellikle kırsal bölgelerde büyük sorunlar yarattığı ve iki dilli öğrencilerin akademik başarılarında ciddi bir düşüşe neden olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen hareketliliği Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2021 Raporunda Türkiye’de öğretmen ihtiyacının fazla olduğu bölgelerde öğretmenlerin uzun süre kalmamasının öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin uzun süre kalmaları için ciddi önlemler alınması gereklidir. Raporda öğretmen planlaması alanındaki iyileştirmenin; öğretmen arz talep dengesizliği, norm kadro fazlası öğretmen olgusu, öğretmenlerin

ilk atama bölgelerinde uzun süre kalmalarını sağlayacak uygulamaların yetersizliği gibi konular üzerinde yapılması gerektiğinin altı çizilmiştir (Düşkün, 2021).

Atmaca, Toygur ve Çamurcu (2022) tarafından yapılan araştırma, güncel yönetmelik perspektifinde öğretmen yer değiştirme esaslarının hizmet puanı kriterine göre değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin hizmet puanlarında düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu, öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde uzun süre kalmalarını sağlayacak; üçüncü hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin artırımı puanların oranlarının artırılması, lisansüstü eğitim karşılığında hizmet puanlarının verilmesi gibi önlemlerin alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.8.2. Öğretmen Hareketliliğinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi İle İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Amerika'daki öğretmenlere Öğretmen Takip Anketi (TFS-Teacher Follow-Up Survey) uygulanarak 50 eyalette ve Colombia Bölgesi'nde K-12 (Kindergarten-12th grade) sınıflarında öğretmenlik yapan ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri arasında öğretmen hareketliliği ve yıpranması hakkında bilgi sağlamak amaçlanmıştır. TFS ile katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, iş tatminleri, demografik verileri, öğretmenlerin yıllar içindeki mesleği bırakma yüzdeleri, öğretmenlerin başka bir okula geçmelerine etki eden nedenlerin belirlenmesi sağlanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; 2003-2004 döneminde öğretmenlik yapan 3.214.900 öğretmenden %84'ü aynı okulda kalmayı tercih ederken %8.8'inin farklı bir okula geçtiği, %8'inin ise sonraki yıl mesleği bıraktığı; mesleği bırakma kararlarında hamilelik ve çocuklarının bakımı, emeklilik, maaş koşullarının yeterli görülmemesi, iş yükünün fazlalığı gibi nedenlerin etkili olduğu belirtilmiştir (Marvel, Lyter, Peltola, Strizek, Morton ve Rowland, 2007).

CCSR (Consortium on Chicago School Research) araştırmacıları (Allensworth vd., 2009) tarafından yapılan çalışmada Chicago Devlet okullarında (CPS) öğretmen hareketliliği; öğretmenlerin geçmişten gelen özellikleri, okulun yapısı, öğrencilerin özellikleri ve çalışılan bölge koşulları gibi faktörler ele alınarak yüksek hareketlilik oranlarının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada düşük düzeyde başarıya sahip, özellikle azınlık öğrencilerin yoğunlukta olduğu,

ailelerin düşük gelirli olduğu okullarda hareketlilik oranının yüksek olduğu belirtilmiştir. Hareketliliğin azalması için öğretmenlere danışmanlık yapacak kişilerin niteliğinin artırılması, okul ortamının iyileştirilmesi, öğretmenlerin sosyalleşmesi için önlemlerin alınması, müdürlerin gerçek bir öğretim lideri özelliklerine sahip olması, okul kararlarında öğretmenlerin fikirlerine değeri verilmesi ve öğrencilerin disiplin problemlerinin asgari düzeyde olması gibi önlemler alınarak öğretmen hareketliliğinin normal düzeyde tutulabileceğinin altı çizilmiştir.

West ve Chingos (2009) tarafından yapılan “Florida’da öğretmen etkinliği, hareketlilik ve yıpranma” adlı çalışmada, öğretmenlerin Florida’daki herhangi bir devlet okulunda kalma oranına bakıldığında beşinci yıla kadar öğretmenlerin sadece % 61’inin okullarında kalmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen hareketliliği ile, dezavantajlı bölgede bulunan okulların nitelikli öğretmenlerini başka okullara kaptırma durumu olabilir. Bu durumda dezavantajlı bölgedeki okullarda deneyimi ve niteliği düşük öğretmenlerin çalışma olasılığı yükselmekte, eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır.

Booker ve Glazerman (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin Missouri Kariyer Basamağı Programı (Career Ladder Program) ile belirli bir okul bölgesinde kalma durumları araştırılmıştır. CL Programının amacı eyalet çapında ekstra öğretim çalışması yapan ya da mesleki gelişim çalışmaları yaparak performans kriterlerini taşıyan öğretmenler maaş dışında ek ödeme almaya hak kazanırlar. Bu miktar öğretmen maaşının yaklaşık %10’u ile %20’sine tekabül etmektedir. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde CL bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin CL dışındaki öğretmenlere kıyasla bölgeyi terk etme olasılıklarının düşük olduğu belirtilmiştir. Bu durum öğretmenlerin bulundukları okulda kalmalarını ve refah seviyelerinin yükselmesini sağlamıştır.

Clotfelter, Ladd ve Vigdor (2011) tarafından yapılan “Öğretmen Hareketliliği, Okul Ayrımı ve Ücrete Dayalı Seviye Politikaları” adlı çalışmada öğretmen kalitesinin okullar arasında eşit dağılmadığı, düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler ve azınlık öğrencilerin dezavantajlı durumda oldukları belirtilmiştir. Araştırmacılar Kuzey Carolina’da öğretmen hareketliliğinin azaltılması için öğretmenlere koşullara bağlı olarak farklı maaşlar verilmesi gerektiği üzerinde

durmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenler arasında maaş farkının olmasının hareketliliği istenilen düzeyde azaltmadığı, ayrıca öğretmen niteliğinin eşitlenmesine etki etmediği belirtilmiştir.

Balasooriya (2012) tarafından gerçekleştirilen ve Sri Lanka'daki öğretmen alımı ve öğretmen hareketliliğinin araştırıldığı çalışmada; Sri Lanka'nın okullar, bölgeler ve iller arasında yüksek oranda öğretmen hareketliliğine sahip olduğu belirtilmiştir. Merkezi olmayan bir eğitim sistemine sahip olan Sri Lanka'da öğretmen arz ve talebindeki bölgesel dengesizliklerin son yıllarda kötüleştiği ortaya konmuştur. Öğretmen hareketliliğinin önüne geçmek için; kötü koşullarda görev yapan öğretmen ve okul müdürlerine özel teşvikler sağlanması, eğitim açısından dezavantajlı bölgedeki okullara ayrıcalıklı muamele gösterilmesi, bölge ve bölüm bazında öğretmen alımları yapılması, öğretmen kadro komisyonu aracılığıyla her ilin öğretmen ihtiyacının dönemsel olarak belirlenmesi gibi önlemler alınsa da istenilen sonuçlara ulaşamadığı belirtilmiştir. Öğretmen hareketliliğinin önüne geçebilmek için okul temelli işe alım politikasının olması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Bölgesel Eğitim Laboratuvarı Güneybatı Eğitimci Etkililik Araştırma Birliğince Sullivan, Barkowski, Lindsay, Lazarev, Nguyen, Newman ve Lin (2017) tarafından gerçekleştirilen “Teksas'ta öğretmen hareketliliğindeki eğilimler ve öğretmen, öğrenci ve okul özellikleriyle olan ilişkiler” adlı çalışmada 2011/12-2015/16 öğretim yıllarına ait veriler kullanılarak öğretmen hareketliliğinin ne kadar olduğu, bu hareketin ne kadarının aynı bölgedeki okullar arasında ne kadarının Teksas'ta ilçeler arasında olduğu soruldu. Çalışma ayrıca öğretmen hareketliliği ile öğretmenlerin kişisel ve profesyonel özellikleri, okul düzeyindeki öğrenci özellikleri ve okulların ortalama öğretmen puanları arasındaki ilişkileri ele aldı. Çalışmanın bulgularına bakıldığında; 2011/12 öğretim yılında öğretmenlerin yaklaşık %19'unun bir bölge içindeki okullar arasında taşındığı veya Teksas devlet okullarından ayrıldığı, 2015/16 itibarıyla öğretmen hareketlilik oranının %22'ye çıktığı ve Teksas devlet okullarından ayrılan öğretmenlerin dönem boyunca öğretmen hareketlilik oranının en büyük payını oluşturduğu, özel eğitim sertifikasına sahip öğretmenlerin Teksas devlet okullarından ayrılma oranının diğer branşların iki katı olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca okul başarı oranı düşük, azınlık öğrencilerin

yoğunlukta bulunduğu bölgelerde hareketlilik oranının yüksek olduğu da çalışmanın bulguları arasındadır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen hareketliliğinin nedenleri, sonuçları, alınması gereken önlemler ve öğretmenler üzerindeki etkilerini konu alan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Fakat öğretmen hareketliliğinin ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini konu alan çalışmanın olmadığı görölmektedir. Bu nedenle bu yüksek lisans tez çalışmasının literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplanma süreci ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, veri toplama tekniği olarak görgül araştırmalar grubunda olup, veriler birincil veriye dayalı, toplanma zamanı olarak anlık ve deneysel olmayan bir çalışmadır. Bilimsel araştırmalar nicel araştırmalar, nitel araştırmalar ve karma araştırmalar olarak sınıflandırılır. Araştırma, hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem olarak yapılmıştır. Son yıllarda sosyal bilimlerde daha da önemli hale gelen karma yöntem, bir araştırma içindeki nitel ve nicel unsurların birleşimi ve entegrasyonunu ifade etmektedir (Creswell, 1999; Schreier ve Odağ, 2020). Araştırmanın nicel boyutu, öğretmen hareketliliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ilişkisel araştırma deseninde; nitel boyutu ise olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma deseni ile kavramlar, olgular ve durumlar arasındaki ilişkinin derecesi bulunmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.12-16). Olgubilim çalışmalarında ise genellikle bir olguya ilişkin kişisel algıları ortaya çıkarmak ve yorumlamak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın nitel boyutunu, okul müdürleri ve öğrencilerin derslerine girecek öğretmenlere uygulanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve öğrencilere uygulanan “Öğrenci Tanıma Formu”; nicel boyutunu da öğrencilere uygulanan “Akademik Başarı Testi” oluşturmuştur.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma, ilkokul 4. sınıfta eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarının öğretmen hareketliliğinden etkilenip etkilenmediğini belirlemek için yapılmıştır. İlkokul başarısının en sağlıklı ölçülebildiği düzeyin 4. sınıf olacağı düşünüldüğünden, dört yıllık bir eğitim geçmişini temsil ettiğinden ve bir yılda gerçekleşen öğretmen değişimi ile dört yılda gerçekleşen öğretmen değişikliği

arasında niceliksel olarak bir fark olacağı düşünüldüğünden, araştırma ilkokulun son sınıfı olan 4. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmış; 1, 2 ve 3. sınıflar bu çalışmanın dışında tutulmuştur. Şanlıurfa'da ilkokul kademesini tamamlamak üzere olan 4. sınıflar araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşmanın emek ve zaman kısıtlılığı nedeniyle mümkün olmayacağı düşünüldüğünden evreni temsil edecek örneklem alınmasına karar verilmiştir. Araştırma, Şanlıurfa'nın üç merkez ilçesi olan Eyyübiye, Karaköprü ve Haliliye ilçelerini kapsayacak şekilde yapılmıştır. Çalışma grubu; sosyoekonomik düzeyi yüksek muhit, sosyoekonomik düzeyi orta muhit ve sosyoekonomik düzeyi düşük muhit olarak tabakalandırılmış, her tabakadan bir okul seçilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Okulların belirlenmesinde, 4. sınıfın son döneminde öğrenim gören; biri hiç öğretmen değiştirmemiş, diğeri sık öğretmen değiştirmiş iki sınıfın bulunması ölçüt olarak alınmıştır. 4. sınıf düzeyinin ilkokulun son basamağı olması ve öğretmen başarısının en son basamakta gözlenmesinin daha gerçekçi olması nedeniyle 4. sınıflar örneklem olarak alınmıştır. Bu doğrultuda ölçüte uygunluk gösteren her tabakadan bir okul ve her okuldan iki sınıf alınarak toplamda 3 okul ve 6 sınıf ile çalışmanın uygulanması planlanmıştır. Çalışma ilkokul 4. sınıf öğrencilerini kapsadığından, öğrencilerden toplanacak verilerin 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi içerisinde toplanmış olması verilerin geçerliği ve güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, amaca yönelik örneklem ya da yargı örneklem olarak da ifade edilir ve araştırılan konuya ışık tutacak zengin durumlara odaklanır (Neuman, 2007; Patton, 2014). Tabakalı amaçlı örnekleme stratejisi ise belirli alt grupların özelliklerini ortaya koymayı ve karşılaştırma yapabilmeyi sağlayan bir stratejidir (Patton, 2002; Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilere ulaşmak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarının tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu

