

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ İLE PROGRAM REFORMUNU UYGULAMADA EKSTRA ÇABA GÖSTERME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yusuf Cerit

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleriyle program reformunu uygulamak için ekstra çaba gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu araştırmanın verileri 212 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini belirlemek için Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen ölçek ve öğretmenlerin program reformunu uygulamak için ekstra çaba gösterme düzeylerini belirlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir araç kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon testi kullanılmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin müdür, meslektaş, öğrenci ve ailelere güvenleri ile program reformunu uygulamada ekstra çaba gösterme düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Meslektaşlara ve öğrencilere güvenin öğretmenlerin program reformunu uygulamada ekstra çaba göstermelerinin önemli bir açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güven, program, reform, ekstra çaba

THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE LEVEL OF CLASSROOM TEACHERS' ORGANIZATIONAL TRUST AND THEIR EXTRA EFFORTS TO IMPLEMENT THE NEW CURRICULUM

ABSTRACT

The purpose of the present study was to explore the relationship between the level of classroom teachers' organizational trust and their extra efforts to implement the

new curriculum. The sample of this study included 212 classroom teachers from 19 elementary schools in Bolu. In this research, a instrument was developed by the researcher to measure classroom teachers' extra efforts to implement the new curriculum. Internal consistency was measured by using Cronbach alpha coefficient and alpha was .91. The level of classroom teachers' organizational trust were measured using organizational trust scale developed by Hoy and Tschannen-Moran (2003). Cronbach alpha coefficient ranged from .82 to .90. Mean, correlation and stepwise regression test were used in data analysis. The results of descriptive statistics indicated that mean scores of trust in principals, trust in colleague, trust in parents, trust in students, and extra efforts to implement the new curriculum were above the midpoint on the scales. Results of correlation analysis showed that trust in principals, trust in colleague, trust in parents, trust in students were significantly and positively related to classroom teachers' extra efforts to implement the new curriculum. The results of stepwise regression analysis showed that trust in colleague was the best predictor of classroom teachers extra efforts to implement the new curriculum, it's score account for 31% the variance. The second predictor was trust in students, it's score account for 1% the variance. Trust in parents and trust in principals were not predictors of classroom teachers' extra efforts to implement the new curriculum.

Keywords: Trust, curriculum, reform, extra effort

Yirmibirinci yüzyılda özellikle bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, küreselleşme ve yüksek standartlara öğrencileri ulaştırmak için eğitimcilerin sürekli baskıyla karşılaşması gibi olgular farklı ülkelerde eğitim alanında hem okulların kurumsal yapısında hem de eğitim programlarında reformların yapılmasına neden olmuştur (Brewster ve Railsback, 2003; Louis, 2007; Cheng, 2003; Moos ve Moller, 2003). Türkiye'de bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmeler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma ihtiyacı, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ihtiyacı, programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak

olması, okulda kazandırılmaya çalışan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması gibi gerekçelerle yapılan reformdan biri de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlayan öğretim programları reformudur (MEB, 2005). Ancak Türkiye’de ki eğitim programı reformunun uygulamaya geçirilmesi dört öğretim yılı olmasına rağmen programın öngördüğü değişim alanlarında başarılı olunmadığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Selvi, 2006; Üstün, 2008; Tüfekçioğlu ve Turgut, 2008). Reform çabalarının başarısızlığının en önemli nedenleri arasında özellikle de öğretim programları reformunda reformun uygulayıcısı olan öğretmenlerin ihmal edilmesi yer almaktadır (Bıkmaz, 2006). Öğretmenlerin reform doğrultusunda başarılı şekilde hareket edebilmeleri öğretim uygulamalarını değiştirmekte ve görev yüklerinde artışa neden olmaktadır (Putnam ve Borko, 1997; Day, 2002). Bunlarda öğretmenlerin program reformlarının uygulama başarılarını olumsuz yönde etkilemekte ve değişime karşı direnç göstermelerine neden olmaktadır (Zimmerman, 2006). Bununla birlikte öğretmenlerin değişimi kabul etmeleri uzmanlıklarını tehdit etmekte, yeteneklerini kanıtlamaya zorlamakta ve başarılı şekilde değişimi yerleştirmelerini etkilemektedir (Greenberg ve Baron, 2000). Eğitim programı reformunu yerleştirme genellikle öğrenme, öğretme, konuyu anlama ve onunla ilgili öğretmenlerin düşüncelerinde bir dönüşümü gerektirdiği için sınıf öğretmenlerine bağlıdır (Powell ve Anderson, 2002). Öğretmenler sınıfta öğrenme süreçlerini reform doğrultusunda düzenlemeyi istemedikleri sürece eğitim program reformunun uygulanmasında başarıya ulaşma şansı yoktur (Aşkar v.d., 2005). Bu yüzden reformun başarısında sınıf öğretmenlerinin reformu uygulamak için ekstra çaba göstermeleri önemli görülebilir. Bunun için öğretmenlerin reformu gerçekleştirmede ekstra çaba göstermelerini sağlamanın yolları bulunmalıdır.

