

# KAHRAMANMARAŞ SÜTCÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

Kahramanmaraş Sutcu Imam University Journal of Education  
(KSUJED)



## **Baş Editör / Editor in Chief**

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

## **Editör / Editor**

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

## **Editör / Editor**

Prof. Dr. Ahmet KAYA

## **İstatistik Editörü / Statistics Editor**

Doç. Dr. Fatih ORÇAN

## **Dil Editörü / Language Editor**

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ BOLAT

## **Sekreteryä / Editorial Assistance**

Arş. Gör. Semanur ARAS

## **Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers**

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ BOLAT

## **Mizanpaj / Layout Editor**

Arş. Gör. Özge Nur ÖZSUNKAR

## **Teknik Destek / Technical Support**

Arş. Gör. Özge Nur ÖZSUNKAR

## **İletişim / Contact**

**Adres /Address:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Avşar Yerleşkesi 46100, Kahramanmaraş

**Telefon / Phone:** +90 344 300 13 01 - **e-mail:** egitimdergisi@ksu.edu.tr

**Cilt / Volume:** 5 **Sayı / Issue:** 2

Aralık / December 2023

e-ISSN: 2619-9742

## **EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD**

### Fen Bilgisi Eğitimi

Prof. Dr. Mustafa YAZICI  
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK

### Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Ahmet KAYA  
Prof. Dr. Mahmut SAĞIR  
Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

### Eğitim Programları ve Öğretim

Prof. Dr. Gülay BEDİR  
Doç. Dr. Serkan ÜNSAL  
Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

### Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Levent YAKAR  
Doç. Dr. Fatih ORÇAN

### Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

### Sınıf Öğretmenliği

Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN

### Yabancı Diller Eğitimi

Doç. Dr. Reyhan AĞÇAM

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

### Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. İsmail YELPAZE

### Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Betül YANIK ÖZGER

### Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Fatih TANRIKULU

### Özel Eğitim

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Nur AKTAŞ

### Öğretim Teknolojileri

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ALTAN

### Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur YILMAZ

### Science Education

Prof. Dr. Mustafa YAZICI  
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK

### Educational Management

Prof. Dr. Ahmet KAYA  
Prof. Dr. Mahmut SAĞIR  
Assoc. Prof. Dr. Ramazan YİRCİ

### Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Gülay BEDİR  
Assoc. Prof. Dr. Serkan ÜNSAL  
Assoc. Prof. Dr. Abdullah ÇETİN

### Measurement and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Levent YAKAR  
Assoc. Prof. Dr. Fatih ORÇAN

### Social Sciences Education

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

### Primary Education

Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN

### Foreign Languages Education

Assoc. Prof. Dr. Reyhan AĞÇAM

Assist. Prof. Dr. Yunus Emre AKBANA

### Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. İsmail YELPAZE

### Preschool Education

Assoc. Prof. Dr. Betül YANIK ÖZGER

### Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Fatih TANRIKULU

### Speacial Education

Assist. Prof. Dr. Fatma Nur AKTAŞ

### Instructional Technologies

Assist. Prof. Dr. Tuğba ALTAN

### Mathematics Education

Assist. Prof. Dr. Ayşenur YILMAZ

## **Editörden / From Editor in Chief**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 5. cilt 2. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Gürbüz OCAK, Tuğba ÖZER ve Akın KARAKUYU “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerilerinin İstasyon Tekniği ile Geliştirilmesi”, Ayşenur YILMAZ “Ortaokul 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Gerçek Yaşam Bağlılarının Kullanımı: Tamsayılar Konusu Örneği”, Serkan ÜNSAL ve Yusuf Deniz GÖRÜCÜ “Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Öğrenci, Veli ve Yönetici Davranışları”, Orhan SARIBIYIK ve Ramazan YİRCİ “Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki”, Gürkan ÇETİN ve Pınar ÇAVAŞ “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimize eğitim alanındaki nitelikli ve özgün çalışmalarını göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

**Doç. Dr. Serkan ÜNSAL**

**Editor in Chief**

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden / From Editor in Chief.....	iii
<b>İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerilerinin İstasyon Tekniği ile Geliştirilmesi</b> <i>Developing Reading Comprehension and Interpretation Skills of Primary School First Grade Students with Station Technique</i> Gürbüz Ocak, Tuğba Özer ve Akın Karakuyu .....	105-121
<b>Ortaokul 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Gerçek Yaşam Bağlılarının Kullanımı: Tamsayılar Konusu Örneği</b> <i>The Use of Real-Life Contexts in 6th Grade Middle School Mathematics Textbooks: An Example from the Integers Unit</i> Ayşenur Yılmaz .....	122-147
<b>Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Öğrenci, Veli ve Yönetici Davranışları</b> <i>Student, Parent and Administrator Behaviours That Affect Teacher Motivation</i> Serkan Ünsal ve Yusuf Deniz Görücü .....	148-170
<b>Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki</b> <i>The Relationship Between Teachers' Organizational Happiness Levels and School Administrators' Leadership Styles</i> Orhan Sarıbyık ve Ramazan Yirci .....	171-197
<b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi</b> <i>Examining the Science Learning Skills of Pre-Service Primary School Teachers from Different Variables Perspectives</i> Gürkan Çetin ve Pınar Çavaş .....	198-215

## İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerilerinin İstasyon Tekniği ile Geliştirilmesi\*

Gürbüz Ocak<sup>1</sup>



Tuğba Özer<sup>2</sup>



Akın Karakuyu<sup>3</sup>



**Özet:** Bu çalışmada okuma yazmayı öğrenmiş ancak okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi henüz tam olarak gelişmemiş ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma eylem araştırması modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu Ege bölgesindeki bir şehirde öğrenim gören 22 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere okuma anlama becerisini geliştirmek için istasyon tekniği uygulanmış ve uygulama sürecinde günlükler ve öğrenci odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin etkinlikleri sevdikleri ve mutlu oldukları, okuma konusunda isteksiz davranan öğrencilerin de farklı istasyonlarda farklı etkinlikler yapma düşüncesi ile daha istekli hale geldikleri belirlenmiştir. Ayrıca teknik sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgileri artmış istasyonlarda farklı etkinlikler yaparak daha fazla düşünerek okudukları metni anladıklarını fark etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Anlama, İstasyon tekniği, Okuma, Okuduğunu anlama

### Type / Tür:

Research / Araştırma

### Received / Geliş Tarihi:

21 Temmuz 2023

### Accepted / Kabul Tarihi:

29 Kasım 2023

### Page numbers / Sayfa no:

105-121

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Ocak, G., Özer, T. ve Karakuyu, A. (2023). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin istasyon tekniği ile geliştirilmesi. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 105-121.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Afyonkarahisar.

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar, Öğr. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO.

## Developing Reading Comprehension and Interpretation Skills of Primary School First Grade Students with Station Technique

### Abstract

This study aims to develop reading comprehension and interpretation skills of primary school first grade students who have learned to read and write but whose reading comprehension and interpretation skills have not yet fully developed. For this purpose, the study was carried out with the action research model. The station technique was used to improve the reading comprehension and interpretation skills of primary school first grade students. The study group of the research consists of 22 first-year students studying in a city in the Aegean region. The station technique was applied to the students to improve their reading comprehension skills and data were collected through diaries and student focus group interviews during the application process. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the results of the research, it was determined that the students liked the activities and were happy, and the students who were reluctant to read became more willing to do different activities at different stations. In addition, they realized that they understood the text they read by thinking more by doing different activities at the stations, which increased the students' interest in the lesson with the station technique.

**Keywords:** Reading, Reading comprehension, Station technique, Understanding

### Giriş

Okuma en temel haliyle bir dilin becerilerinden biridir. Okuduğunu anlama ise bireyin bilgiyi, edinmesini, vüretmesini, kullanmasını ve değerlendirebilmesinin ilk adımınıdır. Bu açıdan okuduğunu anlama 21. yüzyılda sahip olmamız gereken önemli becerilerden biri haline gelmiştir.

Okuma, yazılı ve görsel metinlerin içeriğinin, duyu organları ile algılanarak, ön bilgilerle anlamlandırılıp yorumlanmasıdır (Karatay, 2009). Okuma becerisi, bireyin ön bilgilerini kullandığı, yazar ile okuyucunun arasında kurulan iletişime bağlı, amacı olan, anlam kurmaya çalışılan bir süreçtir (Akyol, 2020). Öğrenciler okuma ve yazma becerisi kazandığında süreç tamamlanmış sayılsa da okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini kazanmadan okumak sadece bir eylem veya yapılan bir işten öteye geçememektedir. Bu yüzden öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri de okuduğunu anlama ve yorumlama becerisidir.

Okuduğunu anlama, öğrencilerin eğitim hayatı boyunca başarısı için çok önemlidir. Bu yüzden ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine nelerin etki ettiğinin bilinmesi daha sonra çıkacak sorunları çözebilmek için gereklidir (Kayıran ve Ağačkıran, 2018). Çünkü okuma yazma becerisini kazansa da okuduğunu anlama becerisini kazanamayan öğrenciler derslerde zorluk yaşamaktadır. Okuduğunu anlamayan öğrenciler derslerde sadece teknik okuma yapmakta, anlam kuramadıkları için başarısız olmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi, son yıllarda uluslararası platformlarda da öne çıkan bir beceri haline gelmiştir. Örneğin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan (PISA) da Matematik okuryazarlığı, Fen okuryazarlığı ve okuduğunu anlama testleri kullanılmaktadır. 2018 yılında ise bu testlerden ağırlık verilen alan okuduğunu anlama olmuştur. Okuduğunu anlamada temel

amaç, metinleri anlama, kullanma, değerlendirme ve metinler üzerinde düşünme becerilerini ölçmek olarak belirlenmiştir (OECD, 2019).

Alanyazında konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar rastlamak mümkündür. Vardar ve Sarioğlu (2017), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemişler ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin öğretmenlerin kıdemleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Dündar ve Akyol (2014)'un, okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışmasında, zihinsel ya da görsel bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan bir ilköğretim öğrencisi ile çalışmış, okuma ve anlama hatalarının genel olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit etmişlerdir. Epçaçan (2018)'ın okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisini; Kasap ve ark. (2021) ise PISA sınavındaki sonuçları ele alarak Türkiye'de okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışmada ise bahse konu çalışmalardan farklı olarak istasyon tekniği ile 1. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

İstasyon tekniği, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenciler için aktif öğrenme fırsatları oluşturarak, farklı görev ve uygulamalar yoluyla eğitimi geleneksel eğitimin daha ilerisine taşımayı amaçlayan tekniktir (Ocak, 2008). İstasyon tekniği, öğrencilerin öğrenmesi gereken kazanımlarla ilgili etkinliklerin yapıldığı merkezlerdir. Bu istasyonlar ayrı birer oda veya sınıf içinde oluşturulmuş etkinlik alanları olarak belirlenebilir. İstasyonlarda öğrencilerin ihtiyaç duyacağı tüm malzemeler bulundurulur (Gözütok, 2006). Öğrenci, bu teknik ile farklı istasyonlarda farklı etkinlikler yapar. Bir istasyondan başlayarak öğrenme ortamına katılan öğrenci, o istasyon için önceden belirlenen görevi yerine getirmeye çalışır. Bir sonraki istasyona gittiğinde yine o istasyon için de belirlenen bir görev vardır ve o görevi tamamlamaya çalışır. Bu bakımdan teknik öğrencinin farklı zeka alanlarına ve ilgisine hitap ederek aktif olmasını sağlar. İstasyon tekniği, öğrenme ortamlarında eğitimin nitelikli olmasında ve üst düzey becerilerin kazandırılmasında başarı sağlayan bir tekniktir. Bu teknikle, birlikte çalışma, yarım kalan bir çalışmayı devam ettirme becerileri de kazandırılır (Alacapınar, 2009).

### **Araştırmanın Önemi**

Okuma ve yazma eğitim hayatının temelidir. Her öğrencinin okuma yazmayı öğrenirken okuduğunu anlamayı da öğrenmesi gerekir. Okuduğunu anlama, önceki öğrenmeler ile yeni karşılaşılan bilgilerin sentezlenip beyinde yeni bilgilerin oluşmasını sağlar. Bu yeni bilgiler de daha sonraki öğrenmeler için ön bilgi olacaktır. Ancak teorik bir okumadan öteye geçemeyen, okuduğunu anlamayan, yanlış veya eksik yorumlayan öğrenciler, yeni bilgiler oluşturulamayacak, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini kullanamayacaklardır. Bu durum PISA gibi uluslararası sınavlarda da başarıyı etkilemektedir. PISA (2021) tarafından yapılan sınavda okuduğunu anlama kategorisinde Türkiye 78 ülkeden 41. olmuş ve öğrencilerin yaklaşık %66'sı okuduğunu anlamadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini istasyon tekniğini uygulayarak geliştirmek amaçlanmış olup, şu sorulara yanıt aranmıştır;

1-İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerine istasyon tekniğinin etkisi nedir?

2-Eylem araştırmasında kullanılan istasyon tekniği öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çalışmalarını nasıl etkilemiştir?

### **Yöntem**

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve istasyon tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin istasyon tekniği ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenlerin öğrenme – öğretme sürecinde tespit edilen sorunların giderilmesi ve gelişimin sağlanması amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2021). Eylem araştırmalarında, problemi belirleyen ve çözüme odaklanan araştırmacının kendisidir (Beyhan, 2013). Öncelikle problem durumu net olarak ortaya konur. Problemin giderilmesine yönelik uygun çözüm yolları, veri toplama araçları belirlenerek uygulanır. Sorun çözülüp eksiklikler giderilemediği takdirde yöntem daha etkili hale getirilerek tekrar uygulanır. Eylem araştırmasının asıl amacı bilgi, beceri, yetenek, tutum, motivasyon vb.nin iyileştirilmesi ve geliştirilmesidir (Aksoy, 2003). Bu çalışmada da, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için istasyon tekniği eylem araştırması desenine göre uygulanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı 1. döneminde bir ilçede öğrenim gören ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, 9 erkek, 13 kız öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem olarak ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, kriterlerin araştırmacı tarafından belirlendiği ya da daha önceden hazırlanan ölçütler listesinin kullanılarak oluşturulduğu örneklem türüdür (Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışma öğrencilerin birinci sınıf olması, okumaya yeni geçmesi ve derste yapılan soru cevap etkinliklerine katılımın az olması veya yanlış cevaplar verilmesi gibi ölçütlere dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma grubundaki katılımcıların tamamı okuma yazma bilmektedir. Ancak iki öğrencinin okuma hızı diğer öğrencilere göre daha yavaştır. Uygulamadan önce öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Birinci grupta beş öğrenci, ikinci grupta beş öğrenci, üçüncü ve dördüncü gruplarda altışar öğrenci bulunmaktadır. Grupların cinsiyet dağılımı ve okuma hızı bakımından homojen olmasına dikkat edilmiştir.



## **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen ve gözlemci günlüğü ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama esnasında öğretmen ve eş gözlemci uygulamalar ve öğrenciler hakkında günlükler tutmuş eylem planları düzenlenirken bu günlüklerden de yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda birinci sınıf öğrencilerinden yanıt alınabilecek sorular oluşturulmuş ve iki uzmanın görüşüne sunulularak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler tema ve kodlar oluşturularak içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, veri olarak elde edilen metinlerin belirli kurallara dayalı olarak oluşturulan kodlamalara göre çözümlendiği yöntemdir (Yıldırım, 2015).

## **Geçerlik – Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının az olmasının sınırlılık oluşturmasından dolayı veri çeşitlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için eş gözlemci uygulaması yapılmıştır. Ayrıca güvenilirliği arttırmak için verilerin analizinde görüş uyumuna bakılmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne göre görüş uyumu %85,85 olarak belirlenmiştir. Çalışmada geçerliği sağlamak için; veri toplama aracının katılımcıların seviyesine uygun olması, uzman görüşü alınması, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılması, yöntemin ve örneklem grubunun gerekçeleriyle açıklanması gibi önlemler alınmıştır.

## **Uygulama**

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini geliştirmek için istasyon tekniği kullanılmıştır. Sınıfta, okuma istasyonu, okuduğunu anlatma istasyonu, okuduğu metnin konusu ile ilgili resim yapma istasyonu ve soruları yanıtlama istasyonu şeklinde dört öğrenme istasyonu oluşturulmuştur. Okuma istasyonunda öğrenci sayısına eşit şekilde okuma metinleri bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma hızları göz önüne alınarak okumalarına yetecek süre verilmiştir. Okuduğunu anlatma istasyonunda grup halinde konuşup tartışabilmeleri için oturma alanı oluşturulmuştur. Resim istasyonu çalışma alanının büyük olması için öğretmen masası tahtanın önüne çekilerek oluşturulmuştur. Masada resim kağıtları, kuru boya kalemleri, silgi, kalemtraş gibi öğrencilerin ihtiyaç duyacağı tüm malzemeler bulunmaktadır. Soruları yanıtlama istasyonunda okudukları metnin sorularının olduğu, her gruba ait bir çalışma kağıdı bulunmaktadır.

## **Eylem Planı 1**

**Süre:** 40+40 dakika

**Tablo 1**

*1. Eylem Planı Süreleri*

Giriş	Etkinliğin nasıl yapılacağı anlatılır.	10 dakika
	Öğrenciler gruplara ayrılır.	10 dakika
	Okuma istasyonu	10 dakika
	Okuduğunu anlatma istasyonu	10 dakika
	Okuduğu ile ilgili resim yapma istasyonu	10 dakika
	Metinle ilgili soruları yanıtlama istasyonu	10 dakika
	Odak grup görüşmesi (bir grupla görüşme süresi 5 dakika - 4 grup)	1 dakika

1. Eylem planında kullanılan hikaye ve sorular:

Öğrenciler öncelikle okuma istasyonuna geçerler. Okuma istasyonuna ait görsele Şekil 1’de yer verilmiştir.

**Şekil 1**

*Okuma İstasyonuna Ait Görüntü*



**Leylekler**

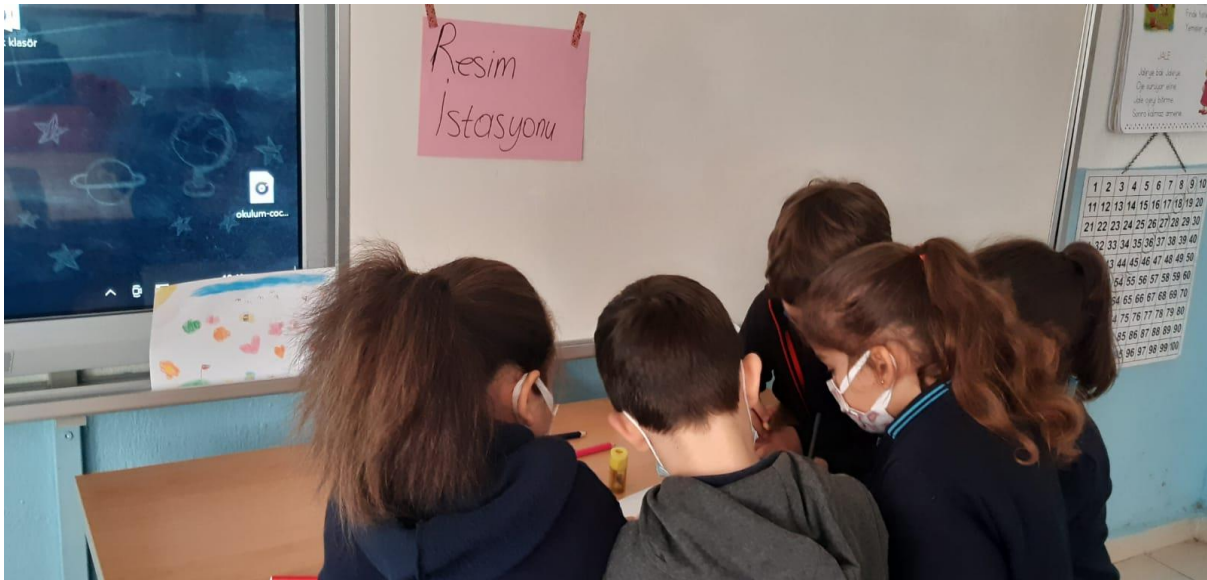
*Merhaba arkadaşlar. Benim adım Mustafa. Biz köyde yaşıyoruz. Leylekler ilkbaharda köyümüze gelir. Dedem, onların yuva yapmalarına yardımcı olur. Leyleklerin çok uzun bacakları var. Onlar böcek, balık, solucan hatta yılan bile yerler. Köyde herkes için özel bir yerleri vardır. Havalarda sonbaharda soğumaya başlayınca tekrar köyümüzden ayrılırlar.*

1. Leylekler köye ne zaman geliyormuş?
2. Mustafa nerede yaşıyormuş?
3. Leyleklerin bacakları nasılmış?
4. Leylekler ne yermiş?
5. Leylekler köyden ne zaman ayrılırlarmış? (Uzun, 2022)

Okuma istasyonundan sonra öğrenciler okuduğunu anlatma istasyonuna ve sonrasında resim istasyonuna geçmektedirler. Resim istasyonuna ait görsel Şekil 2’de verilmiştir.

## Şekil 2

*Resim İstasyonuna Ait Görüntü*



## Öğretmen ve Gözlemci Günlüğü

*Öğrencilere uygulamanın nasıl yapılacağını anlattım. Öğrenciler çok heyecanlıydı. Birinci grup okuma istasyonuna giderek metni okumaya başladı. Yavaş okuyan öğrenciler olduğu için istasyondan ayrılmaları zaman aldı. Ancak beklediğim bir durumdu. Bekleyenlerin sıkılmaması için akıllı tahtadan yüksek ses olmayacak şekilde müzik açtım. Birinci grup okuduğunu anlatma istasyonuna geçtiğinde ikinci grup okuma istasyonuna geldi ve okumaya başladı. İkinci gruptan gelen seslerden metinle ilgili konuştukları anlaşılıyor. İkinci grupta okumayı bitirenlerin daha yavaş okuyan öğrenciyi beklediler. Birinci grup okuduğu ile ilgili resim yapmaya geçti, ikinci grup okuduğunu anlatma istasyonuna ve üçüncü grup okuma istasyonuna geçti. Ancak bekleyenlerin sıkılmaya başladı. Okuma istasyonu ile başlamak gerektiği için bekleyenleri başka istasyonlara alamadım. Öğrenciler için olumsuz*

*bir durum. Birinci sınıf öğrencisi oldukları için daha hassas davrandılar. Bazı öğrencilerin beklerken üzüldüğünü fark ettim. Resim istasyona gelen öğrenciler oldukça neşeli görünüyor. Sürekli aktif olmak öğrencileri mutlu etti. Birinci grup okudukları ile ilgili soruları yanıtama istasyonuna geldiğinde son grupta okuma istasyonuna geldi. Artık tüm öğrenciler aktif. Yüzleri gülüyor ve hepsi çok mutlu görünüyor. Soruları yanıtama istasyonunda kendi gruplarına ait olan çalışma kağıdını aldılar. Aralarından birini yazması için görevlendirdiler. Grup çalışmasını beklediğimden çok daha uyumlu bir şekilde yürüttüler. Sorulara cümle ile değil tek kelime ile yanıtlar yazdılar. Ancak metni anladıklarını gösteren yanıtları verdiler. Okudukları metinle ilgili farklı etkinlikler yapmaları, metni uzun uzun düşünmelerini sağladı. Grup çalışması olması birbirlerinin eksiklerini tamamlamalarını sağladı. Soruları yanıtlamayı bitiren her grubu görüşme yapmak için ayrı bir köşeye aldım. Etkinlik tamamlandı. (Öğretmen Günlüğü)*

*Öğretmen uygulama öncesi iyi hazırlanmış. Öğrencilere tam olarak ne yapacaklarını tane tane ve ayrıntılı bir şekilde anlattı. İstasyonlarda okuma hızı farklı olan öğrenciler olduğu için uygulamada bazı aksaklıklar yaşandı. Önce okuyan öğrenciler diğer arkadaşlarını beklerken sıkıldılar. Öğretmenin akıllı tahtadan müzik açması bu sıkılmalarını giderdi diyebilirim. 1.uygulamada genel itibariyle öğrenciler memnun ve aktiftiler. 1.sınıf olmalarına rağmen grup çalışmasında çok fazla aksama yaşanmadı. İstasyonlarda okudukları metinleri anladıkları verdikleri cevaplardan belli oluyordu. (Gözlemci Günlüğü)*

Birinci eylem planında istasyonlara aynı anda geçemeyen öğrencilerin beklerken sıkılması, bir sonraki istasyondaki grup çalışmasını bitirmediği için uzun süre beklemelerinin olumsuz etkisi ve grup çalışmasında sessiz kalan birkaç öğrenci için planı geliştirerek uygulamaya karar verildi. Birinci sınıf olmaları ve çok hızlı okuyamamaları bekleme süresini arttırdı için okuma metni daha kısa bir metin seçildi. Resim istasyonuna ek masa koyularak, okuduğunu anlatma istasyonunda çalışmasını tamamlayan grubun resim istasyonundaki çalışmanın bitmesini beklemeden araya oluşturulan ek resim istasyonunda çalışmasına başlatılması amaçlandı. Çekingen ve sessiz kalan birkaç öğrencinin grup lideri seçilerek grupta aktif görev almaya teşvik edilmesine karar verildi.

## **Eylem Planı 2**

**Süre:** 40+40 dakika

### **Tablo 2**

#### *2. Eylem Planı Süreleri*

Giriş	Etkinliğin nasıl yapılacağı anlatılır.	10 dakika
	Öğrenciler gruplara ayrılır.	10 dakika
	Okuma istasyonu	10 dakika

Okuduğunu anlatma istasyonu	10 dakika
Okuduğu ile ilgili resim yapma istasyonu	10 dakika
Metinle ilgili soruları yanıtlama istasyonu	10 dakika
Odak grup görüşmesi (bir grupta görüşme süresi)	5 dakika

2. Eylem planında kullanılan hikâye ve sorular:

### **Küçük Arı**

*Küçük bir ormanda Maya adında bir arı varmış. Arı Maya sadece güllere konarmış. Güllerden bal yapar, vız diye uçarmış. Bir gün iğnesi güle takılmış ve yardım edin diye bağırmış. Oradan geçen bir kuş, Arı Maya'yı gülden kurtarmış. (Uzun, 2022)*

1. Hikayemizin adı nedir?
2. Arının adı neymiş?
3. Arı Maya hangi çiçekten bal yaparmış?
4. Arı Maya'yı kim kurtarmış?

### **Öğretmen ve Gözlemci Günlüğü**

*Öğrencilere etkinliği bugün de yapacağımızı söylediğimde çok sevindiler. Birinci eylem planında oluşturduğum gruplar uyumlu çalıştığı için grupları değiştirmeden aynı gruplarla uyguladım. Gruplarda bulunan birkaç çekingen ve sessiz öğrenciye grup liderliği görevi verdim. Birinci grup okuma istasyonuna gittiğinde diğer grupların sıkılmaması için onlara metnimizde adı geçen Arı Maya boyama çalışmasını verdim. Boyama çalışmasını yaparken beklediklerini fark etmeden, sıkılmadan zaman geçirdiler. İkinci kez uyguladığımız için kendilerinden daha emin bir şekilde, hangi istasyonda ne yapacaklarını bilerek ve daha neşeli olarak ilerlediler. Bir önceki eylem planında okuduğunu anlatma istasyonunda, anlatırken biraz daha çekingen kalan öğrenciler artık ne yapacaklarını bildikleri için daha rahat ve daha özgüvenli anlattılar. Resim istasyonuna gelen öğrenciler zamanı iyi kullanmaları gerektiğini bildikleri için daha uyumlu, daha paylaşımcı ve daha hızlı ilerlediler. Soruları anlatma istasyonunda yine tek kelimelik veya tamamlanmamış cümle olarak yanıtlar yazsalar da soruların yanıtları doğru yazıldı. Tam bir cümle ile yanıt vermeleri için de biraz daha zamana ihtiyaçları olduğunu düşündüm (Öğretmen Günlüğü).*

*1. Uygulamaya göre öğrenciler daha alışkın bir görüntü sergilediler. Etkinlik yapılacağını duyduklarında büyük sevinç yaşadılar. Bu durum tekniğin öğrencilerde olumlu duygu uyandırdığını ve işbirliğini teşvik ettiğini söyleyebilirim. Öğretmenin boyama çalışması öğrencilerin sıkılmaması için iyi bir seçimdi. Öğrenciler sorulara doğru yanıtlar vererek okuduklarını anladıklarını gösterdiler. 2. Uygulamada öğrenciler alışık oldukları için daha*

*seri hareket ettiler öğretmen de bu anlamda daha rahattı. Eylem planları ve istasyon tekniği derslerin daha eğlenceli, daha akıcı, sorumluluk artırıcı geçmesini sağladığı ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir (Gözlemci Günlüğü).*

### **Bulgular**

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre temalar oluşturulmuştur. Birinci sınıf öğrencileri uzun cümleler kurmamıştır. Birinci alt probleme ilişkin görüşlere Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yorumlama Becerilerine İstasyon Tekniğinin Etkisine Dair Öğrenci Görüşleri*

Tema	Kod	f
Tekniğin olumlu yönleri	Çok iyi	12
	Eğlenceli	6
	Oyun gibi	4
Tekniğin anlamaya katkısı	Anlamayı sağladı	15
	Tekrar yapılsın	7

Tablo 3'e göre öğrenciler, istasyon tekniğini olumlu ve anlamaya katkısı var olarak değerlendirmişlerdir. Tekniğin olumlu yönleri teması altında çok iyi (f = 12), eğlenceli (f = 6) ve oyun gibi (f = 4) olarak; tekniğin anlamaya katkısı teması altında anlamayı sağladı (f = 15) ve tekrar yapılsın (f = 7) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Tekniğin olumlu yönleri temasında belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

*M: Öğretmenim çok iyi geçti çok iyiydi.*

*F: Eğlenceliydi.*

*A: Dersi oyun oynar gibi güzel geçti.*

İstasyon tekniğinin okuduğunu anlamaya katkısı teması altında anlamayı sağladı (f = 15) ve tekrar yapılsın (f = 7) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

*E: Daha iyi anladım öğretmenim. Arının adı Maya'ydı.*

*H: Yine yapalım öğretmenim.*

Z: Öğretmenim çok iyi anladık. Yine yapalım.

A: Öğretmenim ben anladım. Arkadaşlarıma da anlattım.

Öğretmen günlüğünde, “Sorulara cümle ile değil tek kelime ile yanıtlar yazdılar. Ancak metni anladıklarını gösteren yanıtları verdiler. Okudukları metinle ilgili farklı etkinlikler yapmaları, metni uzun uzun düşünmelerini sağladı.” Gözlemci günlüğünde, “okudukları metinleri anladıkları verdikleri cevaplardan belli oluyordu” şeklinde görüş belirterek tekniğin öğrencileri hem düşündürdüğü hem de okuduklarını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

#### Tablo 4

*Eylem Araştırmasında Kullanılan İstasyon Tekniği Öğrencilerin Arkadaşları İle Birlikte Çalışmalarını Nasıl Etkilediğine Dair Öğrenci Görüşleri*

Tema	Kod	f
	Takım gibi	8
İş birliği	Parti gibi	2

Tablo 4’e göre öğrenciler, istasyon tekniğinde arkadaşları ile birlikte çalışmalarının iş birliği hissini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu tema altında takım gibi (f = 8) ve parti gibi (f = 2) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Belirlenen kodlara ilişkin öğrencilerin bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

E: Futbol takımı gibiydik. Arkadaşlarla güzel oynadık öğretmenim.

B: Parti gibi bir şeydi çok mutlu oldum.

Öğretmen günlüğünde, “Grup çalışmasını beklediğimden çok daha uyumlu bir şekilde yürüttüler. Zamanı iyi kullanmaları gerektiğini bildikleri için daha uyumlu, daha paylaşımcı ve daha hızlı ilerlediler. Gözlemci günlüğünde, “1. Sınıf olmalarına rağmen grup çalışmasında çok fazla aksama yaşanmadı. 1. Uygulamaya göre öğrenciler daha alışkın bir görüntü sergilediler. Etkinlik yapılacağını duyduklarında büyük sevinç yaşadılar. Bu durum tekniğin öğrencilerde olumlu duygu uyandırdığını ve işbirliğini teşvik ettiğini söyleyebilirim” şeklinde görüş belirterek tekniğin öğrenciler arasında işbirliği ve ortak hareket etme alışkanlığı kazandırdığını ifade etmişlerdir.