Form, araştırmaya dahil olan öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları ile ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilmiştir. Öğrenci tanıma formu öğrenci bilgisi, veli bilgisi ve aile bilgisi olarak üç bölüme ayrılmıştır. Öğrenci bilgisi bölümünde cinsiyet, okul, sınıf ve okul öncesi eğitim alıp almadığı ile ilgili bilgiler; veli bilgisi bölümünde, anne/baba engel durumu, anne/baba eğitim durumu ve anne/baba mesleği ile ilgili bilgiler; aile bilgisi bölümünde ise kardeş sayısı, okula giden kardeş sayısı, evde aile ile birlikte yaşayan kişiler ve ailenin aylık gelir bilgisi yer almaktadır. Araştırmada kullanılan öğrenci tanıma formu ekler kısmında yer almaktadır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Form, 2020-2021 eğitim öğretim yılında araştırmaya dahil olan okullarda görev yapan okul yöneticilere ve araştırma kapsamındaki 4. sınıfların dersine giren öğretmenlere uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yönetici ve öğretmenlerin öğretmen hareketliliğine ilişkin görüşlerini ölçmek hedeflenmiştir. Görüşme formu geliştirme sürecinde mevzuat araştırması ve literatür taraması yapılarak görüşme maddelerine ilişkin madde havuzu oluşturulmuş, zayıf maddeler elenmiş, amaca hizmet eden kapsamlı sorular alınarak formdaki maddeler oluşturulmuştur. Görüşme maddelerinin dil ve imla kontrolü Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Uzman görüşüne başvurularak alınan geri bildirimler ile görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formda yer alan maddeler hakkında bir okul yöneticisi ve bir öğretmenden görüş alınmış ve formun uygunluğuna karar verilerek form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Alınan uzman görüşleri ile form yeniden gözden geçirilmiş ve görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğine dikkat edilmiştir. Form üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde katılımcılara cinsiyet, yaş, okuldaki görevi, branşı, kurumdaki görev süresi sorulmuş; ikinci bölüm sınıfın dersine giren öğretmenlere yönelik hazırlanmış ve çalışma yapılan sınıf/şube, sınıfın değiştirmiş olduğu öğretmen sayısı, sınıfın dersine girme süresi gibi sorulara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm ise öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları

üzerindeki etkileri hakkında sorulan sorulardan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında belirlenen okul yöneticileri ve öğretmenlerden randevu alınarak araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ekler bölümünde yer almaktadır.

3.3.3.Akademik Başarı Ölçeği

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce alanlarının her birinden 10 soru olacak şekilde toplamda 50 soru ve her sorunun 4 şıktan oluştuğu “Akademik Başarı Testi (ABT)” uygulanmıştır. Test 2020-2021 eğitim öğretim yılında araştırmaya dahil olan okulların 4. sınıflarında eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır. ABT ile öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek hedeflenmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve İngilizce derslerindeki başarılarını ölçmek için geliştirilen ABT için öncelikle 50 soruluk madde havuzu oluşturulmuş, testin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve 4. Sınıf müfredatı incelenmiştir. Bu çerçevede müfredat dışı soru sorulmamıştır. Akabinde pilot uygulama yapılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve teste son hali verilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma verileri, çalışma grubunda yer alan Şanlıurfa'nın üç merkez ilçesindeki (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinden 2020-2021 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama üç farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde Harran Üniversitesi Etik Kurul Onayı (12.03.2021-18554) ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmış ve veri toplama sürecine geçilmiştir. Öncelikle uygulama okulları belirlenmiş, okul müdürleri iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Okul müdürlerine çalışma ilgili bilgiler verilmiş ve uygulama izni alınmıştır. Uygulama yapılacak sınıfların belirlenmesinde okul yöneticilerinden destek alınmıştır. Çalışmaya dahil edilen sınıfların derslerine giren öğretmenlerle toplantı yapıp çalışma ile ilgili bilgiler verilmiştir. ABT öğrencilere sınıf ortamında uygulanmış olup, Öğrenci Tanıma Formunu öğrencinin evde ailesi ile birlikte

doldurması istenmiş ve form ertesi gün öğrencilerden alınmıştır. Verilerin toplanmasında katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış, görüşmeler katılımcılardan randevu alınarak yüz yüze okul ortamında yapılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu, okul müdürleri ve öğrencilerin derslerine girecek öğretmenlere uygulanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve öğrencilere uygulanan “Öğrenci Tanıma Formu”; nicel boyutunu da öğrencilere uygulanan “Akademik Başarı Testi” oluşturmuştur. Müdürler ve öğretmenlere uygulanan “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu” ve öğrencilere uygulanan “Öğrenci Tanıma Formu” yüz yüze uygulanmış, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” analizi yapılırken katılımcı isimlerinin gizli olması için yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmen ve yöneticilerine O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7; orta sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmen ve yöneticilerine O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8; düşük sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmen ve yöneticilerine O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5 şeklinde kod isimler verilmiştir. Toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönetimi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde toplanan veriler önceden belirlenmiş tema ya da araştırma sonuçlarındaki boyutlara göre yorumlanır. Sık sık doğrudan alıntılardan yararlanılır, betimlemeler açıklanır, neden- sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). Öğrencilere uygulanan “Akademik Başarı Testi” verileri ise istatistiksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların aldıkları puanların analizinde hangi testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmış, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Normal dağılıma sahip olmadığı görülen veriler üzerinde parametrik olmayan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

ABT Veri Analizleri

ABT' nin yapı geçerliği için madde analizi yapılmak üzere öğrencilerin doğru cevapları için "1", yanlış cevapları için ise "0" değeri SPSS programına girilmiştir. Toplam 50 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin ABT'de aldıkları toplam puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve puanların dağılımında üstten %27'lik kısım ile alttan %27'lik kısım olmak üzere grup belirlenmiştir. Sonrasında SPSS 26.00 istatistik paket programı kullanılarak testin ve her bir sorunun madde güçlükleri ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış, Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: ABT Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Madde Ayırtedicilik İndeksi (Rjx)
1	.69	.31
2	.48	.48
3	.54	.46
4	.67	.33
5	.46	.43
6	.52	.44
7	.44	.41
8	.54	.39
9	.52	.41
10	.43	.39
11	.57	.39
12	.67	.33
13	.54	.46
14	.46	.43
15	.48	.44
16	.56	.44
17	.54	.31
18	.46	.46
19	.54	.43
20	.50	.43
21	.52	.48
22	.48	.44
23	.67	.33

24	.67	.30
25	.69	.41
26	.52	.44
27	.57	.43
28	.57	.43
29	.59	.37
30	.41	.41
31	.52	.48
32	.52	.48
33	.44	.37
34	.52	.41
35	.70	.30
36	.52	.48
37	.30	.30
38	.44	.41
39	.56	.41
40	.59	.41
41	.52	.48
42	.37	.37
43	.39	.39
44	.44	.44
45	.56	.44
46	.56	.41
47	.46	.46
48	.30	.30
49	.46	.39
50	.39	.39

Madde Güçlük İndeksi

Madde güçlük indeksi bir testteki maddelerin doğru cevaplanma oranını ifade eder ve 0 ile 1 arasında değer alır. Madde güçlük indeksinin 0'a yaklaşması maddenin zorlaştığını gösterirken 1'e yaklaşması maddenin kolaylaştığını ifade etmektedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Başarı testlerinde madde güçlük indeksi genellikle 0,20 ile 0,80 arasında olması kabul edilebilir değerdir (İlhan ve Hoşgören, 2017; Tosun ve Taşkesenligil, 2011). Uygulanan ölçme aracındaki maddelerin zor, kolay ve orta güçlük düzeyinde maddeler olması beklenir (Hasançebi

vd., 2020). ABT için madde güçlük indeksi 0,30'un altında olan madde olmadığı gözlenmiş ve maddelerin madde güçlük indeks aralığının 0,30 ile 0,70 arasında olduğu görülmüştür.

Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Madde ayırt edicilik indeksi maddelerin ölçmek istediğimiz özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemeye yarar. Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değer alır. Madde seçilirken ayırt edicilik indeksi 0.19 ve altında olan maddelerin testten çıkarılması, 0.20-0.29 arasında ise düzeltildikten sonra teste alınması gerekir. Ayırt edicilik indeksi 0,30-0,39 arasında olan maddeler ayırt ediciliği iyi ve geliştirilebilir maddeler olup, 0.40 ve üzerinde indeks değerine sahip maddeler ise ayırt ediciliği oldukça iyi olan maddelerdir ve testte kullanılabilir (Hasançebi vd., 2020; Karslı ve Ayas, 2013; Tosun ve Taşkesenligil, 2011).

ABT için teste seçilen maddelerin madde ayırt edicilik indeks değerlerinin 0.30 ve üzeri olduğu görülmüş, testten çıkarılacak bir madde olmadığı gözlenmiştir (Tablo 1). Madde analizlerinin tamamlanmasından sonra testte yer alan maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığını ve ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek için KR-20 (Kuder-Richardson) iç güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda başarı testine ait KR-20 güvenirlik katsayısı 0.80 bulunmuştur. KR-20 ile hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 veya daha yüksek olması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Metin, 2015). Dolayısıyla teste ait güvenirlik katsayısının istatistiksel olarak istenen düzeyde olduğu söylenebilir. Hazırlanan Akademik Başarı Testi Ekler bölümünde yer almaktadır.

Tablo 2: ABT'de Yer Alan Çeldiriciler İçin Madde İstatistikleri

		A	B	C	D
Soru 1	Toplam	9	81*	13	9
	Üst-Grup	0	30	0	1
	Alt-Grup	5	10	7	5
Soru 2	Toplam	70*	12	21	6
	Üst-Grup	30	0	1	0

	Alt-Grup	6	6	8	6
Soru 3	Toplam	7	6	20	77*
	Üst-Grup	0	0	0	31
	Alt-Grup	4	2	12	7
Soru 4	Toplam	8	12	88*	3
	Üst-Grup	0	0	31	0
	Alt-Grup	5	10	9	3
Soru 5	Toplam	25	9	25	50*
	Üst-Grup	0	0	5	24
	Alt-Grup	11	4	7	5
Soru 6	Toplam	11	84*	7	9
	Üst-Grup	1	30	0	0
	Alt-Grup	8	7	6	5
Soru 7	Toplam	13	13	10	73*
	Üst-Grup	2	0	1	28
	Alt-Grup	7	4	6	8
Soru 8	Toplam	3	0	11	92*
	Üst-Grup	0	0	0	29
	Alt-Grup	2	1	6	15
Soru 9	Toplam	4	85*	9	11
	Üst-Grup	0	29	0	1
	Alt-Grup	3	9	6	8
Soru 10	Toplam	14	55*	12	27
	Üst-Grup	0	27	0	2
	Alt-Grup	8	3	6	9
Soru 11	Toplam	3	8	93*	6
	Üst-Grup	0	0	30	0
	Alt-Grup	3	5	13	5
Soru 12	Toplam	9	25	66*	11
	Üst-Grup	0	10	21	0

	Alt-Grup	6	4	8	8
Soru 13	Toplam	84*	7	5	7
	Üst-Grup	30	0	0	0
	Alt-Grup	15	5	4	2
Soru 14	Toplam	4	24	71*	6
	Üst-Grup	3	0	26	1
	Alt-Grup	8	6	5	5
Soru 15	Toplam	2	10	8	87*
	Üst-Grup	0	0	1	28
	Alt-Grup	2	6	6	10
Soru 16	Toplam	22	74*	9	5
	Üst-Grup	0	31	0	0
	Alt-Grup	12	3	5	5
Soru 17	Toplam	72*	5	29	2
	Üst-Grup	26	0	5	0
	Alt-Grup	6	4	11	2
Soru 18	Toplam	3	57*	11	23
	Üst-Grup	0	27	0	0
	Alt-Grup	3	4	8	7
Soru 19	Toplam	10	23	14	52*
	Üst-Grup	0	1	1	27
	Alt-Grup	3	11	7	3
Soru 20	Toplam	8	49*	26	27
	Üst-Grup	0	26	1	4
	Alt-Grup	4	2	11	9
Soru 21	Toplam	80*	14	5	11
	Üst-Grup	31	0	0	0
	Alt-Grup	8	10	2	6
Soru 22	Toplam	19	12	69*	10
	Üst-Grup	0	1	28	2

	Alt-Grup	7	7	7	4
Soru 23	Toplam	84*	9	6	12
	Üst-Grup	31	0	0	0
	Alt-Grup	9	5	5	7
Soru 24	Toplam	13	19	79*	2
	Üst-Grup	0	2	29	0
	Alt-Grup	8	7	10	2
Soru 25	Toplam	5	88*	7	10
	Üst-Grup	0	30	0	0
	Alt-Grup	2	13	5	7
Soru 26	Toplam	25	17	57*	8
	Üst-Grup	0	0	30	0
	Alt-Grup	13	6	2	4
Soru 27	Toplam	81*	22	8	2
	Üst-Grup	31	0	0	0
	Alt-Grup	9	10	4	4
Soru 28	Toplam	8	72*	13	20
	Üst-Grup	0	31	0	0
	Alt-Grup	2	4	9	12
Soru 29	Toplam	7	75*	7	23
	Üst-Grup	0	31	0	0
	Alt-Grup	3	6	5	12
Soru 30	Toplam	16	12	49*	30
	Üst-Grup	1	1	26	3
	Alt-Grup	6	4	4	10
Soru 31	Toplam	4	88*	13	3
	Üst-Grup	0	31	0	0
	Alt-Grup	4	12	6	3
Soru 32	Toplam	6	9	92*	4
	Üst-Grup	0	0	31	0