Okul reformcuları öğretmenlerden temel inançlarını ve öğretimsel tekniklerini değiştirmelerini istedikleri için, onlar yeni uygulamaları tartışan ve karşılaşılabilecek güçlüklerle baş edebilmek için destek grubuna sahip olmaya ihtiyaç duyarlar, bu da öğretmenler arasında güveni gerektirir (Putnam ve Borko, 1997). Okulda öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin öğretim ortamına katılımını artıran ve işbirlikçi öğrenmeye vurgu yapan öğretim metotları

öğrencilerinin güvendiği öğretmenleri gerektirir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Kısaca, okullar reform çabalarının liderleri tarafından tasavvur edilen olumlu dönüşümü gerçekleştirmek zorunda iseler, güven konusuna dikkat etmek zorundadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Güven risk almayı ve bir insanın başka bir insana zarar verici davranışlar göstermeyeceği rahatlığına dayanan savunmasızlığı içerir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Güven bir kişinin başka bir kişinin sözlerinden, davranışlarından ve kararlarından emin olması ve bunlara göre hareket etme istekliliğidir (McAllister, 1995). Louis (2007) güveni bir kişi veya grubun, diğerlerinin dürüstlüğüne, doğruluğuna, adaletine, arkadaşlığına inanma ve itimat etme olarak tanımlamıştır. Doly ve Chrispeels (2008) ise daha önce yapılan çeşitli tanımları inceleyerek kapsamlı bir güven tanımı yapmıştır: Güven, birinin bir ilişkiye katılımı ve diğeri için savunmasız olma istekliliğinin diğerinin sahip olduğu yardımseverlik, güvenilirlik, yetenek, dürüstlük, açıklık ve saygılı olmasına inanması ve iletişime dayalı olarak gelişmesidir.

Eğitimin niteliğini ve öğrencilerin öğrenmelerini artırabilmek amacıyla yapılan okul reform çalışmalarının başarılı şekilde uygulanabilmesiyle ilişkili olan önemli bir faktörün güven kavramı olduğu görülebilir (Brewster ve Raisback, 2003; Bryk ve Schneider, 2002). Güven çok muhtemelen değişimle ilgili risk duygusunu azalttığı için güçlü ilişkisel güven reform girişimlerinin okulun bütününe geniş şekilde yayılmasını sağlar. Bryk ve Schenider (2003) güven ile okul reformu arasındaki ilişkiyi açıklamaya katkı sağlayan görüşleri şunlardır; okul uzmanları diğerlerine güvendiği ve ailelerden destek duygusunu aldığı zaman onlar yeni uygulamaları denemek için güven hissederler. Okulların paydaşları diğerlerden bir şeyler öğrenebildiği için ilişkisel güven okul uzmanları arasında gerekli karşılıklı sosyal değişimi besler. Dahası ilişkisel güven okul iyileştirme çalışmaları moral bir zorunluluğu desteklediği için çoğu öğretmenler öğretimlerinde sıkı çalışırlar. Reform yerleştirildiği zaman, öğretmenler riski, örgütsel çatışmayla uğraşmayı yeni uygulanmalara teşebbüs etmeyi ve iyileştirme girişimlerini planlama, yerleştirme ve değerlendirmede meslektaşlarına katılma gibi ekstra çabayı kabul etmek zorundadırlar. Yönetime güven çalışanların örgütsel değişimi kabul etmelerine olumlu şekilde ilgilidir (Kiffin-Peterson ve