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okumaya yeni başlamış ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini istasyon tekniği ile geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Eylem planları istasyon tekniği kullanarak oluşturulmuş, görüşme

ve günlükler tutularak veriler toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

İstasyon tekniğine uygun olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Okuma bilginin zihinsel işlemlerle anlamlandırılmasıdır. Üst düzey zihinsel becerilerin gelişiminde önemli etkisi vardır. Okuma anlama becerisi Türkçe ve diğer tüm derslerde ve yaşam boyu başarıyı sağlar. Okuma anlama başarıya götüren en önemli etkinliklerdendir (Epçaçan, 2018). İstasyon tekniği ile öğrencilerin soruları daha kolay cevapladığı (Tseng, 2008), eğitici ve öğretici olduğunu (Robertson, 2003) ifade etmişlerdir. Alan yazında istasyon tekniğinin farklı derslerde başarıya, anlamaya, yaratıcı yazmaya, yazılı anlatıma vb. etkisinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bekereci ve ark., 2020; Koca, 2018; Ocağ, 2010; Şenyurt ve Şahin, 2022; Yaman ve Aydemir, 2018) Bu anlamda bu sonuç, eğitim öğretim hayatına yeni başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini kazanmaları anlama, sorgulama, üst düzey düşünme, bilgiyi edinme, kullanma ve yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri açısından önemlidir.

İstasyon tekniği yapısı itibarıyla farklı istasyonlarda farklı görevlerle ve farklı kişilerle işbirliğini içeren bir tekniktir. Öğrencilerin teknik sayesinde arkadaşlarıyla işbirliği ve takım ruhu içinde sorumluluklarını yerine getirdikleri söylenebilir. Bozpolat ve Arslan (2018) 6. Sınıf Türkçe dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencileri sosyal ilişki ve işbirliği açısından olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Birinci sınıf öğrencileri uygulamalarda arkadaşlarıyla işbirliği içinde takım gibi hareket ederek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında tekniğin, öğrencilerin arkadaşlarıyla beraber öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini (Benek, 2012; Cohen ve Anthony, 1982), işbirliği yaparak öğrenmenin önemi (Batdı ve Semerci, 2012; Eilks, 2002; Erdağ ve Önel, 2015; Karadağ, 2020; Lebak, 2005) ortaya koyan bu çalışmadaki sonuçlara benzer çalışmalar mevcuttur.

İstasyon tekniği ile işlenen derste öğrenciler derslerin işlenişini olumlu bulmuşlar ve derslerin eğlenceli ve oyun gibi geçtiğini ifade etmişlerdir. İstasyon tekniği, başlanan bir işi sürdürme ve tamamlama işi farklı yönleriyle ele alma gibi beceri ve tutumları kazandırır (Gözütok, 2006). Öğrenciler uygulamada farklı istasyonlardaki farklı görevlerini oyun gibi algılayarak eğlenceli bir şekilde tamamlamışlardır. Alacapınar (2009), 5. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte istasyon tekniğini ile işlenen derslerin öğrencilerin hoşuna gittiğini, iletişimi, işbirliğini, paylaşımı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca tekniğin öğrencilerde derse karşı istekliliği artırdığı (Demir, 2008; Tseng, 2008), öğrencilerin tekniği sevdikleri ve kullanmaktan mutlu oldukları (Demir, 2008; Furutani, 2007; Genç, 2013; Kara Ekemen, Atik ve Erkoç, 2017; Köseoğlu ve ark., 2009; Porter, 2004; Tseng, 2008) derse aktif katılımı sağladığı (Avcı, 2015; Eilks, 2002) belirlenmiştir. Bu bulgu istasyon tekniğinin öğrencileri aktifleştirdiği, etkinlikleri beğenip, eğlendikleri ve sıkılmadan uyguladıkları sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

Sonuç olarak, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama



becerilerinin istasyon tekniği ile geliştirilmesi amaçlanan bu araştırmada, birinci sınıf öğrencilerine dört öğrenme istasyonundan oluşan bir okuduğunu anlama istasyonu oluşturulmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesi uygulama hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamaktan kaynaklanan isteksizlik gibi duyguları ikinci uygulamada daha fazla istek olarak ortaya çıkmıştır. Okumayı anlamaya karşı olan ilgileri artmıştır. Ayrıca öğrencilerin sözlü olarak ifadelerinden ve soruları yanıtlama istasyonunda doğru cevaplar yazmalarından okudukları metni anladıkları belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında şu öneriler getirilebilir;

1-Teknik öğrencileri aktifleştirip öğrenme sürecine dâhil ettiği için özellikle ilkokulda diğer dersler ve sınıf düzeylerinde uygulanabilir.

2-Öğrenciler tekniği takım ruhu olarak değerlendirmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

3-İstasyonlardaki görevini erken bitiren öğrencilerin sıkılıp süreçten kopmaması için uygulayıcıların hazırlıklı olması önerilebilir.

4-Bu uygulamada öğrenciler ilk etapta uygulama hakkında bilgi sahibi olmadıkları için isteksizlikleri uygulama hakkında bilgi edindikçe ve oyunlaştırdıkları için isteğe dönüşmüştür. Bu nedenle uygulama öncesi fotoğraf ve video gibi görsellerle teknik ayrıntılı olarak açıklanabilir.

5-Özellikle ilkokul düzeyinde yapılacak uygulamalarda zaman ve sınıf düzeni sağlama problemi yaşanabileceğinden uygulayıcıların iyi planlama yapmaları önerilebilir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma için Afyon Kocatepe Üniversitesi sosyal ve beşeri bilimleri bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulu tarafından 21.06.2023 tarih ve 2023/184 sayı numarası ile etik kurul raporu alınmıştır.

### **Kaynaklar**

Aksoy, D. N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10361/126837>

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Alacapınar, G. G. F. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant*

- İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 137-147.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1496/18103>
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniğini kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.  
<https://doi.org/10.14686/201212009>
- Bekereci, Ü., Şimşek, F., Hamzaoğlu, E. ve Yazıcı, M. (2020). Fen bilimleri dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1779-1786.  
<https://doi.org/10.18506/anemon.761630>
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196496?publisher=jcer>
- Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 55-97.  
<https://doi.org/10.31795/baunsobed.437727>
- Cohen, E. G. ve Anthony, B. (1982). Expectation states theory and classroom learning.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214750.pdf>
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Eilks, I. (2002). Learning at stations in secondary level chemistry lessons. *Science Education International*, 13(1), 11-18.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.

<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>

Erdağı, S. ve Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 28-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkasegt/issue/19195/204096>

Furutani, S. S. (2007). *How does one successfully implement learning centers at the third grade level.* [Master's Thesis, Pacific Lutheran University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/how-does-one-successfully-implement-learning/docview/304708974/se-2?accountid=16392>

Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 188-203.

Gözütok, D. (2006). *The principles and medhots in learning.* (1. Baskı). Ekinos Yayınları.

Kara Ekemen, D., Atik, A. D. ve Erkoç, F. (2017). Dokuzuncu sınıf biyolojik çeşitlilik ve korunması konusunun istasyon tekniği kullanılarak öğretilmesi ve öğrencilerin uygulamadan memnuniyeti. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 318 – 339. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-518071>

Karadağ, B. F. (2020). İstasyon tekniğinin türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 560-578. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/56519/511793>

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>

Kasap, Y., Doğan, N. ve Koçak, C. (2021). PISA 2018'de okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerin veri madenciliği ile belirlenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(4), 241-258. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.959609>

Kayran, B. K., ve Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.

Koca, M. (2018). Altıncı sınıf fen bilimleri dersi hücre konusunun öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığına ve tutumlarına etkisi, [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Köseoğlu, P., Soran, H. ve Storer, J. (2009). Developing Learning Stations for The Purification of Waste Water. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 210-214.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.038>.

Lebak, K. (2005). *Connecting outdoor field experiences to classroom learning: a qualitative study of the participation of students and teachers in learning science*. [Doctoral Dissertation, Pennsylvania University]. <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3168031/>

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. (1. Baskı). Sage.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Sage.

Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı, s. 212-292) içinde. Pegem Akademik Yayıncılık.

Ocak, G. (2010). The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students. *The New Educational Review*, 21(2), 146 – 157.

Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2021). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.) *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (3. Baskı, s. 1-49) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

OECD (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

PISA (2021). 2018 Türkiye ön raporu, [http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) adresinden 24.03.2023 tarihinde alınmıştır.

Porter, E. J. (2004). *Classroom learning centers: study of a junior high school learning assisted program in mathematics*. [Master's Thesis, Pacific Lutheran University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/classroom-learning-centers-study-junior-high/docview/305038988/se-2>

Robertson, B. (2003). Learning Station. U.S. Patent Documents, U.S. Patent No:6767215. <https://docs.google.com/viewer?url=patentimages.storage.googleapis.com/pdfs/US6767215.pdf> adresinden 17.03.2023 tarihinde alınmıştır.

Şenyurt, Y. S. ve Şahin, Ç. (2022). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 259-278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/73080/1163572>

- 
- Tseng, Y. W. (2008). *Effects of using the learning station model as a phonics remedial program in an elementary school*. [Master's Thesis, National Pingtung University of Education].
- Uzun, S. A. (2022). Arı Maya. <https://seyitahmetuzun.com/okuma-anlama-metni-ari-maya/> adresinden 20.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Uzun, S. A. (2022). Leylekler. <https://seyitahmetuzun.com/okuma-anlama-metni-leylekler/> adresinden 20.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Vardar, A. ve Sarıoğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *AJELI - Anadolu Eğitimde Liderlik ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43.
- Yaman, Y. E. ve Aydemir, M. (2018). Noktalama işaretlerinin istasyon tekniği ile öğretimi sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(13), 258 – 270. <https://doi.org/10.18020/kesit.1394>
- Yıldırım, B. (2015). İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım (Ed.). *İletişim Araştırmalarında Yöntemler: Uygulama ve Örneklerle* (1. Baskı, s. 105-155). Literatürk Akademia.

## Ortaokul 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Gerçek Yaşam Bağlılarının Kullanımı: Tamsayılar Konusu Örneği\*

Ayşenur Yılmaz<sup>1</sup>



**Özet:** Bu çalışma, ortaokul matematik müfredatında ilk kez ele alınan tamsayılar konusunun ortaokul matematik ders kitaplarında gerçek yaşam bağları yönüyle nasıl kullanıldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verilerini Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yılı için önerdiği toplam dört matematik ders kitabında yer alan tamsayılar ünitesi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, incelenen dört kitap içerisinde okuyucuların karşısına en sık çıkan gerçek yaşam bağlarının sıcaklık ve para bağlamı, en az sıklıkta çıkan gerçek yaşam bağlarının serbest bağlam ve zaman çizelgesi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tam sayıların tanıtılması ile ilgili kazanımda gerçek hayat bağlamı kullanımları oldukça çeşitlense de tam sayıların karşılaştırılması ve sıralanması ile mutlak değerle ilgili kazanımların işlenişinde bu çeşitlilik azalmaktadır. Bazı kitaplar sadece sıcaklık bağlamının tüm kazanımlarda anlamlandırılmasını sağlamış, bazı kitaplar ise gerçek yaşam bağlarından bazılarını sadece belirli kazanımlarda yer vermiştir. Buna ek olarak, ders kitaplarındaki bağların konu akışındaki yerlerine göre (giriş, kavram geliştirme, kazanımı değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kitaplar arasındaki bu yaklaşım farklılıkları, incelenen ders kitapları yoluyla öğretime tabi olan öğrencilerin bazı bağlamlarda daha yetkin olma, bazı bağlamlarda daha az esnek düşünme tarzlarına sahip olma potansiyeli taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulguları, ilgili alan yazını ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Kitabı, Gerçek Yaşam, Tamsayı

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

11 Mart 2023

**Accepted / Kabul Tarihi:**

5 Aralık 2023

**Page numbers / Sayfa no:**

122-147

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Yılmaz, A. (2023). Ortaokul 6. Sınıf matematik ders kitaplarında gerçek yaşam bağlarının kullanımı: Tamsayılar konusu örneği. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 122-147.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü / Matematik Eğitimi ABD / Kahramanmaraş

## The Use of Real-Life Contexts in 6th Grade Middle School Mathematics Textbooks: An Example from the Integers Unit

### Abstract

This study aims to examine how real-life contexts are utilized in middle school mathematics textbooks regarding the topic of integers, which is introduced for the first time in the middle school mathematics curriculum. The data for the research consist of the integer units found in a total of four mathematics textbooks recommended by the Ministry of National Education for the academic years 2021-2022 and 2022-2023. Document analysis was employed to analyze the research data. The findings of the study reveal that the most frequently encountered real-life contexts presented to readers in the examined four books are related to temperature and money, while the least frequent ones are the free context and timeline. Although the use of real-life contexts in the introducing integers varies widely, this diversity decreases in the treatment of learning objectives related to comparing and ordering integers and absolute value. Some books only facilitate the understanding of temperature contexts in all learning objectives, while some of them include real-life contexts in only certain learning objectives. Additionally, it is identified that the placement of contexts in the flow of the topics in textbooks (introduction, concept development, concept evaluation, and end-of-unit evaluation) differs. These approach variations among the textbooks suggest that students exposed to education through these textbooks may have the potential to be more competent in certain real life contexts and less flexible in thinking styles in other contexts.

**Keywords:** Integers, Real-life context, Textbook

### Giriş

Tamsayılar, ortaokul matematiğinde ele alınan (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve öğrencilerin zorlandığı konulardan biridir (Ercan, 2010). Öğrencilerin bu konuda zorlanma sebepleri arasında tamsayıların fiziksel olarak anlamlandırılmasının zorluğu, işlem işaretine ek olarak sayıların işaretlerini anlamlandırmanın gerekliliği veya negatif tamsayılara anlam yüklemenin karmaşıklığı sayılabilir. Yapılan çalışmalar, bu konuya ilişkin yaşanan zorlukların gerçek yaşamla ilişkili anlatımlar yoluyla aşılabileceğinden bahseder (Fuadiah ve ark., 2019; Kobak Demir ve ark., 2017; Schindler ve ark., 2017; Stephan ve Akyüz, 2012). Tamsayılar konusunun gerçek yaşam örnekleri üzerinden anlamlandırılması, öğrencilerin matematik ile gerçek yaşam arasındaki bağlantıyı kurmaları ve güçlendirmeleri açısından da önemlidir (Linchevski ve Williams, 1999; Schindler ve ark., 2017).

Bu konu ülkemizde ortaokul altıncı sınıf düzeyinde ele alınmaya başlamaktadır (MEB, 2018). MEB (2018) ilköğretim matematik müfredatında yer alan bu konuyla ilişkili kazanımların her biri için gerçek yaşam ilişkilendirmesi yapılmasına yönelik önerilerde bulunmaktadır. Tamsayılar konusunun anlatımında gerçek yaşam bağlarının yer alması öğrencilerin bu konuyu günlük yaşamla ilişkili olarak anlamlı öğrenmelerini sağlar (Peled ve Carraher, 2008). Örneğin sıcaklık, deniz seviyesi, bazı oyunlardaki skor tabloları veya para bağlarını bunlardan bazılarıdır. Tamsayıların sahip olduğu miktar ve yön özellikleri, gerçek yaşam bağlarıyla birleştiğinde, pozitif ve negatif işaretlerin bağlam içerisinde doğru yorumlanmasını gerekliliğini de beraberinde gerektirmektedir. Buna göre örneğin, golf oyunu bağlamında oyun için belirlenen vuruş sayısı ile aynı sayıda vuruş atan takımın puanı sıfır ile temsil edilirken belirlenen bu vuruş sayısının kaç vuruş altında olduğuna göre negatif

tamsayılar, kaç vuruş üstünde olduğuna göre de pozitif tamsayılar temsil edilir (Van de Walle ve ark., 2016). Para bağlamında ise, net varlığın sıfır olması, borcu temsil eden finansal çıktılar, hesabınızdaki girdilerin miktarına eşit olması durumudur (Stephan ve Akyüz, 2012). Eğer hesabınızdaki varlığınız/alacaklarınız borcunuzdan fazla ise pozitif, az ise negatif para değerine sahipsiniz demektir. Son bir örnek olarak zaman çizelgesi bağlamında, belirlenen bir referans noktasının sıfır kabul edilmesiyle ki bu nokta sizin doğumunuz, hayatınızdaki önemli bir olay ya da tarihsel çizelgedeki Milat noktası olabilir, bu noktanın öncesi ve sonrası sırasıyla negatif ve pozitif tamsayılarla ifade edilir. Örneğin, bu bağlam tamsayılarda sıralama konusu için 'hangi sayı (yıl) daha küçüktür sorusunun 'en erkendir' le desteklenmesi ile anlam bulabilmektedir (Van de Walle ve ark., 2016). Dolayısıyla günlük yaşam bağlamlarının varlığı önemlidir ve ancak sayı, işlem işaretleri ve sembollerin (örneğin büyüklük, küçüklük) bağlamlar içerisinde anlam bulmasıyla matematikle doğru şekilde ilişkilendirilebilmektedir.

Gerçek yaşam durumlarının her biri, tamsayılar konusuna daha farklı dokunuşlar yapabilme potansiyeline sahiptir (Wessman Enzinger ve Mooney, 2014). Dolayısıyla eğer tamsayılarda bağlamlardan biri kullanılırsa, diğer bağlamların desteklediği matematiksel fikirlere yönelik öğrenme fırsatları kaçırılabilir. Bu anlamda aslında bağlamların birbirine göre üstünlükleri yoktur ancak bağlamların kullanılma şekli ve vurguladıkları anlama uygun olarak farklı çeşitlilikte kullanılmasının öğrencilere zengin matematiksel ilişkilendirmeleri öğrenme fırsatı sunma potansiyeli vardır. Öğretmenlerin bu bağlamları dikkatli ve çeşitli kullanımının öğrencilerin anlamasına katkı sunacağı açıktır. Bu noktada, öğretmenlerin bağlam temelli anlatım yapan kaynaklara ihtiyacı olduğu gerçeği doğar. Öğretmenlerin çoğu derslerini planlarken ve öğretimi gerçekleştirirken ders kitabı kullanırlar (Thomson ve Fleming, 2004). Ders kitabı kullanımının en önemli yönlerinden biri hem evde hem de sınıf içerisinde kullanılmaya elverişli olması ve matematik öğrenmede ve matematik öğretmede kullanılabilen kaynaklar olmasıdır (O'Keeffe ve O'Donoghue, 2015). Matematik ders kitapları aynı matematiksel konu özelinde öğrenenlere farklı çeşitlilikte fırsatlar sunabilmektedir (Haggarty ve Pepin, 2002; Howson, 2005; Li ve ark., 2009). Ülkemizde her yıl MEB, ilgili öğretim yılı için hem devlet hem özel yayınevlerine ait olan ders kitabı kaynakları önermektedir. Ayrıca halka açık bir platform olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla indirilebilir bir belge olarak ulaşılabilmesine fırsat tanımaktadır.

Ders kitaplarının öğretim yaklaşımlarının farkında olmak, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ders kitaplarındaki gerçek yaşam bağlamlarının kullanılma biçimlerine yakından bakma fırsatı sağlayacaktır. Tamsayılar konusunu ders kitaplarında inceleyen araştırma çalışmaları farklı ülkelerdeki matematik kitaplarında tamsayılarda işlemlerin işlenişine (örneğin, Kar ve Işık, 2015), öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının tamsayıların ders kitaplarında ele alınışına ilişkin düşüncelerine (Dane ve ark., 2004; Gökçek, 2011), tamsayıların modellenmesinin incelenmesine (Erdem ve ark., 2017), tamsayılardaki problem ve problem kurma etkinliklerinin incelenmesine (Çimen ve Yıldız, 2017), öğretmenlerin tamsayılar konusundaki ders işleyişlerine (Kobak Demir ve ark., 2017) ilişkin sonuçlar içermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, Türk yedinci sınıf matematik ders kitaplarında



tamsayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinde işlemsel beceriye yönelik problemlere Amerikan kitaplarına kıyasla daha sıklıkla yer verilmektedir (Kar ve Işık, 2015). Öğretmenler altıncı sınıf düzeyinde tamsayılar konusunun öğrenciler için zor olduğunu ve anlatmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir (Gökçek, 2011). Öğretmen adayları yedinci sınıf ders kitaplarındaki tamsayılar ünitesinin içeriğini değerlendirdiklerinde, öğretmen adayları grupları arasında içeriği değerlendirmede anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Dane ve ark., 2004). Ortaokul matematik ders kitaplarında tamsayılar; sayma pulu, sayı doğrusunda işlem tanımlamaları, görsel model ve analogik model yoluyla modellenmenin en fazla kullanıldığı konulardan biri olmuştur (Erdem ve ark., 2017). Devlet ve özel yayınevine ait 6. Sınıf matematik ders kitaplarında tamsayılar konusunda ele alınan problem kurma etkinlikleri hem problem kurma etkinlik çeşidi hem de yer alan etkinlik sayısı yönüyle birbirinden oldukça farklılaşmıştır (Çimen ve Yıldız, 2017). Bu sonuçlardan hareketle söyleyebiliriz ki, tamsayıların gerçek yaşam yoluyla öğretilmesine yönelik ortaokul matematik ders kitabı yaklaşımları hakkında şu anda oldukça az şey bilinmektedir. Ders kitaplarının matematik öğretiminde yol gösterici bir kaynak olduğu düşünüldüğünde, ders kitaplarında tamsayılar konusunun nasıl işlendiğini incelemek, ortaokul öğrencilerinin tamsayılar konusunu hangi çerçevede yapılandırma fırsatı bulduklarına veya öğretmenlere matematik öğretiminde sunduğu fırsatlara ışık tutma potansiyeli sağlayacaktır. Ayrıca ders kitaplarını tamsayılar konusu ve gerçek yaşam ilişkilendirmesi özelinde derinlemesine inceleme fırsatı sunarak alan yazına katkı sunacaktır. Bunun için bu çalışma kapsamında altıncı sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan ortaokul matematik ders kitaplarının öğrenme kazanımlarını gerçek yaşam ilişkilendirmesi yoluyla nasıl ele aldıkları incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, tamsayılar konusu özelinde altıncı sınıf ders kitaplarının gerçek yaşam bağlam kullanımlarını incelemektir. Bu çalışmada şu araştırma sorusuna cevap aranmıştır: *Altıncı sınıf ortaokul matematik ders kitaplarında tamsayılar bağlam temelli olarak nasıl ele alınmaktadır?*

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Döküman analizi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için uygulanabilen sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Bu yöntem, dökümandaki metni yorumlamak, dökümandan çıkarım yapmak ve dökümanda odaklanılan konu ile ilgili bir düşünce ortaya koymayı gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışma kapsamında altıncı sınıf matematik ders kitapları araştırmanın verisini oluşturmaktadır. Bu dökümanlardaki veriler, Şahin ve Kulm (2008) ile Van de Walle ve ark. (2016) yararlanılarak kodlanmış ve betimleme çözümlenmesi yapılmıştır.

### Ders Kitabı Örnekleme ve Veri Analizi Süreci

Bailey'e (1994; aktaran Sak ve ark., 2021) göre analize tabi tutulan dokümanlar üzerinde şu dört aşamalı analiz süreci izlenir: analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin

geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma. Buna göre örneklem 2021-2022 ile 2022-2023 öğretim yılında 6.sınıf için önerilen dört matematik ders kitabından (Tablo 1) oluşmaktadır. Çalışmanın verisini, 2021-2022 ile 2022-2023 öğretim yılında 6. Sınıf için önerilen dört matematik ders kitabının ikinci ünite de işlenen *Tamsayılar* konusu oluşturmaktadır. Kitaplara eba.gov.tr adresinden ulaşılmış olup ders kitaplarının hepsinin 2019 yılından bu yana ders kitabı olarak kullanılması önerilmektedir.

**Tablo 1**

*Çalışmanın Verisi*

Kitaplar	Yazarlar	Yayınevi
Kitap A	Şahin ve Doğan (2021)	Özel Yayınevi
Kitap B	Çağlayan ve ark. (2021)	Devlet Yayınevi
Kitap C	Bektaş ve ark. (2019)	Devlet Yayınevi
Kitap D	Aydın ve Erenkuş (2019)	Özel Yayınevi

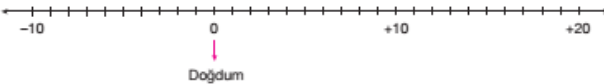
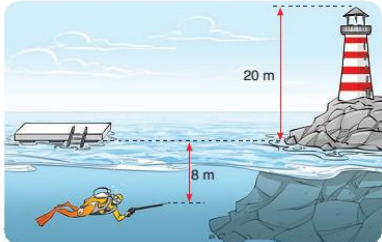
Bu konu için Kitap A 9 sayfa; Kitap B 7 sayfa; Kitap C, 19 sayfa ve Kitap D 10 sayfa ayırmıştır. Bu sayfalarda yer alan metin veya görseller çalışmanın verisi kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında 6. Sınıf ortaokul matematik ders kitaplarına odaklanılarak Şahin ve Kulm (2008) ile Van de Walle ve ark. (2016) yararlanılarak kodlanmıştır.

Çalışmanın verisinin kategorilendirilmesi ilk olarak Şahin ve Kulm'dan (2008) esinlenerek giriş (G), kavram gelişimi (KG), kazanımı değerlendirme (KD) ve ünite sonu değerlendirme (ÜSD) kısımlarına ayrılmıştır. Buna göre, konuya yapılan giriş ve ısındırma etkinlikleri dersin giriş kısmındaki etkinlikler kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda konu başlığını takip eden, öğrenciyi sorgulamaya veya önbilgi hatırlatmasına davet eden, sorgulamaların cevabının yer almadığı, öğrenciyi düşündüren veya ucu açık bırakılan ifadeler bu kapsamdadır. *Giriş, Bunu deneyelim, Hazır mıyız? Geçmişe yolculuk, Düşünelim, Hatırlayalım* başlıkları buna örnek olarak verilebilir. Ders kitabındaki giriş etkinliklerini takiben ders kitabında sunulan bilgilendirici ifadeler, kavram üzerinde derinlemesine düşünülmesine imkân veren düşünme etkinlikleri, yol gösteren çözümlü örnekler kavram gelişimi kısmını oluşturmaktadır. *Örnek, Örnekler, Bilgi Kutusu, Araştırınız-Düşününüz, Tartışalım, Fark ettiniz mi? Bilgi hazinesi, Meraklısına, Not, Birlikte öğrenelim, Birlikte yapalım* başlıkları bu kapsamdadır. Öğrencilerin ve öğretmenin öğrenci öğrenmesini değerlendirmesine fırsat veren, çözümü öğrenciye bırakarak ders kitabında sunulmamış ve kavrama özgü değerlendirme amaçlayan *Sıra Sizde, Çalışma Sayfası, Alıştırmalar, Oyun Zamanı, yapılması önerilen bir etkinlik, öğrendiklerimizi uygulayalım* başlıkları kazanımı değerlendirme kısmı olarak düşünülmüştür. Öğrencilerin ve öğretmenin öğrenci öğrenmesini değerlendirmesine fırsat veren, konunun tamamına ilişkin

değerlendirme amaçlayan veya ünite değerlendirmesine yönelik *Ünite Değerlendirme, Ünite Değerlendirme Soruları, Konu Değerlendirme, 2. Ünite Sonu Değerlendirme Soruları* başlıkları ünite sonu değerlendirme kapsamında ele alınmıştır.

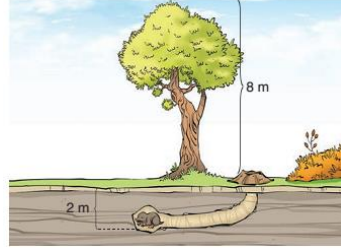
Analiz biriminin saptanması, yukarıda bahsedilen dersin kısımları içerisine giren ve tamsayıları gerçek yaşamla ilişkilendirme fırsatı veren kısımların paragraf olarak kodlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sorularının analiz birimleri ise kelime grupları şeklinde kodlanmıştır. Gerçek yaşam bağlarının isimlendirilmesi, alan yazınında yer alan (Bofferding ve Farmer, 2019; Kilhamn, 2011; Stephan ve Akyüz, 2012; Van de Walle ve ark., 2016) örneklerden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Son adım olan sayısallaştırma ise bu kodlamaların sıklıkları saptanarak elde edilmiştir. Gerçek yaşam durumlarıyla ilişkili şekilde ele alınmamış ifadeler kodlanmamıştır. Örneğin, *sayıların önüne konulan “+” ve “-” işaretleri sayıların yönünü belirten işaretlerdir* (Kitap A, s.59) kısmı herhangi bir gerçek yaşamla doğrudan ilişkilendirilmiş bir içeriğe sahip olmadığı için kodlanmamıştır. Tablo 2’de kodlama örnekleri sunulmuştur.

**Tablo 2**  
*Kodlama Örneği*

Ders kitabındaki ifadeler	Kitap *	Yeri **	Bağlam	Kazanım ***
Hava durumu haberlerinde ülkemizin en soğuk ve en sıcak illerinin hava sıcaklıklarının nasıl gösterildiğini araştırınız.	K-B (s.54)	G	Sıcaklık	TT
Aşağıda verilenlerin karşısına matematiksel ifadelerini yazınız. 20 TL kâr → +20	K-C (s.93)	KD	Para	TT
	K-A (s.62)	KD	Zaman çizelgesi	TT
Aşağıdaki eş parçalara ayrılmış sayı doğrusunda 0’ı doğduğunuz yıl kabul ederek anne ve babanızın evlendiği yıl, kardeşinizin doğduğu yıl, okula başladığınız yıl gibi sizin için önemli olan tarihlerin yerlerini gösteriniz.				
Yandaki resmi inceleyelim. Resimdeki deniz feneri, dubanın alt yüzeyinin ve dalgıncın konumunu sayılarla ifade edelim.		K-D (s.56)	KG Deniz seviyesi	TT

Deniz seviyesini 0 kabul edersek dubanın alt yüzeyi deniz seviyesinde olduğundan konumunu 0, deniz feneri deniz seviyesinin 20 m yukarısında olduğundan konumunu +20, dalgıç deniz seviyesinin 8 m altında olduğundan konumunu \*8 ile ifade ederiz.

Sayı doğrusunda görüldüğü gibi sayılar sağa doğru gidildikçe büyümekte, sola doğru gidildikçe küçülmektedir.



Buna göre sıralama  $-2 < 0 < +8$  veya  $+8 > 0 > -2$  olur.

Aşağıdaki tabloda verilen tam sayılara uygun günlük yaşam durumlarına ait birer örneği yanlarına yazınız.

**Tablo: Sayılara Karşılık Gelen Günlük Yaşam Durumları**

Sayı	Günlük Yaşam Durumu
-8	
+120	
-500	
+1000	

3	Bilgisayar mühendisliği
2	Makine mühendisliği
1	İnşaat mühendisliği
0	Giriş katı
-1	Konferans salonu
-2	Otopark

Yanda bir mühendislik fakültesine ait binanın yerleşim planı verilmiştir. Yerleşim planını inceleyerek giriş katına uzaklıkları eşit olan yerleri

söyleyiniz. Bu yerlerin uzaklıklarının mutlak değerini kat cinsinden yazınız.

Ankara, Sivas ve Malatya'da aynı anda yapılan sıcaklık ölçümlerinde en soğuk il Sivas, en sıcak il Ankara olmuştur. Buna göre bu üç ilde ölçülen hava sıcaklıkları aşağıdakilerden hangisi olamaz?

	Ankara	Sivas	Malatya
A)	0 °C	-5 °C	-1 °C
B)	3 °C	-1 °C	0 °C
C)	-4 °C	-5 °C	-8 °C
D)	2 °C	0 °C	1 °C

K-D (s.59) KG Nesnelerin konumlandırılması 1 TKS

K-A (s.62) KD Serbest bağlam TT

K-D (s.66) KD Asansör MD

K-A (s.98) ÜSD Sıcaklık TKS

\*K-A: Kitap A; K-B: Kitap B; K-C: Kitap C; K-D: Kitap D. \*\*TT: Tamsayıların tanıtılması TKS: Tamsayılarda karşılaştırma ve sıralama MD: Mutlak değer. \*\*\*G: Giriş, KG: Kavram Gelişimi, KD: Kazanımı Değerlendirme, ÜSD: Ünite sonu değerlendirme.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma kapsamında çalışmanın verisini oluşturan ortaokul matematik ders kitaplarının tamsayı bölümü matematik eğitim alanında bir uzmanla birlikte incelenmiştir. Kitaplardan K-A'nın tamamı iki araştırmacı tarafından iş birliği içerisinde kodlanmıştır. Bu kısım toplam kod sayısının yaklaşık üçte birine karşılık gelmektedir. K-B, K-C ve K-D ise yazar tarafından kodlanmıştır. Bu süreçte çalışmanın yazarı, diğer araştırmacı ile ihtiyaç duydukça fikir alışverişinde bulunmuştur.

## Bulgular

Çalışmanın bulguları iki başlık altında sunulmuştur: (1) ders kitaplarının tamsayı konu anlatımında desteklediği gerçek yaşam bağlımlarının kazanımlara ve dersin akışına göre dağılımı, (2) ders kitaplarında ele alınan bağlımlara yönelik açıklamaların incelenmesi.