	Alt-Grup	4	7	12	3
Soru 33	Toplam	14	9	23	61*
	Üst-Grup	2	1	2	26
	Alt-Grup	7	4	7	7
Soru 34	Toplam	18	7	76*	6
	Üst-Grup	1	1	28	0
	Alt-Grup	10	2	8	4
Soru 35	Toplam	89*	4	10	5
	Üst-Grup	31	0	0	0
	Alt-Grup	11	4	7	3
Soru 36	Toplam	2	8	13	85*
	Üst-Grup	0	0	0	31
	Alt-Grup	1	5	7	12
Soru 37	Toplam	4	57*	15	31
	Üst-Grup	0	14	1	16
	Alt-Grup	2	8	6	7
Soru 38	Toplam	30	57*	10	10
	Üst-Grup	6	25	0	0
	Alt-Grup	8	8	5	4
Soru 39	Toplam	13	15	75*	6
	Üst-Grup	0	0	30	1
	Alt-Grup	5	11	6	3
Soru 40	Toplam	8	4	5	91*
	Üst-Grup	0	0	0	30
	Alt-Grup	4	3	4	13
Soru 41	Toplam	4	84*	12	8
	Üst-Grup	0	31	0	0
	Alt-Grup	2	9	7	5
Soru 42	Toplam	34	20	11	43*
	Üst-Grup	8	2	0	20

	Alt-Grup	6	12	3	5
Soru 43	Toplam	22	48*	18	14
	Üst-Grup	3	22	3	2
	Alt-Grup	4	3	10	6
Soru 44	Toplam	25	17	18	48*
	Üst-Grup	1	0	4	26
	Alt-Grup	14	6	3	0
Soru 45	Toplam	96*	7	8	1
	Üst-Grup	31	0	0	0
	Alt-Grup	10	4	8	4
Soru 46	Toplam	18	70*	17	8
	Üst-Grup	0	29	1	1
	Alt-Grup	10	4	9	4
Soru 47	Toplam	19	64*	12	16
	Üst-Grup	0	28	1	1
	Alt-Grup	11	6	2	8
Soru 48	Toplam	44*	25	19	23
	Üst-Grup	20	5	3	3
	Alt-Grup	4	5	6	11
Soru 49	Toplam	27	59*	14	11
	Üst-Grup	1	28	1	1
	Alt-Grup	5	8	9	5
Soru 50	Toplam	23	68*	9	8
	Üst-Grup	1	26	1	1
	Alt-Grup	10	5	5	6

*Doğru cevap

Çoktan seçmeli testlerde doğru cevabı üst grubun daha fazla seçmesi beklenirken çeldiricileri ise alt grubun daha fazla seçmesi beklenir. Bu nedenle ABT'deki çeldiricilerin iyi çalıştığı söylenebilir (Tablo 2). 50 maddelik ABT'de yer alan maddelerin ait oldukları kazanımlar ise Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: ABT Belirtke Tablosu

	*Kazanımlar	Soru Numarası	Bloom'a Göre Düzey
Türkçe	T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.	1	Analiz
	T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. a) <i>Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır.</i>	2, 6, 7	Analiz
	T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	3	Kavrama
	T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	4	Kavrama
	T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır. “de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.	5	Kavrama
	T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.	8	Sentez
	T.4.4.13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	9	Uygulama
	T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.	10	Kavrama
Matematik	M.4.1.1.1. 4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.	1	Uygulama
	M.4.1.4.6. Doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözer	2	Uygulama
	M.4.1.6.3. Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.	3	Sentez
	M.4.1.5.6. Doğal sayılarla en az bir bölme işlemi gerektiren problemleri çözer.	4	Uygulama
	M.4.3.1.3. Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder.	5	Sentez
	M.4.3.2.3. Şekillerin çevre uzunluklarını hesaplamayla ilgili problemleri çözer.	6	Uygulama
	M.4.3.3.2. Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.	7	Analiz
	M.4.3.6.2. Litre ve mililitre arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbirine dönüştürür	8	Analiz
	M.4.1.3.1. En çok dört basamaklı doğal sayılarla çıkarma işlemini yapar.	9	Analiz
	M.4.2.2.1. Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer.	10	Sentez

Fen ve Teknoloji	F.4.1.1.2. Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve kayaçların ham madde olarak önemini tartışır.	1	Analiz
	F.4.1.2.2. Dünya'nın hareketleri sonucu gerçekleşen olayları açıklar.	2	Analiz
	ç. Gece ve gündüzün oluşumuna değinilir.		
	F.4.2.1.1. Canlı yaşamı ve besin içerikleri arasındaki ilişkiyi açıklar. a. Protein, karbonhidrat, yağ, vitamin, su ve minerallerin ayrıntılı yapısına girilmeden yalnızca önemleri vurgulanır.	3	Analiz
	F.4.7.1.2. Çalışan bir elektrik devresi kurar.	4	Uygulama
	F.4.3.1.1. Kuvvetin, cisimlere hareket kazandırmasına ve cisimlerin şekillerini değiştirmesine yönelik deneyler yapar.	5	Sentez
	F.4.6.1.2. Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder.	6	Analiz
	F.4.4.1.1. Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar. Maddeyi niteleyen; suda yüzme ve batma, suyu emme ve emmeme ve mıknatısla çekilme gibi özellikleri konusu işlenirken duyu organlarını kullanmaları sağlanır.	7, 8	Analiz
	F.4.7.1.1. Basit elektrik devresini oluşturan devre elemanlarını işlevleri ile tanır.	9	Bilgi
	F.4.4.3.1. Maddelerin hâllerine ait temel özellikleri karşılaştırır.	10	Analiz
Sosyal Bilgiler	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.	1	Bilgi
	SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. Resmî kimlik belgesini inceleyerek bu belgenin içerdiği bilgiler açıklanır	2	Kavrama
	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	3	Sentez
	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir	4	Kavrama
	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir.	5	Analiz
	SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	6	Bilgi
	SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	7	Analiz
	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel	8, 9, 10	Analiz

özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar			
İngilizce	E4.4.L1. Students will be able to understand the general information in an oral text about likes and dislikes.	1	Bilgi
	4.3.L1. Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others.	2	Sentez
	E4.1.L4. Students will be able to recognize numbers from one to fifty.	3, 4	Bilgi
	4.6.L1. Students will be able to understand and follow simple instructions.	5, 7	Kavrama
	E4.7.L1. Students will be able to identify other people's jobs and likes in a short, simple oral text.	6	Analiz
	4.5.L2. Students will be able to recognize the time in a short oral text.	8, 9	Kavrama
	E4.2.S1. Students will be able to talk about nations and nationalities.	10	Sentez

*4. Sınıf kazanım listeleri (MEB, 2021).

2020-2021 eğitim ve öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı 4. sınıf kazanım listesine dayalı Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce dersi kazanımları ortaya konarak belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu, testin kapsam geçerliğine yönelik sunulacak bir kanıt olup ayrıca madde geliştirmede kullanılacak bir rehber durumundadır. Kapsam geçerliliğini sağlaması için testteki soruların öğretimi yapılan konuları belli oranlarda temsil etmesine dikkat edilmiş ve seçilen soruların konulara göre dağılımı yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına cevap verecek verilerin analizi sunulmuştur. Tablo 4 katılımcı öğrencilere ait Öğrenci Tanıma Formunda belirtilen demografik değişkenleri göstermektedir.

Tablo 4: Demografik Değişkenler

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	48	42.5
	Erkek	65	57.5
Öğretmen Değiştirme Durumu	Değiştiren	55	48.2
	Değiştirmeyen	58	50.9
Sınıf	4/A	26	23.0
	4/B	14	12.4
	4/C	12	10.6
	4/D	20	17.7
	4/F	25	22.1
	4/H	16	14.2
Okul	O1	36	31.9
	O2	51	45.1
	O3	26	23.0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	49	43.4
	Hayır	64	56.6
Anne Engel Durumu	Var	0	0
	Yok	113	100.0
Baba Engel Durumu	Var	6	5.3
	Yok	107	94.7
Anne Eğitim Durumu	Okula gitmedi	37	32.7
	İlköğretim	58	51.3
	Lise	6	5.3
	Üniversite	12	10.6

Baba Eğitim Durumu	Okula gitmedi	19	16.8
	İlköğretim	52	46.0
	Lise	22	19.5
	Üniversite	20	17.7
Anne Mesleği	Ev hanımı	100	88.5
	Diğer	13	11.5
Baba Mesleği	İşsiz	11	9.7
	Memur	17	15.0
	Diğer	85	75.2
Kardeş Sayısı	0-4	57	50.4
	5-8	50	44.3
	9-12	6	5.3
Okula Giden Kardeş Sayısı	0-2	60	53.2
	3-5	51	45.1
	6 ve üzeri	2	1.8
Aile Tipi	Çekirdek	94	83.2
	Geniş	19	16.8
Gelir Düzeyi	0-2000 TL	36	31.9
	2001- 4000 TL	46	40.7
	4001 ve üzeri	31	27.4

Demografik değişkenler incelendiğinde 48 (%42.5) kız, 65 (%57.5) erkek öğrencinin çalışmaya katılım sağladığı görülmektedir. Katılımcılar 4/A sınıfından 26 (%23) öğrenci, 4/B sınıfından 14 (%12.4) öğrenci, 4/C sınıfından 12 (%10.6) öğrenci, 4/D sınıfından 20 (%17.7) öğrenci, 4/F sınıfından 25 (%22.1) öğrenci ve 4/H sınıfından 16 (%14.2) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan okullara bakıldığında, O1 okulundan 36 (%31.9), O2 okulundan 51 (%45.1) ve O3 okulundan ise 26 (%23.0) öğrencinin olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin okul öncesine gidip gitmeme durumlarına bakıldığında, 49 (%43.4) öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı, 64 (%56.6) öğrencinin ise okul öncesi eğitim almadığı tabloda yer almaktadır. Anne engel durumu değişkeninde ise öğrencilerin tamamının

(N=113, %100) anne engel durumlarının olmadığı görülmektedir. Baba engel durumları incelendiğinde 6 (%5.3) öğrencinin babasının engelli olduğu, 107 (%94.7) öğrencinin babasında ise engel bulunmadığı tabloda yer almaktadır. Öğrencilerin anne eğitim durumlarında 37 (%32.7) öğrenci annesinin okula gitmediği, 58 (%51.3) öğrenci annesinin ilköğretim, 6 (%5.3) öğrenci annesinin lise, 12 (%10.6) öğrenci annesinin ise üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Baba eğitim durumunda ise 19 (%16.8) öğrenci babasının okula gitmediği, 52 (%46.0) öğrenci babasının ilköğretim, 22 (%19.5) öğrenci babasının lise, 20 (%17.7) öğrenci babasının ise üniversite mezunu oldukları göze çarpmaktadır. Öğrencilerin annelerinin mesleklerine bakıldığında 100 (%88.5) annenin ev hanımı olduğu, 13 (%11.5) annenin ise diğer işlerde çalıştığı belirtilmiştir. Baba mesleklerinde ise 11 (%9.7) babanın işsiz, 17 (%15.0) kişinin memur, 85 (%75.2) kişinin de diğer işlerde çalıştığı görülmektedir. Öğrenci kardeş sayılarında 57 (%50.4) öğrencinin 0-4 arası, 50 (%44.3) öğrencinin 5-8 arası, 6 (%5.3) öğrencinin ise 9-12 arası kardeş sayısına sahip oldukları belirtilmektedir. Ailede okula giden kardeş sayısı değişkeninde 60 (%53.2) öğrencinin ailesinde 0-2 arası, 51 (%45.1) öğrencinin ailesinde 3-5 arası, 2 (%1.8) öğrencinin ailesinde de 6 ve üzeri okula giden kardeş sayısı olduğu gözlenmektedir. Aile tipi değişkeninde 94 (%83.2) ailenin çekirdek, 19 (%16.8) üzeri gelire sahip 31 (%27.4) öğrencinin olduğu göze çarpmaktadır.