Cordery, 2003). Tschannen-Moran (1998) üst düzeyde güven duygusunun paylaşıldığı okullarda öğretmenlerin başarılı öğretim stratejilerini ve derslerde kullandıkları etkili materyalleri paylaşmaya istekli olduklarını bulmuştur. İşbirlikçi öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi öğrenme yaklaşımları da üst düzeyde güven ve dayanışma gerektirmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Türkiye’de yapılan öğretim programı reformunun da bu öğretim yaklaşımlarını öngördüğü düşünüldüğünde, bu reformun gerçekleştirilmesi açısından okullarda güven ortamının oluşturulması oldukça önemlidir. Öğretmenler, müdürlerine, arkadaşlarına, öğrenci ve velilere güvendikleri sürece okul yararına işlerin yapılmasında daha fazla gönüllü davranışlar sergilemektirler (Samancı, 2007). Bryk ve Schenider (2002)’in yaptığı çalışmanın sonuçları güven ile reform çabası arasındaki ilişkiyi açıklamaya katkı sağlayacak deliller ortaya koymuştur. Güven çocukların en iyi şekilde eğitilmelerini geliştirmede etik bir zorunluluğa öğretmenlerin sahip olmasını sağlar (Bryk ve Schenider, 2002). Öğrencilerin yaşadıkları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlayabilmek ve yetilerini geliştirmeye yönelik yapılan program reformu gibi okullarda yapılan değişim girişimlerini uygulayabilmek için öğretmenler kendilerini sorumlu hissedersen reformu gerçekleştirmek için ekstra çaba gösterebilirler. Bununla birlikte Bryk ve Schneider (2002) güvenin olduğu bir okulda öğretmenlerin reformun öngördüğü rolleri ve diğerlerinin rollerini ve yerine getirmesi gerekenleri anlar ve onları başarmak için dışsal baskıya ihtiyaç duymayacağını ifade etmiştir. Bu bakımdan öğretmenler mevcut rollerine ilave yeni görevleri yüklendiğinin farkında olarak, reformu başarılı şekilde uygulayabilmek için çaba gösterme eğilimini gösterebilirler. Yapılan reformların başarısında özellikle de program reformlarında, öğretmenler önemli bir faktördür (Nielsen v.d., 2008). Öğretmenlerin reformu yerleştirmek için ekstra çaba sergilemede istekli olmaları program reformunun başarılı şekilde uygulanmasında önemlidir. Bu yüzden öğretmenlerin reformu yerleştirme çabalarını artırmanın yollarının bulunması gerekir. Türkiye’de de 2005 yılından itibaren uygulamaya başlanılan program reformunun başarılı şekilde uygulanabilmesi MEB’in reformu yapma gerekçelerinde belirtildiği gibi öğrencilerimizin yirmibirinci yüzyılın gerektirdiği

becerilere sahip olabilmesi açısından önemlidir. Reformu yerleştirme ile ilişkili olduğu düşünülen faktörlerden biri de literatürde belirtildiği gibi güven kavramıdır. Bu yüzden reformun başarılı şekilde uygulanabilmesi için yolların bulunması önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin reformu uygulama için ekstra çaba göstermeleri ile güven arasındaki ilişki araştırılarak, bu çabanın sağlanabilmesi için yapılması gereken bir yöntem bulunmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma alanını Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 299 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları 299 öğretmene dağıtılmış, ancak 212 öğretmenden geri dönmüştür. Veri toplama araçlarının dönüş oranı % 74.24'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45.4'ü erkek, % 54.6'sı ise kadındır. Öğretmenlerin % 35'i yükseköğretim, % 55'i fakülte ve % 10'u ise yüksek lisans eğitimi almışlardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 4 ile 27 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin öğretim programı reformunu uygulamak için ekstra çaba gösterme düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen bir araçla ölçülmüştür. Araç 9 maddeden oluşmaktadır. Aracın kapsam geçerliliği için üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Yapı geçerliliği için varimax temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları aracın tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Maddelerin faktör yük değerleri .652 ile .833 arasında değişmektedir. Tek faktör aracın varyansının % 64.53'ünü açıklamıştır.