## Ders Kitaplarında Yer Alan Gerçek Yaşam Bağlımlarının Kazanımlara Ve Dersin Akışına Göre Dağılımı

Tablo 3'e göre, incelenen dört kitap içerisinde okuyucuların karşısına en sık çıkan gerçek yaşam bağlımları sıcaklık ve para bağlamı olurken en az sıklıkta çıkan gerçek yaşam bağlımları serbest bağlam ve zaman çizelgesi olmuştur. K-A, tüm kazanımlarda sıcaklık ve deniz seviyesi bağlımlarına yer verirken; K-D tüm kazanımlarda sıcaklık ve nesnelerin konumlandırılmasına, K-C ise tüm kazanımlarda deniz seviyesi bağlamına yer vermiştir. K-B için tüm kazanımlarda yer alan bir bağlam bulunmamaktadır. Buna göre bağlımların kazanımlara göre kullanılma şekli ders kitaplarına göre değişmektedir.

Tam sayıların tanıtılması ile ilgili kazanımda tüm kitaplar ortak olarak sıcaklık, para, deniz seviyesi, asansör ve nesnelerin konumlandırılması bağlımlarını kullanmıştır. Konunun girişi kitapların çoğuna göre sıcaklık bağlamıyla ilişkilendirilerek yapılırken kazanımın gelişimi kitapların çoğuna göre sıcaklık, para ve deniz seviyesi bağlımlarıyla ele alınmıştır. Kazanımın değerlendirilmesini ise tüm kitaplar ortak olarak sıcaklık, para, nesnelerin konumlandırılması bağlamıyla gerçekleştirmiştir. Sadece bir ders kitabı ise zaman çizelgesi ve serbest bağlam örnekleriyle bu kazanımı değerlendirmiştir. Buna göre kazanıma göre kitapların kullandığı bağlımlar değişebilmekte ve bağlımların ders akışındaki yeri kitaplara göre farklılaşmaktadır.

Tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanması ile ilgili kazanımda ders kitapları sıcaklık, deniz seviyesi, nesnelerin konumlandırılması bağlımlarını kullanmıştır. Bu kazanım dört kitap tarafından ortak olarak sıcaklık bağlamıyla ele alınmıştır. Bu kazanımda kullanılan bağlımların çeşidi ise tamsayıların tanıtılması kısmına kıyasla azalmıştır. Tamsayıların tanıtılmasında tüm

kitaplar tarafından kullanılan para ve asansör bağlamları, bu kazanımda hiçbir kitap tarafından kullanılmamıştır. Dolayısıyla, kazanıma göre kitapların kullandığı bağlamlar değişmiştir. Buna ek olarak bağlamların ders akışında ele alınma yeri kitaptan kitaba değişmektedir. Örneğin K-D bu kazanımın giriş etkinliği ve değerlendirmesini sıcaklık bağlamıyla yaparken K-C giriş, kavram gelişimi ve kazanım değerlendirmesi kısımlarında bu bağlamı kullanmıştır. Bu kazanımla ilgili oldukça az sıklıkta da olsa bazı kitaplar tarafından deniz seviyesi ve nesnelerin konumlandırılması bağlamları da tercih edilirken para, asansör, zaman çizelgesi ve serbest bağlam kullanımına rastlanmamıştır. Bu konu içeriği, tamsayıların tanıtılması ve mutlak değer bağlamlarının aksine, tüm kitaplar tarafından en az çeşitte günlük yaşam bağlamı ile ilişkilendirilen içerik olmuştur.

Mutlak değerle ilgili kazanım kitaplarda sıcaklık, deniz seviyesi, asansör, nesnelerin konumlandırılması ve zaman çizelgesi bağlamları üzerinden işlenmiştir. Çoğunlukla ise deniz seviyesi, asansör ve nesnelerin konumlandırılması üzerinden ele alınmıştır. Bu kazanım için kitapların ortak olarak kullandıkları herhangi bir bağlam yoktur. Para ve serbest bağlam ise hiçbir kitapta bu kazanımla ilişkili olarak ele alınmamıştır. Dolayısıyla, kazanıma göre kitapların kullandığı bağlamlar değişebilmektedir. Deniz seviyesi, nesnelerin konumlandırılması ve zaman çizelgesi bağlamlarıyla bu kazanıma giriş yapan kitaplar olsa da kavram gelişimi kısmında sıcaklık ve asansör bağlamlarının kullanımını tercih eden kitaplar da olmuştur.

Ünite sonu değerlendirme sorularının neredeyse tamamı tamsayıların tanıtılmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular sıcaklık, para ve nesnelerin konumlandırılması bağlamlarıyla ele alınmıştır. Sadece bir kitap tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanması ile ilgili olarak sıcaklık bağlamını kullanmıştır. Kitapların hiçbirinde mutlak değerle ilgili bağlamsal herhangi bir soru yer almamaktadır.

**Tablo 3***Gerçek Yaşam Bağlamlarının Kitaplara ve Ders Akışına Göre Dağılımı*

Bağlamlar	Kitaplar*	Kazanımlar**													Toplam
		TT			TKS			MD			ÜSD				
		G	KG	KD	G	KG	KD	G	KG	KD	T	TK&S	MD		
Sıcaklık	K-A	1	3	1		2	1		1				1		10
	K-B	1	2	2		1	1					1			8
	K-C		5	2	1	1	5								14
	K-D	1	1	2	1		1		1			1			8
Para	K-A		1	2											3
	K-B		1	2											3
	K-C	1	2	10											13
	K-D	1	1	2							1				5
Deniz seviyesi	K-A		1				1				1				3
	K-B		2	2											4
	K-C		1	3		1		1							6
	K-D		1						1	1					3
Asansör	K-A		1	1					1						3

	K-B	1	3					4
	K-C		2			1		3
	K-D	1					1	2
Nesnelerin konumland ırılması	K-A		2	1	2			5
	K-B		1			1	1	3
	K-C	2	1				1	5
	K-D	1	1	2		1	1	6
Zaman çizelgesi	K-A		1			1		2
	K-B							
	K-C							
	K-D							
Serbest bağlam	K-A		1					1
	K-B							
	K-C							
	K-D							

\*K-A: Kitap A; K-B: Kitap B; K-C: Kitap C; K-D: Kitap D. \*\*TT: Tamsayıların tanıtılması  
TKS: Tamsayılarla karşılaştırma ve sıralama MD: Mutlak değer. \*\*\*G: Giriş, KG: Kavram  
Gelişimi, KD: Kazanımı Değerlendirme, ÜSD: Ünite sonu değerlendirme.

### Ders Kitaplarında Ele Alınan Bağlımlara Yönelik Açıklamaların İncelenmesi

Bu kısımda ders kitaplarında yer alan bağlımlara yönelik ifadeler, bağlımlar özelinde ele alınarak karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

#### **Sıcaklık Bağlamı**

Kitaplar sıcaklık bağlamını benzer içeriklerle ele almıştır. Kitapların sıcaklıkla ilgili ifadelerini incelediğimizde; hava sıcaklıklarının pozitif, negatif veya 0°C ile ifade edildiğini, hava sıcaklıklarının havanın "sıcaklık" değerine göre sıralandığını, sıcaktan soğuya doğru sıralamanın büyükten küçüğe doğru sıralama ile ilişkilendirildiğini ve iki sıcaklık değerinin arasındaki sıcaklık farkını bulmak için veya termometredeki sıcaklıkların sıfır dereceye uzaklıklarını bulma noktasında mutlak değere başvurulduğu anlaşılmaktadır. Konu anlatımı boyunca *sıcak, soğuk, en sıcak, en soğuk, en düşük (küçük) sıcaklık değeri, en yüksek (büyük) sıcaklık değeri, sıcaklıkları karşılaştırdığımızda, sıcaklık farkı, çok daha sıcak, çok daha soğuk, en sıcaktan en soğuya* şeklindeki ifadelerden yararlanarak tamsayıların tanıtılması, sıralanması ve mutlak değerle ilişkilendirilmede bulunmaktadır. Tablo 4'te kitaplardan bazı örnekler sunulmuştur.

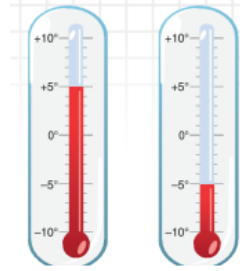
**Tablo 4***Sıcaklık Bağlamının Ele Alınma Şekillerine Bazı Örnekler*

"Ankara sıfırın altında 1 derece"  
 "İzmir 5 derece"  
 "Erzurum sıfırın altından 6 derece"  
 "Çorum 2 derece"  
 "Sivas sıfırın altında 3 derece"

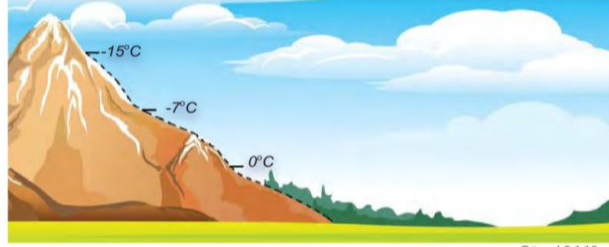
Hava durumlarının verildiği bir programda beş şehrin sıcaklıkları için yukarıdaki ifadeler kullanılmıştır. Bu sıcaklıkları sayı doğrusunda gösterelim.

Tamsayıların tanıtılması  
 (K-A, s.59)

Termometredeki civa seviyelerinin 0 °C'a olan uzaklıkları aynıdır. O halde -5 ile +5'in 0 sayısına olan uzaklıkları 5 birimdir.



Mutlak değer  
 (K-D, s.65)



Görsel 2.1.10

Dağcılık sporu yapan Mehmet ve arkadaşları, yükseğe çıktıkça üşüdüklerini hissetmişler ve bu yüzden tırmanış esnasında belirli aralıklarla hava sıcaklığını ölçmüşlerdir. Buna göre:

En çok üşüdükleri sıcaklık değeri ....°C'tur.  
 O halde bu sayı en düşük (küçük) sıcaklık değeridir.

En az üşüdükleri sıcaklık değeri ....°C'tur.  
 O halde bu sayı en yüksek (büyük) sıcaklık değeridir.

Bu sıcaklık değerlerini büyükten küçüğe doğru sıralarsak 0>-7>-15 olur.

Tamsayılarda karşılaştırma ve sıralama  
 (Kitap C, s.95)

**Para Bağlamı**

Bu bağlam, tamsayıların tanıtılması kazanımında tüm kitaplarda ele alınırken, tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanması ile mutlak değer bağlamlarında hiçbir kitap tarafından ele alınmamıştır. Kitaplarda negatif tamsayıları temsilen *borç* ve *zarar* ifadeleri ortak olarak kullanılırken pozitif ve negatif tamsayıları temsil etmek için kullanılan ifadeler kitaplara göre farklılaşmaktadır. Kitap A; *borç, kazanç, cebindeki para, zarar*, Kitap B; *borç alma-verme, alışverişten kâr-zarar edilmesi, borç, kâr, gider ve gelir*, Kitap C; *cepteki para, paranın eksik kalması, borç, kâr, harcanan para, kalan para, kazanç, alacak, verecek, gelir, gider, zarar, harcama, ne kar ne zarar, hiç hediye almamak*, Kitap D; *kar, zarar, gelir, gider, borç ve alacak* ifadelerinden yararlanmışlardır. Kitap C'nin tamsayıların para bağlamıyla ilişkilendirmesinde en çeşitli kullanıma sahip kitap olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, diğer kitaplardan farklı olarak Kitap C, 0'ın açık bir şekilde para bağlamında hem *ne kâr ne zarar* şeklinde hem de *hiç hediye almamak* ifadeleriyle iki yönden ilişkilendirdiğini söyleyebiliriz. Tablo 5'te, Kitap C'den bazı örnekler sunulmuştur.



**Tablo 5**

*Para Bağlamının Tamsayıların Tanıtılması Kazanımında Ele Alınma Şekillerine Bazı Örnekler (K-C, s. 87, s.90)*



Görsel 2.1.2

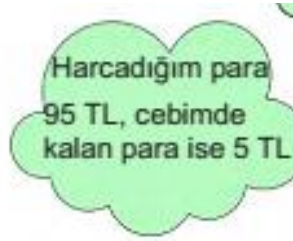
Ali, uçağın kalkmasına az bir süre kala havaalanına gelir. Ancak arkadaşları için hediyeye almadığını fark eder ve havaalanının içindeki markete yönelir. Cebinde 100 TL'si vardır. Arkadaşları için seçtiği hediyeler 125 TL tutar. 25 TL'si eksik olduğu için daha uygun fiyatlı hediyeler satın alır. Bu sırada saatine bakar. Eyvah! Uçağa geç kalmak üzeredir.

Yukarıdaki metinde geçen altı çizili sözcüklerin karşılıklarına matematiksel ifadeleri yazıldığında:

"100 TL'si var" ifadesi için  $\rightarrow 100$

"hiç hediye almadığı" ifadesi için  $\rightarrow 0$ . doğal sayılarını kullanabiliriz.

Peki "25 TL'si eksik" durumunu matematiksel olarak herhangi bir doğal sayı ile ifade edebilir miyiz?



Havaalanında Ali'nin yaşadıklarını düşünerek metin ve görsellerde geçen pozitif ve negatif tam sayıları bulup yazınız.

**Deniz Seviyesi Bağlamı**

Kitaplar bu bağlam için benzer ifadeler kullanarak *deniz seviyesi üstünü* ve *deniz seviyesinin altını* vurgulamış ve *deniz seviyesi* ifadesinin sıfır olarak kabul edildiğini belirtmiştir.

Tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanması konusu için deniz seviyesi bağlamını kullanan K-C, deniz içerisinde yer alan bir volkanik dağın deniz seviyesinin üstünde kalan kısmının yüksekliği ile deniz seviyesinin altında kalan kısmının derinliğini düşünerek tamsayı karşılıklarının yazılmasını istemiş, ardından bu değerleri sıralamıştır. Benzer şekilde K-A'da bir video oyunundaki eylemlerden biri olan *suya düşmek* (s. 63) eylemine karşılık olarak yazılan -5'in sayı doğrusu üzerine yazılmasını ve ardından sıralama yapılmasını istemiştir. Bu kullanımlardan hareketle, tamsayılarda karşılaştırma ve sıralama kısmında, deniz seviyesi ile ilişkili olarak sayıların tamsayı karşılığının yazılması noktasında bu bağlamdan yararlanıldığı söylenebilir. Bununla birlikte deniz seviyesi bağlamında tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanmasının ilişkilendirilmesine değinilmemiştir. Tablo 6'da, bahsedilen örnekler sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Deniz Seviyesi Bağlamının Tamsayıların Karşılaştırılması ve Sıralanması Kazanımında Ele Alınma Şekillerine Bazı Örnekler*

Sevgi, araştırmasına devam ederken çok ilginç bir bilgiyle karşılaşır.



Dünya'nın en yüksek dağı Everest (Everest) sanılmasına rağmen aslında Hawaii (Havai)'de bulunan Mauna Kea (Mauni Kiy)'dir. Volkanik bir dağ olan Mauna Kea'nın okyanus seviyesinin (0) üzerinde kalan bölümü 4207 m'dir. Fakat bu dağın görünen kısmıdır! Dağın okyanus altında kalan bölümü ise 5893 m'dir!

Görsel 2.1.11

Sevgi'nin karşılaştığı bu ilginç bilgide yer alan tam sayıları büyükten küçüğe doğru sıralayalım.

**ÇÖZÜM**

$$+4207 > 0 > -5893$$

K-C, s. 96

10. Yandaki tabloda bir video oyunundaki bazı hareketlere karşılık gelen puanlar verilmiştir. Bu puanları sayı doğru-sunda gösteriniz ve sıralayınız.

**Tablo:** Video Oyunundaki Bazı Hareketlerin Puanları

Hareket	Puan
Suya düşmek	-5
Engel üzerinden atlamak	+5
Engele takılmak	-15
Köprü üzerinden geçmek	+10

11. -5'ten büyük +2'den küçük tam sayıları yazınız.

12. En büyüğü 0 olan beş tane tam sayı yazınız.

K-A, s.63

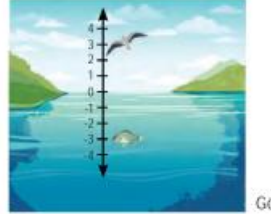
Mutlak değerle ilgili kazanım işlenişine baktığımızda ise K-A kullandığı örnekte hem iki negatif tamsayının derinlik ifadesi üzerinden tamsayı temsillerinin yazılmasını istemiş, hem de su yüzeyine uzaklıklarını sorgulatarak deniz seviyesine olan mesafe karşılaştırmasının yapılmasını istemiştir. K-C, K-A'ya benzer şekilde şekil üzerinde verdiği bir kuş ile balığın deniz seviyesine göre olan konumlarından hareketle deniz seviyesine olan mesafelerini düşünmesini istemiştir. K-D ise, K-A ve K-C'ye benzer şekilde trampelin deniz yüzüne mesafesi ile deniz altında yüzen kişinin su yüzeyine mesafelerini düşünmeyi gerektiren örnek sunmuş, kuş ile denizaltının deniz yüzeyine mesafelerine dikkat çekmiştir. Tablo 7'de, bahsedilen örnekler sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Deniz Seviyesi Bağlamının Mutlak Değer Kazanımında Ele Alınma Şekillerine Bazı Örnekler*

**DÜŞÜNELİM**

Şekilde kuş ile balığın deniz seviyesine göre konumları verilmiştir. Buna göre kuş ve balığın deniz seviyesine olan uzaklıkları hakkında ne söyleyebiliriz?



K-C, s.100

**Örnekler**

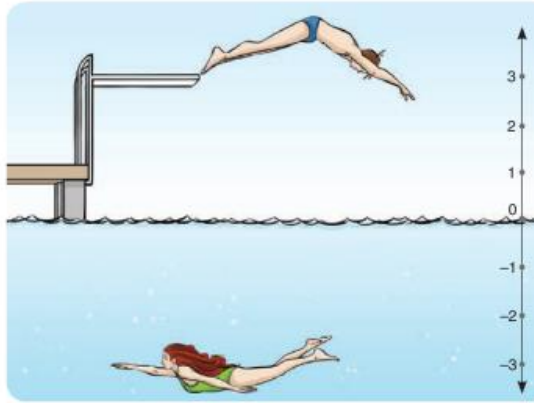
1. Yandaki resmi inceleyelim:

Resimde, suyun altında yüzen kişinin ve trampolinin su yüzeyine olan uzaklığı üçer metredir.

Sayı doğrusunda su yüzeyi 0, trampolinin atlama kısmı +3 ve suyun altında yüzen kişi -3 noktaları ile eşleşmektedir.

Trampolinin atlama kısmı ile suyun altında yüzen kişinin bulunduğu noktalar, su yüzeyine (0 noktası) eşit uzaklıktadır.

O hâlde -3 ve +3 tam sayılarının 0 noktasına olan uzaklıkları 3 birimdir.



K-D, s. 64

Bir dalgıç ilk dalışında 53 metre derine, ikinci dalışında 84 metre derine dalmıştır. Bu derinliklere karşılık gelen tam sayıları yazınız. Hangi dalışın su yüzeyine daha uzak olduğunu belirleyiniz.

K-A, s.66

**Asansör Bağlamı**

Kitaplar, asansör bağlamını tanıtırken *zemin kat* ve *giriş katı* ifadelerine dikkat çekmiş, *zemin katın üstündeki-altındaki katlar*, *giriş katın altı* ifadelerine yer vermiştir. Mutlak değeri ise *zemin kata mesafe*, *giriş katına uzaklık*, *kat inme sayısı* ile ilişkilendirerek ele almışlardır. K-D ise giriş katın konumunun sıfır olduğunu açıkça vurgulamıştır. Bununla birlikte asansör bağlamında tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanmasının ilişkilendirilmesine değinilmemiştir. K-A +3 ve -3'te bulunan iki kişinin zemin kata 3 kat mesafede olduklarını açıklarken K-C'de alışveriş merkezinde bulunan 3. katta ve -2.katta bulunan kişilerin zemin kata gelmek için inmeleri ya da çıkmaları gereken kat sayısı, K-D ise bir mühendislik fakültesinin yerleşim planı üzerinden giriş kata uzaklıkları düşünmelerini isteyerek mutlak değere vurgu yapmıştır. Tablo 8'de bazı örnekler sunulmuştur.

**Tablo 8***Asansör Bağlamının Mutlak Değer Kazanımlarında Ele Alınma Şekillerine Bazı Örnekler***Örnek**

Duru yandaki düğmelere sahip asansöre binmiş ve ③ düğmesine basmıştır. Gülay ise ③- düğmesine basmıştır. Duru ve Gülay'ın gittikleri katların zemin kata olan mesafelerini belirleyelim.



K-A, s.64

2. Yanda bir mühendislik fakültesine ait binanın yerleşim planı verilmiştir.

Yerleşim planını inceleyerek giriş katına uzaklıkları eşit olan yerleri söyleyiniz. Bu yerlerin uzaklıklarının mutlak değerini kat cinsinden yazınız.

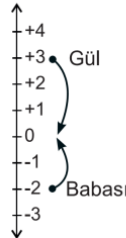
3	Bilgisayar mühendisliği
2	Makine mühendisliği
1	İnşaat mühendisliği
0	Giriş katı
-1	Konferans salonu
-2	Otopark

K-D, s.66

**ÖRNEK**

Görsel 2.1.15

Bir alışveriş merkezinde 3. katta bulunan Gül ile -2. kattaki otoparkta bulunan babası, zemin katta sokak hayvanlarına yem almak için buluşacaklardır. Bu durumda Gül'ün kaç kat inmesi, babasının kaç kat çıkması gerektiğini bulalım.

**ÇÖZÜM**

Gül ve babasının zemin kata kaç kat uzaklıkta olduklarını mutlak değerle bulalım.

Gül'ün inmesi gereken kat sayısı:  $|+3| = 3$

Babasının çıkması gereken kat sayısı:  $|-2| = 2$  olur.

K-C, s.102

**Nesnelerin Konumlandırılması Bağlamı**

Kitaplar nesnelerin konumlandırılması bağlamını şu şekilde tanıtmışlardır: “-500 metre gidin.”, “-1200 metrede su bulundu”, “500 metre geride”, “yerin 1200 metre altında” (K-A, s. 91), yukarı-aşağı; K-B ve K-D ileri geri (5 adım geri: -5; 5 adım ileri: +5 (s. 54); K-C “Yerin 5 km üstü → ...” (s.93) şeklinde, K-D ise “Satranç oyununda vezirin 3 kare ileri, 2 kare geri hareketler” (s.58). Dolayısıyla nesnelerin konumlandırılmasıyla ilgili olarak ileri-geri ilişkilendirmesi tamsayıların tanıtılması kısmında tüm kitaplarda da ortak olarak kullanılırken buna ek olarak yerin altı, yerin üstü, yukarı, aşağı ifadelerinin yer aldığı görülmüştür. Zemini sıfır olarak almak gerektiğini açık olarak Kitap A ifade etmiştir.

Bu bağlamı tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanması konusunda ele alan kitaplar K-A ve K-D olmuştur. K-A bu bağlamı madencilerin çalıştıkları derinlikleri (352 metre derinlik, s.62), yerin yukarısı (Yerden 500 metre yukarısı, s.62) ve farklı eylemler (engel üzerinden atlamak, engele takılmak, köprü üzerinden geçmek, s.63) üzerinden ele almıştır. K-A derinlik-yerin yukarısı şeklindeki ifadeleriyle nesnelerin dikey konumlandırmasını vurgulamıştır. Kitap, madenlerin çıkarıldığı derinliklere karşılık gelen tamsayı değerlerinin yazılmasını isteyerek bu bağlamı kullanmış olsa da derinlik ile tamsayılarda karşılaştırma ve sıralamayı ilişkilendirmemiştir. Ders akışında, en derinden çıkarılan madenin konumuna karşılık gelen tamsayı değerinin yerden daha uzak olduğuyula ilişkilendirilerek tamsayı değerinin daha az olduğu vurgulanmamıştır. Benzer şekilde K-D, verdiği örnek üzerinden ağacın yüksekliği ve köstebek yuvasının konumunu gösteren sayıların tamsayı karşılıklarının yazılmasını istemiş ve ardından bu sayıların sayı doğrusunda gösterilmesini isteyerek karşılaştırma yapılmasını istemiştir. Dolayısıyla K-D de derinlik arttıkça nesnenin konumuna karşılık gelen tamsayı değerinin azaldığını açıkça vurgulamamıştır. Tablo 9’da, bahsedilen örnekler sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Nesnelerin Konumlandırılması Bağlamının Tamsayıların Karşılaştırılması ve Sıralanması Kazanımında Ele Alınma Şekillerine Bazı Örnekler*

Aşağıdaki tabloda bir maden ocağında üç madenci grubun çalıştıkları derinlikler verilmiştir.

**Tablo: Madenci Grupların Çalıştıkları Derinlikler**

Madenci Grubu	A	B	C
Çalışılan Derinlik (m)	45	130	90

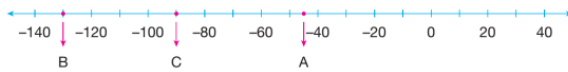
Çalışılan derinlikleri tam sayılarla ifade edelim ve karşılaştıralım.

**Çözüm**

Madenciler yerin altında çalıştığından derinlikleri negatif tam sayılarla ifade edelim.

A → -45, B → -130, C → -90

Bu sayıları sayı doğrusunda gösterelim.



-130 < -90 < -45 şeklinde sıralama yapabiliriz. En derinde çalışan grup B grubudur.

Negatif tam sayılar sıfıra yaklaştıkça büyür.



K-A, s.61

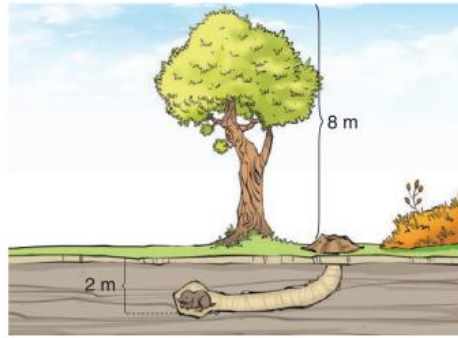
## 1. Yandaki resmi inceleyelim:

Yandaki resim, bir ağaç ile yer altındaki köstebek yuvasını göstermektedir.

Ağacın tepesinin yerden yüksekliği 8 m, köstebek yuvasının yere uzaklığı 2 m'dir.

Verilen uzaklıkları tam sayılarla gösterelim. Bu tam sayıları sayı doğrusunda gösterip karşılaştıralım:

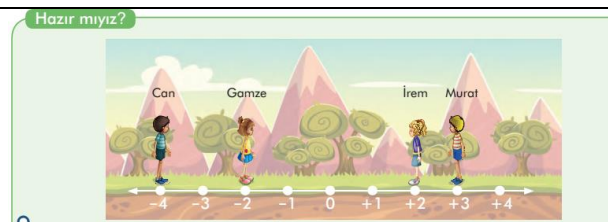
Toprak seviyesini 0, ağacın yüksekliğini +8, köstebek yuvasının yere uzaklığını -2 tam sayısı ile gösteririz.



Sayı doğrusunda görüldüğü gibi sayılar sağa doğru gidildikçe büyümekte, sola doğru gidildikçe küçülmektedir. Buna göre sıralama,  $-2 < 0 < +8$  veya  $+8 > 0 > -2$  olur.

K-D, s. 60

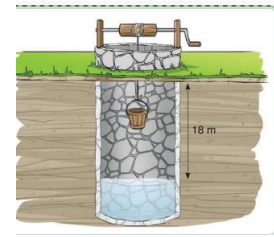
Nesnelerin konumlandırılması bağlamı K-B, K-C ve K-D tarafından mutlak değer kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Buna göre, Kitap B mutlak değer kavramının tanıtılmasını sayı doğrusu modeli üzerine farklı noktalara yerleştirilen öğrencilerin eşit hızla birbirlerine doğru hareket ettiklerinde hangi noktada bulunan kişinin 0 noktasına daha önce ulaşacağı üzerinden bir zaman problemi şeklinde sunmuştur. Buna göre, sıfır noktasına mesafesi kısa olan daha önce gelmiş olacak veya sıfır noktasına eşit uzaklıkla konumlanarak birbirine doğru koşan öğrenciler, aynı sürede sıfır noktasına varacaktır. K-D ise, bir giriş etkinliği olarak su kuyusunun toprak hizası ile su seviyesi arasındaki uzaklığı sorgulatacak şekilde vermiştir. Tablo 10'da, bahsedilen örnekler sunulmuştur.

**Tablo 10***Nesnelerin Konumlandırılması Bağlamının Mutlak Değer Kazanımında Ele Alınma Şekillerine Bazı Örnekler*

Yukarıdaki sayı doğrusu üzerinde bulunan Can, Gamze, İrem ve Murat eşit hızla yürüyerek 0 noktasına ulaşmak için yarışacaklardır. Kimin ya da kimlerin daha önce 0 noktasına ulaşabileceğini düşününüz ve açıklayınız.

K-B, s. 57

Yandaki su kuyusunun toprak hizası ile su seviyesi arasındaki uzaklık 18 m'dir. Bu uzaklığı tam sayı ile ifade ediniz. Su ile doldurulan kovanın toprak hizasına gelene kadar kaç metre yol aldığını tam sayılarla nasıl gösterebileceğinizi söyleyiniz.



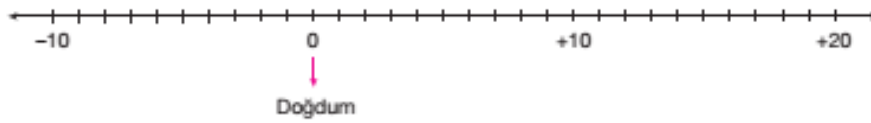
K-D, s.63

### Zaman Çizelgesi Bağlamı

Yalnızca K-A tarafından kullanılan bu bağlam, yatay sayı doğrusu modeli ile ilişkilendirilerek tamsayıların tanıtılmasında kullanılmıştır. Sıfır noktasının doğum yılı olduğu düşünülerek Tablo 11’de görüleceği gibi önemli olan olayların sayı doğrusuna yerleştirilmesi istenmiştir. Buna göre doğmadan önce veya daha erken olan olaylar negatif sayılarla, doğduktan sonra yaşanan olaylar pozitif sayılarla ilişkilendirilmiştir.

**Tablo 11**

*Kitap A’nın Zaman Çizelgesi Bağlamını Tamsayıların Tanıtılması Kazanımında Ele Alma Şekli*



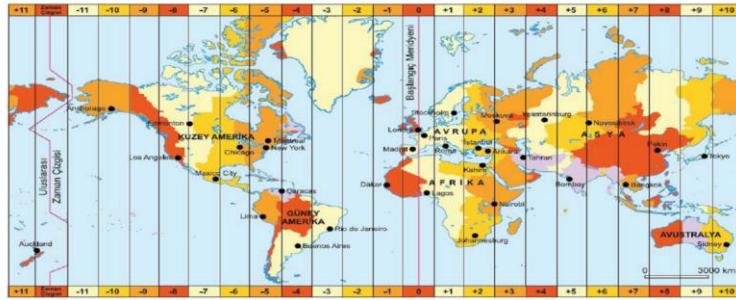
*Aşağıdaki eş parçalara ayrılmış sayı doğrusunda 0’ı doğduğunuz yıl kabul ederek anne ve babanızın evlendiği yıl, kardeşinizin doğduğu yıl, okula başladığınız yıl gibi sizin için önemli olan tarihlerin yerlerini gösteriniz. (s. 62)*

Mutlak değer kavramı ise Tablo 12’deki gibi ülkeler arası saat farkı üzerinden sunulmuştur. Buna göre, Greenwich’teki 0° boylamına göre bazı şehirlerin buldukları dilimler belirlenerek bu boylama göre saatin ileri veya geri olması ilişkilendirilmiştir.

**Tablo 12**

*Kitap A’nın Zaman Çizelgesi Bağlamını Mutlak Değer Kazanımında Ele Alma Şekli (s.64)*

### Saat Farkları



Ülkeler arasında saat farklılıklarından doğan karışıklığı önlemek amacıyla uluslararası saat ayarlamaları yapılmıştır. Dünya üzerinde 24 saat dilimi vardır. Ülkeler konumlarına göre farklı saat dilimlerine sahiptir. Saat dilimleri İngiltere Greenwich’teki (Grinviç) 0° boylamından başlar ve doğuya doğru artarak, batıya doğru azalarak devam eder.

Haritayı inceleyiniz. Saat dilimlerinin başladığı yeri belirleyiniz. Harita üzerindeki tam sayılar sizce neyi ifade ediyor?

Ülkemizin hangi saat diliminde olduğunu belirleyiniz. Aynı saat diliminde olan başka ülkeler var mıdır?

Bangkok (Bankok) ve Mexico City’nin (Meksiko Siti) başlangıç dilimine göre kaç saatlik farka sahip olduğunu bulunuz. Bu şehirlerin buldukları dilimlerin başlangıç dilimine olan uzaklığı hakkında ne söyleyebilirsiniz?

### Serbest Bağlam

Yalnızca K-A tarafından kullanılan bu bağlam, Tablo 13’de görüldüğü gibi tamsayıların tanıtılmasıyla ilgili kazanımda tam sayıları temsil eden uygun günlük yaşam durumlarının örneklendirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla, okuyucular bu kısımda bağlamlar üzerinde serbest çalışma hakkına sahip olmuşlardır.