Aydın ve Ahmetoğlu (2020) “Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesinde aile gelir düzeyinin, anne-baba öğrenim düzeyinin ve annenin çalışma durumunun etkili olduğunu belirtmiştir. Yine Taşkınbaş (2021) tarafından okulun yer aldığı bölge ve aile gelir durumuna bakarak sosyoekonomik düzeyin belirleneceği ifade edilmiştir. Çalışmada öğrencilere uygulanan Öğrenci Tanıma Formu ile okulların sosyoekonomik düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları, kardeş sayısı, anne-baba engel durumu, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aile tipi ve gelir düzeyi gibi değişkenlerin okulların sosyoekonomik düzeyinin belirlenmesinde etkili olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda kardeş sayısı, anne-baba engel durumu, aile tipi değişkenleri gibi sayısı arttıkça sosyoekonomik düzeyi düşürecek olan değişkenler ters puanlama yapılarak

puanlanmış; okul öncesi eğitim durumu, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve gelir düzeyi değişkenleri gibi sayısı arttıkça sosyoekonomik düzeyi yükseltecek olan değişkenler mevcut puanı ile kullanılarak okulların sosyoekonomik düzeylerini (SED) yansıttığı düşünülen ortalama puanlara ulaşılmıştır. Anne engel durumu değişkeni verileri öğrenciler arasında farklılık göstermediği için puanlamaya dahil edilmemiştir. Ayrıca okula giden kardeş sayısı değişkeninin de sosyoekonomik düzey belirlemeye etkisinin olmayacağı düşünülmüş ve puanlama dışında tutulmuştur. Okullara göre öğrenci sayıları (N), okulların toplam SED puanları, ortalama SED puanları ve SED düzeyleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Okulların SED Puanları Tablosu

Okul Adı	N	Toplam SED Puanı	Ortalama SED Puanı	SED Düzeyi
O1	36	434	12.05	Yüksek
O2	51	333	6.52	Orta
O3	26	149	5.73	Düşük

Tablo 5’e bakıldığında O1 okulundan 36 öğrenci, O2 okulundan 51 öğrenci, O3 okulundan 26 öğrenci çalışmaya katılım sağlamışlardır. Okulların SED puanlarına bakıldığında O1 okulunun 434 puan, O2 okulunun 333 puan ve O3 okulunun da 149 puana sahip oldukları görülmektedir. Ortalama SED puanları ve SED düzeylerine bakıldığında ise O1 okulunun 12.05 ortalama SED puanı ile ‘yüksek’ SED düzeyi, O2 okulunun 6.52 ortalama SED puanı ile ‘orta’ SED düzeyi ve O3 okulunun 5.73 ortalama SED puanı ile ‘düşük’ SED düzeyinde olduğu tabloda yer almaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri değiştiğinde akademik başarılarının da değiştiği birçok çalışmada açıklanmaya çalışılmıştır (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Yavuz, Odabaş ve Özdemir, 2016). SED düzeylerine göre öğrencilere ait ABT ortalamaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: SED Düzeylerine Göre ABT Ortalamaları Tablosu

SED Düzeyi	Okul Adı	N	Öğretmen Değiştirmemiş Grup ABT Ortalaması	Öğretmen Değiştirmiş Grup ABT Ortalaması	Toplam ABT Ortalamaları
Yüksek	O1	26	42.05	34.33	38.19
Orta	O2	51	40.76	20.20	30.69
Düşük	O3	36	36.16	19.38	26.38

Tablo 6’ya bakıldığında Yüksek SED düzeyine sahip öğretmen değiştirmemiş grubun ABT ortalaması 42.05 iken, öğretmen değiştirmiş grubun ABT ortalamasının 34.33 olduğu; Orta SED düzeyine sahip öğretmen değiştirmemiş grubun ABT ortalaması 40.76 iken, öğretmen değiştirmiş grubun ABT ortalamasının 20.20 olduğu; Düşük SED düzeyine sahip öğretmen değiştirmemiş grubun ABT ortalaması 36.16 iken, öğretmen değiştirmiş grubun ABT ortalamasının 19.38 olduğu görülmektedir. Yüksek SED düzeyine sahip (N=26) öğrencilerin toplam ABT ortalamalarının 38.18; Orta SED düzeyine sahip (N=51) öğrencilerin toplam ABT ortalamalarının 30.69; Düşük SED düzeyine sahip (N=36) öğrencilerin toplam ABT ortalamalarının 26.38 olduğu görülmüştür.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılığının olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Dağılımın basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness-Kurtosis testi kullanılarak analiz edilmiştir. Fidell, S, Tabachnick, B, Mestre, V. ve Fidell, L.’e (2013) göre, bir ölçekten elde edilen verilerin “çarpıklık (skewness)” ve “basıklık (kurtosis)” değerleri ± 1.5 arasında olması verilerin normal dağılımın gösterdiğini ifade eder. ABT sonuçları ile öğretmen değiştiren ve değiştirmeyen sınıflara ait çarpıklık ve basıklık değerlerine ait bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları

Ölçek boyutları	N	%	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Öğretmen Değiştiren	55	48.2	-1.948	4.861
Öğretmen Değiştirmeyen	58	50.9	.331	-.720

Tablo 7’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen değiştirmeyen sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri -1.948, basıklık (kurtosis) değeri 4.861; öğretmen değiştiren sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri .331, basıklık (kurtosis) değeri -.720 olarak bulunmuştur. Buna göre elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. ABT ile ilgili yapılan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılığının olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri 0.5 olarak alınmıştır. Test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Sınıflarda Öğretmen Hareketliliğinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerinde Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	P
Öğretmen Değiştirme Durumu	Değiştiren	55	33.85	1862	322.000	-7.318	.000
	Değiştirmeyen	58	78.95	4579			

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmen değiştirmeyen grup lehine istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($U=322.000$, $Z=-7.318$).

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek SED düzeyine sahip okulun (O1) 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normalliği kontrol edilmiştir. SED değişkenine bağlı olarak dağılımın basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness - Kurtosis testi kullanılarak analiz edilmiştir. ABT sonuçlarına göre Yüksek SED düzeyindeki okulda öğretmen değiştiren ve değiştirmeyen sınıflara ait çarpıklık ve basıklık değerlerine ait bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları

SED	Öğretmen Değiştirme Durumları	N	%	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Yüksek	Değiştiren	16	44.4	.429	-1.462
	Değiştirmeyen	20	55.5	-1.934	4.947

Tablo 9’da verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen değiştiren sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri .429, basıklık (kurtosis) değeri -1.462; öğretmen değiştirmeyen sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri -1.934, basıklık (kurtosis) değeri 4.947 olarak bulunmuştur. Verilere bakılarak verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Yapılan analizlerde parametrik olamayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda Yüksek SED düzeyine sahip okulun (O1) 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri 0.5 olarak alınmıştır. Test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Yüksek SED Düzeyindeki Okulun 4. Sınıf Düzeyinde Öğretmen Hareketliliğinin Akademik Başarı Üzerindeki Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

SED	Öğretmen Değiştirme Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	P
Yüksek	Değiştiren	16	12.06	193	57.000	-3.287	.001*
	Değiştirmeyen	20	23.65	473			

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde Yüksek SED düzeyine sahip okulun (O1) 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda Yüksek SED düzeyine sahip okulun (O1) 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde öğretmen değiştirmeyen grup lehine istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($U=57.000$, $Z=-3.287$).

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Orta SED düzeyine sahip okulun (O2) 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Dağılımın basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness-Kurtosis testi kullanılarak analiz edilmiştir. ABT sonuçlarına göre orta SED düzeyindeki okulda öğretmen değiştiren ve değiştirmeyen sınıflara ait “skewness” ve “kurtosis” değerlerine ait bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları

SED	Öğretmen Değiştirme Durumları	N	%	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Orta	Değiştiren	25	49.0	.562	-.724
	Değiştirmeyen	26	50.9	-2.110	4.957

Tablo 11’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen değiştiren sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri .562, basıklık (kurtosis) değeri -.724; öğretmen değiştirmeyen sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri -2.110, basıklık (kurtosis) değeri 4.957 olarak bulunmuştur. Verilere bakılarak verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Yapılan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda Orta SED düzeyine sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri 0.5 olarak alınmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Orta SED Düzeyindeki Okulun 4. Sınıf Düzeyinde Öğretmen Hareketliliğinin Akademik Başarı Üzerindeki Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

SED	Öğretmen Değişirme Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	P
Orta	Değiştiren	25	15.02	375	50.500	-5.179	.000*
	Değiştirmeyen	26	36.56	950.5			

*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde Orta SED düzeyine sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, Orta SED düzeyine sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde öğretmen değiştirmeyen grup lehine istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($U=50.500$, $Z=-5.179$).

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Düşük SED düzeyine sahip okulun (O3) 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Dağılımın basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness-Kurtosis testi kullanılarak analiz edilmiştir. ABT sonuçlarına göre düşük SED düzeyindeki okulda öğretmen değiştiren ve değiştirmeyen sınıflara ait “skewness” ve “kurtosis” değerlerine ait bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Analiz Sonuçları

SED	Öğretmen Değişirme Durumları	N	%	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Düşük	Değiştiren	14	53.8	.142	-1.032
	Değiştirmeyen	12	46.1	-1.401	2.210

Tablo 13’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmen değiştiren sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri .142, basıklık (kurtosis)

değeri -1.032; öğretmen değiştirmeyen sınıfın akademik başarı testine ilişkin çarpıklık (skewness) değeri -1.401, basıklık (kurtosis) değeri 2.210 olarak bulunmuştur. Verilere bakılarak verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Yapılan analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda düşük SED düzeyine sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri 0.5 olarak alınmıştır. Test sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Düşük SED Düzeyine Sahip Okulun 4. Sınıflarda Öğretmen Hareketliliğinin Akademik Başarı Üzerindeki Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

SED	Öğretmen Değiştirme Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	P
Düşük	Değiştiren	14	8.11	113.5	8.500	-3.889	.000*
	Değiştirmeyen	12	19.79	237.5			

*p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde Düşük SED düzeyine sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda Düşük SED düzeyine sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde öğretmen değiştirmeyen grup lehine istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($U=8.500$, $Z=-3.889$).

4.5. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Verilerin toplandığı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, katılımcılara ait demografik bulgular Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Demografik Bulgular

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul	O1	7	35
	O2	8	40
	O3	5	25
Cinsiyet	Kadın	7	35
	Erkek	13	65
Yaş	20-30	6	30
	31-40	12	60
	41-50	1	5
	51-60	1	5
Görev	Yönetici	10	50
	Öğretmen	10	50
Branş	Sınıf Öğrt.	15	75
	İngilizce	2	10
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	10
	Diğer	1	5
Okuldaki Görev Süresi	1 yıldan az	1	5
	1-2 yıl	7	35
	3-4 yıl	5	25
	5 yıl ve üzeri	7	35

Demografik bulgular değerlendirildiğinde veriler O1 okulundan N=7 (%35), O2 okulundan N=8(%40) ve O3 okulundan N=5 (%25) öğretmen ve okul yöneticisinden alınarak toplanmıştır. Cinsiyet değişkeninde katılımcılarının N=7 (%35) kişinin kadın, N=13 (%65) kişinin erkek öğretmen ve yöneticilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımında, 20-30 yaş grubunda N=6 (%30), 31-40 yaş grubunda N=12 (%60), 41-50 yaş grubunda N=1 (%5) ve 51-60 yaş grubunda ise N=1 (%5) kişinin katılım sağladığı görülmektedir. Görev değişkeninde ise katılımcılardan N=10 (%50) kişinin okul yöneticisi, N=10 (%50) kişinin ise öğretmen olduğu göze çarpmaktadır. Branş değişkeninde N=15 (%75)

kişinin branşının Sınıf Öğretmenliği, N=2 (%10) kişinin İngilizce, N=2 (%10) kişinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, N=1(%5) kişinin de Diğer branştan olduğu görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bulundukları okulda çalışma sürelerine bakıldığında bir yıldan az çalışma süresi olan N=1 (%5) kişinin, 1-2 yıl arasında N=7 (%35) kişinin, 3-4 yıl arasında N=5 (%25) kişinin, 5 yıl ve üzerinde olan N=7 (%35) kişinin olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap aranmış, elde edilen bulgular başlıklar halinde yorumlanmıştır.

a) Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) öğretmen hareketliliği yoğunluğunun eşit düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?

“Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) öğretmen hareketliliği yoğunluğunun eşit düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların tamamının (N=20, %100) eşit düzeyde olmadığını belirttikleri görülmektedir. O1.1 *“Eşit değildir. Köydekiler görev yerlerinden ayrılmak istiyor, şehirdekiler rahat olduğu için kalmak istiyor.”* şeklinde görüş belirtirken, O1.3 *“Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmen hareketliliğinin eşit düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Sosyoekonomik açıdan daha iyi semtte yer alan okullarda öğretmen hareketliliği daha az iken diğer okullarda daha fazladır.”* şeklinde görüş bildirmiştir. O1.4, O2.2, O2.4, O2.7, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4 ve O3.5 de O1.3’ü destekler nitelikte ifadeler kullanmışlardır. O1.5 ise O1.5 *“Tabii ki de hayır. Son dönemlerde bakanlığımızın çalışmaları fayda vermiş olup nispeten daha önceki dönemlere göre hareketlilik azalmıştır.”* ifadesini kullanarak öğretmen hareketliliğinin farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okul bölgelerinde aynı düzeyde olmadığını fakat yapılan çalışmaların hareketliliğin azalmasında olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. O2.6 ise *“Aynı düzeyde olmuyor. Olsaydı okulumuzda 19 ücretli öğretmen olmazdı.”* şeklinde görüş belirtmiş, bulunduğu okulda öğretmen hareketliliğinin yoğun yaşandığının ve bu durumun ücretli öğretmen sayısını artırdığının altını çizmiştir. O2.8 *“Aynı olmadığını düşünüyorum. Hizmet puanı yüksek öğretmenlerin genel şartlar itibariyle daha iyi okullara gittikleri ve gittikleri yerde uzun süre aldıklarını görüyoruz. Düşük hizmet puanına sahip öğretmenlerin ise çok sıkı yer*

değiştirdiklerini görüyoruz.” ifadesini kullanmış, sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde yer alan okullardaki öğretmenlerin bulundukları okullardan uzun süre ayrılmadıklarını, düşük sosyoekonomik bölgedeki okullarda ise durumun tam tersi olduğu ve öğretmen hareketliliğinin yoğun yaşandığının altını çizmiştir.

b) Okulun bulunduğu bölge olanaklarına göre öğretmen hareketliliği yoğunluğunun değişmesinin öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitsizliği bağlamında ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Katılımcıların tamamı (N=20, %100), okulun bulunduğu bölge olanaklarına göre öğretmen hareketliliği yoğunluğunun değişmesinin öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitsizliği bakımından olumsuz etkisi olduğunu ortaya koyan ifadeler kullanmışlardır. O1.2 “*Öğretmenin öğrencileriyle geçirdiği zaman ile onlara tanıdığı imkan doğru orantılıdır. Bu durumdan ötürü öğretmenin öğrenciyle geçirdiği zaman arttıkça onlara sunacağı akademik ve sosyal imkanlar da artar.*” ifadesini kullanmış, hareketliliğin az yaşandığı bölgelerdeki öğrencilerin akademik ve sosyal imkanlarının artacağını belirtmiştir. Yine O2.3 “*Maalesef “Eğitimde devamlılık esastır.” maddesine ileri düzeyde aykırı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin eşit düzeyde eğitim aldıklarını düşünmüyorum.*” diyerek öğrencilerin eşit eğitim imkanlarına sahip olmadığını ifade etmiş; O2.8 ise “*Okulumuz dezavantajlı bir bölgede bulunuyor. Ekonomik olarak diğer bölgelerden geride kalan öğrenciler öğretmenlerinin sık değişmesi ile daha iyi bölgedeki öğrencilerden geride kalıyor. Bu bölgede 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar bir öğrenci 7-8 öğretmen bile değiştirebiliyor. Bu da öğrencinin okula bağlılığına ve sunulan fırsatlara etki ediyor.*” ifadesiyle düşük sosyoekonomik koşullara sahip okuldaki öğrencinin imkan ve fırsat olarak dezavantajlı konumda olduğunu altını çizmiştir.

c) Kentlerde ve kırsal bölgelerde öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunu düşünüyorsunuz? (olumlu, olumsuz, etkisi yok)

Katılımcıların tamamı (N=20, %100) kentlerde ve kırsal bölgelerde öğretmen hareketliliğinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirttikleri

görülmektedir. O1.5 diğer katılımcılardan farklı olarak “Çoğunlukla olumsuz bir etki oluşturmakta. Bazen de olumlu bir etkisi olmaktadır. Eğer öğrenciler nitelikli bir öğretmenle birlikte değillerse öğretmen değişikliğinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olabilir.” şeklinde fikir beyan etmiştir. O3.1 “Olumsuz olduğunu düşünüyorum. Bazen olumlu etki yapabileceğini düşünüyorum. İyi bir öğretmene denk gelen bir öğrenci akademik açıdan ileriye doğru gider fakat iyi bir öğretmene denk gelmeyen bir öğrenci geriye doğru gider. Önemli olan öğretmendir.” diyerek ile O1.5’i destekleyici ifadeler kullanmıştır.

d) Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmen hareketliliğinden aynı düzeyde etkilendiğini düşünüyor musunuz?

“Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmen hareketliliğinden aynı düzeyde etkilendiğini düşünüyor musunuz?” sorusunu O1.3, O1.4 ve O1.5 katılımcıları soruyu yanıtsız bırakmış, O1.2, O2.7, O3.1 ve O3.5 katılımcıları “Aynı düzeyde etkilenmiştir.” şeklinde yanıtlamış ve diğer N=12 (%60) katılımcı da “Aynı düzeyde etkilenmemişlerdir.” şeklinde fikir belirtmişlerdir. O1.2 “İlköğretim çağındaki çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklı bağlanma duygusu vardır. Bu da sosyoekonomik farklar gibi unsurlar göz önüne alınmadan ilkökul çağındaki tüm öğrencileri aynı düzeyde etkilemektedir.” olarak aynı düzeyde olduğu belirtirken, O2.5 “Farklı sosyo-ekonomik düzeyine sahip olsalar da her düzeyde öğretmen hareketliliği öğrencilerin etkiler. Ancak sosyoekonomik durumu düşük olan yerlerde veli desteği de düşük olduğu için onlar daha fazla etkilenmektedir.” şeklinde sosyoekonomik koşulları düşük bölgedeki öğrencilerin daha fazla etkileneceğinin altını çizmiştir. O2.4 diğer katılımcılardan farklı olarak “Özellikle Eyyübiye bölgesindeki çocuklar öğretmen değişikliğine bence alıştılar. Batıdaki çocukların öğretmeni değiştiğinde daha fazla etkilendiğini düşünüyorum.” diyerek sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin öğretmen hareketliliğine alıştıklarını ve sosyoekonomik koşulları yüksek öğrencilerin daha fazla etkileneceğini ileri sürmüştür.

e) Aynı okulda öğretmen değiştiren ve değiştirmeden ilkokulu tamamlayan iki sınıfın akademik başarıları arasında fark olabileceğini düşünüyor musunuz?

Aynı okulda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinden öğretmen değiştiren ve değiştirmeyen iki sınıfın akademik başarıları arasında fark olup olmadığı sorusunu N=3 (%15) katılımcı yanıtsız bırakırken N=15 (%75) katılımcı “Kesinlikle fark vardır.” şeklinde yanıtlamışlardır. O2.1 “Duygusal anlamda bağlanma konusunda yani öğrencinin öğretmeni benimsemesi konusunda etkileyeceğini düşünüyorum. Bu etkilenme de akademik başarıyı olumsuz etkiler. Biraz olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum.”, O2.6 “Fark vardır. Öğretmen değiştirmeden İlkokulu tamamlayan öğrencilerin bence akademik başarıları diğer sınıflara göre daha fazla olur.” O2.8 ise “Dezavantajlı bölgelerde öğretmen değişimi kadrolu öğretmenden ücretli öğretmene şeklinde olabildiğinden ve öğretmen değişikliğinin öğrenciler üzerindeki duygusal etkisinden dolayı akademik düzeylerinin farklı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. O3.1 ve O3.2 katılımcıları ise diğer katılımcılardan farklı olarak; O3.1 “Önemli olan öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisidir. İyi öğretmenlere denk geldiği sürece olumlu olur.” O3.2 ise “Değişken sonuçlara sebep olabilecek bir soru. Kalan öğretmenin verimi veya değişen öğretmenin eskiye oranla öğrencilere verdiği eğitim kalitesi belirleyicidir.” şeklinde görüş belirtmiş ve öğretmen değişikliğinin kalan ya da giden öğretmenin niteliğine göre olumlu/olumsuz etkileri olabileceğinin altını çizmişlerdir.

f) Aynı sınıfın dersine uzun yıllar girilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

Katılımcılara bir öğretmenin uzun yıllar aynı sınıfın dersine girmesinin öğrenciler üzerindeki akademik başarıya etkisinin olup olmadığı sorulduğunda O1.3, O1.4 ve O1.5 soruyu yanıtsız bırakırken, cevap veren katılımcılardan çoğunluğunun (N=16, %80) öğretmen değişikliği yaşanmayan sınıftaki öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirttikleri göze çarpmaktadır. Bu konuda O2.8 “Evet. Öğretmenin öğrenciyi tanıması, eğitim öğretimin hem fiziksel hem psikolojik şartlarını öğrenciye göre düzenlemesi öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakır ve akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. Yine öğrencinin öğretmene alışması ve aralarındaki duygusal bağ öğrencinin akademik başarısını etkiler.”

olarak fikir belirtirken, O3.4 *“Başarıları yönünden olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum. Uzun yıllar aynı öğrenciyi gözlemleyen öğretmen öğrenciyi yeni tanıyan bir öğretmene göre öğrencinin eksiklerini detaylı bir şekilde bileceğinden öğrenciye akademik açıdan daha verimli geri dönütler verebilecektir.”* diyerek öğretmenin öğrenci ile uzun zaman geçirmesinin birçok olumlu etkileri olduğunu açıklamışlardır. O3.2 katılımcısı ise diğer katılımcılardan farklı olarak *“Hayır. Değişim olumlu ya da olumsuz olabilir. Tamamen giden gelen öğretmene bağlıdır.”* şeklinde görüş belirtmiş, başarının öğretmen değişikliğinden ziyade gelen ya da giden öğretmene bağlı olduğunu altını çizmiştir.

g) Öğretmen hareketliliğinin azaltılmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

Öğretmen hareketliliğinin azaltılmasına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri sorulduğunda N=4 (%20) katılımcının bu konuda fikir beyan etmedikleri görülmektedir. Öğretmen hareketliliğini azaltacağı düşünülen, kırsal bölgelerde maaş koşullarının iyileştirilmesi önerisinin en fazla olduğu ifade edilen öneri olduğu göze çarpmaktadır (N=9). Bu konuda O1.2, *“Türk Silahlı Kuvvetleri’ndeki ve Emniyet Teşkilatı’ndaki uygulamalar örnek alınarak bu durumun üstesinden gelinebilir. Örneğin asker ve polislerin şark görevinde farklı ekonomik imkanlar tanınarak onları o bölgede uzun süre tutma uygulaması yapılmaktadır. Benzer uygulamalar eğitim alanında uygulanarak öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde daha uzun süre kalmaları sağlanabilir.”*, O2.6 *“Kalkınmada öncelikli yörelerde veya mecburi hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin özlük hakları düzeltilmeli. Diğer bölgelerdeki öğretmenlere göre ek tazminat verilmeli. Ek tazminat 1994 yılına kadar uygulanıyordu.”* şeklinde fikir belirtmişler ve öğretmenlere yapılacak ek ödemelerin öğretmen hareketliliğini düşüreceğini öne sürmüşlerdir.

Öğretmen hareketliliğini önlemeye yönelik önerilerden ikinci sırada sunulan öneri ise, dezavantajlı bölgelere pozitif ayrımcılık yapılması gerektiği konusundadır. O3.3 bu konuda *“Zor şartlardaki okulların donatım materyalleri, akıllı tahta vb. yönlerden okul şartlarında iyileştirmeler yapılabilir. Bu gibi bölgelerde öğretmenlerin yıllık aldıkları puan açısından daha fazla puan verilebilir. Öğretmen atamaları daha fazla yapılmalıdır.”* şeklinde görüş belirtmiş, zor koşullardaki

okullara ve öğretmenlere farklı uygulamalar yapılmasının hareketliliği azaltacağını ifade etmiştir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının devamının da öğretmen hareketliliğini azalttığını ifade eden katılımcılar da mevcuttur. O1.6 “*Öğretmen hareketliliğinin azaltılması için sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının yerinde bir uygulama olduğunu düşünüyorum.*” O2.2 ise “*Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile 4 yıl aynı yerde kalabilme durumu önemli bir gelişmedir.*” şeklinde ifadeleri ile sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının yerinde bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen hareketliliğinin azaltılması konusunda O2.4 “*Öğretmenler okulunu ikinci ev olarak gördüğünde, zil çaldığında koşarak gitmek istemediğinde hareketlilik azalacaktır.*” şeklinde ifadesi ile okul ikliminin öğretmen hareketliliğindeki öneminin altını çizmiştir. O3.2 “*Merkezden uzak yerlerde lojman imkanları artırılabilir.*” O3.4 ise “*Kırsal alanda, köylerde çalışan öğretmenlere 2+1 standartlarında lojmanların yapılması, yıllık bakımlarının düzenli olarak devlet tarafından yapılması.*” önerileri ile öğretmen lojmanlarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. O2.5 ve O3.3 ise öğretmen atamalarının artmasının, öğretmen hareketliliğinin azalmasına olumlu etki edeceğini belirten yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca O2.8 “*Eş durumu tayinlerinde farklı kurumlarda çalışan eşin öğretmen eşin yanına gelmesi koşulu sunularak öğretmen hareketliliği azaltılabilir.*” fikrini belirterek bu uygulamanın hareketliliği azaltacağını söylemiştir. O3.4 ise “*Askerlik mesleğindeki gibi 4 yılda bir olmak kaydıyla şehir ve bölge değişikliklerinin zorunlu ve herkesi kapsayacak şekilde bir rotasyon uygulamasının hayata geçirilmesi gerekmektedir.*” diyerek rotasyon uygulamasının öğretmen hareketliliğinin azalmasına olumlu etki edeceğini belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular yeniden tartışılmış, öğretmen ve yöneticilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar literatürde konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

“4. sınıflarda öğretmen hareketliliği öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?” araştırma sorusunun bulgularına bakıldığında öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz yönde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Bruno ve Neglete, 1983 ve Cochran-Smith, 2004 çalışmalarında öğretmen hareketliliğinin yoğun yaşandığı bölgelerde akademik başarının da düştüğünü ortaya koymuş, araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Dolton ve Newson (2003), Londra İlkokulu’nun anket sonuçlarına dayanarak bir bölgede öğretmen hareketliliği ne kadar yoğun yaşıyorsa o bölgede öğrencilerin ilerlemesinin de o oranda yavaşladığı sonucuna ulaşmışlar; Scafidi, Sjoquist ve Steinbrickner (2007) ise çalışmalarında öğretmen hareketliliğinin akademik başarı düşüklüğünü tetiklediğini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçların da yine araştırma bulguları ile örtüştüğü sonucuna ulaşılabilir.

TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu ve PISA 2018 Türkiye Ön Raporunda Güneydoğu Anadolu Bölgesi en düşük başarı gösteren bölge olmuştur (MEB, 2019; MEB, 2020). Şanlıurfa ili de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer almaktadır. Toplum Örgütleri Birliği (ACORN) Araştırma Raporu’na (2005) göre nitelikli öğretmenleri elinde tutamayan okullar muhtemelen gelecekte akademik başarıları açısından zarar görecektir. Araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında Şanlıurfa’da öğretmen hareketliliği hızının fazla olmasının, akademik başarı düşüklüğünün nedenlerden biri olduğu söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “*Aynı okulda öğretmen değiştiren ve değiştirmeden ilkokulu tamamlayan iki sınıfın akademik başarıları arasında fark olabileceğini düşünüyor musunuz?*” sorusuna katılımcılardan O3.3, O2.7 ve O1.6’nın öğretmen değiştirmeden ilkokulu tamamlayan sınıfın daha başarılı olacağını ifade ettikleri, araştırma bulguları ile örtüşen yanıtlar verdikleri görülmektedir. O3.1 ve O3.2 ise araştırma bulgularından

farklı olarak öğretmen değişikliğinin her zaman olumsuz etkilemeyeceğini, bu durumun kalan ya da giden öğretmenin niteliğine bağlı olduğunu belirten açıklamalar yapmışlardır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara yöneltilen “*Aynı sınıfın dersine uzun yıllar girilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusuna ise katılımcıların çoğunluğunun (N=16, %80) öğretmen değişikliği yaşanmayan sınıftaki öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirttikleri göze çarpmaktadır. Araştırma sonucunda 4. sınıflarda öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmış nicel bulguların nitel verileri desteklediği görülmüştür.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

“*Yüksek sosyoekonomik koşullara sahip okulun 4. sınıf düzeyindeki öğretmen hareketliliği, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?*” araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde Yüksek SED düzeyine sahip okulun (O1) 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Özer ve Sarı’nın (2009) çalışmalarında değindiği, akademik başarının öğrenciden kaynaklanan nedenlere bağlı olduğu düşüncesi yerini son yıllarda öğrencinin yanı sıra çevresel imkanlara, kültürel duruma, sağlık şartlarına, ekonomik imkanlara, ailenin gelir seviyesine, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi birçok faktöre bırakmıştır. Bu hususta öğretmen değişikliği de öğrenci başarısını düşüren bir çevresel faktör olarak kabul edilebilir. Yüksek SED düzeyindeki okullar, düşük SED düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılan yer değişikliklerinde hedeflenen okul bölgeleri olarak görülmektedir (Tekişik, 2005).

Türkmen (2014) çalışmasında MEB’de çalışan öğretmenlerin, şehirlerarası yer değiştirirken dikkate aldıkları kriterlerden bölgenin eğitim düzeyinin üçüncü önem derecesine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu da yine öğretmenlerin yüksek SED düzeyindeki okullara geçmek isteme gerekçelerinden biridir. Araştırma sonucuna göre bir öğrenci yüksek SED düzeyindeki bir okulda öğrenim görüyor olsa bile öğretmen değişikliğinden etkileneceği ve akademik başarısının düşeceği söylenebilir.

Bu konuda öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen “*Kentlerde ve kırsal bölgelerde öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunu düşünüyorsunuz? (olumlu, olumsuz, etkisi yok)*” sorusuna katılımcıların tamamı (N=20) öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olacağı, bunun SED düzeyine göre değişmediğini ortaya koyan ve araştırma sonuçlarıyla örtüşen cevaplar vermişlerdir. Araştırma sonucunda yüksek sosyoekonomik koşullara sahip okulun 4. sınıf düzeyindeki öğretmen hareketliliğinin, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmış nicel bulguların nitel verileri desteklediği görülmüştür.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

“*Orta düzey sosyoekonomik koşullara sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliği öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?*” araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde orta SED düzeyine sahip okulun 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kültür (2019), öğrencinin sosyal kültürel ailevi farklılıkları, öğrencinin altyapısı ve hazırbulunuşluğu, öğrencinin akademik yükü, öğrencilerin güvenlik beslenme ihtiyaçlarının karşılanması gibi faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu hususta orta SED düzeyinde yer alan 4. sınıf öğrencileri öğretmen değiştirme durumlarının, öğrenci hazırbulunuşluğuna ve akademik yüküne etki edeceği ve öğrencilerin akademik başarıları arasında farklılık yaratacağı söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara yöneltilen “*Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin, öğretmen hareketliliğinden aynı düzeyde etkilendiğini düşünüyor musunuz?*” sorusuna O3.5 ve O3.3 her düzeydeki öğrencinin öğretmen hareketliliğinden etkileneceği şeklinde araştırma sonuçları ile örtüşen yanıtlar vermişlerdir. Yine yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “*Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) öğretmen hareketliliği yoğunluğunun eşit düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusuna O2.2 düşük

SED düzeyindeki okullarda daha fazla öğretmen hareketliliği ile karşılaşılabilceğini belirtmiştir. Bulgulara göre öğretmen hareketliliğinin yüksek SED düzeyindeki okullardan düşük SED düzeyine gidildikçe arttığı, öğretmen değişikliğinin orta SED düzeyindeki 4. sınıf öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık yarattığı söylenebilir. Bu hususta elde edilen nicel bulguların nitel verileri desteklediği görülmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Düşük sosyoekonomik koşullara sahip okuldaki 4. sınıflarda öğretmen hareketliliği öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?” araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde düşük SED düzeyine sahip okulun, 4. sınıf düzeyinde öğretmen hareketliliğinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Dünya Bankası(2011) ve Önder ve Güçlü (2014) çalışmalarında, akademik başarının artırılmasında önemli etkisi olan erken çocukluk eğitiminin; yoksulluğun kuşaktan kuşağa aktarılmasının önlenmesinde, akademik başarının artırılmasında ve öğrenciler arasındaki dezavantajların azaltılmasında büyük öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Fakat en çok ihtiyacı olan düşük SED düzeyindeki bölgelerde yer alan öğrencilerin okul öncesi eğitime ulaşamadığı görülmektedir. Barbieri, Rossetti ve Sestito (2011), Clotfelter, Ladd ve Vigdor (2007), Lankford, Loeb ve Wyckoff (2002), Sass, Hannaway, Xu, Figlio ve Feng (2012), Scafidi, Sjoquist ve Stinebrickner (2007), Scafidi vd., (2007), ACORN (2005) çalışmalarında; akademik başarının düşük, azınlık öğrenci sayısının yüksek ve düşük SED düzeyine sahip öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmen hareketliliği yoğun yaşandığı için ücretli öğretmenlik uygulamalarının da yoğun yaşandığı, bu durum farklı SED düzeyindeki okullarda başarı farkları oluşmasına ve deneyimi az olan öğretmenlerin düşük SED düzeyindeki bölgelerde görev yapmasına neden olduğu belirtilmektedir.

Literatürdeki çalışmaların, düşük sosyoekonomik koşullara sahip okullardaki öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaştığı ve araştırma bulguları ile örtüştüğü gözlenmiştir. Yine yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen ve okul yöneticilerine yöneltilen *“Okulun bulunduğu bölge olanaklarına göre öğretmen hareketliliği yoğunluğunun değişmesinin*

öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitsizliği bağlamında ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna O2.7 ve O2.2 dezavantajlı bölgedeki öğrencilerin hareketlilikten daha fazla etkilendiği, akademik başarının daha düşük olduğu şeklinde yanıt vermiş ve düşük SED düzeyindeki 4. sınıflarda öğretmen hareketliliğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık yarattığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda düşük sosyoekonomik koşullara sahip okuldaki 4. sınıflarda öğretmen hareketliliği öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmış, nicel bulguların nitel verileri desteklediği görülmüştür.

ÖNERİLER

Bu bölümde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde uygulayıcıların öğretmen hareketliliğinin azaltılmasına yönelik bazı politikaları hayata geçirmelerinin öğrenci akademik başarısının artmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğretmen hareketliliğini azaltmak için okulların sahip olduğu koşullar iyileştirilerek okulların imkanları birbirine yaklaştırılmalıdır Bu çerçevede okul çekiciliği ve imkanlarının artırılmasına önem verilmelidir. Bu durum sağlanırsa öğretmenlerin düşük SED bölgesinde yer alan okullardan yüksek SED bölgesindeki okullara akışı yavaşlatılabilir. Düşük SED düzeyine sahip bölgelerde görev yapan öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi ve kırsaldaki her okula öğretmen lojmanı yapılması ve ikamet sorununun çözülmesi gerekmektedir. Zor şartlardaki okullar fiziki yönden (donatım materyalleri, akıllı tahta vb.) iyileştirilerek öğretmenler için cazip eğitim öğretim ortamları sunulabilir. Özellikle düşük SED bölge okullarının koşullarının iyileştirilmesi için bu bölgelere daha fazla öğretmen atamaları yapılmalı, sınıf mevcutlarının düşürülmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma karma bir çalışma olduğu için konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmacılara sadece nitel ya da sadece nicel çalışmalara yer vermeleri önerilebilir. Araştırma Şanlıurfa ili üç merkez ilçesi (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye) ile sınırlı tutulmuştur. Aynı araştırma Şanlıurfa'nın diğer ilçelerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bu çalışma Türkiye'nin bir ilini içermektedir. Tüm Türkiye'yi içeren çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma yüksek, orta ve düşük SED düzeyine sahip bölgelerden birer okul olmak üzere toplam üç okulda yapılmıştır. Okul sayısı artırılarak yeni çalışmalar yapılabilir. Araştırmada öğrencilerin bulundukları SED düzeyini belirlemek için; cinsiyet, öğretmen değiştirme durumu, sınıf, okul, okul öncesi eğitim alma durumu, anne engel durumu, baba engel durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı, okula giden kardeş sayısı, aile tipi, gelir düzeyi gibi değişkenlerle sınırlandırılmış olup farklı değişkenlerle bu çalışma derinleştirilebilir. Öğretmenlere ve yöneticilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda demografik değişkenler; okul, cinsiyet, yaş, görev, branş, okuldaki görev süresi gibi değişkenlerle sınırlı olup farklı değişkenlerle çalışma derinleştirilebilir. Bu tip araştırmalar velilerin görüşleri dahil edilerek de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ACORN (2005). Here One Year, Gone the Next: Summarizing the Teacher Turnover Data for 64 ACORN Neighborhood Schools, 2002–03 to 2003–04.
- Akyüz, Y. (2008). Türk eğitim tarihinde çağdaş anlamda “öğretmenin saygınlığı” kavramına bir bakış. *Ankara İl Milli Eğitim Dergisi*, 9(55), 16-23.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri: (1839-1950)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alacacı, C. ve Erbaş, A. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182-192.
- Allensworth, E., Ponisciak, S. ve Mazzeo, C. “The schools teachers leave: teacher mobility in Chicago public schools. Teacher Mobility in Chicago Public Schools”.Research Report.Consortium on Chicago School Research, 2009. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505882.pdf>.
- Altun, Ö. (2019). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları eğitsel ve yaşamsal sorunlar* (Yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Atmaca, D, Toygur, H. ve Çamurcu, H. Güncel Yönetmelik Perspektifinde Öğretmen Yer Değiştirme Esaslarının Değerlendirilmesi: “Hizmet Puanı” Kriteri Örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(1), 68-83.
- Aydın, B. ve Ahmetoğlu, E. (2020). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel işlevleri uygulama performanslarının sosyoekonomik düzeye göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Balasooriya, B. J. (2012). Teacher recruitment and teacher mobility in Sri Lanka. *Commonwealth Education Partnerships 2012/13 by Commonwealth Secretariat*.
- Baransel, S. (2020). *Özel okullar arasında öğretmen hareketliliği* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi: Ankara.
- Barbieri, G., Rossetti, C. ve Sestito, P. (2010a). The determinants of teacher mobility: evidence from a panel of Italian teachers. *Bank of Italy Temi di Discussione (Working Paper) No, 761*.
- Barbieri, G., Rossetti, C. ve Sestito, P. (2010b). *Teacher mobility and student learning*. INVALSI.
- Barbieri, G., Rossetti, C. ve Sestito, P. (2011). The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications. *Economics of Education Review, 30*(6), 1430-1444.
- Booker, K. & Glazerman, S. (2009). Effects of the Missouri Career Ladder Program on Teacher Mobility. *Mathematica Policy Research, Inc.*
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American economic review, 95*(2), 166-171.
- Bruno, J. E. ve Negrete, E. (1983). Analysis of teacher wage incentive programs for promoting staff stability in a large urban school district. *The Urban Review, 15*(3), 139-149.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. ve Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of education review, 26*(6), 673-682.

- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. ve Vigdor, J. L. (2011). Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field. *Education Finance and Policy*, 6(3), 399-438.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers and dreamers: Insight about the teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 87-392.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Wyse, D. (2010). *A guide to teaching practice*. London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-methodresearch: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic Press.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyoekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. Fakirlik kader midir?
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları: Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Devlet Memurları Kanunu (DMK), Resmi Gazete 12056 (23 Temmuz 1965), Kanun No: 657. Kabul Tarihi, 15 Mayıs 1975, md. 4/A.
- Dolton, P. ve Newson, D. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. *London Review of Education*, 1(2), 131-140.
- Dumlu, N. N. (2018). MEB İnsan Kaynakları Planlamasındaki Sorunlar Nelerdir?. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 100-108.
- Dünya Bankası. “Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite Ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler”. Dünya Bankası, 2011.<https://documents1.worldbank.org/curated/en/968021468110644996/pdf/541310SR0P107700Quality0Report02011.pdf>.
- Ehrenberg, R. G. ve Brewer, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of education review*, 13(1), 1-17.
- ERG. (2009). Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16.
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278-316.
- Feng, L. ve Sass, T. R. (2017). Teacher quality and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 12(3), 396-418.
- Feng, L., Figlio, D. N. ve Sass, T. (2010). School accountability and teacher mobility. *Journal of Urban Economics*, 103, 1-17.
- Fidell, S., Tabachnick, B., Mestre, V. ve Fidell, L. (2013). Aircraft noise-induced awakenings are more reasonably predicted from relative than from absolute sound exposure levels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134(5), 3645-3653.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporu. Eylül 2021, <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/05a56ae7af5f0b2be6f817dd28aa82579566.pdf>
- Goldhaber, D., Gross, B. ve Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57-87.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. 26 Ocak 2021 tarihinde https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye_de_%C3%96%C4%9Freitmen_%C4%B0maj%C4%B1_ve_%C4%B0tibar%C4%B1_%C3%9Czerine_Bir_%C4%B0nceleme adresinden erişildi.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *education policy analysis archives*, 12, s.42.
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of political economy*, 100(1), 84-117.

- Hanushek, E. A., Kain, J. F. ve Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of human resources*, 39(2), 326-354.
- Hasançebi, B. , Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Haycock, K. (1998). *Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap*. Washington, D.C.: The Education Trust.
- http://tailieu.so.udn.vn/bitstream/TTHL_125/9056/1/HowToDesignAndEvaluateResearchInEducation.TT.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İlhan, N. ve Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: asit baz konusu (Developing of context based achievement test towards science: acids and bases).
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(2), 834-847.
- Karslı, F. ve Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 66-84.
- Kızıldaş, Y. (2021). Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 440-475.
- Kültür, K. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kullandıkları yönetsel davranışlar ve stratejiler ile uyguladıkları taktiklerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Lankford, H., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.

- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48(1), 21-40.
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., Morton, B. A. ve Rowland, R. (2007). Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2004-05 Teacher Follow-Up Survey. NCES 2007-307. *National Center for Education Statistics*.
- MEB. (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 532
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- Metin, M. (2015). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.161-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.http://sanliurfaodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/31143810_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/08202713_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (MEB), *Resmî Gazete* 31160 (19 Haziran 2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu, Kanun numarası: 1739. 26 Ocak 2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. 26 Ocak 2021 tarihinde

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik. 26 Ocak 2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=22705&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alınmıştır.

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri: Dilovası örneği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

Nas, S. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarıları ile diğer dersler akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Neuman, L. W. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education.

Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132.

Özer, H. ve Sarı, A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.

Özoğlu, M. (2015). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 891-909.

Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research&evaluation methods (third edition)*. USA: Sage.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Redding Christopher (2018) Teacher turnover is a problem - here's how to fix it. Erişim tarihi: 25 Ağustos, 2022. Erişim adresi: https://theconversation.com.translate.google/teacher-turnover-is-a-problem-heres-how-to-fix-it-101584?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=tr&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=wapp.
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N. ve Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of urban Economics*, 72(2-3), 104-122.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L. ve Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of education review*, 26(2), 145-159.
- Schreier, M. ve Odağ, Ö. (2020). *Mixed methods. In Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer: Wiesbaden.
- Senemoğlu, N. “Öğretmen yetiştirme sistemimizin geliştirilmesi”. *Eğitim vizyonumuz üzerine tartışmalar*. Ed. Fuat Tanhan. 17-24. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Emre, E. R. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111.
- Soydan, T. (2015). Being a teacher in the east of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 13(1), 173-209.
- Sullivan, K., Barkowski, E., Lindsay, J., Lazarev, V., Nguyen, T., Newman D. ve Lin, L. (2017). Teksas'ta öğretmen hareketliliğindeki eğilimler ve öğretmen, öğrenci ve okul özellikleriyle olan ilişkiler. Washington, DC: ABD Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ulusal Eğitim Değerlendirme ve Bölgesel Yardım Merkezi, Bölgesel Eğitim Laboratuvarı Southwest.
- Şahin, Ö. Ü. A., Alaaddin, A., Doğan, M. ve Gündoğmuş Kaymakamlığı (2020). Öğretmenlerin yer değiştirme istekleri: nedenler ve tercihler. A. İşcan, A. Layek, F. Yamaner, S. Assil ve S. Baskın (Ed.), *12. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri*(s. 522). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. 20 Şubat 2014. Sayı:9. 26 Ocak 2021 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/12155519_9_cizelgeveesaslar.pdf adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 stratejik planı. 26 Ocak 2021 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15i_mzasz.pdf adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 stratejik planı. 26 Ocak 2021 tarihinde https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/11112345_Stratejik_Plan_2019_2023.pdf adresinden alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB), 2021. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- T.C. Resmi Gazete. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 19 Haziran 2020. Sayı: 31160, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında 652 sayılı kanun hükmünde kararname. 14 Eylül 2011. Sayı: 28054, Başbakanlık basımevi, Ankara.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(18), 198-210.
- Taşkınbaş, İ. (2021). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2020). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

- Tekışık, H. H. (2005). Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ve Köylerde Öğretmenlik Mesleği Cazip Hale Getirilmelidir. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(4), 316.
- Tekingündüz, K. (2017). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin yer değiştirme nedenleri ve yer değiştirmede yöneticilerin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri (İstanbul ili Fatih ilçesi örneği)* (Doktora tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi: İstanbul.
- Topsakal, C. (2019). Policy on teacher employment model in turkey: contracted teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 671-682.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Turhan, M. (2016). *Öğretmen sirkülasyonu sorunsalının Q metodu ile incelenmesi (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Van.
- Türkiye Cumhuriyeti Strateji Ve Bütçe Başkanlığı Devlet Planlama Teşkilatı Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2007-2013). Eylül 2021 <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı On Birinci Kalkınma Planı. (2019-2023). Temmuz 2021 <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Türkmen, E. G. (2014). *Öğretmenlerin tayin yeri seçiminde analitik hiyerarşi proses uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi: Isparta.
- Türkmen, E. G., Güngör, İ. ve Erinci, F. (2015). Öğretmenlerin tayin yeri seçiminde analitik hiyerarşi proses uygulaması. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(3), 35-49.
- Useem, E. ve Farley, E. (2004). *Philadelphia's teacher hiring and school assignment practices. comparisons with other districts. A report from learning from philadelphia's school reform*. Philadelphia: Research for Action.

- Usta, M. E, Kaya, A. ve Çetin, M. S. (2017). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen hareketliliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Z. Nas ve V. Sönmez (Ed.), *1. Uluslararası El Ruha Sosyal Bilimler Kongresi* (s. 8). Şanlıurfa: İKSAD-İktisadi Kalkınma ve Sosyal Araştırmalar Derneği.
- Usta, M.E. (2020). “İş, meslek ve eğitimde etik dışı davranışlar”. A. İlğan (Ed.) *Eğitimde ahlak ve etik* (ss.191-211). Ankara: Pegem Yayınları.
- Üstün Ergüder, “Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler.” Eğitim Reformu Girişimi.
- (ERG; 2021, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf
- West, M. R. ve Chingos, M. M. (2009). Teacher effectiveness, mobility, and attrition in Florida. *Performance incentives: Their growing impact on American K-12 education*, 251-71.
- Yapar, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yer değiştirmesine ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Yavuz, S., Odabaş, M. ve Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 85-95)
- Yeliz Düşkün , “Türkiye’de Öğretmen Planlaması ve Öğretmenin Mesleki Güçlenmesi.” Eğitim Reformu Girişimi. (ERG; 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Turkiye%E2%80%99de-Ogretmen-Planlamas%C4%B1-ve-Ogretmenin-Mesleki-Guclenmesi-Politika-Onerileri.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. D. (2018). Öğretmenlerin Okul Tercihi Kriterlerinin Okul Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 4(2), 23-36.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.





EKLER

Ek1: Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİSİ	
Cinsiyetiniz	
Okulunuz	
Sınıfınız	
Okul öncesi eğitim aldınız mı?	

VELİ BİLGİSİ		
Anne		Baba
	Engel durumu var mı? (bedensel, duyuşsal, zihinsel)	
	Eğitim Durumu (ilköğretim, lise, üniversite)	
	Mesleği	

AİLE BİLGİSİ	
Kaç kardeşsiniz?	
Okula giden kaç kardeşiniz var?	
Evinizde sizinle birlikte kim/kimler yaşıyor? (dede, amca, dayı.. vb.)	
Ailenizin aylık geliri ne kadar? (TL)	

Ek 2: Akademik Başarı Testi

4. SINIF AKADEMİK BAŞARI TESTİ

TÜRKÇE

1. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde soyut anlamlı bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Binlerce kitaptan oluşan bir kitaplık kurdu. B) Ahlaklı insan, herkese örnek olur.
C) Pencerede beyaz güneşlik var. D) Tarladaki korkuluk kuşları ürkütüyordu.

2. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

- A) Bu kitap senin okuduğundan daha güzel. B) Olay küçük ve şirin bir köyde geçiyor.
C) Sınavı iyi hazırladım ama kazanamadım. D) Aykut, oylama sonucu sınıf başkanı seçildi.

3. Aşağıdaki sözcüklerden hangisinin eşanlamısı yanlış verilmiştir ?

- A) Yoksul – Fakir B) Zaman – Vakit
C) Büyük – İri D) Ses - Gürültü

4. Aşağıdaki tümcelerden hangisinde ‘‘ sert’’ sözcüğünün zıt anlamısı vardır?

- A) Bu kadar katı olma. B) Babam sıkı bir pazarlık yaptı.
C) Yumuşak huylu insanları çok severim. D) Bu boya biraz mat değil mi?

5. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde -de, -da’nın yazımında yanlışlık yapılmamıştır?

- A) Artık okulumuzunda bir internet sitesi var.
B) Bu kalemde her zaman yere düşüyor.
C) Ev de bulunan eşyaları değiştirmeyi düşünüyorum.
D) Berke yandaki kanepede uyuyor.

6. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde soru anlamı vardır?

- A) Konuşmalarında ne söylediğini pek anlayamadım
B) Kardeşimin doğum gününe ne alayım
C) Ne olursa olsun, söylediğimi yapacağım
D) Tatilde neler yapacağım, neler

7. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde neden – sonuç ilişkisi yoktur?

- A) Şiddetli yağmurdan köprüler yıkıldı. B) Sıcaklıklar artınca su sıkıntısı başladı.
C) Terbiyeli davranışları onun sevilmesini sağladı. D) Oturur oturmaz konuşmaya başladı.

8. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi çoğul eki (-ler, -lar) almıştır?

- A) Kiler B) Diler C) Siler D) Eller

9. ‘‘ dolu’’ sözcüğü aşağıdaki tümcelerin hangisinde farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Bu şişe süt dolu. B) Bu yağın dolu.
C) Sınıf öğrencilerle dolu. D) Cebim para dolu.

10. Aşağıdakilerden hangisi ‘‘ Güneş balçıkla sıvanmaz.’’ atasözünün anlamına uygundur?

- A) Yarının neler getireceği bilinmez.
B) Herkesin bildiği gerçekler kimseden saklanmaz.
C) Her söz, her yerde söylenmez.
D) Yapılan iyilik, hiçbir zaman unutulmaz.

MATEMATİK

1. Aşağıdaki doğal sayılardan hangisinin okunuşu doğrudur?

- A) 524 060 → beş yüz yirmi dört bin altı yüz
B) 180 005 → yüz seksen bin sıfır sıfır beş
C) 902 403 → dokuz yüz iki bin dört yüz üç
D) 107 002 → on yedi bin iki

2. Bir bahçede 15 adet elma ağacı ve her ağaçta 125 adet elma vardır. Buna göre bahçede bulunan elmaların sayısı kaçtır?

- A) 1850 C) 5680 B) 1875 D) 1680

3. Bir kolideki 30 yumurtanın $\frac{2}{6}$ 'sı kırıktır. Buna göre kolide sağlam kaç yumurta vardır?

- A) 20 B) 18 C) 16 D) 15

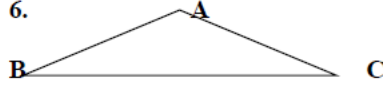
4. Bir bölme işleminde; bölünen 264, bölüm 22'dir. Bölen kaçtır?