Aracın güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda alfa katsayısı .91 olduğu bulunmuştur. Ayrıca aracın madde-toplam korelasyonu .61 ile .78 arasında değişmektedir. Buna göre, aracın maddelerinin öğretmenlerin program reformunu uygulamak için ekstra çaba gösterme düzeylerini ölçmeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okulda güven düzeylerini ölçmek için Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen 26 maddeden oluşan güven ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ölçeğin dört faktörden oluştuğunu göstermiştir. Müdürlere güven boyutunda yer alan “bu okulda müdür öğretmenlere ilgi göstermez” ve meslektaşlara güven boyutunda yer alan “bu okulda öğretmenler birbirinin ne yaptığını izler” maddelerinin yük değerleri .30’unun altında olması nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekteki “bu okulda öğretmenler müdürün çoğu davranışından kuşku duyarlar” ve “bu okulda öğretmenler birbirlerinin davranışlarından şüphelenirler” maddeleri ters kodlanmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçek müdürlere güven (7 madde), meslektaşlara güven (7 madde), öğrencilere güven (5 madde) ve ailelere güven (5 madde) olarak dört faktörden oluşmuştur. Müdürlere güven boyutunu oluşturan maddelerin yük değerleri .576 ile .860 arasında, meslektaşlara güven boyutunu oluşturan maddelerin yük değerleri .473 ile .842 arasında, öğrencilere güven boyutunu oluşturan maddelerin yük değeri .725 ile .849 arasında ve ailelere güven boyutunu oluşturan maddelerin yük değerleri .622 ile .746 arasında değişmiştir. Faktörler ölçeğe ilişkin varyansın % 65.68 olduğu belirlenmiştir.

Güven ölçeğinin güvenilirlik çalışması için her bir boyut ve tamamı için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda müdürlere güven faktörün alfa değeri .90, meslektaşlara güven faktörün alfa değeri .88, öğrencilere güven faktörün alfa değeri .82, ailelere güven faktörün .86 ve ölçeğin tamamının alfa değeri ise .91 bulunmuştur. Güven ölçeğinin madde-toplam korelasyonun .542 ile .691 arasında değiştiği bulunmuştur. Buna göre, ölçekteki maddelerin örgütsel güveni ölçmeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13 programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin müdür, meslektaş, öğrenci ve ailelere güven düzeyleri ve öğretmenlerin program reformunu uygulamak için ekstra çaba gösterme seviyelerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin müdür, meslektaş, öğrenci ve ailelere güvenleri ile öğretmenlerin program reformunu uygulamak için ekstra çabaları arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Güven ölçeğini oluşturan boyutların öğretmenlerin ekstra çaba göstermeleri üzerinde en çok etkili olan faktörün hangisi olduğunu tespit etmek amacıyla ise stepwise regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada öğretmenlerin güven ve öğretim programları reformunu uygulamak için ekstra çaba gösterme düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir. Ortalama değerlere göre, bu çalışmada konuyla ilgili bilgi alınan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere ve meslektaşlara güven düzeylerinin müdürlere ve ailelere güven seviyelerinden daha yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 1’e bakınız). Bu araştırmada sınıf öğretmenleri müdürlere, meslektaşlarına, öğrencilere ve ailelere güven düzeyleri ölçeğin ortalama değerinin üzerindedir. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin program reformunu uygulama için ekstra çaba gösterme düzeylerinin ortalama puanın üzerinde olduğu görülebilir.