### Tablo 13

*Kitap A'nın Serbest Bağlamı Tamsayıların Tanıtılması Kazanımında Kullanma Şekli (s.62)*

Aşağıdaki tabloda verilen tam sayılara uygun günlük yaşam durumlarına ait birer örneği yanlarına yazınız.

Sayı	Günlük Yaşam Durumu
-8	
+120	
-500	
+1000	

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, tamsayılar konusunun altıncı sınıf matematik ders kitaplarında günlük yaşam ilişkilendirmesi yoluyla nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Tamsayılar konusuna gelmeden önce öğrenciler doğal sayılar konusunda miktar karşılaştırmasını nicelikler üzerinden yapmaktadırlar (örneğin hangisi daha fazla, hangisi daha az gibi) (Clements ve Sarama, 2007). Fakat tamsayılar konusunda, miktar karşılaştırması, negatif sayıların yön ve büyüklük anlamları da işin içine girince farklılaşmaktadır. Örneğin -5 ile -1 karşılaştırıldığında, -5, -1'e nazaran sıfırdan daha çok uzaklıktayken, -5 ile 5 ise sıfıra uzaklıkta eşit derecededir (Ball, 1993). Bu zıtlıklara göre -5 sayısı sıfıra uzaklık temel alındığında -1 sayısından büyük olurken sıralama yaparken -1'in arkasından gelmektedir (Ball, 1993). Tamsayılarda işlemlerin de temelini oluşturan konulardan olan tamsayılarda sıralama konusu, negatif sayılarla tanışma ile tamsayılarla işlemler arasında köprü kuran ve tamsayılarla işlemlerin temelini oluşturan bir konudur (Schindler ve ark., 2017). Bu anlamda, tamsayılarda sıralama, Türkiye ortaokul matematik müfredatındaki zamanlama itibariyle de öğrencileri tamsayılarda işlemlere hazırlayan bir konu başlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konu içeriği, tamsayıların tanıtılması ve mutlak değer bağlamlarının aksine, tüm kitaplar tarafından en az çeşitte günlük yaşam bağlamı ile ilişkilendirilen içerik olmuştur. Bu yönden ortaokul matematik kitaplarının bağlam temelli olarak tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanmasına yönelik ilişkilendirmeyi öğretmenlere bırakmıştır.

Çalışmanın bulgularından biri, incelenen dört kitabın akışında sadece sıcaklık bağlamının bir kitap tarafından (Kitap A) kazanımların tümü ışığında yapılandırıldığını, diğer bağlamlar ile ilgili yapılandırmaların okuyuculara bırakıldığını göstermiştir. Buna göre, bu kitapta tamsayıların tanıtılması, karşılaştırılması ve sıralanması ile mutlak değer kazanımında sıcaklık bağlamının ilişkisi açıklanmış ve bağlantılı olarak ilerlemiştir. Dietiker'e (2013) göre matematiksel olayların bağlantılı olarak ilerlemesi, okuyucunun onu anlatı olarak tanımasını



sağlayan bir yol oluşturmaya da yardımcı olmaktadır. Belirli bağlamlarla ilgili bir dizi problem üzerine çalışılabilir ve bu bağlamlar gerçek hayatı kendi karmaşıklığı farklı yönleriyle görme konusunda rehberlik edebilirler (Herbel Eisenmann ve Wagner, 2007). Bununla birlikte, diğer kitaplarda bu kazanımlar bağlam örnekleriyle kesintili olarak ele alınmıştır. Herbel Eisenmann ve Wagner'in (2007) bulgusunda ulaştığı matematik ders kitaplarındaki problemlerin sıralamasının bir ortamdan diğerine atlayacak şekilde olması, bu çalışmada gerçek yaşam bağlamlarındaki kesintiyi yansıtmıştır. Öğretmenlerin sadece önerilen ders kitaplarını kullanmaları, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarını kazanımlarla ilişkilendirmede esnek olmama eğilimlerine yol açabilir. Örneğin öğrenciler; para, deniz seviyesi, asansör ya da nesnelere konumlandırılması bağlamlarında tamsayılarla karşılaştırma ve sıralamanın nasıl yorumlanacağı noktasında eksiklik yaşayabilirler. Çünkü ders kitaplarında buna dair bir ilişkilendirme bulunmamaktadır. Buna karşılık ders kitaplarının birebir işlenmediği veya matematik öğretmenlerinin farklı kaynaklardan derslerini yapılandırma tercihleri düşünüldüğünde bağlamların kesintili olarak ele alınması tüm kazanımlarda bu ardışıklığı kurmada öğretmenlerin ders kurgularının oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bulguları, sıcaklık bağlamının tüm kitaplarda tamsayılar konusu için en sık ve ortak olarak başvurulan bir bağlam olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma çalışmaları, sıcaklık bağlamının tamsayılarla işlemler konusunda öğretmenlerin başvurduğu bir bağlam olduğunu (Altıparmak ve Özdoğan, 2010; Bofferding ve Farmer, 2019) ve öğrencilerin anlayışını destekleyen bir bağlam olduğunu ortaya koymuştur (Bofferding ve Farmer, 2019; Pratt ve Simpson, 2004; Wessman Enzinger ve Tobias 2015). Sıcaklık bağlamı yaygın olarak tamsayılarla kullanılan bir bağlamdır ve ayrıca mesafe kavramını da desteklemektedir (Wessman Enzinger ve ark., 2020). Sıcaklık bağlamında karşılaştırma yapmak sıcak ve soğuk kavramlarının pozitif ve negatif iki uca sahip bir spektrumda yorumlanmasını gerektirir (Bofferding ve Farmer, 2019). Pozitif uca gittikçe daha sıcak negatif uca gittikçe de daha soğuk havayı tecrübe ederiz. Dolayısıyla da öğrencilerin bu bağlamda hem sıcak hem de soğuk kavramlarını sayıları karşılaştırırken esnek bir şekilde kullanabilmelerini sağlayan bir öğretim yolu gereklidir. Ortaokul öğrencilerinin *daha az sıcak* ifadesini *daha soğuk* ifadesine dönüştürebilmesi ya da daha soğuk ifadesini daha az sıcak ifadesine dönüştürebilmesi, bu bağlamı kullanarak tamsayılarla karşılaştırma ve sıralama yapılması için önemlidir (Yılmaz ve İşıksal Bostan, 2017). Ders kitaplarının alan yazınının bu önerileri ve bağlamın altıncı sınıfın tüm kazanımlarını desteklediği düşünüldüğünde, tüm ders kitaplarının gerekli düzenlemeleri yapmaları, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyerek öğretmenin de öğretimi zenginleştirecektir.

Para bağlamı tüm kitapların tamsayıların tanıtılması kazanımında ortak olarak başvurduğu bir bağlamdır. Bu bağlam, derslerde sıklıkla örneklendirilen ve ders kitaplarının da desteklediği bağlamlardan biridir (Whitacre ve ark., 2015). Bununla birlikte öğrenciler negatif sayıları kayıp ve borç olarak iki farklı bakış açısıyla anlamlandırabilmektedir (Whitacre ve ark., 2014). Bu durum özellikle tamsayılarla işlemleri modellerken olası farklı çeşit düşünceleri de beraberinde getirmektedir. Örneğin 8 lira borç, borç alan kişi açısından bakıldığında -8 olarak

yazılabilirken borç veren kişi için 8 lira kayıptır ve yine aynı ifade yazılabilir (Whitacre ve ark., 2014). Benzer bir durum, negatif sayıları karşılaştırmada da ortaya çıkar. Örneğin -5 ve -2 sayılarını karşılaştırırken 5 dolar borç 2 dolar borçtan daha fazla borç içermektedir ve öğrenciler buna dayanak  $-5 > -2$  diyebilirler (Ball, 1993). Bu bağlam kullanıldığında kişinin her iki durumda da (5 dolar borç ve 2 dolar borç) elinde kalan net değer karşılaştırmasını yapması gerektiğinin farkında olması önemlidir (Ball, 1993; Stephan ve Akyüz, 2012). Dolayısıyla, para ile ilişkili problemler, eğer yapılandırılmış bir öğrenme rotası ile alanında uzman bir öğretmen ile desteklendiğinde *net değer* kavramı ile öğrenmesi mümkün olabilmektedir (Stephan ve Akyüz, 2012). Bununla birlikte, incelenen kitaplarda mutlak değerle ilişkilendirilmeyen bu bağlamın hesap dökümlerinde yer alan para hareketlerinin *tutarının* sorgulanması bu bağlantıyı kurmak için yardımcı olabilir. Tamsayıların karşılaştırılması ve sıralanması anlamında ve mutlak değerde anlamlandırılmasının kesintiye uğraması yönüyle sıcaklık bağlamına kıyasla tüm kitapların para bağlamı özelinde kısıtlı bir rehber niteliğinde olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmanın bulguları sadece Kitap C'nin deniz seviyesi bağlamını tüm kazanımlarda ele aldığını göstermiştir. Deniz seviyesi bağlamı öğretmenlerin müfredatta ve sınıf içinde kullandıkları bir bağlamdır (Kobak Demir ve ark., 2017; Prabawanto ve ark., 2018). Bu bağlam öğrencilerin tamsayı öğrenmelerini desteklemektedir (Altıparmak ve Özdoğan, 2010; Fuadiah ve ark., 2019). Sınıf içi anlatımlarda deniz seviyesi bağlamı dikey sayı doğrusu ile ilişkilendirilerek öğrencilerin tamsayılarda sıralamaya karşı anlayış geliştiremesini destekler (Prabawanto ve ark., 2018). Bununla birlikte, Kitap C'nin ele aldığı tamsayılarda karşılaştırma ve sıralama; deniz seviyesine yakınlık veya uzaklık vurgulanarak değil, sayı doğrusu üzerinde sayıların konumlandırılması gösterilerek sıralama yapılması yönüyle bu kazanımla ilişki kurulmadan ele alınmıştır. Bu noktada, deniz seviyesi bağlamıyla ilişkilendirilmesi için hangi nokta deniz seviyesine en uzaktır (küçüktür) veya en yakındır (büyüktür) ilişkilendirilmesinin yapılması bu bağlamın tamsayılarda karşılaştırma ve sıralama ile ilişkilendirilmesinde yararlı olabilir. Tamsayıların sıralanması ve karşılaştırılması başlığında ele alınmayan asansör bağlamı ve nesnelerin konumlandırılması bağlamları da benzer bir ilişkilendirme kurulmasını gerekli kılmaktadır.

Zaman çizelgesi bağlamı sadece Kitap A'da yer almaktadır. Bu bağlam, öğrencilerin yatay sayı doğrusunu doğru kullanabilmelerini desteklerken negatif sayıları başka bir disiplinle ilişkilendirme fırsatı veren de bir bağlamdır (Van de Walle ve ark., 2016; Yılmaz ve ark., 2019). Kilhamn (2011) bu bağlamın bazen kolay matematiksel görevleri zorlaştırdığını düşünmektedir. Kitap A'da öğrenciler için önemli olan olayları yatay sayı doğrusuna yerleştirmeleri istenmiştir. Zaman çizelgesinin bu şekilde kullanımı, öğrencilere kendi şahsi zaman çizelgeleri üzerinde çalışma fırsatı vermiştir (Weidemann ve ark., 2001). Mutlak değer kavramının tanıtılması kısmında ise zaman çizelgesi bağlamı tamsayıların tanıtılması kısmındakinden farklılaşmıştır. Mutlak değer kavramı, ülkeler arası saat farkı üzerinden anlamlandırmaktadır. Kitapta kullanılan örnekte coğrafya dersiyle yakından ilişkili olmuştur. Bununla birlikte, bu bağlamda tamsayılarda karşılaştırma ve sıralama konusuyla ilişkilendiren

herhangi bir kitap yoktur. Bu ilişkilendirme zaman çizelgelerine yerleştirilen sayılardan hangisi daha küçüktür (daha erkendir) sorusuyla kurulabilir (Van de Walle ve ark., 2016).

Öğrenciye bırakılan serbest bağlam kullanımı ise sadece Kitap A'da yer almaktadır. Bununla birlikte öğrenciye bırakılan bağlamlar, öğrenci düşünme stratejilerinin neler olduğuna dair ipucunu oluşturduğundan ders kitaplarında öğrenme fırsatı oluşturan da bir kısımdır. Öğrencilerin zihinlerinde negatif ve pozitif tamsayı temsillerine karşılık gelen günlük yaşam durumlarını bilmek, onların matematiksel ilişkilendirmelerini doğru desteklemek için önemlidir. Öğrencilerin aşına oldukları bağlamların öğretmen tarafından biliniyor olması, öğretmene dersini şekillendirme fırsatı da verebilmektedir. Bu anlamda, Kitap A'nın bu fırsatı kullandığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla, kitapta ele alınan sıra itibarıyla düşünüldüğünde, bu değerlendirme sorusu öğrencilerle tamsayılar konuşulduktan sonra onların tercih ettiği bağlamlara yönelik eğilimlerini veya anlamlandırmalarını öğrenme fırsatı verdiğinden oldukça önemlidir. Böylece öğrencilerin zihinlerinde oluşan şemaları öğrenmek mümkün olacaktır (Van de Walle ve ark., 2016). Öğrencilerimizin tamsayılar hakkında esnek düşüncelerini istiyorsak onların nasıl düşündüklerini öğrenmeye değer vermemiz gerekir (Wessman Enzinger ve Mooney, 2014). Bu çalışma kapsamında sadece bir kitabın öğrencilerin nasıl düşündüklerini açığa çıkarmayı sağlayan bir değerlendirme sorusu kullandığını düşündüğümüzde, bu durum üzerinde düşünmeye değer bir nokta olarak karşımıza çıkar.

### Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada çalışmanın tasarımından kaynaklı bazı sınırlılıklar mevcuttur. Bu çalışmada sadece altıncı sınıf matematik ders kitapları tamsayılar konusu özelinde ele alınmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin anlamlandırmakta zorlandıkları bir konu olan tamsayılarla ilk olarak altıncı sınıf düzeyinde karşılaşmış olmalarıdır. Bu çalışmadan da hareketle ileriki çalışmalarda diğer matematik konularının bağlam temelli olarak nasıl ele alındığı incelenebilir. Böylece ders kitaplarının öğretmenlere bağlamları matematik derslerinde kullanmalarına ne şekilde rehber olduğu incelenebilir. Öğretmenlerin ders kitaplarını ne şekilde kullandığına bakılarak bağlam temelli etkinlikleri ne şekilde derslerinde uyguladıkları veya uygularken ne gibi değişiklikler gerçekleştirdikleri ve buna dair nedenleri incelenebilir. İleriki çalışmalar farklı seviyelerdeki ortaokul matematik ders kitaplarını da içerecek şekilde genişletilebilir.

**Teşekkür.** Veri analizi kısmına yaptığı değerli katkılarından dolayı ve değerli fikirleriyle çalışmanın gelişmesine katkı sunan ortaokul matematik öğretmeni ve matematik eğitimi alan uzmanı Sayın Gülnur Akın'a teşekkür ederim.

### Kaynaklar

Altıparmak, K. ve Özdoğan, E. (2010). A study on the teaching of the concept of negative numbers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/00207390903189179>

Aydın, E. ve Erenkuş, M. A. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6 Ders Kitabı*

- (1.Baskı). Koza Yayınları.
- Ball, D. L. (1993). With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics. *The Elementary School Journal*, 93(4), 373-397. <https://doi.org/10.1086/461730>
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4.Baskı). The Free Press.
- Bektaş, M., Kahraman, S. ve Temel, Y. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6 Ders Kitabı* (1. Baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bofferding, L. ve Farmer, S. (2019). Most and least: Differences in integer comparisons based on temperature comparison language. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(3), 545-563. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9880-4>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrij0902027>
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. Baskı). Sage.
- Clements, D. H. ve Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (1. Baskı, s. 461–555) içinde. Information Age.
- Çağlayan, N., Dağıstan, A. ve Korkmaz, B. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6 Ders Kitabı* (1. Baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çimen, E. E. ve Yıldız, Ş. (2017). A Review of Problem Posing Activities in Secondary School Mathematics Textbooks. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(3), 378-407. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.291814>
- Dane, A., Doğan, Ç. ve Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. Sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.
- Dietiker, L. (2013). Mathematical texts as narrative: Rethinking curriculum. *For the Learning of Mathematics*, 33(3), 14-19.
- Ercan, B. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramı ile ilgili bilgilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erdem, Z. Ç., Doğan, M. F., Gürbüz, R. ve Şahin, S. (2017). The reflections of mathematical modeling in teaching tools: Textbook analysis. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(1), 61-86. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.309793>
- Fuadiah, N. F., Suryadi, D. ve Turmudi, T. (2019). A potential instructional theory for meaning of minus sign. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032122>
- Gökçek, T. (2011). 6. Sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen perspektifiyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 293-308.
- Haggarty, L. ve Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in

- English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28(4), 567–590.  
<https://doi.org/10.1080/0141192022000005832>
- Howson, G. (2005). Meaning and school mathematics. J. Kilpatrick, C. Hoyles, O. Skovsmose ve P. Valero (Ed.), *Meaning in mathematics education* (1. Baskı, s. 17–38) içinde. Springer.
- Herbel Eisenmann, B. ve Wagner, D. (2007). A framework for uncovering the way a textbook may position the mathematics learner. *For the Learning of Mathematics*, 27(2), 8-14.
- Kar, T. ve Işık, C. (2015). Türk ve Amerikan yedinci sınıf matematik ders kitaplarının tamsayılarla toplama ve çıkarma işlemleri üzerinden karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 75-92. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2897>
- Kilhamn, C. (2011). *Making sense of negative numbers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kobak Demir, M. K., Azizoğlu, N. ve Gür, H. (2017). Using analogies to overcome difficulties in teaching of the integers in the middle schools. *European Journal of Education Studies*, 3(1), 45-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.221098>
- Li, Y., Chen, X. ve An, S. (2009). Conceptualizing and organizing content for teaching and learning in selected Chinese, Japanese and US mathematics textbooks: The case of fraction division. *ZDM Mathematics Education*, 41, 809–826.  
<https://doi.org/10.1007/s11858-009-0177-5>
- Linchevski, L. ve Williams, J. (1999). Using intuition from everyday life in 'filling' the gap in children's extension of their number concept to include the negative numbers. *Educational Studies in Mathematics*, 39, 131–147.  
<https://doi.org/10.1023/a:1003726317920>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* (1. Baskı). MEB Yayınları.
- O’Keeffe, L. ve O’Donoghue, J. (2015). A role for language analysis in mathematics textbook analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(3), 605-630.  
<https://doi.org/10.1007/s10763-013-9463-3>
- Peled, I. ve Carraher, D. W. (2008). Signed numbers and algebraic thinking. J. J. Kaput, D. W. Carraher ve M. L. Blanton (Ed.), *Algebra in the early grades* (1. Baskı, s. 303–328) içinde. Lawrence Erlbaum Associates.
- Prabawanto, S., Suryadi, D., Mulyana, E., Ratnasari, D. ve Dewi, F. (2018). Didactical design of integers: an elementary school teachers creation viewed from didactical situation perspective. *Journal of Physics: Conference Series*, 1040(1), 1-6.  
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1040/1/012037>
- Pratt, D. ve Simpson, A. (2004). McDonald's vs father christmas. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 9(3), 4-9.
- Şahin, A. ve Kulm, G. (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing,

- guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 221–241. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9071-2>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Schindler, M., Hußmann, S., Nilsson, P. ve Bakker, A. (2017). Sixth-grade students' reasoning on the order relation of integers as influenced by prior experience: an inferentialist analysis. *Mathematics Education Research Journal*, 29(4), 471-492. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0202-x>
- Stephan, M. ve Akyüz, D. (2012). A proposed instructional theory for integer addition and subtraction. *Journal for research in mathematics education*, 43(4), 428-464. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.43.4.0428>
- Şahin, M. ve Doğan, S. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6 Ders Kitabı* (1. Baskı). Engürü Yayınları.
- Thomson, S. ve Fleming, N. (2004). *Summing it up: Mathematics achievement in Australian schools in TIMMS 2002* (1. Baskı). Australian Council for Educational Research.
- Weidemann, W., Mikovch, A. K. ve Hunt, J. B. (2001). Using a Lifeline to Give Rational Numbers a Personal Touch. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 7(4), 210–215. <https://doi.org/10.5951/MTMS.7.4.0210>
- Wessman Enzinger, N. ve Tobias, J. M. (2015). Preservice teachers' temperature stories for integer addition and subtraction. K. Beswick, T. Muir ve J. Wells (Ed.), *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (4. Baskı, s. 289–296) içinde. PME.
- Wessman Enzinger, N. M. ve Mooney, E. S. (2014). Making Sense of Integers through Storytelling. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 20(4), 202-205. <https://doi.org/10.5951/mathteacmidscho.20.4.0202>
- Wessman Enzinger, N. M., Tobias, J. ve Olanoff, D. (2020). Prospective teachers' attention to realism and consistency with negative integers, addition, and temperature. *Investigations in Mathematics Learning*, 12(3), 226-241. <https://doi.org/10.1080/19477503.2020.1784372>
- Whitacre, I., Pierson Bishop, J., Lamb, L. L., Philipp, R. A., Bagley, S. ve Schappelle, B. P. (2015). 'Negative of my money, positive of her money': secondary students' ways of relating equations to a debt context. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(2), 234-249. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2014.956822>
- Whitacre, I., Bishop, J. P., Philipp, R. A., Lamb, L. L. ve Schappelle, B. P. (2014). Dollars & sense: Students' integer perspectives. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 20(2), 84-89. <https://doi.org/10.5951/mathteacmidscho.20.2.0084>
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokul matematiği*:

*Gelişimsel yaklaşımla öğretim.* (7. Baskı). (S. Durmuş, Çev.). Nobel Yayıncılık.

- Yılmaz, A., Akyüz, D. ve Stephan, M. (2019). Middle grade students' evoked concept images of number line models and their calculation strategies with integers using these models. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(1), 93-115. <https://doi.org/10.18404/ijemst.509292>
- Yılmaz, A. ve Işıksal Bostan, M. (2017). How middle-grade students explain ordering statements within real life situation? An example of temperature context. T. Dooley ve G. Gueudet (Ed.), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10, 1–5 February 2017)* (s. 411–418) içinde. DCU Institute of Education and ERME.

## Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Öğrenci, Veli ve Yönetici Davranışları\*

Serkan Ünsal<sup>1</sup>



Yusuf Deniz Görücü<sup>2</sup>



**Özet:** Araştırmanın amacı; öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışlarını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise farklı okul türlerinde görev yapan, farklı branş ve kıdem yılına sahip 12 öğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ilgili olma, okul kurallarına uyma, derse hazırlıklı gelme, sorumluluk sahibi olma ve etkili iletişim kurma öğretmen motivasyonunu artıran öğrenci davranışlarıdır. Araştırmada ilgisiz olma, argo konuşma, derste sosyal medya kullanma, çevresine zarar verme, sınırları bilmeme ve devamsızlık yapmanın ise öğretmen motivasyonunu azaltan öğrenci davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın başka bir sonucuna göre ilgisizlik, öğretmenleri suçlama, öğretmene değer vermeme, aşırı ilgili olma, özel istekte bulunma ve öğrencisinin beklentisini dikkate almama öğretmen motivasyonunu azaltan veli davranışları iken; öğretmene değer verme, okulla işbirliği içinde olma, öğrencisinin durumunu takip etme ise öğretmen motivasyonunu artıran veli davranışlarıdır. Araştırmanın diğer sonucuna göre öğretmen görüşlerine değer verme, adaletli olma, güvenli okul ortamı sağlama, çözüm odaklı olma, öğretmenleri ödüllendirme, destekleyici olma, hizmet içi eğitimlere kolaylık sağlama, tutarlı olma ve teşvik edici olma öğretmen motivasyonunu artıran yönetici davranışlarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, Öğretmen, Öğretmen Motivasyonu

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

31 Ekim 2023

**Accepted / Kabul Tarihi:**

4 Aralık 2023

**Page numbers / Sayfa no:**

148-170

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Ünsal, S. ve Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 148-170.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Programları ve Öğretim ABD / Kahramanmaraş

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB / Kahramanmaraş



## Student, Parent and Administrator Behaviours That Affect Teacher Motivation

### Abstract

The aim of the research is to examine behaviours of student, parent and administrator which affect teachers' motivation, according to teachers' opinions. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group consisted of 12 teachers from different branches and years of experience who have been working in different types of schools. Data were acquired from a semi-structured interview form that were developed by the researchers. Content analysis was used for analyzing the data. According to the outcomes of the research, being interested, obeying school rules, being prepared for the lesson, having responsibility, and communicating effectively are student behaviours that enhance teacher motivation. In the study, it has been concluded that students' being unconcerned, speaking in slang, using social media during class, harming their environment, being unaware of the boundaries and being absent are student behaviours that reduce teacher motivation. According to another outcome of the research, while indifference, accusing teachers, not appreciating teachers, overconcerning, making private requests and not taking into account student expectations are parent behaviours that reduce teacher motivation, appreciating teachers, cooperating with the school and following the student's situation are parent behaviours that increase teacher motivation. According to another outcome of the research, valuing teachers' opinions, being fair, providing a safe school environment, being solution-oriented, rewarding teachers, being supportive, enabling in-service training, being consistent and being encouraging are administrator behaviours that increase teacher motivation.

**Keywords:** Motivation, Teacher, Teacher motivation

### Giriş

Öğretmenler, eğitimin niteliğinin artırılmasında ve eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmesinde temel aktördür (Bozbayındır, 2019; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Ünsal ve Gökdaş, 2020). Öğretmenlerin kısa ve uzun vadede bireysel ve toplumsal değişime ve dönüşüme öncülük etme (Karataş, 2020), kültürü temsil etme ve kültürü aktarma (Demir ve Köse, 2016) öğrencileri mesleğe hazırlama, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini ve hayatı tanımalarını sağlama, öğrencilere ilham kaynağı olma, hayatı tanımalarını sağlama (Ünsal, 2021), devletin eğitim politikalarını uygulama (Can, 2019), bireyin potansiyelini açığa çıkarma (Güven, 2010) gibi birçok rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu rol ve sorumluluklarını yerine getirmesinde motivasyon kavramının oldukça önemli yer tuttuğu söylenebilir.

Motivasyon, siyasetten ekonomiye, iş dünyasından spora varıncaya kadar birçok alanda sıkça kullanılan bir kavramdır. Eğitim alanında araştırılan konuların başında gelen motivasyon kavramına ilk olarak 1880'li yıllarda Amerikan ve İngiliz araştırmacıların psikoloji alanında yaptıkları çalışmalarda rastlanmaktadır (Urhan, 2018). Motivasyon sözcüğü Latince “movere” sözcüğünden türemiş olup “bir işi yapmak için harekete geçmek, hareketlendirmek” anlamına gelmektedir (Ertürk ve Aydın, 2016; Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon kavramı belirli bir eylemin seçimi, onunla ilgili tutarlılık ve üzerinde harcanan çabayla ilgili bir kavramdır (Dörnyei ve Ushioda, 2011).

Motivasyon bireyin istekli bir şekilde başladığı bir işi sonuçlandırmasına yardımcı olan, içten gelen bir sesle hareket etmesini sağlayan güçtür (Recepoğlu, 2012; Vatansever Bayraktar,

2015). İnsanları bir şeyler yapmaya yönlendiren enerji veya dürtü olarak tanımlanan motivasyon kavramı insanların neden bir şey yapmaya karar verdikleri, karar verdikleri faaliyetleri ne kadar sürdürmeye istekli oldukları, onu sürdürmeye yönelik ne kadar çaba sarf edecekleri ile ilgidir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Öğretmen motivasyonunu ise Sinclair (2008) ilgi çekicilik, kalıcılık ve konsantrasyon kavramları eşliğinde bireyleri öğretmenliğe neyin çektiğini, hizmet öncesi eğitimde ve meslekte ne kadar süre kaldıklarını ve meslekle ne ölçüde bağ kurduklarını belirleyen kavram olarak tanımlamıştır.

Öğretmen motivasyonunun öne çıkan dört bileşeni bulunmaktadır (Han ve Yin, 2016). Bunlar öğretmeye olan doğal ilgiyle yakından ilişkili belirgin içsel motivasyon, yaşam boyu bağlılığa vurgu yapan geçici boyut, olumsuz etkilerden kaynaklanan motivasyonu düşüren faktörler ve dış koşullar ve kısıtlamaların etkisiyle ilgili sosyal bağlamsal etkilerdir. De Jesus ve Lens (2005), öğretmenlerin mesleki katılımını öğretmen motivasyonunun birinci göstergesi olarak kabul ederek beklenti-değer ve öğrenilmiş çaresizlik perspektifinden inşa edilen bütünlük bir öğretmen motivasyonu modeli önermiştir. Modelin kapsayıcı değişkenleri; mesleki bağlılık, hedef değeri, başarı beklentileri, içsel motivasyon, yeterli beklentisi, kontrol beklentisi, başarı ve başarısızlık atıflarıdır.

Öğretmenleri işlerinde daha iyi performans göstermeleri için teşvik etmenin bir yolu olan öğretmen motivasyonu, eğitimde kalitenin oluşması ve daha da geliştirilmesinin anahtarıdır (Hung, 2020). Öğretmen motivasyonu; öğrenci motivasyonu, eğitim reformu, öğretim uygulaması ve öğretmenlerin psikolojik tatmini ve refahı gibi eğitimdeki bir dizi değişkenle yakından ilişkili önemli bir kavramdır. (Han ve Yin, 2016). Öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması öğretim-öğrenme sürecinin kalitesini yükselterek eğitimin kalitesine değer katmaktadır (Ayeni, 2015). Öğretmen motivasyonu öğrencileri de çeşitli şekillerde etkilemektedir (Han ve Yin, 2016; Pelletier ve ark., 2002). Motivasyonu düşük bir öğretmen öğrencilerin yeteneklerine, akademik anlamda ilerleme göstereceklerine inanmazken motivasyonu yüksek öğretmenler hem öğretim hem de öğrencilerin çalışmaları konusunda heyecan duymaktadır (Atkinson, 2000). Ayrıca öğretmen motivasyonunun okullar için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir çünkü motivasyonu yüksek olan öğretmenler yaptıkları işlerle daha çok ilgilenmekte ve işlerinden daha çok doyum elde etmektedir (Levesque ve ark., 2004).