- A) 11 B) 22 C) 12 D) 14

5. Şehirler arası mesafeyi ölçmek için hangi uzunluk birimini kullanmak doğru olur?

- A) mm B) cm C) m D) km

6.



Üstteki ABC üçgeninin çevresi 15 cm, AB kenarı 6 cm, BC kenarı 5 cm, ise AC kenarı kaç cm dir?

- A) 5 cm B) 4 cm C) 3 cm D) 2 cm

7.

12 birim



6 birim

Yukarıdaki dikdörtgenin alanı kaç birim karedir?

- A) 72 B) 60 C) 36 D) 56

8. 3 L suyu 250 mL kaç bardağa boşaltabiliriz?

- A) 10 B) 12 C) 15 D) 8

9. Bir çıkarma işleminde eksilen 3412, fark 1836 ise çıkan sayı kaçtır?

- A) 1586 B) 1676 C) 1587 D) 1576

10. Aşağıdaki harflerden hangisinin birden fazla simetri doğrusu vardır?

- A) K B) H C) A D) M

FEN VE TEKNOLOJİ

1. Yer kabuğunun derinliklerinden çıkarılan, ekonomik değeri olan kayaç ve minerallere ne denir?

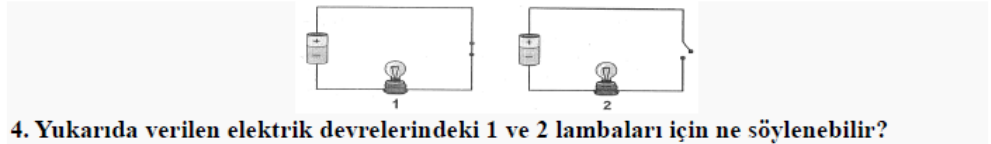
- A) Maden B) Mineral C) Kayaç D) Fosil

2. Gece-gündüz, aşağıdaki olayların hangisinin sonucunda oluşur?

- A) Ay'ın kendi etrafında dönmesiyle
B) Dünya'nın Güneş etrafında dönmesiyle
C) Dünya'nın kendi etrafında dönmesiyle
D) Güneş'in Dünya'nın etrafında dönmesiyle

3. Fazla miktarlarda alındıklarında vücutta yağa dönüşerek şişmanlığa yol açan besin grubu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Karbonhidratlar
B) Proteinler
C) Vitaminler
D) Madensel maddeler



4. Yukarıda verilen elektrik devrelerindeki 1 ve 2 lambaları için ne söylenebilir?

- A) Yalnız 2 ışık verir.
B) Her ikisi de ışık verir.
C) Yalnız 1 ışık verir.
D) İkisi de ışık vermez

5. Kuvvet uygulandığında şekillerinde değişiklik meydana gelen varlıklardan hangisi kuvvetin etkisi kalkınca eski haline dönmez?

- A) Yay B) Bardak
C) Bulaşık süngeri D) Balon

6. Çevremizde birçok canlı ile bir arada yaşarız. Aşağıdakilerden hangisi sadece bitkilere özgü bir özelliktir?

- A) Solunum yaparlar. B) Hareket ederler.
C) Kendi besinlerini kendileri yaparlar. D) Tepki verirler.

7. “Boşlukta yer kaplayan, hacmi ve kütlesi olan bütün varlıklara denir.”
Tümcesini aşağıdaki sözcüklerin hangisiyle tamamlayabiliriz?

- A) Madde B) Saydam C) Opak D) Berk

8. Işığı geçiren maddelere ne ad verilir?

- A) Opak B) Saydam C) Cisim D) Alet

9. Aşağıdakilerden hangisi otomobillerin elektrik kaynağıdır?

- A) Pil B) Akü C) Şehir elektriği D) Jeneratör

10. Aşağıdakilerden hangisi maddenin hâl değiştirmesine örnek değildir?

- A) Suyun buz haline gelmesi B) Buharın su haline gelmesi
C) Şekerin suda çözünmesi D) Bakırın erimesi

SOSYAL BİLGİLER

1. Aşağıdaki duygulardan hangisi olumludur?

- A) Öç B) Şefkat C) İntikam D) Nefret

2. Nüfus cüzdanınızda aşağıdaki bilgilerden hangisi bulunmaz?

- A) Doğum yerimiz B) Annemizin adı
C) Kardeşimizin adı D) Babamızın adı

3. Aşağıdakilerden hangisi ailemizle ilgili tarih çalışmasının amaçlarından biri değildir?

- A) Aile büyükleriyle ilgili bilgiler edinmek
B) Ailenin geçmişiyle ilgili bilgiler edinmek
C) Köklerimiz hakkında bilgilere ulaşmak
D) Ailenin sahip olduğu arsa ve arazileri öğrenmek

4. Aşağıdakilerden hangisi kültürel değerlerimizden biridir?

- A) İnternet B) Gazete C) Gölge oyunu D) Karikatür

5. Aşağıdakilerden hangisi yön bulmamıza yardımcı olur?

- A) Pusula B) Kuş yuvaları
C) Çalar saat D) Ağaç dalları

6. Aşağıdaki teknolojik ürünlerden hangisi diğerlerinden farklı bir alanda kullanılır?

- A) Elektrik süpürgesi B) Buzdolabı C) Çamaşır makinesi D) Röntgen cihazı

7. "İnsanların yaşamlarını sürdürmek için gereksinim duydukları şeylerin tümüne denir." ifadesini aşağıdaki sözcüklerden hangisi doğru tamamlar?

- A. Eşya B. İhtiyaç
C. İstek D. Besin

8. I. 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni açtı.
II. Selanik'te doğdu.
III. Mahalle Mektebi'nde okula başladı.
IV. Cumhuriyeti ilan etti.

M. Kemal Atatürk'le ilgili verilen olayların kronolojik sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) II, III, IV, I B) II, III, I, IV C) II, I, III, IV D) III, I, II, IV

9. "Yurtta barış, dünyada barış." sözü Atatürk'ün hangi özelliğini göstermektedir?

- A) Liderliğini B) Çok yönlülüğünü C) Barışseverliğini D) İleri görüşlülüğünü

10. Aşağıdakilerden hangisi milli bayramlardan değildir?

- A) 30 Ağustos Zafer Bayramı
- B) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
- C) 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
- D) Kurban Bayramı

İNGİLİZCE

1. I like

- A) taking photographs
- B) riding a bike
- C) dancing
- D) playing football



2. A:

B: Yes, you can.

- A) Can you come in?
- B) Do you like apples?
- C) Are you from China?
- D) May I sit down?

3. Boşluğa hangi sayı gelmelidir?

Twelve – fifteen - - twenty one

- A) Thirteen
- B) Eighteen
- C) Ninety
- D) Eighty

4. A: are you?

B: I thirteen years old.

- A) How / am
- B) what /is
- C) where/ is
- D) How old/am



5.

What is this?

- A) Pencil
- B) Notebook
- C) Paper
- D) Scissors

6. Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır ?

- A) Teacher - School
- B) Nurse - Theatre
- C) Farmer - Farm
- D) Chef - Restaurant

7. Where is the rabbit?

- A) It is on the table.
- B) It is under the table.
- C) It is behind the table.
- D) It is in the table.



8. "Monday-Tuesday-Wednesday-....."

- A) Thursday
- B) Sunday
- C) Saturday
- D) Tuesday

9. Cenk:is it?

Ali: It's 7 o'clock.

- A) What
- B) What time
- C) How
- D) Where

10. Where are you from?

- A) Yes, I do.
- B) I am from Turkey.
- C) My name is Ali.
- D) I'm fine.

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**“ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ” İLE İLGİLİ YARI
YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada, öğretmen hareketliliğinin Şanlıurfa'daki ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunda bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise öğretmen hareketliliğinin Şanlıurfa'daki ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesine ilişkin görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan sorulardan meydana gelmektedir.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Aynur DEMİR

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()			
Yaşınız	20-30 ()	31-40 ()	41-50 ()	51-60 ()	61 ve üzeri ()
Göreviniz	Yönetici ()	Öğretmen ()			
Branşınız	Sınıf Öğretmeni ()	İngilizce ()	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ()	Diğer ()	
Bulunduğunuz kurumdaki görev süreniz	1 yıldan az ()	1-3 yıl ()	3-5 yıl ()	5 yıl ve üzeri ()	

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullardaki (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) öğretmen hareketliliği yoğunluğunun eşit düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Okulun bulunduğu bölge olanaklarına göre öğretmen hareketliliği yoğunluğunun değişmesinin öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitsizliği bağlamında ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Kentlerde ve kırsal bölgelerde öğretmen hareketliliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne gibi bir etkisinin olduğunu düşünüyorsunuz? (olumlu, olumsuz, etkisi yok)
4. Farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda (yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmen hareketliliğinden aynı düzeyde etkilendiğini düşünüyor musunuz?
5. Aynı okulda öğretmen değiştiren ve değiştirmeden ilkokulu tamamlayan iki sınıfın akademik başarıları arasında fark olabileceğini düşünüyor musunuz?
6. Aynı sınıfın dersine uzun yıllar girilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Öğretmen hareketliliğinin azaltılmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

Ek 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2021-31382



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-14754235-050.01.04-31382
Konu : Anket İzni (Aynur DEMİR)

17.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Harran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Eğitim-Öğretim, Planlama ve İstatistik Şube Müdürlüğü'nün 05.05.2021 tarih ve 30683 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Müdür

Ek:Cevap yazısı (3 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSE5LL24JS* Pin Kodu : 16962

Belge Takip Adresi :
https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?eD=BSE5LL24JS&eS=31382

Adres: Harran Üniversitesi Osmanbey Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü
Telefon: 0414 318 3769 Faks: 0414 318 3770
e-Posta: sosbilens@harran.edu.tr Web: sosyalbilens.harran.edu.tr
Kep Adresi: harranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cemil AKSAK
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1624



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2021-30683



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Eğitim-Öğretim, Planlama ve İstatistik Şube Müdürlüğü

Sayı : E-78521740-044-30683
Konu : Anket İzni (Aynur DEMİR)

05.05.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.04.2021 tarihli ve 23935 sayılı yazı,

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi 205234007 nolu Aynur DEMİR'in, Doç. Dr. Mehmet Emin USTA danışmanlığında yürütmekte olduğu "*Öğretmen Hareketliliğinin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri*" konulu tezi ile ilgili 30.04.2021-30.12.2021 tarihleri arasında anket çalışması yapma talebinin uygun görüldüğünü bildiren 22.04.2021 tarih ve 24551411 sayılı Şanlıurfa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Murat DEMİR
Rektör Yardımcısı

Ek:Uygunluk yazısı (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSLSKJLB6B* Pin Kodu : 53262

Belge Takip Adresi : https://ebys.harran.edu.tr/emvision/Validate_Doc.aspx?eD=BSLSKJLB6B&eS=30683

Adres: Mardin Yolu 22. km Osmanbey Kampüsü Haliliye/ŞANLIURFA
Telefon: 0414 318 3020 Faks: 0414 318 3197
e-Posta: ogrenci@harran.edu.tr Web: <http://ogrenci.harran.edu.tr/>
Kep Adresi: harranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: İsmail DEDEOĞLU
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Tel No: 1392



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.03.2021-18554



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-76244175-752.01.01-18554
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Öğretim Üyesi

Kurulumuzun 09.03.2021 tarihli oturumunda "Öğretmen Hareketliliğinin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri" konulu yüksek lisans tez çalışmamız ile ilgili alınan 2021/36 numaralı kurul kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim

Doç. Dr. Mahmut KAYA
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BENN54DCP* Pin Kodu :33902

Belge Takip Adresi :
https://ebys.harran.edu.tr/eurovision/Validate_Doc.aspx?V=BENN54DCP

Adres:Harran Üniversitesi Rektörlüğü Yenışehir Yerleşkesi 63300 Haliliye/Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3000 Faks:0414 318 3190
Web:<http://www.harran.edu.tr/>
Kep Adresi:harranuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Serab ARSLAN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1197



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.03.2021-18554



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**

Tarih: 09.03.2021
Saat: 14:00
Sayı: 2021/36
Konu: Aynur DEMİR

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Aynur DEMİR**'in araştırmacı, danışmanı **Doç. Dr. Mehmet Emin USTA**'nın yürütücü olduğu "**Öğretmen Hareketliliğinin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri**" konulu yüksek lisans tez çalışması, oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 09 Mart 2021 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mahmut KAYA
Başkan

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi. Fatma ÇAKMAK
Başkan Yardımcısı

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mithat Arman KARASU

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mehmet Diyaddin YAŞAR

e-imzalıdır
Doç. Dr. Özlem DEMİR

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Şenay KOÇAKOĞLU

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet CANÇELİK