Table 1
Değişkenlerle ilgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	ss	Toplam Puan
Müdüre Güven	18.88	5.83	35
Meslektaşlara Güven	20.15	5.51	35
Öğrencilere Güven	17.25	3.81	25
Ailelere Güven	14.32	4.41	25
Ekstra Çaba	26.61	5.31	45

Sınıf öğretmenlerinin müdüre, meslektaşlarına, öğrencilere ve ailelere güvenleriyle program reformunu uygulamada ekstra çaba göstermeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları sınıf öğretmenlerinin program reformunu gerçekleştirmek için ekstra çaba gösterme ile müdür, meslektaş, öğrenci ve ailelere güven arasında olumlu ve önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir (r: .411 ile r: .560 arasında). Sınıf öğretmenlerinin reforma yönelik

ekstra çabası ile meslektaşlarına güven en çok ilişkili olan faktör iken, ailelere güvenin en az ilişkili olan faktör olduğu tespit edilmiştir.

Table 2
Korelasyon Analizi Sonuçları

	Ekstra Çaba
Müdüre Güven	.446*
Meslektaşlara Güven	.560*
Öğrencilere Güven	.527*
Ailelere Güven	.411*

*P< .01

Sınıf öğretmenlerinin program reformunu uygulamada ekstra çaba göstermeleri üzerinde güven faktörlerinin etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan stepwise regresyon analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Regresyon analizi sonuçları öğretmen ve öğrencilere güvenin öğretmenlerin program reformlarını gerçekleştirmede ekstra çaba göstermeleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu, müdürlere ve ailelere güvenin ise önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir (Tablo 3’e bakınız). Öğretmenlerin meslektaşlarına güveni reformu gerçekleştirmek için ekstra çaba göstermelerine ilişkin varyansın % 31’ini açıklarken, öğrencilere güven ise varyansın % 1’ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin meslektaş ve öğrencilere güven faktörleri birlikte reform için ekstra çaba göstermelerine ilişkin varyansın % 32’sini açıklamaktadır. Beta değerine göre en büyük etkiye sahip olan faktör öğretmenlerin meslektaşlarına güvenidir.

Table 3
Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	Standart hata	R ²	T	F
Adım 1			.313		95.71*
Meslektaşlara Güven	.560	.055		9.783*	
Adım 2			.327		50.74*
Meslektaşlara Güven	.390	.096		3.924*	
Öğrencilere Güven	.206	.081		2.068**	

*P< .01, **P< .05

TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin meslektaşlarına güveni ile eğitim programı reformunu gerçekleştirmede ekstra çaba göstermeleri arasında ilişki olduğu ve bu ekstra çaba üzerinde en çok etkiye sahip olan bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bütün eğitim reformları gibi öğretim programları reformları da öğretmenlerin öğretim etkinliklerini değiştirmekte yeni görevler üstlenmelerini gerektirmekte ve alışagelmış oldukları öğretim tarzlarını değiştirmektedir (Day, 2002). Türkiye’de yapılan öğretim programları reformu yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlandığı için geleneksel olarak öğretmen-konu merkezli anlayışla öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin rollerinde radikal bir değişimi gerektirmiştir. Bu da öğretmenlerin yeni anlayışla ilgili eğitim almaları ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Ancak bu konuda eğitimin yeterli olmadığı ileri sürülmüştür (Aşkar v.d. 2005). Bu eksikliğin giderilmesinin yollarından biri öğretmenlerin meslektaşlarının başarılı uygulamalarını model almaları olabilir. Öğretmenlerin model olmaları veya meslektaşlarının başarılı uygulamalarını onlarla paylaşabilmelerine öğretmenlerin meslektaşlarına güvenmeleri katkı sağlayabilir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır; güven ortak problem çözmeyi kolaylaştırır (Bryk ve Schneider, 2002), birbirine güvenen öğretmenler yeni uygulamaları denerler ve birbirlerinden öğrenebilirler (Bryk ve Schneider, 2003), güven danışmayı ve bilgi paylaşımını sağlayabilir (Mason ve Lefree, 2003). Bu anlamda öğretmenlerin birbirlerine güven duymaları gerekir. Çünkü birbirine güvenen öğretmenler yerine getirmede sorunlarla karşılaştıkları görevleri meslektaşlarına nasıl gerçekleştirdiklerini rahatlıkla sorabilirler. Birbirine güvenen öğretmenler program reformunu gerçekleştirmede ekstra çaba göstermelerini kapsayan sınıftaki uygulamalarını paylaşabilirler, karşılaştıkları sorunları çözebilmek için birlikte çalışabilirler ve ihtiyaç duyduklarında birbirlerine yardımcı olabilirler. Okullarda güven yokluğunun ise uzaklaşma ve izolasyona neden olduğu (Tschannen-Moran, 2001) düşünüldüğünde, öğretmenlerin meslektaşlarına güvenlerinin düşük olması onların birbirlerinden uzaklaşmalarına ve içine kapanmalarına neden olabilir. Böylece de öğretmenlerin reformu uygulamak için ekstra çaba göstermelerine katkı sağlayabilecek olan