Alan yazın incelemesi neticesinde öğretmen motivasyonunu etkileyen birçok faktörün bulunduğu tespit edilmiştir (Dinham ve Scott, 2000; Dörnyei ve Ushioda, 2011; Oga Baldwin ve Praver, 2007; Pennington, 1995; Ryan ve Deci, 2000b; Williams ve Burden, 1997). Bu faktörler tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1**  
*Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*

Kurumsal destek	Öğrenci potansiyeline ilişkin genel beklenti	Mesleğin toplumdaki durumu
Öğrencilerle ilişkiler	İletişim	Uygun Öğretim Ortamları
Karar alma sürecine katılmak	Karar alma sürecine katılmak	Mesleğin toplumdaki durumu,
Meslektaş ilişkileri	Maaş dışında verilen haklar	Mesleki ilişkiler
Okulun kaynakları ve tesisleri	İş güvenliği	Meslektaşlar ve yönetim tarafından tanımlanan öğretmenin rolü
Maaş	Okulun genel iklimi ve mevcut okul normları;	Kurum içindeki standart faaliyet yapısı
Öğretmenin rolünün meslektaşlar ve yetkililer tarafından tanımlanması	Okulun ödül olasılıkları ve geri bildirim sistemi;	Okulun liderlik ve karar alma yapısı
Uygun mali ödüller	Mesleki gelişim imkânları	Sınıf mevcutları, okul kaynakları ve tesisleri

Ebeveyn desteği, okulda karar verme sürecine öğretmen katılımı, öğretmenin okul politikası üzerindeki etkisi ve sınıftaki kontrolü, öğretmenin memnuniyeti, okulun fiziki imkânları, estetiği ve temizliği ile öğretmenin motivasyonu arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Duflo ve ark., 2008; Gatsinzi ve ark., 2014; Iliya ve Ifeoma, 2015). Ayrıca okullarda öğretmenlerin öğretim materyallerini, programlarını ve öğretim yöntemlerini seçme ve belirleme hakkına sahip olmaları da öğretmen motivasyonunu artırabilmektedir (Han ve Yin, 2016).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Ada ve ark., 2013; Deniz ve Erdener, 2016; Gümüştaş ve Gülbahar, 2022; Karabağ Köse ve ark., 2018). Ancak bu araştırmalar içerisinde yönetici, öğrenci ve veli davranışlarının öğretmen motivasyonlarına nasıl yansıdığına odaklanılan araştırmalara rastlanmamıştır. Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler içerisinde eğitimin önemli paydaşları olan öğrenci, veli ve yöneticiler de bulunmaktadır (Atmaca, 2004; Ertürk, 2017; Özge Sağbaşı ve Özkan, 2022). Ayrıca öğretmenlerin yönetici, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler de dışsal motivasyon kaynakları içerisinde yer almaktadır (Yazıcı, 2009). Dışsal motivasyon kaynakları olan öğrenci, veli ve yöneticilerin hangi davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu etkilediğini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada elde edilecek verilerin alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek veriler ile yöneticilerin öğretmenleri motive etmede nasıl bir yaklaşım sergilemesi konusunda onlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenleri motive etmesi beklenen yöneticilerin okullarda sağlıklı bir motivasyon süreci oluşturmasına (Karabağ Köse ve ark., 2018) bu araştırmanın sonuçlarının katkı sunması beklenmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının tespit edilmesine yönelik yapılan araştırmalar okul yönetici ve öğretmenleri arasında ortak bir dilin kurulmasına yardımcı olmaktadır (Gümüştas ve Gülbahar, 2022). Bu araştırmadan elde edilecek verilerin okul yönetici ve öğretmenleri arasında ortak dilin kurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerle veliler arasındaki işbirliği ve etkili iletişimin öğrenci başarısını, eğitimin niteliğini artırmanın yanı sıra öğretmenin motivasyonunu da yükselttiği düşünülmektedir. Bu iletişim ve işbirliğinde çatışmaların yaşanmaması için velilerin öğretmene yönelik olumsuz tutum ve davranışlardan uzak durması beklenmektedir. Bunun için de velilerin bu olumsuz tutum ve davranışların neler olduğuna yönelik farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Bu farkındalığın sağlanmasında bu araştırmadan elde edilecek verilerin önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bahsedilen önem doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları öğretmen görüşlerine göre nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen veli davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen yönetici davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışlarını öğretmen görüşlerine göre incelemek amaçladığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, bir olgu ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını keşfeder (Creswell, 2020, s.79). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Bu araştırmadaki olgu, “öğretmelerin motivasyonlarını etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları”dır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında, katılımcıların olguyla ilişkili, olguyu yaşayan, olguyu açıklayabilecek, deneyim sahibi birincil kişiler olması gerekir (Büyüköztürk ve ark., 2019, s. 253-254; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bundan dolayı araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş İli Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde devlet okullarında görev yapan 12 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde zengin veri setine ulaşmak için örnekleme

türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2019). Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin farklı branşta, farklı kıdemde ve farklı okul kademelerinde olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Branş	Okul türü	Mesleki deneyim
Ö1	Erkek	Sınıf öğretmenliği	İlkokul	20 yıl ve üzeri
Ö2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	10-19 yıl
Ö3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	10-19 yıl
Ö4	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	20 yıl ve üzeri
Ö5	Kadın	İngilizce	Ortaokul	1-9 yıl
Ö6	Kadın	İngilizce	Ortaokul	1-9 yıl
Ö7	Erkek	Matematik	Ortaokul	1-9 yıl
Ö8	Kadın	Matematik	Ortaokul	1-9 yıl
Ö9	Erkek	Kimya	Lise	10-19 yıl
Ö10	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	10-19 yıl
Ö11	Kadın	Arapça	Lise	1-9 yıl
Ö12	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise	10-19 yıl

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda dört kadın ve sekiz erkek öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü Sınıf Öğretmeni, üçü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, ikisi İngilizce Öğretmeni, ikisi Matematik Öğretmeni, biri Kimya Öğretmeni ve biri Arapça Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerden beşi 1-9 yıl arası, beşi 10-19 yıl arası, ikisi ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

### **Araştırma Verilerinin Toplanması**

Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin gözlemlenen veya gözlemlenemeyen davranışlarının sebebini öğrenmek (Merriam, 2013), deneyimlerini ortaya çıkarmak, olaylardan ne şekilde etkilendiklerini tespit etmek (Patton, 2014), olguyla ilgili bilgi, düşünce ve tutumları belirlemek (Creswell, 2020) için gerçekleştirilmektedir.

Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için dört soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışlarının neler olduğuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik 3 soruya yer verilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine incelenerek kodlar belirlenir. Birbiriyle ilişkisi olan kodlar aynı kavramlar altında toplanır ve temalar oluşturulur (Berg ve Lune, 2019; Creswell, 2020; Merriam, 2013; Patton, 2014).

Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış ve bu kodlar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Temaları belirlemede, temalar altında gruplanan verilerin kendi içinde ve tema başlığıyla uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda kod ve temalar sistematik ve anlaşılır şekilde sunulmak amacıyla tablolaştırılmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak geçerlik ve güvenilirlik adına inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmaları yapılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için uzman incelemesine, araştırmacı işbirliğine ve katılımcı teyidi yapılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için; anlaşılır bir dil kullanılmış, doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bulguların görselleştirilmesi sağlanmıştır (Çetin ve ark., 2021). Ayrıca araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmış ve amaçlı örneklem kullanılmıştır.

Araştırmanın teyidi için verilerinin dış denetime açık olması gerekmektedir (Creswell, 2020). Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin analizi, araştırmanın raporlaştırılması gibi birçok işlem bilgisayar ortamında gerçekleştirilerek veriler saklanmıştır. Böylece araştırma dış denetime açık hale getirilerek teyit edilebilirlik sağlanmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirici olmaktan ve araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkilemekten kaçınılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına göre yer almaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları alınmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen öğrenci davranışları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3***Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Öğrenci Davranışları*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcılar</b>
<b>Motivasyonu artıran davranışlar</b>	İlgili olma	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Okul kurallarına uyma	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12
	Derse hazırlıklı gelme	7	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Etkili iletişim kurma	6	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö12
	Kişisel imajına önem verme	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11
	Saygılı olma	4	Ö5, Ö6, Ö9, Ö12
	Öğrendiklerini günlük hayatta kullanma	2	Ö5, Ö7
	Sorumluluk sahibi olma	2	Ö4, Ö11
<b>Motivasyonu azaltan davranışlar</b>	Yaratıcı olma	1	Ö11
	İlgisizlik	7	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
	Argo konuşma	4	Ö5, Ö6, Ö10, Ö12
	Derste sosyal medya kullanma	2	Ö9, Ö10
	Çevresine zarar verme	1	Ö5
	Sınırları bilmeme	1	Ö11
	Devamsızlık yapma	1	Ö1

Tablo 3 incelediğinde öğretmenlerin görüşlerine göre; ilgili olma ( $f = 11$ ), okul kurallarına uyma ( $f = 8$ ), derse hazırlıklı gelme ( $f = 8$ ), etkili iletişim kurma ( $f = 6$ ), kişisel imajına önem verme ( $f = 6$ ), saygılı olma ( $f = 4$ ), öğrendiklerini günlük hayatta kullanma ( $f = 2$ ), sorumluluk sahibi olma ( $f = 2$ ) ve yaratıcı olma ( $f = 1$ ) öğretmenlerin motivasyonlarını artıran öğrenci davranışlarıdır.

Öğrencilerin ilgili olması ile ilgili Ö9'un görüşü “*Özellikle öğrencilerin derse ilgili alakalı olması her halükarda öğretmeni motive ediyor.*” şeklindedir. İlgili olma ile ilgili Ö8'in görüşü ise “*Derse katılan, ilgili, ödevlerini zamanında yapan, derslere hazırlanarak gelen öğrencilerle ders yapmak hem daha az yorulmamızı hem de zevk alarak çalışmamızı sağlıyor.*” şeklindedir. Okul kurallarına uyma ile ilgili Ö9'un görüşü “*Öğrenciler kurallara uyduklarında, derse hazırlıklı geldiklerinde, birbirlerine saygılı davrandıklarında bu özellikler bizleri olumlu etkiliyor.*” şeklindedir. Derse hazırlıklı gelme ile ilgili Ö1'in görüşü “*Benim için öğrencilerim derse hazırlıklı geldiği zaman, derse katılım gösterdiğinde bu durum hoşuma gidiyor.*” şeklindedir. Etkili iletişim kurma ile ilgili Ö12'nin görüşü “*Öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmiş olması ve sizinle ya da arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi bizleri memnun eden davranışlar olmaktadır.*” şeklindedir. Kişisel imajına önem verme ile ilgili Ö11'in görüşü “*Öğrencilerin okulun belirlemiş olduğu üniformayla gelmeleri bazı disiplinsiz davranışları engellediği için kılık kıyafeti uygun ve temiz olan öğrencilerle ders işlemekten memnun oluyorum*” şeklindedir. Okul kurallarına uyma ile ilgili Ö8'in görüşü “*Çok kuralcı bir yapıda değilim ancak öğrencilerin okuldaki genel kurallara uymalarını tercih ederim.*” şeklindedir. Saygılı olma ile ilgili Ö12'nin görüşü “*Bir gün arkadaşlara ders çıkışı bulunduğumuz ilçede*

*bir havuza yüzmeye gitmiştik. Orada üniversite kazanmış mezun öğrencilerimizden biriyle karşılaştık. Kendisi hem okuyup hem çalışıyormuş. Bizi orada görüp sahip çıkması, bizimle ilgilenmesi saygıyla karşılaması hoşumuza gitmişti.”* şeklindedir. Ö5’in saygılı olma ile ilgili görüşü ise “*Öğrencinin öğretmenine karşı saygılı bir tutum içinde olması, öğretmenin sözünü dinlemesi, disiplinli olması öğretmen motivasyonunu olumlu etkiler.”* şeklinde olmuştur. Öğrendiklerini günlük hayatta kullanma konusunda Ö7’nin görüşü “*Öğrencilerimizin okul dışında da sınıf içinde öğrendikleri şeyleri kullanmak istemelerinden memnun oluyoruz.”* şeklindedir. Sorumluluk sahibi olma ile ilgili Ö4’ün görüşü “*Öğrencilerin sorumluluk sahibi bireyler olması öğretmeni mutlu eder. Öğretmen verdiği ödevlerin, çalışmaların öğrenciler tarafından yapıldığını, emek verildiğini görünce mutlu olur.”* şeklindedir. Yaratıcı olma ile ilgili Ö11’in görüşü “*Öğrenciler kendiliğinden yaratıcı bir fikirle geldiklerinde ve bunu uygulamayı teklif ettiklerinde işte tam da aradığım öğrenci tipi dediğim oluyor ve mutlu oluyorum.”* şeklindedir.

Öğretmen görüşlerine göre derslere karşı ilgisizlik ( $f = 7$ ), argo konuşma ( $f = 4$ ), derste sosyal medya kullanımı ( $f = 2$ ), çevreye zarar verme ( $f = 1$ ), sınırlarını bilmeme ( $f = 1$ ) ve devamsızlık yapma ( $f = 1$ ) öğretmenlerin motivasyonlarını azaltan öğrenci davranışlarıdır.

Öğrencilerin ilgisiz olmaları ile ilgili Ö7’nin görüşü “*Öğrenciler derse karşı isteksiz olduklarında, yapılan etkinliklere katılma ya da verilenleri öğrenme konusunda isteksiz ve ön yargılı olduklarında bu durum bizleri de olumsuz etkilemektedir.”* şeklindedir. Öğrencilerin ilgisiz olmaları ile ilgili Ö3’ün görüşü ise “*Özellikle arka sıralarda ders dinlemeyen, birbiri ile konuşan öğrencileri gördüğümüzde biraz modumuz düşüyor.”* şeklindedir. Öğrencilerin argo konuşmaları ile ilgili Ö10’un görüşü “*Şuan öğrencilerimiz zamanlarının çoğunu teknoloji ile geçirdikleri için bir dizi, film veya sosyal medyadan izledikleri, kendilerine yakın buldukları mahalli dili ya da argo tabirleri sık sık kullanıyorlar. Bu da bizim maalesef İstanbul Türkçemizden uzaklaşmamıza neden oluyor. Beni rahatsız eden öğrenci davranışları arasında bu durumu ifade edebilirim.”* şeklindedir. Derste sosyal medya kullanımı ile ilgili Ö9’un görüşü “*Öğrenciler son zamanlarda pandeminin de etkisiyle eve kapandı ve internet ve sosyal medyayı fazla kullanmaya başladı. Şuan yüz yüze eğitim yapıyoruz ve öğrenci derslerde de gizlice sosyal medya kullanmaya çalışıyor ve bunun sıkıntılarını çekiyoruz.”* şeklindedir. Çevreye zarar verme konusunda Ö5’in görüşü “*Öğrencilerin çevrelerine zarar veriyor olmaları beni üzüyor. Okulun fiziki yapılarına zarar veren, çevresini kirleten öğrencileri görünce rahatsız oluyorum.”* şeklindedir. Öğrencilerin sınırlarını bilmeme ile ilgili Ö11 “*Öğrencilerimiz özgüvenli olmayı çoğu zaman yanlış algılayarak kurallara aykırı davranıyor. Diğer öğrencilere ve öğretmenlerine karşı saygısız davranışlar sergileyebiliyorlar. Öğrencilerimiz ikinci tür ilişkilerde daha resmi ve saygılı ilişkiler kurulması gerektiğini bilmedikleri için bazen sınırı aştıklarının farkına varmıyorlar.”* ifadelerini kullanmıştır. Öğrencilerin devamsızlık yapması ile ilgili Ö1 görüşünü “*Bazı öğrenciler fazla devamsızlık yapıyorlar. Bu öğrencileri tekrar eğitim öğretime dâhil etmek zor olabiliyor. Derslerden diğer öğrencilere göre geri kaldıklarında bu durumdan rahatsız oluyorum.”* şeklinde belirtmiştir.



Araştırmanın ikinci sorusu olan öğretmen motivasyonunu etkileyen veli davranışları ile ilgili bulgular olumlu ve olumsuz davranışlar adlı temalar altında Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**  
*Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Veli Davranışları*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcılar</b>
<b>Motivasyonu artıran davranışlar</b>	Öğrencisini izleme	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
	Öğretmene değer verme	5	Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12
	Okul ile iş birliği yapma	5	Ö1, Ö3, Ö5, Ö11, Ö12
	Çalışmalara destek olma	1	Ö3
<b>Motivasyonu azaltan davranışlar</b>	İlgisiz olma	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11
	Öğretmenleri suçlama	7	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
	Öğretmene değer vermeme	4	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12
	Aşırı ilgili olma	2	Ö3, Ö4
	Sorumluluk aşılama	2	Ö1, Ö4
	Özel istekte bulunma	2	Ö1, Ö3
	Öğrencisinin beklentisini dikkate almama	1	Ö11

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre; öğrencisini izleme ( $f = 10$ ), öğretmene değer verme ( $f = 5$ ), okul ile işbirliği yapma ( $f = 5$ ) ve çalışmalara destek olma ( $f = 1$ ) öğretmenlerin motivasyonlarını artıran veli davranışlarıdır.

Velilerin öğrencisini izlemesi ile ilgili Ö11 “*Velilerin öğrencileriyle ilgilenmeleri ve takip etmeleri, bizlerle iletişim halinde olmaları beni memnun eden özelliklerin başında geliyor. Böyle velilerin öğrencilerine sınıf ortamında daha fazla hassasiyet gösterdiğim oluyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencisini izleme ile ilgili Ö2’nin görüşü ise “*Başarılı öğrencilerimizin velileri çocuklarının yemesine içmesine, yatma saatine, derslerine, kılık kıyafet ve temizliğine dikkat ediyorlar. Bu tarz yaklaşımda olan velilerden memnunuz.*” şeklindedir. Öğretmene değer verme ile ilgili Ö10’un görüşü “*Veliler sizin olumlu yaklaşımınıza değer göstererek aynı şekilde size yaklaşıyorsa bundan mutlu oluyorsunuz. Velilerimizin eğitim seviyeleri yüksekse onlarla kurduğumuz iletişim daha sağlıklı ve sürdürülebilir olabiliyor.*” şeklindedir. Öğretmene değer verme ile ilgili Ö6’nın görüşü ise “*Gördüğümce velilerin tavrı çocukları etkiliyor. Diyelim ki veli çocuğuyla okuldan bahsediyor. Orada öğretmenlerden nasıl bahsediyor? Bazı veliler öğrencisini öğretmenine karşı saygısızlık yapmaması için uyarıyor. Bazı veliler de öğretmenden sıradan insanlar gibi bahsediyor. Çocuk anne babası öğretmene nasıl yaklaşıyorsa öyle yaklaşıyor.*” şeklindedir. Okul ile işbirliği yapma ile ilgili Ö12 “*Burada ortak bir amaç, payda için bulunuyoruz açıkçası. Hem veli hem öğretmen için içinde olmalıyız. Velilerin okulda bizlerle daha fazla temas halinde olduğunu bilmek, yeri geldiğinde yardımlaşmak bizi memnun ediyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışmalara destek olma ile ilgili Ö3'ün görüşü “*Veliler eğer bizimle iletişim halindeyse onların çocuklarında da gayret olduğunu görmekten memnun oluyoruz. Bizim okul içinde yapacağımız çalışmalara maddi manevi destek veren velilerimiz var, tavsiye veren, destek olan veliler bizleri motive ediyor.*” şeklindedir.

Öğretmen görüşlerine göre; ilgisiz olma ( $f = 7$ ), öğretmenleri suçlama ( $f = 7$ ), öğretmene değer vermeme ( $f = 5$ ), aşırı ilgili olma ( $f = 2$ ), sorumluluk aşılama ( $f = 2$ ), özel istekte bulunma ( $f = 2$ ) ve öğrencisinin beklentisini dikkate almama ( $f = 1$ ) öğretmenlerin motivasyonlarını azaltan veli davranışlarıdır.

Velilerin ilgisiz olması ile ilgili Ö2'nin görüşü “*Veliler öğrencileriyle ilgilenmediği zaman bizler okulda ne yaparsak yapalım yeterince başarıya ulaşamıyorum. Bu da benim motivasyonu etkiliyor.*” şeklindedir. Öğretmeni suçlama ile ilgili Ö10'un görüşü “*Velilerin özellikle üslup noktasında sorunlar olabiliyor. Bazı veliler çocuklarını çok yüksek seviyede görüyor. Öğrenci bir sınavdan düşük puan aldığında bu veliler sorunu öğretmende arayıp sanki öğretmen anlatamamış olarak düşünüp tavır gösterebiliyor.*” şeklindedir. Öğretmenleri suçlama ile ilgili Ö5'in görüşü ise “*Veli sene boyunca okula hiç uğramamış, arayıp sormamış. Çocuk okula gelmiş gitmiş. Sene sonunda başarısız olmuş. Genelleme yapmadan söyleyeyim ama bu tarz öğrencilerin velileri sene sonunda geliyor sizi suçluyor. Çocuğunun başarısızlığını size yüklüyor. Böyle yaklaşımaki velilerle karşılaşmak bizim motivasyonumuzu bozuyor.*” şeklindedir. Öğretmene değer vermeme ile ilgili Ö4'ün görüşü “*Eğitim seviyesi düşük ama geliri öğretmen maaşlarından yüksek olan bazı veliler öğretmenlere karşı itibar ve saygı göstermede eksik kalıyor. Bu durum öğrenciye de yansıtılıyor. Tavırlarında sen kimsinci, vururum kararımca yaklaşıma sahip velilerin bizlere karşı ciddiye almaz tavırları motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor.*” şeklindedir. Aşırı ilgili olma konusunda Ö2'nin görüşleri “*Bazen de aşırı ilgili veliler karşımıza çıkabiliyor. Bu durum bizleri ve öğrencileri gereğinden fazla sıkıyor. Çocuğunun ilgisi ya da isteği olmadan velinin aşırı ilgili tavırları normal devam etmesi gereken işleyişi aksattığından biz de olumsuz etkilenebiliyoruz.*” şeklindedir. Sorumluluk aşılama ile ilgili Ö1'in görüşleri “*Bazı velilerimizin lakayt davranması, öğrencilerine dersi kaynatmamaları ve dersi dinlemeleri noktasında yeterince uyarıda bulunmamaları, öğrencilere sorumluluk bilinci vermemeleri işimizi yaparken bizleri zorluyor.*” şeklindedir. Özel istekte bulunma ile ilgili Ö1'in görüşü “*Ayrıca bazı velilerimiz öğrencilerinin sınıfta yeterince söz almadığı şeklinde şikâyette bulunabiliyor. Bu durumun kasıtlı olduğunu düşünerek suçlayıcı tavırlar gösterebiliyorlar. Hâlbuki sınıflarımız 40-45 kişi ve her öğrenciye bir dakika söz verecek süre dahi olmuyor.*” şeklindedir. Bu konuda Ö3'ün görüşü ise “*Bazı velilerimizin özel istekleri olabiliyor. Çocuğumu şu öğrenciyle oturt, sınıfta ön sıraya otursun gibi istekleri oluyor. Bizler ise öğrencinin sınıfın her yerinde oturmasını istiyoruz. Bazı veliler okul etkinliklerinde çocuklarının daha aktif görevler almasını istiyor. Olmadığında veliler çocuklarının dışlandığını düşünebiliyor.*” şeklindedir. Öğrencisinin beklentisini dikkate almama ile ilgili Ö11'in görüşleri “*Bazı veliler öğrencilerinin tercihlerini dikkate almayarak kendi beklentilerini öğrencilere dikte ediyor. Öğrencinin sayısal becerisi zayıf olmasına rağmen ailesinin isteğiyle sayısal bölüme gidiyor. Bu öğrenciler derslerde beklenen başarıyı*

*sağlayamayınca önce kendileri sonra da o derse giren öğretmenler düşük performans sergiliyor.”* şeklindedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan öğretmen motivasyonunu etkileyen yönetici davranışları ile ilgili bulgular olumlu ve olumsuz davranışlar adlı temalar altında tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Yönetici Davranışları*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcılar</b>
	Olumlu okul iklimi oluşturma	8	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Öğretmen görüşlerine değer verme	8	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
<b>Motivasyonu artıran davranışlar</b>	Adaletli olma	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12
	Güvenli okul ortamı sağlama	7	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Çözüm odaklı olma	6	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Öğretmenleri ödüllendirme	4	Ö4, Ö9, Ö10, Ö12
	Destekleyici olma	4	Ö1, Ö6, Ö7, Ö11
	Okulda düzeni sağlama	2	Ö11, Ö12
	Hizmet içi eğitimlere kolaylık sağlama	2	Ö3, Ö5
	Tutarlı olma	1	Ö11
Teşvik edici olma	1	Ö7	
	Öğretmenlere fazla iş yükü verme	4	Ö4, Ö9, Ö11, Ö12
<b>Motivasyonu azaltan davranışlar</b>	Liyataksizlik	3	Ö4, Ö9, Ö12
	Ders programını dağıtmak	3	Ö10, Ö11, Ö12
	hazırlama		
	Problemleri öteleme	2	Ö4, Ö10
	Empati yapmama	2	Ö1, Ö4
Öğretmenleri suçlama	2	Ö7, Ö11	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre; olumlu okul iklim oluşturma ( $f = 8$ ), öğretmen görüşlerine değer verme ( $f = 8$ ), adaletli olma ( $f = 7$ ), güvenli okul ortamı sağlama ( $f = 7$ ), çözüm odaklı olma ( $f = 6$ ), başarılı öğretmenlerin ödüllendirilme ( $f = 4$ ), destekleyici olma ( $f = 4$ ), okulda düzeni sağlama ( $f = 2$ ), hizmet içi eğitimlere kolaylık sağlama ( $f = 2$ ), tutarlı olma ( $f = 1$ ) ve teşvik edici olma ( $f = 1$ ) öğretmenlerin motivasyonunu artıran yönetici davranışlardır.

Yöneticilerin olumlu okul iklimi oluşturmaya ile ilgili Ö9’un görüşü “*Toplantılarda öğretmenlerin fikirlerini özgürce söylemelerine imkân veren olumlu okul iklimi yaratan yöneticiler öğretmenleri de olumlu etkilemektedir.*” şeklindedir. Olumlu okul iklimi oluşturma

konusunda görüş bildiren Ö11 ise “Yönetici, belirlediği kurallardan dolayı yaşanan problemlerde sorumluluğu öğretmenlere bırakıp öğrencilerle istenmeyen olayların yaşanmasına müsaade ederse öğretmenin şevkini kırabiliyor. Yöneticilerin kendi aralarında yaşanan sorunlar ve çekişmeler, öğretmen olarak doğrudan ya da dolaylı yönlerden bizlere de yansıtıyor. Bu durum, verimli çalışmamızı engelliyor.” ifadelerini kullanmıştır. Olumlu okul iklimi oluşturma ile ilgili Ö12’nin görüşü “Gergin ortamlarda çalışmayı sevmem. Okulda huzursuzluk varsa beni çok fazla etkiler. Mesela bir öğretmenin veya yöneticinin koridorda bağırması, beni huzursuz eder ve o ortamda çalışmak istemem. İnsanlardan mutlu olduğu ortamlarda verim alabilirsiniz. Huzursuz ve mutsuz ortamlarda çalışmak benim verimimi düşürür.” şeklindedir. Öğretmen görüşlerine değer verme ile ilgili Ö10’un görüşü “Yıllardır önemseyişim ve sürekli karşıma çıkan konu dikkate alınmama konusudur. Bir insan dikkate alınmıyorsa kapasitesinin en fazla yarısını sergileyebiliyor. Sadece yönetsel boyutta değil her durumda insana değer vermek gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen olarak bizlerin de görüşlerine değer verilmesi beni motive eder.” şeklindedir. Adaletli olma ile ilgili Ö4’ün görüşü “Yöneticilerin iş yükünü dağıtırken kısmen kayırmacılık yapmaları, nazının geçtiği öğretmenlere biraz daha fazla yüklenmeleri öğretmeni olumsuz etkiliyor.” şeklindedir. Adaletli olma ile ilgili Ö11’in görüşü ise “Öğretmenler arası görev dağılımı adil olmadığında, çok fazla evrak görevi verildiğinde, ders programları günlük hazırlandığında, bir öğretmene diğerlerine göre daha fazla komisyon görevi verildiğinde bizler de okula gelirken mutsuz ve gergin oluyoruz. Bizler rakip değil aynı takımda olduğumuzu unutmamalıyız.” şeklindedir. Güvenli okul ortamı sağlama ile ilgili Ö8’in görüşü “Okula geldiğimde rahat hissediyorsam, samimi ve güler yüzlü öğretmen ve idareciler varsa işime daha çok sarılıyorum. Ama sürekli bugün ne olacak, hangi sıkıntı beni bulacak diye düşünerek okula geliyorsam bir an önce son dersin gelmesini ve okuldan ayrılmayı düşünüyorum.” şeklindedir. Ö5 güvenli okul ortamı sağlama ile ilgili görüşünü ise “Bir öğretmenin bunu söylersem yönetim hakkımda ne düşünür, başıma iş alır mıyım, dışlanır mıyım gibi şeyler düşünmemesi gerekir.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmene değer verme ile ilgili Ö12’nin görüşü “Birlikte çalıştığımız bir yöneticimiz vardı. Personeline karşı çok samimi idi. Odasına herhangi bir konuyla ilgili rahatça gidebilir, hiçbir tedirginlik hissetmezsiniz. Kendinizi değerli hissetmenizi sağlayacak bir samimiyet kurardı. Özel hayatımızda da okul ortamında da iletişimde olmak bizleri okula daha çok bağlamaktaydı.” şeklindedir. Çözüm odaklı olma ile ilgili Ö11’in görüşü “Yöneticiler bizlerle iletişim kanallarını açık tuttuğunda, öğretmenin her zaman arkasında durduğunda, çözüm odaklı ve adil davranışlar sergilediklerinde bizler hem çalıştığımız kurumu daha çok sahipleniyor hem de başarılı olmak için daha istekli ve azimli çalışıyoruz.” şeklindedir. Öğretmenleri ödüllendirme ile ilgili Ö4’ün görüşü “Yöneticiler çalışan öğretmenleri ödüllendirmekten imtina ediyorlar. Yöneticiler diğer öğretmenleri küstürmeme ya da bir grubu ayırmadığını gösterme çabasıyla ödül mekanizmasını kullanmıyorlar.” şeklindedir. Bu konuda Ö9’un görüşü ise “Çalışan ve sorumluluk alan, öğretmeni ödüllendiren, öğretmenine değer veren yöneticiler öğretmen motivasyonunu olumlu etkilemektedir.” şeklindedir. Destekleyici olma ile ilgili Ö11’in görüşü “Yöneticiler bizlerle iletişim kanallarını açık tuttuğunda, öğretmenin her zaman arkasında durduğunda, öğrenci, veli ya da meslektaşlarımızla yaşadığımız sorunları giderme yönünde etkin rol oynadıklarında bizler hem çalıştığımız

*kurumu daha çok sahipleniyor hem de başarılı olmak için daha istekli ve azimli çalışıyoruz.”* şeklindedir. Okulda düzeni sağlama ile ilgili Ö11’in görüşü *“Disiplini yönetim sağladığında öğretmenler bu konularla uğraşmıyor. Disiplini öğretmen uygulayınca öğrenci ve öğretmen arasında bir perde oluşuyor. Öğrenci ve öğretmen arasında iletişim her zaman olumlu olmalıdır. Yönetim bu konuda uygun şartları sağlarsa bizler de mutlu oluyoruz.”* şeklindedir. Hizmet içi eğitimlere kolaylık sağlama ile ilgili Ö3’ün görüşü *“Nöbet görevlerinde, cuma namazı saatlerinde ya da seminer çalışmalarında kolaylıklar sağladıklarında yöneticiler bizleri motive ediyor.”* şeklindedir. Tutarlı olma ile ilgili Ö11’in görüşü *“Yöneticilerin kendi belirlediği kuralları uygulama noktasında tutarlı davranması gerekir. Örneğin öğrencilerin derse telefonla girmesi yasaklanmışsa yöneticiler bunu takip etmeli her öğretmenin bunu uygulamasını sağlamalıdır. Kılık kıyafet konusunda belirlediği kuralların da aynı şekilde takipçisi olmalıdır.”* şeklindedir. Teşvik edici olma ile ilgili Ö7’nin görüşü *“Okul yönetiminin branş bazlı yapılan etkinlikleri teşvik etmesi, bizlerin kendimizi daha sorumlu hissetmemize ve daha etkin çalışmamıza yardımcı olmaktadır.”* şeklindedir.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlere fazla iş yükü verme ( $f = 4$ ), liyakatsizlik ( $f = 3$ ), ders programının dağınık hazırlama ( $f = 3$ ), problemleri öteleme ( $f = 2$ ), empati yapmama ( $f = 2$ ) ve öğretmenleri suçlama ( $f = 2$ ) öğretmenlerin motivasyonunu azaltan yönetici davranışlarıdır.

Yöneticilerin öğretmenlere fazla iş yükü vermesi ile ilgili Ö4’ün görüşü *“Yöneticilerin iş yükünü dağıtırken kısmen kayırmacılık yapmaları, nazının geçtiği öğretmenlere biraz daha fazla yüklenmeleri öğretmeni olumsuz etkiliyor. Bunun yerine görev dağılımı öğretmenin yeteneğine göre olduğunda öğretmenler de motive oluyor.”* şeklindedir. Bu konuda Ö11’in görüşü ise *“Çok fazla evrak görevi verildiğinde, bir öğretmene diğerlerine göre daha fazla komisyon görevi verildiğinde bizler de okula gelirken mutsuz ve gergin oluyoruz.”* şeklindedir. Öğretmene fazla iş yükü verme ile ilgili olarak Ö12 ise *“Kendi alanımla alakalı görev ve sorumluluğum neyse onu almaya çalışırım. Böyle yaklaşıncı “Ya bu öğretmen zaten istekli, bu öğretmen şunu da yapar, bu görevi de alır.” algısı oluşuyor ve gereksiz iş yükü oluyor üzerinizde. Bu da sizi çalışamaz hale getiriyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Liyakatsizlik ile ilgili Ö9’un görüşü *“Yöneticiler bilgi ve beceri eksikliğinden dolayı öğretmenin problemlerini çözmeye noktasında yetersiz kalabiliyor. Ya da bilinçli olarak sizin probleminizi çözmiyor. Bu durum öğretmen motivasyonunu olumsuz etkiliyor.”* şeklindedir. Ders programını dağınık hazırlama ile ilgili Ö10 *“Bazı öğretmenler her yaptığının görülmesini istiyor. Yöneticilerle arasını hep iyi tutmaya çalışır. Bazı öğretmenler de işini yaparken sessiz sedasız yapar. Yöneticiler öğretmenler arasında kayırmaya gidebiliyor. Program hazırlarken görev dağılımı yaparken bu durum hissediliyor. Yöneticiler bazı öğretmenlerin programlarına gereken özeni gösteremeyebiliyor.”* şeklinde görüşlerini ifade ederken Ö11 *“Öğretmenler arası görev dağılımı adil olmadığında, çok fazla evrak görevi verildiğinde, ders programları dağınık hazırlandığında, bir öğretmene diğerlerine göre daha fazla komisyon görevi verildiğinde bizler de okula gelirken mutsuz ve gergin oluyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Problemleri öteleme ile ilgili Ö4’ün görüşü *“Bazen yöneticiler çözüm odaklı davranmıyorlar. Problemlerinizi*

*paylaştığınızda bunu öteledikleri zamanlar oluyor. Yöneticilerin iletişim becerilerinin düşük olması, empati geliştirmemesi, liyakatsiz yöneticilerin oluşu öğretmen motivasyonunu olumsuz etkiliyor.”* şeklindedir. Empati yapamama ile ilgili Ö1’in görüşü “*Ben de geçmişte okul yöneticiliği yaptığım için empati yaparak her iki taraftan da bakmaya çalışıyorum. Fakat bazen okul yönetimi tarafından moral bozucu şeyler de yapılıyor. Öğretmene değer verme, yanımızda durma konusunda eksiklikler oluyor.”* şeklindedir. Empati yapamama ile ilgili olarak Ö4 ise “*Yöneticilerin iletişim becerilerinin düşük olması, empati geliştirmemesi, liyakatsiz idarecilerin oluşu öğretmen motivasyonunu olumsuz etkiliyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Yöneticilerin öğretmenleri suçlaması ile ilgili Ö7’nin görüşü “*Yönetim tarafından sürekli öğretmeni suçlayıcı tavırlar takınılması bizlerin motivasyonunu olumsuz anlamda etkiliyor.”* şeklindedir. Bu konuda Ö11’in görüşü ise “*Yöneticiler belirlediği kurallardan dolayı yaşanan problemlerde sorumluluğu öğretmenlere bırakıp öğrencilerle istenmeyen durum ve olayların yaşanmasına müsaade ederse öğretmenin huzurunu bozup şevkini kırabiliyor”* şeklindedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin derslere karşı ilgili olmasının öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu Ada ve ark., (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan öğretmenlerin motivasyon kaynağının başında öğrencilerin ilgisi olduğu sonucu desteklemektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencinin ilgisinin sadece öğrenme sürecinin başarısı için değil aynı zamanda öğretmen motivasyonu içinde önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin okul kurallarına uymalarının öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu Ertürk ve Aydın’ın (2016) araştırmasında ulaştığı disiplin sorunlarının olmamasının öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediği şeklindeki sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin okul kurallarına uymaları disiplin problemlerinin yaşanmasını engellediği için öğretmenin sınıfta eğitim öğretime daha fazla zaman ayırabildiği böylece öğretimsel hedeflere ulaşabildiği söylenebilir. Bu durumun ise öğretmenin motivasyonun artırmasına katkı sağladığı söylenebilir. Yine öğrencilerin etkili iletişim kurma becerisine sahip olmasının öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Aktekin ve Kuzucu (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin etkili iletişim kurma becerilerinin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci, veli ve okul yönetimi ile iletişim şekli, öğretmenin motivasyonunu üzerinde etkili olabilmektedir. Bu açıdan iletişimin motivasyon artırıcı bir faktör olması iletişimin tarafları olan öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetiminin iletişim sürecinde çatışmadan uzak, anlama odaklı ve yapıcı bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen diğer bir öğrenci davranışı ise öğrencilerin öğretmenlerine ve diğer öğrencilere karşı saygılı olmalarıdır. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Aktekin ve Kuzucu’da (2019) yaptıkları araştırmada öğrencilerin saygılı tavırlar sergilemelerinin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmışlardır.