birlikte çalışma ve yardımcı olma davranışlarından uzak durabileceklerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin programı uygulamak için çaba göstermeleriyle meslektaşlarına olan güvenleri arasında ilişki önemlidir. Program reformunun başarılı olmasının öğretmenlerin programı uygulama çabalarına bağlı olduğu gözönüne alındığında reformun başarısı için öğretmenler arasında güvenin sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencileri güvenmelerinin program reformunu uygulamak için ekstra çaba göstermeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yeni öğretim programı öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğretimin yapılmasını öngörmektedir. Öğrenci merkezli anlayışın benimsendiği sınıf karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı ve bağımsız çalışmaların yapıldığı bir yerdir (Aytaç, 2003). Sınıfta kullanılan öğretim stratejileri, öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerini ve yaptıkları her türlü çalışmayı öğretmen ve öğrencilerle rahatlıkla paylaşabilmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır (Bulut, 2008). Bunların sınıfta gerçekleştirilebilir olması öğretmen ile öğrenci arasında güvene dayalı bir ilişkiyi gerektirmektedir. Öğrencilerin öngörülen etkinlikleri ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirebileceklerine güvenen öğretmenler öğretim programını uygulamada daha çok çaba gösterebilirler. Aynı zamanda yeni program reformu öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını öngörmektedir (MEB, 2005). Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerin sorumluluklarının farkında olma ve yerine getirebilmeleri programın başarılı şekilde uygulanmasında önemlidir. Program reformunun öngördüğü şekilde öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilerine güvenmeleri ihtiyacı görülebilir. Çünkü etkinlik yoğunluklu program reformu öğrencilerin sorumluluğunu önceki programa göre daha çok artırmakta, bu anlamda öğrencilerin yükümlülüklerini yerine getirebileceklerine güvenen öğretmenler program reformunu gerçekleştirmek için çaba gösterme eğiliminde olabilirler. Nitekim bu sonucu destekler şekilde Samancı (2007) araştırmasında öğrencilerin üzerine düşen görevleri yerine getireceklerine inanan öğretmenler, öğrencilerine daha çok yardım etme, kendilerini geliştirmeye özen gösterme, okulla ilişkili

görevleri yapma da daha fazla istekli olma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretim programı reformunu başarılı şekilde uygulayabilmesi için öğretmenlerin çabalarını artırabilmenin yollarından biri öğretmenlerin öğrencilere güvenlerini artırma olabilir.

Bu çalışmada şaşırtıcı bir sonuç öğretmenlerin müdürlerine güvenlerinin program reformunu gerçekleştirmek için ekstra çaba sergilemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığıdır. Alan yazında bu sonucun aksine müdürlerine güvenen öğretmenlerin olduğu okullarda reformların başarılı şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Datnow (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticiler arasında güven eksikliğinin okul reformunun başarısız olmasına neden olduğu ve öğretmen ve yönetici arasındaki güvensizliğin iyileştirme çabalarını olumsuz etkilediği bulunmuştur (Hargreaves, 2002). Ayrıca eğitim programları reformu, öğretmenlerin yeni becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin program reformunu başarılı şekilde uygulayabilmeleri ise yeni becerileri öğrenmelerine bağlıdır (Lieberman ve Mace, 2008). Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinebilmeleri müdürler tarafından desteklenmelerini gerektirmektedir. Müdürler tarafından desteklenmediğini algılayan öğretmenler kendilerini yalnız bırakıldığını düşünebilir, bu da onların programı gerçekleştirmede isteksiz olmalarına neden olabilir. Ayrıca ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriye sahip olmada zorlanan öğretmenler programı uygulamak için çaba sarfetmeyebileceklerdir. Bu nedenle öğretmenlerin program reformunun gerektirdiği bilgi ve beceriler açısından müdürler tarafından mesleki açıdan desteklenmelidirler. Bu yargıyı destekler şekilde okul iyileştirmede öğretmenlere destek eksikliği güvenin oluşumuna engel olan unsurlar arasında yer almaktadır (Brewster ve Railsback, 2003). Öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmeye çalışan, böylece öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı olma çabalarını uyaran müdürlerin davranışlarının öğretmenlerin okul reformlarına yönelik ekstra çaba sergilemeleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Geijsel, Slegers, Leithwood ve Jantzi, 2003). Öğretmenlerin müdürlerine güveni onların yöneticilerden alacakları desteği kabullenme düzeylerini artırabilecektir. Oysa yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarının aksine bu çalışmada öğretmenlerin

müdürlere güveni onların reformu gerçekleştirme çabaları üzerinde önemli etkiye sahip olmadığının bulunması müdürlerin program ile ilişkili olarak yeterli bilgiye sahip olmadıkları veya öğretmenlerin programla ilgili desteklenmediğini algılamalarından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin ailelere güveninin onların program reformunu uygulamak için ekstra çaba göstermeleri üzerinde önemli etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Alan yazında bu bulguyla uyumlu olmayan araştırma sonuçları bulunmaktadır. Samancı (2007) aile desteğini hisseden öğretmenler, okul yararına olan işleri organize etme ve yürütme konularında aktif görev alma, daha fazla gönüllü olduklarını bulmuştur. Bryk ve Schneider (2003) öğretmenlerin ailelerden desteklendiklerini hissettiklerinde öğretmenler yeni uygulamaları deneyebileceklerini belirtmiştir. Öğretim programı reformunu tanıtım el kitabında da (2005) öğrencilerin öğrenmelerinde ailelerin desteğinin katkısı olmasına dayalı olarak yeni program okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Bu açıdan öğretmenlerin ailelere güveni önemlidir. Çünkü ailelere güven öğretmenlerin ailelerin kendilerini destekleyeceklerine ve üstlendikleri görevleri yerine getireceklerine inanmalarıdır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Program etkinliklerinde ailelerin yapmaları gereken etkinlikleri yerine getirmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmaları öğretmenlerin yeni programı uygulamada yardım aldıkları duygusunu hissetmelerine, böylece programı uygulamak için ekstra çaba göstermelerine neden olabilir. Bu açıdan öğretmenlerin ailelere güveninin ekstra çabaları üzerinde önemli etkiye sahip olmadığının bulunması beklenen bir durum değildir.

SONUÇ VE ÇIKARIMLAR

Eğitimin niteliğini artırmak amacıyla yapılan reformların özellikle öğretim programı reformlarının başarılı şekilde gerçekleştirilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin çabalarına bağlıdır (Rowan ve Miller, 2007). Öğretmenlerin program reformunu uygulayabilme çabalarıyla ilişkili olan faktörlerden biri de güvendir. Güven, özellikle ilişkilerin yoğun olduğu ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmek yani temel işlevini yerine getirmek için eğitim hizmetini verenler

ile alanlar arasındaki ilişkinin zorunlu olduğu okullarda müdür, öğretmen, öğrenci ve aileler arasındaki güven önemli bir kavramdır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenci ve meslektaşlarına güveni ile program reformunu uygulamak için ekstra çaba göstermeleri arasında anlamlı ilişki olduğu ve bu iki faktörün ekstra çabanın önemli bir açıklayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin müdürler ve ailelere güveni ile olumlu ilişki olmasına rağmen, bu faktörler ekstra çabanın anlamlı bir açıklayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri meslektaşlarına ve öğrencilerine güvendikleri zaman program reformunu uygulamak için ekstra çaba gösterebilirler.