Araştırmanın başka sonucu ise öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarının öğretmen motivasyonunu artırmasıdır. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Ertürk ve Aydın' da (2016) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sorumluluğu, kaynak kitapları getirmekten, ödevleri yapmaya, derse zamanında girmekten, kurallara uymaya varıncaya kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesi öğretmenlerin motivasyonunu artırmasını sağladığı söylenebilir. Yine bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine sahip olmalarının öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünme olaylar ve durumlara yeni bakış açıları getirme, farklı çözüm önerileri sunma ve yeni ürünler oluşturulabilme yeteneğidir (Adıgüzel, 2016). Sınıfta yaratıcı düşüncelerle derslere katılan öğrencilerin, öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı, sınıfta pozitif bir öğrenme ortamının oluşmasını sağladığı bunun ise öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin çevresine zarar verme davranışlarının öğretmenlerinin motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitsel olarak hedefledikleri başarıya ulaşmaları, öğrencilerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak değişmektedir (Can ve Baksi, 2014). İstenmeyen öğrenci davranışları eğitsel hedeflere ulaşmada engel teşkil etmekte ve başka öğrencileri de etkilemektedir (Siyez, 2009). Öğrencilerin çevreye zarar vermeleri de istenmeyen öğrenci davranışları içerisinde düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitsel hedeflere ulaşmasını engellediği, bunun ise öğretmenin motivasyonunu azalttığı söylenebilir. Yine bu araştırmada öğrencilerin sınırlarını bilmemesinin öğretmenlerin motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin diğer öğrencilere ve öğretmenlerine karşı davranışlarında aşırılığa gitmelerinin ya da ikinci tür ilişki biçimine uygun davranmamalarının öğretmenlerin motivasyonunu azalttığı yorumu yapılabilir. Araştırmada öğrencilerin devamsızlık yapmasının öğretmenlerin motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Devamsızlık, okul dönemi içinde sebepsiz olarak okula gelmeme olarak tanımlanabilir. Devamsızlık, öğrencinin okul başarısında ve sosyal ilişkilerinde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir (Railsback, 2004; akt. Gül ve ark., 2016). Ayrıca bu araştırma sonucuna göre devamsızlığın öğretmenin motivasyonunu azaltma gibi soruna da neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencisini takip eden velilerin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Ada ve arkadaşlarının (2013) araştırmasında ulaştığı veli ilgisinin öğretmenleri motive edici belirgin dışsal etkenlerden biri olduğu sonucu desteklemektedir. Araştırmada öğretmenlere değer verdiğini hissettiren velilerin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, Ertürk ve Aydın'ın (2016) araştırmasında, velilerin öğretmene güvenmesi ve değer vermesinin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı şeklinde ulaştıkları sonuç desteklemektedir. Öğretmenin okulda ve sınıf ortamındaki saygınlığını ve rolünü zedelemeyen bilinçli, duyarlı ve olumlu tavırlar sergileyen veliler, öğretmenin motivasyonunu artırmanın yansırına, öğretmenin işini kolaylaştırmakta ve eğitim öğretim faaliyetlerine destek olmaktadır (Babaoğlan ve ark., 2017). Araştırmada eğitim ve öğretim

çalışmalarına destek olan velilerin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin önemli paydaşlarından olan velilerin, öğretmenlerin yapacağı çalışmalarda başarıya ulaşmaları için destekleyici bir role sahip olmaları beklenmektedir (Ünsal ve İğde, 2021). Velilerin bu rolleri yerine getirdiklerinde öğretmenlerin motivasyonları artmaktadır.

Araştırma göre velilerin aşırı ilgili veya ilgisiz olmasında öğretmen motivasyonunu azaltmaktadır. Velilerin aşırı ilgili olmaları öğretmenlerin işlerine karışma, öğretmene akıl verme gibi davranışlara yol açmasından dolayı öğretmenin motivasyonu azaldığı söylenebilir. Araştırmada velilerin öğretmenleri suçlayıcı davranışlarının da öğretmenlerin motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu Şenaras ve Çetin'in (2018) araştırmasında ulaştığı velilerin öğretmene baskı kurmaya çalıştıkları hatta bu baskıların bazen öğretmeni suçlamaya kadar vardığı sonucu desteklemektedir. Velilerin öğretmeni suçlayıcı davranışlar içerisinde olmasının nedenleri okulda gerçekleşen olaylar hakkında sadece kendi öğrencisinden bilgi alması, öğrencisinin hata yapmayacağına yönelik inancı ve öğretmene güvenmemesi olabilir.

Araştırmada okul yönetiminin öğretmenin görüşlerine değer vermesinin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Aktekin ve Kuzucu, 2019; Karabağ Köse ve ark., 2018; Özan ve ark., 2010). Ayrıca yöneticilerin öğretmenin görüşüne değer vermesi öğretmenlerin kendini iyi hissetmesine, mesleki ve yaşamsal doyum sağlamasına da katkı sağlayacaktır (Sarı ve ark., 2018). Yine bu araştırmada okul yöneticilerinin adaletli davranmalarının öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ertürk ve Aydın, 2016; Gümüştas ve Gülbahar, 2022). Bu sonuçtan yola çıkarak yöneticilerden beklenen, demokratik tutum ve davranışlar sergileyerek tüm öğretmenlere eşit mesafede durmak, herhangi bir ayrımcılık ve kayırmacılık yapmamaktır. Okul yöneticileri böyle bir tutum sergilediklerinde öğretmenlerin iş motivasyonları ve mesleki doyum düzeyleri artmakta, bu durumda okulun en önemli amacı olan öğrenci başarısındaki artışı da beraberinde getirmektedir (Özan ve ark., 2010). Araştırmada yöneticilerin çözüm odaklı olmalarının öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin problemlerinin ötelenmesinden rahatsız olduğu, yöneticilerden de sorunları çözmeye yönelik çaba içinde olmalarını beklediği söylenebilir. Yöneticilerin başarılı öğretmenleri ödüllendirmesinin öğretmenlerin motivasyonunu artırması araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Ada ve ark., 2013; Aktekin ve Kuzucu, 2019; Coşkun, 2019; Deniz, 2021; Deniz ve Erdener, 2016; Gümüştas ve Gülbahar, 2022; Karabağ Köse ve ark., 2018; Özan ve ark., 2010). Yine araştırmada hizmet içi eğitimlere kolaylık sağlayan yöneticilerin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere mesleki eğitim ve gelişim imkânları sunulduğunda öğretmenlerin iş motivasyonları artmaktadır (Deniz ve Erdener, 2016). Bu açıdan okul yöneticilerinin hem okul temelli mesleki gelişim çalışmaları yapmaları hem de öğretmenleri diğer hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirmeleri gerektiği söylenebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri yöneticilerin tutarlı davranışlar sergilemelerinin



öğretmen motivasyonunu artırmasıdır. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmek adına okul yönetiminden tutarlı davranışlar sergilemelerini beledikleri şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırmada yöneticilerin öğretmenlere fazla iş yükü vermesinin öğretmen motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Deniz, 2021). Böyle bir sonucun çıkmasında okul yöneticilerinin okulda iş dağılımında belirli öğretmenlere fazla iş vermeleri; bunun ise öğretmenler tarafından fazla iş yükü şeklinde algılanmalarından kaynaklanabilir. Araştırma sonucuna göre ders programını dağınık hazırlama, öğretmen motivasyonunu azaltan yönetici davranışları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ders programlarına önem verdikleri ve programa göre sosyal hayatlarını planladıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçları öğrenci, veli ve yönetici davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde işleminde, eğitimin işlevlerinin yerine getirilmesinde ve okulunun amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenin eğitimi, tutumu, niteliği ve performansının yanısıra motivasyonu da önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan öğretmen motivasyonunun artırılmasına yönelik tüm paydaşların çaba içinde olması gerektiği söylenebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere eşit yaklaşarak görev dağılımını adil bir şekilde yaparak öğretmenlerin iş yüklerini azaltmaları önerilebilir. Okul yöneticilerinin okulda ki sorunları çözmeye yönelik daha duyarlı olmaları ve bu konuda çabalarını öğretmenlere hissettirmesi önerilebilir. Velilere yönelik öğretmenin motivasyonunun önemi ve hangi davranışların öğretmen motivasyonunu artırdığı, hangi davranışların öğretmenin motivasyonunu azalttığına yönelik seminer çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin öğretmen motivasyonunu azaltan davranışları önlemeye yönelik okul kuralları oluşturulup, uygulanması konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gayret içinde olması önerilebilir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 17.10.2023; Karar Sayısı: 2023/39) etik izin alınmıştır.

### **Kaynaklar**

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. <http://dergipark.org.tr/en/pub/ataunissosbil/issue/2834/38590>

Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Aktekin, S. ve Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(21), 35-66.

<https://diyalektolog.com/files/diyalektolog>

Atkinson, E. S. (2000). An Investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20, 45- 57

<https://doi.org/10.1080/014434100110371>

Atmaca, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Ayeni, A. J. (2015). Teachers' motivation as strategy for sustenance of instructional task quality and standards in secondary schools in Ondo state, Nigeria. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 91-101. <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v4n4a12>

Babaoğlan, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 93-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/31552/345827>

Berg, L. B. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı, Çev. H. Aydın). Eğitim Yayınevi.

Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.

<https://doi.org/10.17755/esosder.583274>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 1618-1650.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/49738/638187>

Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/1538/18859>

Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>

Coşkun, E. (2019). *Duyusal zeka ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma*

- tarzlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (5. Baskı, Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- De Jesus, N. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32947/366153>
- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: Sahadan sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 2115-2139. <https://doi.org/10.17679/inuefd.963660>
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (s. 29-41). Lambert Academic Publishing.
- Dinham, S. ve Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation, second edition. *Teaching and Researching Motivation, Second Edition*. 1-326. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
- Duflo, E., Dupas, P. ve Kremer, M. R., (November 2008). Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya NBER Working Paper No. w14475, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1301923>
- Ertürk, R. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 58. 562-583. <https://doi.org/10.16992/asos.12971>
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 147-173. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40032/476027>
- Gatsinzi, P., Role, J. ve Makewa, L. N. (2014). Work and school related variables in teacher motivation in gasabo district, Rwanda. *Journal of Education and Training*, 1(2), 262. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.4747>
- Gül, S., Kıran, Ö. ve Nasırsi, H. (2016). Ortaöğretim (lise) öğrencilerinin devamsızlık nedenleri

- ve yeni ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin öğrenci devamsızlıkları üzerindeki etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 925-933. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164420161>
- Gümüştaş, Z. ve Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180–200. <https://doi.org/10.46872/pj.538>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/3832/51438>
- Han, J. ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hung, L. N. Q. (2020). Teachers’ motivation and its influence on quality education: A study at a center for foreign languages in Vietnam. *Can Tho University Journal of Science*, 12(3), 17-26. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2020.020>
- Iliya, A., ve Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of teacher motivation approaches in the less developed countries. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 10–18.
- Karabağ Köse, E. K., Ali, T. A. Ş., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/55652/704716>
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290. <https://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/579925>
- Levesque, M., Blais, M. R. ve Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains [Motivational dynamic of burnout and well-being in African teachers]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 190-201. <https://doi.org/10.1037/h0087229>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oga Baldwin, W. ve Praver, M. (2007). *The motivated language teacher: Work satisfaction in*

- a Japanese context*. K. Bradford Watts, T. Muller ve M. Swanson (Ed.), JALT2007 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 0-0. <https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45190/565888>
- Özge Sağbaş, N. ve Özkan, C. (2022). Veli ile yaşanan çatışmanın öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 414-433. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/article/983282>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pelletier, L. G., Séguin Lévesque, C. ve Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pennington, M. C. (1995). Work satisfaction, motivation and commitment in English as a second language. ERIC database. (ED404850).
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 149-165. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36174/406/749>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387- 409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40715/489793>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79-104. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına

- yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11118/132973>
- Ünsal S. ve İğde, H. (2021). Yılın öğretmenleri: Çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 2021, 68-88. <https://doi.org/10.19160/ijer.818654>
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerinenitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>
- Ünsal, S. ve Gökdaş, A. (2020). Eğitimin işlevlerinin gerçekleşme düzeyinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1133-1157. <https://doi.org/10.30703/cije.675779>
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(3), 1079-1100. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Williams, M. ve R. L. Burden (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49070/626125>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ile Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki\*

Orhan Sarıbyık<sup>1</sup>



Ramazan Yirci<sup>2</sup>



**Özet:** Bu araştırmanın temel amacı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini ortaya çıkarmak ve okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 farklı okuldan 413 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formları ile “Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Ölçeği” ve “Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyet, okul türü, deneyim yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri hem dönüştürücü hem de serbest bırakıcı (laissez-faire) liderlik stilleri için "Katılıyorum" düzeyinde bulunurken, sürekli liderlik stili için "Kısmen katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Okul yöneticilerinde öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzlarına ilişkin ortalama puanlarının cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; ancak medeni duruma ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile dönüştürücü liderlik tarzları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, sürdürücü ve laissez-faire liderlik için ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin en çok dönüştürücü liderlik ve en az sürdürücü liderlik ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik Stilleri, Mutluluk, Örgütsel Mutluluk

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

9 Ekim 2023

**Accepted / Kabul Tarihi:**

11 Aralık 2023

**Page numbers / Sayfa no:**

171-197

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Sarıbyık, O. ve Yirci, R. (2023). Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 171–197.

\* Bu çalışma birinci yazarın KSU Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi programında ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB / Kahramanmaraş

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Yönetimi ABD / Kahramanmaraş

## The Relationship Between Teachers' Organizational Happiness Levels and School Administrators' Leadership Styles

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the levels of organizational happiness among teachers in public schools and to evaluate their perceptions of school administrators' leadership styles. To accomplish this, a relational survey model - a quantitative research approach - was utilised. The sample population consisted of 413 teachers selected through a simple random sampling method from 20 different schools. "The data collection instruments used in this study were the "Teacher Organisational Levels of Happiness Scale," the "School Administrators' Leadership Styles Scale," and personal information forms. Within the results, it was found that teachers' organisational levels of happiness were at high level. These levels varied significantly depending on the gender, school type, years of experience, and educational level variables." Teachers' views on the leadership styles of school administrators were at an "I agree" level for both transformative and laissez-faire leadership styles. However, for perpetual leadership style, their opinion was at an "I partially agree" level. The study discovered significant differences in the average scores of leadership styles as perceived by teachers in school administrators based on gender, school type, occupational seniority and length of service in the institution. Nevertheless, there was no significant difference observed when considering marital status and educational level. A mediocre positive relationship was found between teachers' organisational happiness and transformative leadership style. A low-level positive relationship was found in regards to perpetual and laissez-faire leadership styles. Furthermore, results indicated that organisational levels of happiness among teachers were most associated with transformational leadership and least with perpetual leadership.

**Keywords:** Happiness, Leadership Styles, Organizational Happiness

### Giriş

Mutluluk insanoglu için nihai hedef olarak tarif edilir ve insanların üzerinde uzlaşabildiği ortak bir amaçtır (Frey ve Stutzer, 2002). Bireyin kendi yaşamını genel olarak nasıl deneyimlediği ve nasıl değerlendirildiği ile ilgili bir kavram olan mutluluk, örgütsel anlamda iş yerinde mutluluk, işte mutluluk, çalışan mutluluğu veya örgütsel mutluluk gibi farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir (Erer, 2021). Örgütsel mutluluk çalışanların o örgütte çalışmaktan dolayı kendilerini memnun hissetme, kendilerine iyi davranıldığını ve değer verildiğini görme durumu olarak ifade edilmektedir (Edmunds ve Pryce Jones, 2008). Örgütsel mutluluğun oluşmasında örgütteki destekleyici arkadaşlık ilişkileri, tatmin edici bir maaş, başarıların takdir edilmesi gibi faktörler yanında lider tutumunun da etkili olduğu ifade edilmektedir (Nieżurawska ve ark., 2023; Srivastava ve ark., 2022). Liderlik ortak amaçları gerçekleştirme noktasında işlerin kolaylaştırılmasıdır (Yukl, 2010) ve liderlerin çalışan ve örgüt üzerinde önemli etkileri vardır. Çalışanların örgütsel mutlulukları, işten ayrılma niyetleri ve iş performansı gibi alanlarda liderlik stillerinin belirleyici özelliği bulunmaktadır (Romão ve ark., 2022). Dolayısıyla örgütsel mutluluk ve liderlik kavramları arasında ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Fidan, 2020). Yöneticilerin, astlarının iş ve özel yaşamlarını dengeleme noktasında belirleyici bir etkiye sahip olduğu, iş ve yaşam dengesinin çalışanların refah ve huzurunu, aynı zamanda iş tatminini de arttırdığı yapılan araştırmalarda görülmüştür (Allen, 2001; Fisher, 2010; Greenhaus ve ark., 2003; Saltzstein ve ark., 2001). Bu nedenle iş ve yaşam dengesiyle beraber örgütsel mutluluğun artması noktasında yöneticilerin sergileyeceği liderlik



stilleri önemli görülmektedir.

İnsanların ruh halleri üretkenliklerine de yansıtılabilmektedir. Bu nedenle örgütsel mutluluk, örgütlerin üretkenliğini artırmada hayati bir öneme sahiptir. Mutlu insanlar daha üretken ve yaratıcı olabilirken, mutsuz insanlar görevlerine odaklanamazlar. Örgütler uzun vadede çalışanlarının mutluluğunu sağlayabilirse, yaşamlarını sürdürülebilir, üretkenliklerini ve verim elde etme yeteneklerini artırır. Bu bilinçle hareket eden kuruluşların, örgütsel mutluluğu hangi faktörlerin etkilendiğini bilmesi gerekir (Wesarat ve ark., 2015).

Eğitim örgütü olan okulların en temel taşı olan öğretmenlerin mutluluğu toplumun tamamını etkileyecek derecede önemlidir. Çünkü okulların girdisi ve çıktısı insandır. Bu girdi ve çıktılar toplumdaki alınıp tekrar topluma gönderilmektedir. Çocukların okulda mutlu olabilmeleri için onları eğiten, geleceğe hazırlayan öğretmenlerin de mutlu olması gerekmektedir. Aksi takdirde mutsuz öğretmen mutsuz öğrenciyi, mutsuz öğrenci de mutsuz bir toplumu doğuracaktır. İşte bu noktada başta okul yöneticileri olmak üzere bütün eğitim yöneticilerine çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Onların göstereceği liderlik stillerinin öğretmenlerin mutlu ya da mutsuz olmalarında etkili olabileceği düşünülebilir.

Okulların hepsinde aynı yönetmeliklerin uygulanmasına rağmen, okul başarısının, öğretmenin iş doyumunun ve çevreden alınan tepkilerin farklılık göstermesi lider ve okul yöneticilerinin tutumlarının önemini ortaya koymaktadır (Goldberg, 2001). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerle olan ilişkileri, her iki tarafın da mübadeleden memnun olmasına ve birbirlerinin beklentilerini karşılamaya devam etmesine bağlı görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında sağlanacak örgütsel mutluluk, geleceğin yüksek kaliteli çalışanlarını tutan ve motive eden kuvvetli bir yapının temellerinin atılmasını sağlayabilir.

Alanyazın incelendiğinde liderlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmaların çok sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Araştırmalar daha çok çalışanların işteki mutluluk düzeylerinin ölçülmesine odaklandığı görülmektedir (Pérez ve ark., 2023). Mevcut araştırma ile örgütsel mutluluk kavramı ve liderlik stilleri okul örgütü bağlamında inceleneceğinden bu alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyinin, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Medeni Durum,
  - c. Görev yapılan okul türü (ilkokul, ortaokul, lise),
  - d. Mesleki kıdem,
  - e. Eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri arasında ilişki var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışmanın temel problemi öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin ve okul yöneticilerindeki algıladıkları liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılarak bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesi olduğundan bu araştırma ilişki tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar (2010), iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemeye yönelik çalışmaları ilişki tarama modeli olarak tanımlamıştır.

### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerine bağlı toplam 185 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan yaklaşık 9000 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise bu ilçelere bağlı resmi okullar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen yirmi (20=12+8) farklı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 413 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan hesaplamalarda yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı görülmüştür. Örneklem ait frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *Örneklem Ait Frekans Dağılımı*

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	209	50.61
	Erkek	204	49.39
Medeni durum	Evli	364	88.14
	Bekar	49	11.86
Görev yapılan okul türü	İlkokul	117	28.33
	Ortaokul	229	55.45
	Lise	67	16.22
Mesleki kıdem	1-5 yıl	63	15.25
	6-10 yıl	118	28.57
	11-15 yıl	111	26.88
	16-20yıl	66	15.98

	21 yıl ve üzeri	55	13.32
Eğitim düzeyi	Lisans	372	90.07
	Lisansüstü	41	9.93
	Toplam	413	100.00

Tablo 1 incelendiğinde kadın ve erkek sayısının dengeli bir şekilde dağıldığı, katılımcıların büyük çoğunluğunun evli olduğu, lisansüstü eğitim yapmış öğretmen sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kişisel bilgiler formuyla beraber “Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ)” ve “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği (OMLSÖ)” olmak üzere iki adet ölçek kullanılmıştır. Korkut (2019) tarafından geliştirilen ÖMÖÖ’ de toplam 33 madde ve altı alt boyut bulunmaktadır. Korkut (2019) ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmiş ve CFI ve TLI (CFI=0.939, TLI=0.934) değerlerinin 0.90 ve 0.90’dan büyük, RMSEA ve SRMR (RMSEA=0.057, SRMR=0.055) değerlerinin 0.08 den küçük,  $\chi^2/sd$  ( $\chi^2/sd=2.382$ ) olarak hesaplamış ve kabul edilebilir değerler aralığında bulmuştur. Mevcut araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek için uygun program kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

#### *ÖÖMÖ Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Index	$X^2/sd$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.90 \leq TLI$	$RMSEA \leq .08$	$SRMR \leq .08$
Araştırma Bulgusu	2,64	0.92	0.91	0.06	0.05

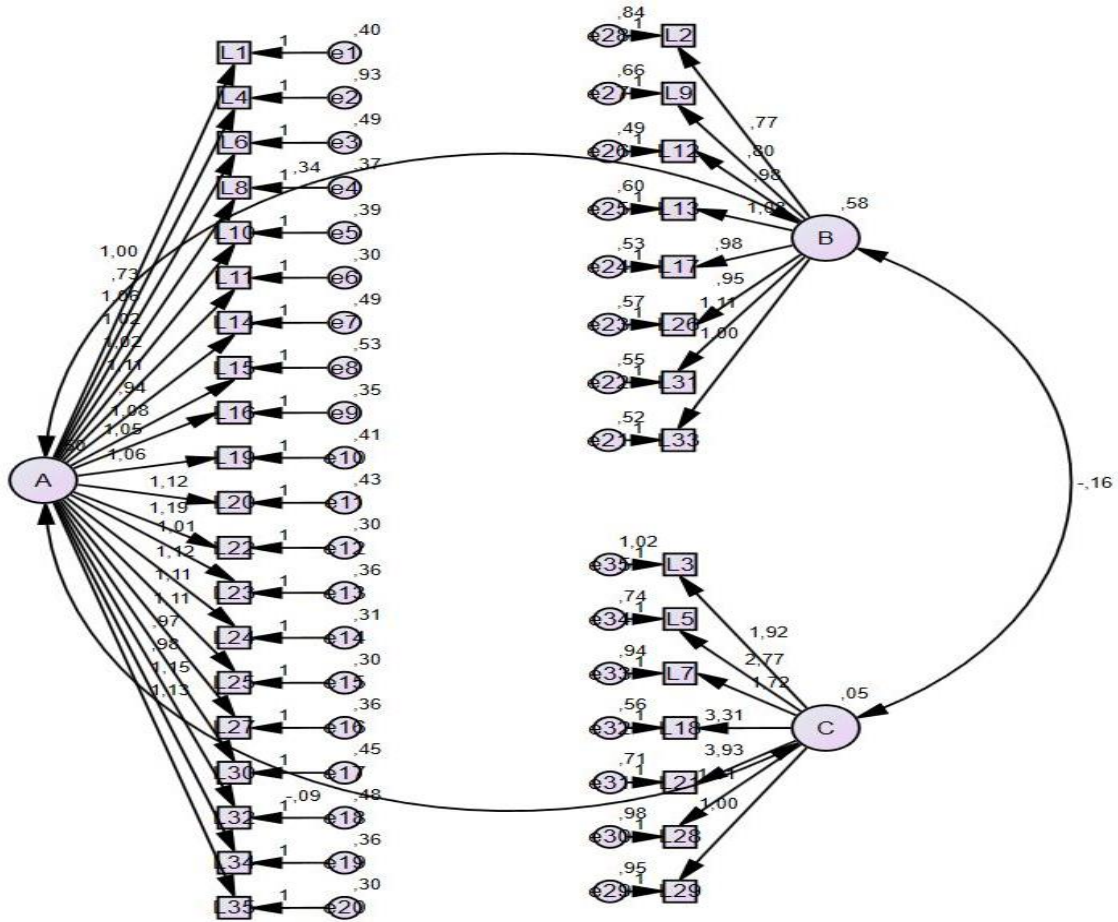
Tablo 2’ ye göre mevcut araştırmanın, CFI ve TLI (CFI=0.92, TLI=.91) değerlerinin 0.90 ve 0.90’dan büyük, RMSEA ve SRMR (RMSEA=0.06, SRMR=0.05) değerlerinin 0.08 den küçük,  $\chi^2/sd$  ( $\chi^2/sd=2.64$ ) değerinin 0-5 aralığında olduğu görülmektedir. Model kabul edilebilir düzeydedir (Hooper ve ark., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Schermelleh Engel ve ark., 2003).

Bu araştırmada ÖÖMÖ’nün tamamı için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ )= 0.948 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlik mesleği alt boyutu için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ )= 0.930 olarak; yönetici tutum ve davranışları alt boyutu için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ )= 0.946 olarak; meslektaş ilişkileri alt boyutu için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ )= 0.912 olarak; çalışma koşulları alt boyutu için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ )= 0.878 olarak; sınıf yönetimi alt boyutu için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ )= 0.815 olarak; pozitif kişilik alt boyutu için güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ )= 0.827 olarak bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayılarına göre Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) ve bütün alt boyutlarının yüksek derecede güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (Özdamar, 1999).

Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği (OMLSÖ) Akan ve ark., (2014) tarafından beşli Likert dereceleme ölçeği şeklinde geliştirilmiştir. Ölçekte üç alt boyut ve toplam 35 madde bulunmaktadır. Akan ve ark., (2014) tarafından yapılan birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin üç boyutunu da kapsayan ölçme modeli AGFI (0.85), GFI (0.87), NFI (0.97), NNFI (0.98), CFI (0.98), RMR (0.075), SRMR (0.065), RMSEA (0.052),  $\chi^2/sd$  (2.34) değerleri ile kabul edilebilir uyum indeksleri göstermiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek için uygun program kullanılarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Şekil 1’de verilmiştir.

### Şekil 1

OMLSÖ’ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Mevcut çalışmadaki OMLSÖ’ye yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**  
*OMLSÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Index	$\chi^2/sd$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.90 \leq TLI$	$RMSEA \leq .08$	$SRMR \leq .08$
Araştırma Bulgusu	3.08	0.87	0.86	0.07	0.07

Tablo 3’ te CFI VE TLI değerlerinin kabul edilebilir sınırlara çok yakın olması ve diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum aralığında çıkması nedeniyle maddeler arasında kovaryans yapılmamıştır. Model kabul edilebilir düzeydedir (Hooper ve ark., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Schermelleh Engel ve ark., 2003).

Ölçeği geliştiren Akan ve ark., (2014)’ın yaptıkları analizlerde dönüşümcü liderlik Cronbach-Alfa katsayısı 0.96, serbest bırakıcı liderlik Cronbach-Alfa katsayısı 0.82, sürdürümcü liderlik, Cronbach-Alfa katsayısı 0.85 olarak tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği’nin alt boyutlarına ait Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları dönüşümcü liderlik alt boyutu için ( $\alpha$ )= 0.876 olarak, serbest bırakıcı liderlik alt boyutu için ( $\alpha$ )= 0.690 olarak, sürdürümcü liderlik alt boyutu için ( $\alpha$ )= 0.911 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Veriler %5 hata payı ile analiz edilerek verilen yanıtların dağılımının normal olup olmadığını kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.50 ile +1.50 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bütün ölçeklerin ve alt boyutlarının bu şartı sağladığı dolayısıyla normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi (lisans-lisansüstü) gibi değişkenler için farklılaşma olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile sınanmıştır. Anlamlı farkın çıktığı durumlarda etki büyüklüğü (Eta Kare:  $\eta^2$ ) hesaplanmıştır. Görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri içinse tek yönlü varyans analizi testleri yapılmış ve anlamlı farkın çıktığı durumlarda bu farkın kaynağı Post Hoc testlerinden olan Scheffe testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Scheffe metodu gruplardaki veri sayısının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir Post Hoc türü olarak kabul edilmektedir (Scheffe, 1959). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında ilişki olup olmadığını, ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır.

## Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenleri Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Ortalaması*

Boyutlar	N	$\bar{x}$	S.S
Örgütsel Mutluluk (Toplam)	413	4.07	0.69
Öğretmenlik Mesleği	413	3.74	0.95
Yönetici Tutum ve Davranışları	413	3.70	0.93
Meslektaş İlişkileri	413	4.08	0.66
Çalışma Koşulları	413	3.87	0.78
Sınıf Yönetimi	413	4.20	0.54
Pozitif Kişilik	413	4.08	0.67

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalaması 4.07 (katılıyorum) düzeyinde bulunmuştur. Alt boyutlardan öğretmenlik mesleğinin ortalaması 3.74 (katılıyorum); yönetici tutum ve davranışları 3.70 (katılıyorum); meslektaş ilişkileri 4.08 (katılıyorum); çalışma koşulları 3.87 (katılıyorum); sınıf yönetimi 4.20 (kesinlikle katılıyorum), pozitif kişilik 4,08 (katılıyorum) seviyesinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	$\eta^2$																																																								
Örgütsel Mutluluk (genel)	Kadın	209	4.01	0.69	-1.867	0.063																																																									
	Erkek	204	4.14	0.69				Öğretmenlik Mesleği	Kadın	209	3.79	0.93	1.120	0.263		Erkek	204	3.69	0.96	Yönetici Tutum ve Davranışları	Kadın	209	3.57	0.95	-2.281	0.005	0.01	Erkek	204	3.83	0.88	Meslektaş İlişkileri	Kadın	209	4.03	0.66	-1.773	0.077		Erkek	204	4.14	0.66	Çalışma Koşulları	Kadın	209	3.67	0.78	-5.273	0.000	0.06	Erkek	204	4.07	0.73	Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.20	0.52	0.068	0.946	
Öğretmenlik Mesleği	Kadın	209	3.79	0.93	1.120	0.263																																																									
	Erkek	204	3.69	0.96				Yönetici Tutum ve Davranışları	Kadın	209	3.57	0.95	-2.281	0.005	0.01	Erkek	204	3.83	0.88	Meslektaş İlişkileri	Kadın	209	4.03	0.66	-1.773	0.077		Erkek	204	4.14	0.66	Çalışma Koşulları	Kadın	209	3.67	0.78	-5.273	0.000	0.06	Erkek	204	4.07	0.73	Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.20	0.52	0.068	0.946		Erkek	204	4.20	0.55								
Yönetici Tutum ve Davranışları	Kadın	209	3.57	0.95	-2.281	0.005	0.01																																																								
	Erkek	204	3.83	0.88				Meslektaş İlişkileri	Kadın	209	4.03	0.66	-1.773	0.077		Erkek	204	4.14	0.66	Çalışma Koşulları	Kadın	209	3.67	0.78	-5.273	0.000	0.06	Erkek	204	4.07	0.73	Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.20	0.52	0.068	0.946		Erkek	204	4.20	0.55																				
Meslektaş İlişkileri	Kadın	209	4.03	0.66	-1.773	0.077																																																									
	Erkek	204	4.14	0.66				Çalışma Koşulları	Kadın	209	3.67	0.78	-5.273	0.000	0.06	Erkek	204	4.07	0.73	Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.20	0.52	0.068	0.946		Erkek	204	4.20	0.55																																
Çalışma Koşulları	Kadın	209	3.67	0.78	-5.273	0.000	0.06																																																								
	Erkek	204	4.07	0.73				Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.20	0.52	0.068	0.946		Erkek	204	4.20	0.55																																												
Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.20	0.52	0.068	0.946																																																									
	Erkek	204	4.20	0.55																																																											

Pozitif Kişilik	Kadın	209	4.04	0.68	-1.332	0.183
	Erkek	204	4.12	0.65		

Tablo 5’te görüldüğü üzere kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalaması 4.01; erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalaması 4.14 olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilememiştir ( $p>0.05$ ).

Yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 3.57; erkek öğretmenlerin ortalaması 3.83 olarak tespit edilmiş ve ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Başka bir ifadeyle yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda hesaplanan etki büyüklüğü 0.01 (küçük) etki değerine sahip olarak bulunmuştur.

Çalışma koşulları alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 3.67; erkek öğretmenlerin ortalaması 4.07 olarak tespit edilmiş ve ortalamalar arasında erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Bu bağlamda hesaplanan etki büyüklüğü 0.06 (orta) etki değerine sahip olarak bulunmuştur.

## Tablo 6

### *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	$\eta^2$
Örgütsel Mutluluk (genel)	Evli	364	4.08	0.69	0.388	0.698	0.02
	Bekar	49	4.04	0.71			
Öğretmenlik Mesleği	Evli	364	3.73	0.94	-0.737	0.461	
	Bekar	49	3.83	1.00			
Yönetici Tutum ve Davranışları	Evli	364	3.70	0.90	0.161	0.872	
	Bekar	49	3.68	1.10			
Meslektaş İlişkileri	Evli	364	4.10	0.65	1.425	0.155	
	Bekar	49	3.96	0.75			
Çalışma Koşulları	Evli	364	3.90	0.75	2.629	0.009	
	Bekar	49	3.59	0.96			
Sınıf Yönetimi	Evli	364	4.21	0.53	1.253	0.211	
	Bekar	49	4.11	0.58			
Pozitif Kişilik	Evli	364	4.10	0.64	1.236	0.217	
	Bekar	49	3.97	0.85			

Tablo 6’da görüldüğü üzere evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalaması 4.08; bekar öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalaması 4.04 olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında da medeni duruma göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir ( $p>0.05$ ). Çalışma koşulları alt boyutunda ise evli öğretmenlerin ortalaması 3.90; bekar öğretmenlerin ortalaması 3.59 olarak tespit edilmiş ve ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Başka bir ifadeyle evli öğretmenlerin çalışma koşullarından memnuniyet düzeyi bekar öğretmenlerden daha yüksektir. Bu bağlamda hesaplanan etki büyüklüğü 0.02 (küçük) etki değerine sahip olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre örgütsel mutluluklarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (ANOVA)*

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Örgütsel Mutluluk (Genel)	İlkokul (a)	117	4.26	0.59	10.266	0.000	a-b
	Ortaokul (b)	229	3.94	0.70			(p=0.000)
	Lise (c)	67	4.21	0.73			b-c (0.016)
Öğretmenlik Mesleği	İlkokul (a)	117	3.88	0.96	7.610	0.001	a-b
	Ortaokul (b)	229	3.58	0.92			(p=0.024)
	Lise (c)	67	4.03	0.93			b-c (p=0.003)
Yönetici Tutum ve Dav.	İlkokul (a)	117	3.88	0.89	3.844	0.022	a-b
	Ortaokul (b)	229	3.59	0.92			(p=0.024)
	Lise (c)	67	3.74	0.97			
Meslektaş İlişkileri	İlkokul (a)	117	4.17	0.64	1.640	0.195	
	Ortaokul (b)	229	4.04	0.67			
	Lise (c)	67	4.09	0.69			-
Çalışma Koşulları	İlkokul (a)	117	4.15	0.63	11.631	0.000	a-b
	Ortaokul (b)	229	3.74	0.81			(p=0.000)
	Lise (c)	67	3.82	0.79			a-c (p=0.019)
Sınıf Yönetimi	İlkokul (a)	117	4.37	0.46	11.974	0.000	a-b
	Ortaokul (b)	229	4.09	0.55			(p=0.000)
	Lise (c)	67	4.27	0.53			
Pozitif Kişilik	İlkokul (a)	117	4.18	0.59	4.483	0.012	
	Ortaokul (b)	229	3.99	0.66			a-b



Lise (c)	67	4.20	0.77	(p=0.047)
----------	----	------	------	-----------

Yapılan analizler sonucunda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ortalaması 4.26; ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ortalaması 3.94 ve lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ortalaması 4.21 olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında ilkokul ve lise öğretmenlerinin lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Analiz sonuçları ilkokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise meslektaş ilişkileri hariç diğer tüm alt boyutlarda ortalamalar arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)*

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Örgütsel Mutluluk (Genel)	1-5 yıl	63	4.12	0.66	1.290	0.273	-
	6-10 yıl	118	3.98	0.73			
	11-15 yıl	111	4.05	0.65			
	16-20 yıl	66	4.21	0.62			
	21 yıl ve üzeri	55	4.09	0.80			
Öğretmenlik Mesleği	1-5 yıl	63	4.00	0.84	1.879	0.113	-
	6-10 yıl	118	3.68	0.97			
	11-15 yıl	111	3.61	0.93			
	16-20 yıl	66	3.76	0.95			
	21 yıl ve üzeri	55	3.80	1.03			
Yönetici Tutum ve Dav.	1-5 yıl	63	3.76	0.93	1.978	0.097	-
	6-10 yıl	118	3.51	0.98			
	11-15 yıl	111	3.74	0.89			
	16-20 yıl	66	3.86	0.88			
	21 yıl ve üzeri	55	3.75	0.90			
Meslektaş İlişkileri	1-5 yıl	63	4.03	0.67	0.845	0.497	-
	6-10 yıl	118	4.05	0.71			
	11-15 yıl	111	4.06	0.61			
	16-20 yıl	66	4.22	0.64			
	21 yıl ve üzeri	55	4.09	0.69			
Çalışma Koşulları	1-5 yıl (a)	63	3.69	0.83	4.888	0.001	a/d (p=0.011),
	6-10 yıl (b)	118	3.70	0.82			
	11-15 yıl (c)	111	3.90	0.71			

	16-20 yıl (d)	66	4.13	0.69			
	21 yıl ve üzeri (e)	55	4.04	0.76	b/d (p=0.003)		
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	63	4.14	0.45			
	6-10 yıl	118	4.22	0.52			
	11-15 yıl	111	4.16	0.56	0.729	0.572	-
	16-20 yıl	66	4.26	0.58			
	21 yıl ve üzeri	55	4.24	0.58			
Pozitif Kişilik	1-5 yıl	63	4.06	0.72			
	6-10 yıl	118	4.13	0.67			
	11-15 yıl	111	4.02	0.65	0.486	0.746	-
	16-20 yıl	66	4.09	0.68			
	21 yıl ve üzeri	55	4.12	0.65			

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel mutluluklarını karşılaştıran analizler sonucunda 1-5 yıl ortalaması 4.12; 6-10 yıl ortalaması 3.98; 11-15 yıl ortalaması 4.05; 16-20 yıl ortalaması 4.21; 21 yıl ve üzeri ortalaması 4.09 olarak tespit edilmiş ve ortalamalar arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında da öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Çalışma koşulları alt boyutunda 1-5 yıl ortalaması 3.69; 6-10 yıl ortalaması 3.70; 11-15 yıl ortalaması 3.90; 16-20 yıl ortalaması 4.13; 21 yıl ve üzeri ortalaması 4.04 olarak tespit edilmiş ve ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgulara göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çalışma koşullarından mutluluk düzeyi 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (t-Testi)*

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p	$\eta^2$
Örgütsel Mutluluk (genel)	Lisans	372	4.09	0.68	1.885	0.060	
	Lisansüstü	41	3.88	0.78			
Öğretmenlik Mesleği	Lisans	372	3.78	0.91	2.802	0.005	0.02
	Lisansüstü	41	3.35	1.17			
Yönetici Tutum ve Davranışları	Lisans	372	3.71	0.93	0.712	0.477	
	Lisansüstü	41	3.60	0.92			
Meslektaş İlişkileri	Lisans	372	4.10	0.66	1.702	0.090	
	Lisansüstü	41	3.92	0.73			

Çalışma Koşulları	Lisans	372	3.88	0.77	1.088	0.277
	Lisansüstü	41	3.74	0.89		
Sınıf Yönetimi	Lisans	372	4.20	0.54	0.448	0.654
	Lisansüstü	41	4.16	0.55		
Pozitif Kişilik	Lisans	372	4.08	0.67	0.067	0.946
	Lisansüstü	41	4.07	0.71		

Yapılan analiz sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalaması 4.09; lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluk ortalamasının 3.88 olduğu görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre nispeten daha yüksek görünse de ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında da ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlik mesleği alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 3.78; lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamasının 3.35 olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ( $p<0.05$ ). Bu bağlamda hesaplanan etki büyüklüğü 0.02 (küçük) etki değerine sahip olarak bulunmuştur.

### Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik stillerinin düzeyi Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

#### *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri Ortalaması*

Liderlik Stili	N	$\bar{x}$	S.S
Dönüşümcü Liderlik	413	3.60	0.76
Serbest Bırakıcı Liderlik	413	3.49	0.60
Sürdürümcü Liderlik	413	3.08	0.41

Öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik ortalaması 3.60 (Katılıyorum) seviyesinde; serbest bırakıcı liderlik ortalaması 3.49 (Katılıyorum) seviyesinde; sürdürümcü liderlik ortalaması 3.08 (kısmen katılıyorum) seviyesinde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik davranışlarını sürdürümcü liderliğe göre daha çok sergiledikleri görülmektedir.

### Örgütsel Mutluluk ve Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre

öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi ile okul yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik düzeyi arasında %52.7 oranında pozitif yönlü, doğrusal ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Dönüşümcü liderliğin en çok yönetici tutum ve davranışları alt boyutu en az ise pozitif kişilik alt boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik sergileme düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde %27.8 oranında pozitif yönlü, doğrusal, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Serbest bırakıcı liderliğin en çok yönetici tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğu, öğretmenlik mesleği ve pozitif kişilik alt boyutlarıyla ilişkisinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi ile okul yöneticilerinde algıladıkları sürdürümcü liderlik arasında %18.4 oranında pozitif yönlü, doğrusal ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. İlişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 11**

*Örgütsel Mutluluk ve Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi*

Değişken	$\beta$	Standart hata	t	P	Tolerans	VIF
Sabit	2.104	0.287	7.318	0.000		
Dönüşümcü liderlik	0.475	0.049	9.702	0.000	0.611	1.636
Serbest bırakıcı liderlik	-0.015	0.061	-0.244	0.807	0.647	1.545
Sürdürümcü liderlik	0.101	0.076	1.333	0.183	0.895	1.117
R	0.531					
R <sup>2</sup>	0.281					
F	53.397					
ANOVA p değeri	0.000					

Y : örgütsel mutluluk(bağımlı değişken) X1: dönüşümcü liderlik  
X2: serbest bırakıcı liderlik X3: sürdürümcü liderlik

Bağımlı değişkendeki değişimin %28.1'i modele dahil edilen dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik tarafından açıklanmaktadır. ANOVA P değeri modelin bir bütün olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p<0.05$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece dönüşümcü liderliğin örgütsel mutluluk üzerindeki yordayıcılığı anlamlı bulunmuştur. Serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerinin örgütsel mutluluk üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Tolerans değerleri 0.2'nin üzerinde olduğundan ve VIF değerinin 10'dan küçük olup veride çoklu bağlantı sorunu

olmadığı görülmüştür.

Modelin matematiksel denklemi ise şu şekildedir:

$$Y = 2.104 + 0.475X_1 - 0.015X_2 + 0.101X_3$$

Sabit terim, 2.104'dür. Dönüşümcü liderlik bir birim arttığında örgütsel mutluluk 0.475 birim ve sürdürümcü liderlik bir birim arttığında örgütsel mutluluk 0.101 birim artacaktır. Serbest bırakıcı liderlik bir birim arttığında ise örgütsel mutluluk 0.015 birim azalacaktır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Örgütsel mutluluk ve okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasındaki ilişkisiyi inceleyen bu araştırma öğretmen görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ortalaması 4.07 (katılıyorum) seviyesinde bulunmuştur. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalamanın sınıf yönetiminde (4.20), en düşük ortalamanın ise yönetici tutum ve davranışlarında (3.70) olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yüksek düzeyde olmasından hareketle; öğretmenlerin çalıştığı kuruma ve mesleğine karşı tutumunun olumlu yönde olduğunu, meslektaşları ile pozitif yönde ilişki kurduklarını ve okulunu mutlu örgüt olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Bayram (2020) ve Özgenel ve Bozkurt (2020)'un araştırma sonuçlarında katılımcıların örgütsel mutluluk düzeyinin yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Birdoğan Kuvvet (2019), Bulut (2015), Gürbüz (2020), İncekara (2020) ve Karnak (2020)'ın çalışma sonuçlarında katılımcıların mutluluk düzeyinin orta derecede olması, mevcut araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra Ergüven (2020), Mumcu Özdemir ve Kış (2019), yaptıkları çalışmalarda katılımcıların mutluluk düzeylerinin düşük olduğu yönünde sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mutluluk düzeyine ilişkin bu farklı sonuçlar örneklem grubunun demografik özelliklerine bağlı olarak değişmiş olabilir.

Örgütsel mutluluk ölçeğinin genelinden alınan toplam puan ve öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi, pozitif kişilik alt boyutlarında ortalamalar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin yönetici tutum ve davranışları alt boyutundaki ortalamalarının, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin daha çok erkek öğretmenlerden oluşması ve bu sebeple erkek öğretmenlerle okul içinde veya okul dışında daha iyi ilişkiler geliştirmesi etkili olmuş olabilir. Yine çalışma koşulları alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farkın var olduğu görülmüştür. Türk aile yapısında kadınların ev işlerinde ve çocuk bakımında erkeklere göre daha çok sorumluluk alması bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Evde alınan ekstra sorumluluklar kadınların hem fiziki hem de zihinsel olarak daha çok yorulmasına

sebepe vermiş ve bu durum onların çalışma hayatlarındaki mutluluklarına olumsuz yansımış olabilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin okulun temizliği, aydınlanması, ısınması ve çevre düzenlemesi gibi konularda erkek öğretmenlere göre daha hassas olması da bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırma sonucundan hareketle; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkeninden anlamlı düzeyde etkilenmediği, yalnızca yönetici tutum ve davranışları ile çalışma koşulları alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın taramasında bu çalışmayla benzerlik ve farklılık gösteren bulguların olduğu saptanmıştır. Buna göre; Bulut (2015), Çetin (2019), Diener ve Diener (1996), Katja ve ark., (2002), Kaya ve Moçoşoğlu ve (2018), Korkut (2019), Mahon ve ark., (2005), Sancak (2019), Suhail ve Chaudhry (2004), araştırmalarında cinsiyet açısından mutluluk algısında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar, mevcut çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Alanyazında araştırma bulgusuyla benzer sonuca ulaşmamış çalışmalar da mevcuttur. Akın ve Şentürk (2012), Düzgün (2016), Gürbüz (2020), Lucas ve Gohm (2000), Tümkaya (2011) araştırmalarında kadınlara göre erkeklerin daha mutlu olduklarını tespit etmişlerdir. Bal ve Gülcan (2014), Blanchflower ve Oswald (2004) ve Köse (2020) çalışmalarında kadınların erkeklere oranla daha mutlu olduklarını bulmuşlardır. TÜİK (2019)'in yaptığı yaşam memnuniyeti anketine göre kadınlarda mutluluk oranı, 2018 ve 2019 yılında %57.0 iken 2020 yılında %53.1'dir. Erkeklerin mutluluk oranı ise 2018 yılında %49.6, 2019 yılında %47.6 ve 2020 yılında %43.2 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Kangal (2013) araştırmasında, Türkiye'de yaşayan kadınların erkeklere göre daha mutlu olduklarını saptamıştır. Bu araştırma sonuçları, araştırmayı desteklememektedir. Araştırmalarda cinsiyet değişkeninde farklı sonuçlara ulaşılması, toplumların ve buna paralel olarak örgütlerin kadın ve erkeklere yüklediği sorumlulukların ve örgütsel beklentilerin farklı olmasından kaynaklı olabilir.

Örgütsel mutluluk ölçeğinden medeni duruma göre elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel mutluluk ölçeği (genel), öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışlar, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik boyutlarına yönelik anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma koşullarında ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek bir memnuniyet düzenine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının sebebi olarak, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre mesleki kıdemlerinin daha düşük olması nedeniyle hizmet puanlarının da düşük olması, tayin dönemlerinde aile birliği ataması gibi ayrıcalıklardan yararlanamaması, daha çok kırsal kesimlerde ve kenar mahallelerde çalışması, dolayısıyla okul ortamları ve fiziki imkanlarının merkezi okullarda görev alan meslektaşlarına göre daha az olması gösterilebilir.

Görev yapılan okul türüne göre örgütsel mutluluk ölçeğinden (genel) elde edilen bulgular incelendiğinde, ilkökul ve lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyinin ortaokul öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği alt boyutunda da ilkökul ve lise öğretmenlerin ortalamalarının, ortaokul öğretmenlerine oranla

daha yüksek olduğu ve anlamlı bir farkın varlığı görülmektedir. Yine okul türünün yönetici tutum ve davranışları alt boyutu üzerindeki etkisine bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın kaynağının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinden kaynaklandığı, ilkokul-lise ve ortaokul-lise öğretmenleri arasında yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda görüşlerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde okul türünün sınıf yönetimi alt boyutu ile pozitif kişilik alt boyutu üzerindeki etkisine bakıldığında ortalamalar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Her ikisinde de ortaokul öğretmenlerinin aleyhine ve ilkokul ile lise öğretmenlerinin ise lehine sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Okul türü değişkenine genel olarak bakıldığında örgütsel mutluluk ölçeğinden alınan toplam puanda ve meslektaş ilişkileri hariç olmak üzere diğer tüm alt boyutlarda ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyinin ilkokul ve lise öğretmenlerine göre daha düşük olduğuna dair anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ölçeği genelinde diğer okul türlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olmasında; ortaokul kademesinde öğrencilerin ergenlik döneminde olması, ortaokul öğrencilerine uygulanan disiplin yönetmeliğinin sekiz yıllık kesintisiz eğitimden kalan eski yönetmelik olması dolayısıyla 1. Sınıf öğrencisi ile 8. sınıf öğrencisine hemen hemen aynı yaptırımları içermesi, sınıfta kalmanın neredeyse hiç olmaması, bu durumun özellikle davranış problemi olan öğrenciler üzerinde öğretmen otoritesinin sağlanması noktasında güçlülere yol açması ve Liselere Giriş Sınavı (LGS)'nin öğretmenler üzerinde stres yaratması gibi faktörlerin ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluklarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir. Başaran (2020) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik davranışlarının okul türüne göre değiştiği bulunmuştur. Buna göre Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik dönüşümcü liderlik algıları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu durum mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel mutluluk ölçeğinden elde edilen verilerde, örgütsel mutluluk (genel), öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmediği yalnızca çalışma koşulları alanında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buna göre “16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çalışma koşullarından mutluluk düzeyi 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir” sonucu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının sebebi, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin hizmet puanlarının da düşük olması sebebiyle daha çok kırsal kesimlerde ve kenar mahallelerde çalışması, dolayısıyla okul ortamları ve fiziki imkanlarının merkezi okullarda görev alan meslektaşlarına göre daha az olmasından kaynaklı olarak memnuniyet düzeylerinin azalması olabilir. Bu bulgu araştırmanın medeni duruma göre bekar öğretmenlere yönelik örgütsel mutluluk sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim düzeyinin öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına etkisine bakıldığında sadece öğretmenlik mesleği alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin lehine, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin aleyhine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Örgütsel mutluluk

toplam puanında, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği alt boyutunda yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlerden daha düşük çıkmasında, öğretmenlik mesleğinin maddi veya manevi boyutlarda bu öğretmenleri yeterince tatmin etmemesi ve bu öğretmenlerin bir şekilde daha prestijli bir mesleğe geçiş yapabilmek için lisansüstü eğitimlerine devam etmiş olabileceği ihtimali etkili olmuş olabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri de incelenmiştir. Araştırmada dönüşümcü liderlik ortalaması (3.60) ile serbest bırakıcı liderlik (3.49) katılıyorum seviyesinde, sürdürümcü liderlik ise (3.08) kısmen katılıyorum seviyesinde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin daha çok dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini benimsediklerini söylemek mümkündür. Özgenel ve Hıdıroğlu (2019) yaptıkları araştırmada dönüşümcü liderlik stilini “yüksek”, serbest bırakıcı liderlik stilini “düşük” ve sürdürümcü liderlik stilini “orta” düzeyde ve Beşiroğlu (2013) yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik stilini “yüksek” ve sürdürümcü liderlik stilini “orta” düzeyde bulmuşlardır. Bu araştırmanın bulguları bazı yönlerden mevcut araştırmayı desteklerken, bazı yönlerde farklılık göstermektedir. Tozal (2020), yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerine yönelik liderlik stilleri bulgularından elde edilen sonuçlara göre yöneticiler en çok dönüşümcü liderlik stilini benimsemekte, ondan sonra sürdürümcü liderlik stilini benimsemektedir. Çalışmada okul yöneticilerinin olumlu liderlik stillerinin benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, mevcut çalışma sonuçlarına benzer sonuçlar içermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi ile okul yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik düzeyi arasında %52.7 oranında pozitif yönlü, doğrusal ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Örgütsel mutluluk düzeyi ile serbest bırakıcı liderlik arasında %27.8 oranında pozitif yönlü, doğrusal ve düşük düzeyde; benzer şekilde örgütsel mutluluk düzeyi ile sürdürümcü liderlik arasında %18.4 oranında pozitif yönlü, doğrusal ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluğu alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizinde ise en yüksek ilişki dönüşümcü liderlik ile örgütsel mutluluğun yönetici tutum ve davranışları alt boyutu arasında bulunmuştur (%71.6; pozitif yönlü ve anlamlı). Serbest bırakıcı liderlik stili ile örgütsel mutluluğun çalışma koşulları ve pozitif kişilik alt boyutlarındaki ilişki; sürdürümcü liderlik ile sınıf yönetimi alt boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Ancak ilgili alanyazında liderlik stilleriyle başka değişkenler arasında ilişki tespit eden başka araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin Aslan (2020), tarafından yapılan bir araştırmada ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel adalet değişkeni arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Cerit ve Yıldırım (2017) ilkökul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının



öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılığı arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında dönüşümcü liderlik stiline örgütsel adalet, işe bağlılık ve örgütsel sosyalleşme gibi okul iklimini ve kültürünü olumlu etkileyen birçok değişkenle olumlu ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca örgütsel sinizm gibi kurumu ve çalışanı olumsuz etkileyen değişkenlerle negatif ilişki içinde olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma bulguları da öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun daha çok dönüşümcü liderlikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun arttığında mesleklerinde daha başarılı olacağı ve daha kaliteli bireyleri toplumumuza kazandıracakları düşünüldüğünden okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik sergileyerek kurumlarını daima yeniliğe, değişime ve gelişime hazır tutmaları gerektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu yordayıcısı olup olmadığına yönelik analizde ise regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin analiz bulguları incelendiğinde, sadece dönüşümcü liderliğin örgütsel mutluluk üzerindeki yordayıcılığı anlamlı bulunmuştur. Serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluğu üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

### Öneriler

Araştırma sonucuna göre, ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri lise ve ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Ortaokul kademesinde öğrencilere uygulanan disiplin yönetmeliğinin sekiz yıllık kesintisiz eğitimden kalan eski yönetmelik olması, dolayısıyla 1. Sınıf öğrencisi ile 8. sınıf öğrencisine hemen hemen aynı yaptırımları içermesi, sınıfta kalmanın neredeyse hiç olmaması, bu durumun özellikle davranış problemi olan öğrenciler üzerinde öğretmen otoritesinin sağlanması noktasında güçlükler yol açması ve LGS sınavının öğretmenler üzerinde stres yaratması gibi faktörler ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluklarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bundan dolayı, ortaokul kademesine yönelik ayrı bir yönetmelik hazırlanarak belirtilmiş olan olumsuzlukların giderilmesine katkı sağlanabilir.

Araştırma sonucunda, örgütsel mutluluğun çalışma koşulları alt boyutunda kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çevre koşullarına karşı daha hassas olduğu düşünüldüğünden okulların fiziki yapısının daha iyi hale getirilmesi, ısınma, temizlik ve aydınlatma gibi konularda iyileştirmeler yapılması önerilmektedir.

Araştırmada örgütsel mutluluğun en çok dönüşümcü liderlikle en az ise sürdürümcü liderlikle ilişkili olduğu görülmüştür. Örgütsel mutluluk okuldaki motivasyonu, iklimi, öğretmenlerden alınacak verimi, başarıyı ve bunun gibi diğer değişkenleri de olumlu yönde etkileyeceğinden okul yöneticilerinin daha çok dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeleri,

serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stilinden kaçınmaları önerilmektedir.

### Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 20.11.2019; Karar Sayısı: 2019/29) etik izin alınmıştır.

### Kaynaklar

- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul Müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415. <https://doi.org/10.17755/esosder.28743>
- Akın, H. B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193. <https://doi.org/10.14783/od.v10i37.1012000182>
- Allen, T. D. (2001). Family-supportive work environments: the role of organizational perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 414-435. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1774>
- Aslan, S. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bal, P. N. ve Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1 (Özel)), 41-52.
- Başaran, S. (2020). *Okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bayram, S. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Blanchflower, D. G. ve Oswald, A. J. (2004). Money, sex and happiness: an empirical study. *Scandinavian Journal of Economics*, 106(3), 393-415. <https://doi.org/10.1111/j.0347-0520.2004.00369.x>
- Bulut, A., (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algularının incelenmesi: bir norm çalışması*. [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914. <https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Diener, E. ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Edmunds, L. D. ve Pryce Jones, J. (2008). Relationships between happiness, overtime, sick leave and intention to stay or leave. *Selection & Development Review*, 24, 8- 12.
- Erer, B. (2021). İş yeri mutluluğunun öncülleri ve sonuçları üzerine nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.47097/piar.918559>
- Ergüven, H. (2020). *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Fidan, M. (2020). Öz liderlik ve mutluluk arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 222-235. <https://doi.org/10.46423/izujed.761595>
- Frey, B. S. ve Stutzer, A. (2002). What can economists learn from happiness research? *Journal of Economic Literature*, 40(2), 402-435. <https://doi.org/10.1257/jel.40.2.402>
- Goldberg, M. F. (2001). Leadership in education: five commonalities. *Phi Delta Kappan*, 82(10), 757-761. <https://doi.org/10.1177/003172170108201010>
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M. ve Shaw, J. D., (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531. [https://doi.org/10.1016/s0001-8791\(02\)00042-8](https://doi.org/10.1016/s0001-8791(02)00042-8)

- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk alguları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R., (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Katja, R., Paivi, A. K., Marja Terttu, T. ve Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243-249. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb07337.x>
- Kaya, A. ve Moçoşoğlu, B. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York. The Guilford Press.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin algularına göre okulların DNA profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Lucas, R. E. ve Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and Subjective Well-Being*, 3(2), 91-317. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2242.003.0017>
- Mahon, N. E. Yarcheski, A. ve Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190.

<https://doi.org/10.1177/1054773804271936>

- Mumcu Özdemir, D. ve Kış, A. (2019). *Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitabı, İzmir, Türkiye.
- Niezurawska, J., Kycia, R. A. ve Ludviga, I. (2023). Structured multi-criteria model of self-managed motivation in organizations based on happiness at work: pandemic related study. *Sci Rep*, 13, 16521 <https://doi.org/10.1038/s41598-023-43626-5>
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149. <https://doi.org/10.33907/turkjes.701230>
- Özgenel, M. ve Hıdıroğlu, A. (2019). Liderlik stillerine göre ortaya çıkan bir tutum: örgütsel Sinizm. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1003-1043. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.015>
- Pérez, C. P. L., Salaza, J. A. V. ve Rubio, A. E. (2023). Leadership and its Influence on Happiness at Work: A Narrative Literature Review. *Cuadernos de administración*, 39(75), 5-15. <https://doi.org/10.25100/cdea.v39i75.12627>
- Romão, S., Ribeiro, N., Gomes, D. R. ve Singh, S. (2022). The impact of leaders' coaching skills on employees' happiness and turnover intention. *Administrative Sciences*, 12(3), 84. <https://doi.org/10.3390/admsci12030084>
- Saltzstein, A. L., Ting, Y. ve Saltzstein, G. H. (2001). Work-family balance and job satisfaction: the impact of family-friendly policies on attitudes of federal government employees. *Public Administration Review*, 61(4), 452-467. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00049>
- Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. Wiley Press.
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H. ve Muller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance And Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Srivastava, S., Mendiratta, A., Pankaj, P., Misra, R. ve Mendiratta, R. (2022). Happiness at work through spiritual leadership: A self-determination perspective. *Employee Relations: The International Journal*, 44(4), 972-992. <https://doi.org/10.1108/er-08-2021-0342>
- Suhail, K. ve Chaudhry, H. R. (2004). Predictors of subjective well-being in an eastern Muslim

culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 359-376.  
<https://doi.org/10.1521/jscp.23.3.359.35451>

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5. Baskı). MA: Allyn and Bacon.

Tozal, B. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

TÜİK, (2019). Yaşam memnuniyeti araştırması. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33729> adresinden 10.10.2021 tarihinde alınmıştır.

Tümkaya, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36(160), 158-170.

Wesarat, P. O., Sharif, M. Y. ve Majid, A. H. A. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.  
<https://doi.org/10.5539/ass.v11n2p78>

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7. Baskı). Pearson Education.

---

## Extended Abstract

### Introduction

Happiness is defined as the ultimate goal for humanbeings (Frey & Stutzer, 2002). Leadership, on the other hand, is facilitating the work at the point of realizing common goals (Yukl, 2010). Therefore, it is possible to say that there is a relationship between these two concepts (Fidan, 2020). It has been seen in studies that managers have a decisive effect on balancing the work and private lives of their subordinates, and that work and life balance increases the welfare and peace of employees, as well as their job satisfaction (Allen, 2001; Fisher, 2010; Greenhaus et al., 2003; Saltzstein et al., 2001). For this reason, leadership styles exhibited by administrators are considered important in terms of increasing organizational happiness along with work and life balance. The happiness of teachers, who are the cornerstone of schools, which are educational organizations, is so important that it affects the whole society. Because when teachers are happy at school, they can work efficiently, they can train the students in a relaxing school environment. Otherwise, an unhappy teacher will create an unhappy student, and an unhappy student will create an unhappy society. At this point, all education administrators, especially school administrators, have various responsibilities. It is thought that the leadership styles they will show will have a great impact on teachers being happy or unhappy.

### Purpose

The main purpose of this research is to examine the organizational happiness level of teachers, the leadership styles of school administrators and the relationship between these two concepts in line with the opinions of teachers working in public schools. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought.