Bu araştırmada öğretmenlerin yeni programı uygulama çabalarının öğretmenlerin meslektaşlarına ve öğrencilere güven düzeylerinden etkilenmesi bulgusuna dayalı olarak bu çalışmanın uygulama açısından katkısı açıklanabilir. Program reformunun başarıya ulaşabilmesi için öğretim programı reformunu yapanlar ve eğitim yöneticileri öğretmenlerin yeni programı uygulamak için ekstra çaba gösterip göstermediklerine dikkat etmeli ve öğretmenlerin yeni program reformunu uygulama da ekstra çaba göstermelerini sağlamaya çalışmalıdırlar. Bunun için öğretim programı reformcuları ve eğitim yöneticileri öğretmenlerin program reformunu uygulamak için ekstra çaba göstermelerini sağlamanın bir yolu olarak öğretmenlerin meslektaşlarına ve öğrencileri güvenlerini artırabilirler.

KAYNAKÇA

- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., ve Çakıroğlu, J. (2005). *Programı inceleme ve değerlendirme-I*. İstanbul: ERG Yayınları.
- Aytaç, T. (2003). 21.yüzyılın başında öğrenmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında eğitim Dergisi*, 45
- Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Brewstre, C. ve Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Oregon, USA: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Bryk, A. S., ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., ve Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546.
- Cheng, Y. (2003). School leadership and three waves of education reforms. *Cambridge journal of Education*, 33(3), 417-439.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identify. *Internatinal Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Doly, A.J. ve Chrispeels, J. (2008). A Question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 30-63.
- Geijsel, F., slegers, P., Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 393-407.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne K. Hoy ve Cecil Miskel (Ed.). *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-207).
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18 (4), 250-259.

- Kiffin-Peterson, S. ve Cordery, J. (2003). Trust, individualism and job characteristics as predictors of employee preference for team work. *International Journal of Human Resource Management*, 14(1), 93-116.
- Lieberman, A. ve Mace, D.H.P. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226-234.
- Louis, K.S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Education Change*, 8(2), 1-24.
- Mason, J. ve Lefrere, P. (2003). Trust, collaboration, e-learning and organisational transformation. *International Journal of Training and Development*, 7 (4), 259-270.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24-59.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5.sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- Moos, L. ve Moller, J. (2003). Schools and leadership in transition:The case of Scandinavia. *Cambridge journal of Education*, 33(3), 353-370.
- Nielsen, D.C., Barry, A.C. ve Staab, P.T. (2008). Teachers' reflections of Professional change during a literacy-reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1288-1303.
- Powell, J. ve Anderson, R. D. (2002). Changing teachers' practice: Curriculum materials and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, 107-135.
- Putnam, R., ve Borko, H. (1997). Teacher learning:Implications of new views of cognition. In B.J. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.), *The International Handbook of Teachers and Teaching* (ss. 1223-1296). Dordrecht, The Netherlands:Kluwer.
- Rowan, B. & Miller, R.J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: implementation dynamics in schools working with

- comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252 –297.
- Samancı, G. (2007). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Selvi, K. (Eylül, 2006) İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4). 547-593.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4). 334-352.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. W.K. Hoy & C.G. Miskel, (Ed.) *Studies in Leading and Organizing Schools* (ss. 157–179). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Tüfekçioğlu, M. and Turgut, S. (2008) yeni ilköğretim programı çerçevesinde değişen ölçme değerlendirme uygulamalarına sınıf öğretmenlerinin bakış açıları ve karşılaştıkları zorluklar. VII. Ulusal Sınıf öğretmenliği Sempozyumu, Çanakkale Bildiri kitabı, 131-133.
- Üstün, A. (2008) Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının yapısal öğeler boyutunda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. XVII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.