1. What are the organizational happiness levels of teachers?
2. Do the teachers' organizational happiness levels differ according to gender, marital status, type of school, professional seniority and education level variables?
3. What are the teachers' views on the level of school administrators' leadership styles?
4. Is there a relationship between the organizational happiness levels of teachers and the leadership styles they perceive in school administrators?
5. Are the leadership styles exhibited by school administrators a predictor of teachers' organizational happiness?

### Method

This research was designed in a relational survey model. Karasar (2010) defined studies to determine whether there is a relationship between two or more variables and, if there is, the direction and degree of this relationship, as a relational survey model. The sample consists of 413 teachers working in twenty different primary, secondary and high schools determined by

simple random sampling method among the public schools in Kahramanmaraş during the 2019-2020 academic year. In this study, "Teacher's Organizational Happiness Scale" and "School Principals' Leadership Styles Scale" were used to collect the data.

### **Findings**

When the findings regarding the organizational happiness levels of the teachers were examined in this study, the average level of happiness of the teachers was found to be 4.07 (I agree). Based on the high level of teachers' organizational happiness perceptions; It is possible to say that teachers have a positive attitude towards the institution they work for and their profession, they have a positive relationship with their colleagues and they see their school as a happy organization. In this study, the leadership styles perceived by teachers in school administrators were also examined. In the research, transformational leadership average (3.60) and laissez-faire leadership (3.49) were found at the level of agree, on the other hand, the continuity leadership (3.08) was found to be at the level of partially agree. In the research, correlation analysis was conducted to determine whether there is a relationship between teachers' organizational happiness levels and school administrators' leadership styles. According to the findings, a positive, linear and moderate relationship was found at the rate of 52.7% between the level of organizational happiness of teachers and the level of transformational leadership perceived by school administrators.

In the analysis of whether the leadership styles of school administrators are a predictor of teachers' organizational happiness, when the analysis findings regarding the significance of the regression coefficients were examined, only the predictor of transformational leadership on organizational happiness was found to be significant. It is understood that relieving and perpetual leadership styles do not have a predictive effect on teachers' organizational happiness.

### **Discussion & Conclusion**

It can be interpreted that teachers' perceptions of organizational happiness are not significantly affected by the gender variable, and that there is a difference between the views of female and male teachers only in the sub-dimensions of managerial attitudes and behaviors and working conditions. In the literature review, there are some research findings that showed similarities and differences with this study. Bulut (2015), Çetin (2019), Diener and Diener (1996), Katja et al., (2002), Kaya and Moçoşoğlu (2018), Korkut (2019), Mahon et al., (2005), Sancak (2019) and Suhail and Chaudhry (2004) found that there was no significant difference in the perception of happiness in terms of gender.

In this study, the leadership styles perceived by teachers in school administrators were also examined. In the research, transformational leadership average (3.60) and laissez-faire leadership (3.49) were found at the level of agree, while the continuity leadership (3.08) was found at the level of partially agree. It is possible to say that school administrators mostly adopt transformational and laissez-faire leadership styles. Beşiroğlu (2013) and Özgenel and



Hıdıroğlu (2019) determined the transformational leadership style as "high" level in their studies. In his research, Tozal (2020) also found out that administrators mostly adopt the transformational leadership style.

In the research, correlation analysis was conducted to determine whether there is a relationship between teachers' organizational happiness levels and school administrators' leadership styles. According to the findings, a positive, linear and moderate relationship was found at the rate of 52.7% between the level of organizational happiness of teachers and the level of transformational leadership perceived by school administrators.

It is possible to say that the transformational leadership style is in a positive relationship with many variables that positively affect the school climate and culture, such as organizational justice, work commitment and organizational socialization. In addition, it can be said that there is a negative relationship with variables such as organizational cynicism that negatively affect the institution and the employee. Current research findings also show that teachers' organizational happiness is more related to transformational leadership.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Gürkan Çetin<sup>1</sup>



Pınar Çavaş<sup>2</sup>



**Özet:** Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme beceri düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve lise mezuniyet türü açısından incelemektir. Çalışma nicel araştırma türlerinden biri olan tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmada örnekleme belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan iki üniversitenin sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyi öğretmen adaylarından 410 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Chang ve diğerleri tarafından geliştirilen ve Şenler tarafından Türkçeye uyarlanan Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği (FÖBÖ) kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme becerisi puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Eğitimi, Fen Öğrenme Becerileri, Sınıf Öğretmeni Adayları

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

20 Ekim 2023

**Accepted / Kabul Tarihi:**

14 Aralık 2023

**Page numbers / Sayfa no:**

198-215

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çetin, G. ve Çavaş, P. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 198-215.

\* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir ve 11-14 Mayıs 2016 tarihlerinde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Eğitimi ABD / Şanlıurfa

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Eğitimi ABD / İzmir

## Examining the Science Learning Skills of Pre-Service Primary School Teachers from Different Variables Perspectives

### Abstract

The aim of this study is to examine science learning skills levels of pre-service primary school teachers in terms of class year at university, gender and type of high school graduated. The study was carried out with the screening model, which is one of the quantitative research types. Convenience sampling method was used to determine the sample in the study. The sample of the study consists of 410 first, second, third and fourth grade teacher candidates studying in the classroom education program of the education faculties of two universities in the west of Turkey. Data collection tools were preferred as "Science Learning Skills Scale" by Chang et al. (Turkish version by Şenler). According to the results of the research, there is no significant difference about science learning skill scores recognised related to gender, class year, and graduated high school type.

**Keywords:** Pre-Service Primary School Teachers, Science Education, Science Learning Skills

### Giriş

Yaşadığımız yüzyılda küreselleşme olgusunun yaygınlaşmasıyla birlikte ülkeler arasında farklı değişkenler açısından rekabet ortamları ortaya çıkmıştır. Artık birçok ülke dünyaya hâkim olmak ve birbiriyle rekabet edebilmek için güçlü ordulara değil güçlü bilim insanlarına ihtiyaçları olduğunun farkına varmıştır. Bu gelişmeler ışığında neredeyse tüm ülkeler eğitim programlarını bu değişime uyum sağlayacak şekilde çalışmalar yürütmekte ve bu çalışmalarını uygulamaya koymaktadır. Bu ülkelerin eğitim programları üzerinde yaptıkları çalışmaların içeriğine bakıldığında en önemli amaçlarından birinin fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Fen okuryazarlığı ile ilgili Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışmasında fen okuryazarlığı, "doğal dünyayı ve insan aktiviteleri ile bu dünyada gerçekleşen değişimleri anlama ve bu konularda karar vermeye yardımcı olmada bilimsel bilgiyi kullanma, soruları teşhis etme ve kanıta dayalı sonuçlar çıkartabilme yeteneği" olarak tanımlanmıştır (OECD, 2002; akt. Huyugüzel Çavaş, 2009, s.2). Türkiye'de de 2005 senesinde yürürlüğe giren Fen ve Teknoloji öğretim programı, 2013 yılında yürürlüğe giren fen bilimleri öğretim programı ve 2018 yılında uygulanmaya başlayan fen bilimleri öğretim programında fen okuryazarı bireyler yetiştirme amacı programın vizyon ifadesi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005; 2013; 2018). Bu programlara göre fen okuryazarı bireyler; bilginin değişen yapısına uyum sağlayabilen, karşılaştığı problemlere akılcı çözümler üretebilen, değişik fikirler oluşturma konusunda kritik edebilen ve en önemlisi de araştıran-sorgulayan bireyler olmalıdırlar. Fen bilimleri öğretim programında özellikle öğrencilerde araştırma-sorgulama becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiş ve öğretmenlerden sınıf içi etkinliklerinde araştırmaya dayalı yöntemleri kullanarak öğrencilerin sorgulamaya dayalı öğrenme becerilerinin gelişimine katkı vermeleri beklenmiştir. Sorgulamaya dayalı öğrenme; problemleri teşhis etme, deney tasarlama, alternatif fikirler üretme, araştırmalar yürütme, bilgiye ulaşma yollarını keşfetme, modeller oluşturma, tartışma ve uygun argümanlar oluşturma gibi süreçleri içeren bir yaklaşımdır (Linn ve ark., 2004). Bu öğrenme yaklaşımının

temel amacı üst düzey düşünme konusunda öğrencilerin becerilerini geliştirmek ve gerçekleştirdikleri bütün öğrenme eylemlerinde sorgulama yaklaşımını kullanmalarını sağlamaktır. Bu becerilerin kazanılmasında öğretmenlerin kullanacakları öğretim yöntem ve teknikleri oldukça önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri de bu becerilerin kazanılmasında büyük bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin ulaştığı bilgileri analiz etmesi, yorumlaması ve diğer kişilerle paylaşması için iletişim becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir. İletişim becerisi, sözel ve yazılı iletişim dışında elde edilen sonuçları karşı tarafa aktarırken kullanılan grafikleri, şekilleri, tabloları ve matematik ile ilgili sembolleri de kapsamaktadır (Şenler, 2014). Bu bağlamda Türkiye’de de fen okuryazarı, sorgulayan ve iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek için son zamanlarda fen eğitimine büyük önem verilmekte, etkili ve verimli bir fen eğitimi için hem ulusal hem de uluslararası kaynaklı projeler yapılmakta ve hızlı bir şekilde ilerleyen teknolojinin eğitim-öğretim sürecine entegre edilmesi için büyük çaba gösterilmektedir (Ayas ve ark., 2001). Ayrıca fen eğitimiyle birlikte, öğrencilerin problem çözme, bilimsel düşünme gibi bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinden hem bilimsel becerilerinin hem de iletişim becerilerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu bağlamda, etkili bir iletişim yeteneği olan öğretmen adayı, iletilmesi gereken bilgiyi karşısındaki kişilere değişik biçimlerde aktarabilmelidir (Şenler, 2014). Bu sebeple bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme becerileri incelenmiştir. Bu çalışma, bir konu ile sınırlı olsa da, ileride öğretmen olacak ve gelecek nesillere formal eğitimin ilk kademesinde fen bilimleri dersi verecek olan sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme beceri düzeylerinin ortaya konulması açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde fen öğrenme becerisi konusu üzerine yurt içinde fen bilgi öğretmen adayları üzerine yapılmış çalışmalara (Aydede, 2022; Kalkışım, 2023; Şenler, 2014; Ural ve Yolagiden, 2021) rastlamak mümkündür. Sınıf öğretmeni adayları üzerine ise yapılmış bir adet bildiri çalışmasına (Doruk ve Sarıkaya, 2018) rastlanmıştır. Fakat alanla ilgili literatür incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme becerileri konusunda yapılan bir makale, tez vb. Bir çalışmaya rastlanmadığından bu araştırmanın alan yazına kayda değer katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Yurt dışı literatürü incelediğimizde ise fen öğrenme becerileri üzerine yapılan bazı çalışmalar (Asilevi ve ark., 2024; Chang ve ark., 2011) bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler bazında incelemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu hedef kapsamında bazı sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğrenme becerileri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğrenme becerileri sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğrenme becerileri, lise mezuniyet türü değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin fen öğrenme becerilerinin araştırıldığı bu araştırma betimsel bir çalışma niteliğindedir. Bu çalışmada örnekleme alakalı olan bir durum betimlenmeye çalışıldığından bu çalışmada nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Tarama araştırmaları, genellikle diğer araştırmalara kıyasla daha büyük örneklemi kullanarak, katılımcıların bir konu, olay veya belirli özellikler (örneğin ilgi, beceri, yetenek, tutum vb.) hakkındaki görüşlerini veya durumlarını belirlemeye yönelik yapılan incelemelerdir (Büyüköztürk ve ark., 2014).

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri'nde Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı dört farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin batı bölgesindeki iki üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan dört sınıf düzeyindeki öğrencilerden 410 kişi oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken, araştırmacının tercih ettiği yöntem "uygun örnekleme" olmuştur. Bu yaklaşım, araştırmacının kolaylıkla erişebildiği ve veri toplamanın pratik olduğu durumları hedeflemektedir. Uygun örnekleme, zaman, maliyet ve iş gücü tasarrufunu amaçlayan bir yaklaşım olarak kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Örneklemeye ilişkin bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	313	76.3
Erkek	97	23.7
<b>Üniversite</b>		
A Üniversitesi	215	52.4
B Üniversitesi	195	47.6
<b>Lise Türü</b>		
Düz Lise	86	21.0
Anadolu Lisesi	201	49.0
Anadolu Öğretmen Lisesi	109	26.6
Diğer	14	3.4
<b>Sınıf Seviyesi</b>		
1.Sınıf	99	24.1
2.Sınıf	99	24.1
3.Sınıf	110	26.8
4.Sınıf	102	24.9
<b>Toplam</b>	<b>410</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de sunulduğu gibi çalışmaya 313’ü (% 76.3) kadın, 97’si (% 23.7) erkek toplam 410 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu kişilerin 215’i (% 52.4) A Üniversitesi, 195’i (% 47.6) ise B Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 86’sı (% 21.0) Düz Lise, 201’i (% 49.0) Anadolu Lisesi, 109’u (% 26.6) Anadolu Öğretmen Lisesi, 14’ü (% 3.4) ise diğer lise mezunudur. Katılımcıların 99’u (% 24.1) 1.sınıf, 99’u (% 24.1) 2.sınıf, 110’u (%26.8) 3.sınıf, 102’si (% 24.9) 4.sınıf düzeyindedir.

## **Veri Toplama Araçları**

### ***Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği (FÖBÖ)***

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğrenme becerisi düzeylerini belirlemek için Chang ve arkadaşları (2011) aracılığıyla oluşturulan ve Şenler (2014) aracılığıyla Türkçe diline çevrilen “Fen Öğrenme Becerisi Ölçeği (FÖBÖ)” kullanılmıştır. Sorgulama becerisi ve iletişim becerisi olarak iki boyuttan oluşan fen öğrenme becerisi ölçeği kendi boyutları içinde de dört alt boyuttan oluşmaktadır.

“Soru ve hipotez önerme (Madde 1-2-3)”, “planlama (Madde 4-5-6-7)”, “deney yapma ve veri toplama (Madde 8-9-10)” ve “veri analizi yapma, yorumlama ve sonuca varma (Madde 11-12-13-14)” alt boyutları bilimsel sorgulama becerisi boyutunu oluştururken, “ifade etme (Madde 15-16-17-18)”, “değerlendirme (Madde 19-20-21-22)”, “etkileşimde bulunma (Madde 23-24-25)” ve “müzakere etme (Madde 26-27-28-29)” alt boyutları ise iletişim becerisi boyutunu oluşturmaktadır.

Ölçek, Likert tipi beşli derecelendirmeye dayalı olarak toplam 29 madde içermektedir. Ölçekten en yüksek 145 puan alınabilirken, en düşük ise 29 puan alınmaktadır. Şenler (2014), yapmış olduğu çalışmasındaki güvenilirlik analizinde FÖBÖ için güvenilirlik katsayısını bilimsel sorgulama becerisi ve iletişim becerisi alt boyutları için sırasıyla .88 ve .89, ölçeğin tamamı için ise .93 olarak hesaplamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerden toplanan veriler ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik katsayısı bilimsel sorgulama becerisi ve iletişim becerisi alt boyutları için sırasıyla .88 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. FÖBÖ’ nün kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla fen bilgisi eğitimi uzmanı iki kişiden görüş alınmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Çalışmada toplanan verilerin analiz edilmesi aşamasında SPSS programı kullanılmıştır. Her bir değişken için her analizden önce normallik analizleri yapıldıktan sonra parametrik testler kullanmaya karar verilmiş ve öğrencilerin fen öğrenme becerisi düzeyi puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için t-testi, lisans sınıf düzeyleri ve lise türleri değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ise Anova analizi yapılmıştır. Öğrencilerin fen öğrenme becerisi düzeyi puanlarını belirlemek için ise

ölçekte bulunan her maddeye 1 ile 5 arasında puanlar verilmiştir.

## Bulgular

### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan birinci alt problem “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğrenme becerileri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde araştırma soruları kısmında belirtilmişti. Bu araştırma sorusunu cevaplandırmak için öncelikle erkeklerin ve kadınların, fen öğrenme becerileri puanlarının dağılımının normalliğine bakılmıştır. Normallik analizi sonuçları kadın ve erkek ayrı olacak şekilde Histogram ve Q-Q Plot grafiklerine bakılmış, bu değerlere ait basıklık ve çarpıklık sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2**

*Cinsiyet Değişkeni Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu*

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Erkek	-0.524	0.797
Kadın	0.149	0.316

Literatüre bakıldığında “çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması dağılımın normal varsayılması için yeterlidir” şeklinde kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003, s.99). İki ayrı grup içinde ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakıldığında -2 ve +2 aralığında olduğu için ve Histogram, Q-Q Plot grafikleri ile de desteklendiğinden verilerin dağılımının normal olduğu varsayılmıştır. Verilerin dağılımının normal olduğu varsayıldığından bu araştırma sorusunu cevaplamak için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ile ilgili bulgulara ise Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Fen Öğrenme Becerileri ve Boyutları Puanlarının Cinsiyete İlişkin T-testi Analizi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	$\eta^2$
Fen Öğrenme Becerisi	Kadın	313	116.15	12.78	408	1.980	<b>.02*</b>	.01
	Erkek	97	112.65	15.83				
Sorgulama Becerisi	Kadın	313	55.85	6.40	408	2.644	<b>.00*</b>	.02
	Erkek	97	53.47	8.12				
İletişim Becerisi	Kadın	313	60.29	7.30	408	1.256	.21	.00
	Erkek	97	59.18	8.45				

\* $p < .05$

Tablo 3’te belirtildiği gibi öğrencilerin fen öğrenme becerileri puan ortalamaları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır ( $t_{(408)} = 1.980, p < .05$ ). Bulunan bu fark kadın öğretmen adayları lehinedir. Bu bulguya göre öğrencilerin fen öğrenme becerileri puan

ortalamalarının cinsiyete göre değiştiği söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2=.01$ ) bakıldığında ise, etki büyüklüğü bakımından cinsiyet değişkeninin, “düşük” seviyede fen öğrenme becerisi düzeyini etkilediği söylenebilir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının fen öğrenme becerileri ortalama puanları  $\bar{X}= 116.15$  iken, erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}= 112.65$ 'tir.

Fen öğrenme becerilerinin alt boyutu olan sorgulama becerisi puan ortalamalarına da bakıldığında, öğrencilerin sorgulama becerileri puan ortalamaları açısından cinsiyete göre manidar bir değişim vardır ( $t_{(408)}= 2.644, p < .05$  ). Bulunan bu değişim kadın öğretmen adaylarının lehinedir. Bu bulguya göre öğrencilerin sorgulama becerisi puan ortalamalarının cinsiyete göre değiştiğini söylemek mümkündür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2=.02$ ) bakıldığında ise, etki büyüklüğü bakımından cinsiyet değişkeninin, düşük seviyede fen öğrenme becerisi düzeyini etkilediği söylenebilir. Ayrıca kadın öğrencilerin sorgulama becerisi ortalama puanları  $\bar{X}= 55.85$  iken, erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}= 53.47$ 'dir.

Fen öğrenme becerilerinin diğer bir alt boyutu olan iletişim becerisi puan ortalamalarına da bakıldığında, öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları açısından cinsiyet değişkenine göre manidar bir fark yoktur ( $t_{(408)}= 1.256, p > .05$  ). Bu sonuç bakımından öğrencilerin iletişim becerisi puan ortalamalarının cinsiyete göre değişmediğini söylemek mümkündür. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının iletişim becerisi ortalama puanları  $\bar{X}= 60.29$  iken, erkek öğretmen adaylarının iletişim becerisi ortalama puanları  $\bar{X}= 59.18$ 'dir.

## İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan diğer soru “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğrenme becerileri sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde araştırma soruları kısmında belirtilmişti. Bu araştırma sorusunu cevaplandırmak için öncelikle sınıf düzeyleri bakımından öğrencilerin, fen öğrenme becerileri puanlarının dağılımının normalliğine bakılmıştır. Normallik analizi sonuçları birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf ayrı olacak biçimde Histogram ve Q-Q Plot grafiklerine bakılmış, basıklık ve çarpıklık sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Sınıf Düzeyi Değişkeni Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu*

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
1.Sınıf	-0.482	1.049
2.Sınıf	0.183	-0.197
3.Sınıf	-0.151	1.248
4.Sınıf	0.110	0.171

Bütün sınıf düzeyleri içinde ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakıldığında -2 ve +2 aralığında olduğu için ve Histogram, Q-Q Plot grafikleri ile desteklendiğinden verilerin



dağılımının normal olduğu varsayılmıştır. Verilerin dağılımının normal olduğu varsayıldığından parametrik test tercih edilmiştir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için ise Anova analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5**

*Fen Öğrenme Becerileri ve Boyutları Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	$\eta^2$	fark
Fen Öğrenme Becerileri	1.Sınıf (1)	99	112.31	15.01	3-406	3.492	.01*	.02	2>1
	2.Sınıf (2)	99	118.40	13.26					2>3
	3.Sınıf (3)	110	115.91	12.73					
	4.Sınıf (4)	102	115.32	13.00					
Sorgulama Becerisi	1.Sınıf (1)	99	53.85	7.26	3-406	3.058	.02*	.02	2>1
	2.Sınıf (2)	99	56.80	6.83					
	3.Sınıf (3)	110	55.30	6.71					
	4.Sınıf (4)	102	55.19	6.63					
İletişim Becerisi	1.Sınıf (1)	99	58.45	8.71	3-406	3.402	.01*	.02	2>1
	2.Sınıf (2)	99	61.59	7.16					4>1
	3.Sınıf (3)	110	59.40	7.05					2>3
	4.Sınıf (4)	102	60.71	7.11					

\* $p < .05$

Tablo 5’te belirtildiği gibi öğrencilerin fen öğrenme becerileri puanlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar bir fark vardır ( $F_{(3,406)} = 3.492, p < .05$ ). Hangi sınıf düzeylerinde fark olup olmadığını tespit etmek için varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p = .38$ ). Bu bulgudan hareketle varyansların homojen olduğu ve örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları çerçevesinde birinci anlamlı farkın lisans 1.sınıf öğretmen adayları ile lisans 2.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da lisans 2.sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka farkın lisans 2.sınıf öğretmen adayları ile lisans 3.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da lisans 2.sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2 = .02$ ) bakıldığında ise, sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin fen öğrenme becerileri üzerinde “düşük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca lisans 1.sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamaları  $\bar{X} = 112.31$ , lisans 2.sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları  $\bar{X} = 118.40$ , lisans 3.sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamaları  $\bar{X} = 115.91$ , lisans 4.sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamaları ise  $\bar{X} = 115.32$ ’dir.

Fen öğrenme becerilerinin alt boyutu olan sorgulama becerisi puan ortalamalarına da

bakıldığında, öğrencilerin sorgulama becerileri puan ortalamaları arasında sınıf değişkeni açısından manidar bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(3,406)}=3.058, p < .05$ ). Hangi sınıf düzeylerinde fark olup olmadığını tespit etmek için varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p=.85$ ). Bu bulgudan hareketle varyansların homojen olduğu ve örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları çerçevesinde birinci anlamlı farkın lisans 1.sınıf öğretmen adayları ile lisans 2.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da lisans 2.sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2=.02$ ) bakıldığında ise, sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin fen öğrenme becerileri üzerinde “düşük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylenebilir. Ayrıca lisans 1.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}=53.85$ , lisans 2.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}=56.80$ , lisans 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}=55.30$ , lisans 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları ise  $\bar{X}=55.19$ 'dur.

Fen öğrenme becerilerinin diğer alt boyutu olan iletişim becerisi puan ortalamalarına da bakıldığında, öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları arasında sınıf değişkeni açısından manidar bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(3,406)}=3.402, p < .05$ ). Hangi sınıf düzeylerinde fark olup olmadığını tespit etmek için varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p=.20$ ). Bu bulgudan hareketle varyansların homojen olduğu ve örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları çerçevesinde birinci anlamlı farkın lisans 1.sınıf öğretmen adayları ile lisans 2.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da lisans 2.sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir başka farkın lisans 1.sınıf öğretmen adayları ile lisans 4.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da lisans 4.sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer farkın ise lisans 2.sınıf öğretmen adayları ile lisans 3.sınıf öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da lisans 2.sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2=.02$ ) bakıldığında ise, sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin fen öğrenme becerileri üzerinde “düşük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca lisans 1.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}=58.45$ , lisans 2.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}=61.59$ , lisans 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları  $\bar{X}=59.40$ , lisans 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanları ise  $\bar{X}=60.71$ 'dir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan üçüncü araştırma sorusu “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğrenme becerileri lise mezuniyet türü açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde araştırma soruları kısmında belirtilmişti. Bu araştırma sorusunu cevaplandırmak için öncelikle mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin, fen öğrenme becerileri puanlarının dağılımının normalliğine bakılmıştır. Normallik analizi sonuçları doğrultusunda Histogram ve Q-Q Plot grafiklerine bakılmış, basılık ve çarpıklık sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6***Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu*

	<b>Çarpıklık (Skewness)</b>	<b>Basıklık (Kurtosis)</b>
Düz Lise	0.173	-0.027
Anadolu Lisesi	-0.114	0.602
Anadolu Öğretmen Lisesi	-0.492	1.624
Diğer	-0.248	-0.352

Bütün okul türleri içinde ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakıldığında -2 ve +2 aralığında olduğu için ve Histogram, Q-Q Plot grafikleri ile desteklendiğinden verilerin dağılımının normal olduğu varsayılmıştır. Verilerin dağılımının normal olduğu varsayıldığından bu araştırma sorusunu cevaplamak Anova analizi kullanılmıştır. Anova analizi ile ilgili bulgular ise Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7***Fen Öğrenme Becerileri ve Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<b>Okul Türü</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>	<b>fark</b>
Fen Öğrenme Becerileri	Düz Lise (1)	86	116.4	14.2	3	3.145	<b>.02*</b>	.02	<b>1&gt;3</b>
	Anadolu L. (2)	201	116.3	13.3	406				
	A.Ö.L(3)	109	112.0	13.6					
	Diğer (4)	14	119.2	9.1					
Sorgulama Becerisi	Düz Lise (1)	86	55.7	7.5	3	3.061	<b>.02*</b>	.02	<b>1&gt;3</b>
	Anadolu L. (2)	201	55.9	6.8	406				
	A.Ö.L(3)	109	53.6	6.5					
	Diğer (4)	14	56.5	4.7					
İletişim Becerisi	Düz Lise (1)	86	60.7	7.6	3	2.662	<b>.04*</b>	.01	<b>1&gt;3</b>
	Anadolu L. (2)	201	60.4	7.4	406				
	A.Ö.L(3)	109	58.4	7.8					
	Diğer (4)	14	62.7	5.2					

\* $p < .05$

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının fen öğrenme becerileri puanlarında mezun olunan lise değişkeni açısından manidar bir fark tespit edilmiştir. ( $F(3,406)= 3.145, p < .05$ ). Hangi okul türleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p=.62$ ). Bu bulgudan hareketle varyansların homojen olduğu ve örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları çerçevesinde birinci anlamlı farkın Düz Lise mezunu öğretmen adayları ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da farkın Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir farkın ise Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da farkın Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2=.02$ ) bakıldığında ise, mezun olunan lise türünün öğrencilerin fen öğrenme becerileri üzerinde “düşük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Düz Lise mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}= 116.4$ , Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}= 116.3$ , Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}= 112.0$ , Diğer lise mezunu öğrencilerin puan ortalamaları ise  $\bar{X}= 119.2$ 'dir.

Fen öğrenme becerilerinin alt boyutu olan sorgulama becerisi puan ortalamalarına da bakıldığında, öğrencilerin sorgulama becerileri puan ortalamaları arasında mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark tespit edilmiştir ( $F(3,406)= 3.061, p < .05$ ). Hangi okul türleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p=.16$ ). Bu bulgudan hareketle varyansların homojen olduğu ve örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. İlk anlamlı farkın Düz Lise mezunu öğretmen adayları ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da farkın Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir fark Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da farkın Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2=.02$ ) bakıldığında ise, mezun olunan lise türü değişkeninin, öğrencilerin fen öğrenme becerileri üzerinde “düşük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylenebilir. Ayrıca Düz Lise mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}= 55.7$ , Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}= 55.9$ , Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}= 53.6$ , Diğer lise mezunu öğrencilerin puan ortalamaları ise  $\bar{X}= 56.5$ 'tir

Fen öğrenme becerilerinin diğer alt boyutu olan iletişim becerisi puan ortalamalarına da bakıldığında, öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları arasında mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark tespit edilmiştir ( $F(3,406)= 2.662, p < .05$ ). Hangi okul türleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p=.75$ ). Bu bulgudan hareketle

varyansların homojen olduğu ve örneklem sayısının eşit olmadığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları çerçevesinde İlk anlamlı farkın Düz Lise mezunu öğretmen adayları ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da farkın Düz Lise mezunu öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir fark Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da farkın Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir fark ise Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ve Diğer lise mezunu öğretmen adayları arasında olduğu ve farkın da farkın Diğer lise mezunu öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine ( $\eta^2=.01$ ) bakıldığında ise, mezun olunan lise türü değişkeninin, öğrencilerin iletişim becerisi üzerinde “düşük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylenebilir. Ayrıca Düz Lise mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}=60.7$ , Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}=60.4$ , Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin puan ortalamaları  $\bar{X}=58.4$ , Diğer lise mezunu öğrencilerin puan ortalamaları ise  $\bar{X}=62.7$ ’dir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenme becerisi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla yapılan ve nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın sonunda, ilk sonuç olarak öğrencilerin fen öğrenme beceri düzeyi puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup bu farkın kadınlar lehine olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde fen öğrenme beceri düzeyi puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farkın bulunduğu yani çalışmamızın sonucunu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Akbayrak, 2019; Aslan Efe ve Özmen, 2018; Bakır, 2018; Özdemir ve ark., 2022). Fakat literatürdeki bazı çalışmalarda fen öğrenme becerisi düzeyi puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Duran, 2014; Duran, 2016; Ural ve Yolagiden, 2021). Öğrencilerin fen öğrenme beceri düzeyi puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, fen öğrenme becerileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulan çalışmalar mevcuttur (Bahtiyar ve Can, 2018; Ural ve Yolagiden, 2021). Bu araştırmaların sonuçları, mevcut çalışmamızın bulgusunu desteklemektedir. Diğer bir sonuç olarak, öğrencilerin fen öğrenme beceri düzeyi puanları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçları tatıştıgımızda; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre fen öğrenme becerisi düzeylerinin farklı çıkma sebebi, kadınların erkeklere göre derslere daha ilgili olması ve akademik başarı olarak daha iyi olmaları olabilir. Sınıf düzeyi açısından 2. Sınıfların, 3. sınıflardan ve 1. sınıflardan farklı çıkma sebebi ise 2. sınıfta almış oldukları fen ile ilgili derslerden dolayı edindikdikleri bilgiler olabilir.

Fen öğrenme becerisinin boyutlarından biri olan sorgulama becerisi puanlarına bakıldığında; öğrencilerin sorgulama becerisi puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çavuşlu (2014), Işık (2011) ve Kocagül

(2013)'ün yaptıkları çalışmada öğrencilerin sorgulama becerisi puanları ile cinsiyet arasında buldukları anlamlı fark çalışmamızın cinsiyet değişkeni sonucunu desteklemektedirken, Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2017), Evren (2012) ve Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sorgulama becerisi puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulmaması bu sonucumuzu desteklememektedir. Ayrıca Işık (2011) ve Ural ve Yolagiden (2021) yaptıkları çalışmada elde ettikleri öğrencilerin sorgulama becerileri ile sınıf düzeyleri arasındaki anlamlı fark, sınıf düzeyi ile ilgili sonucumuzu desteklerken, Çavuşlu (2014) ve Evren (2012)'in sorgulama becerisi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulmamaları sonucu ise bizim sonucumuzu desteklememektedir.

Fen öğrenme becerisinin diğer boyutu olan iletişim becerisi puanlarına bakıldığında; öğrencilerin iletişim becerisi puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamışken, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Literatür incelendiğinde; bazı çalışmalarda öğrencilerin iletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Akar, 2007; Başdağ, 2006; Baykara Pehlivan, 2005; Çevik, 2011; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Dilekmen ve ark., 2008; Eroğlu, 2015; Hazır, 2006; Temiz, 2001, Tunçeli, 2013). Bu bulgu, cinsiyet ile iletişim becerisiyle ilgili sonucumuzu desteklemektedir. Diğer taraftan yapılan bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni ile iletişim becerisi değişkeni arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunması da çalışmamızın bu sonucu ile çelişmektedir (Akgün ve Çetin, 2018; Aslan Efe ve Özmen, 2018; Çuhadar ve ark., 2014; Durukan ve Maden, 2010; Sungur, 2018; Tepeköylü ve ark., 2009). İletişim becerisi boyutunda kadınlar lehine bir farklılığın olmasının sebebinin ise kadınların düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebildikleri ve arkadaşlık ilişkilerine erkeklere göre çok daha fazla önem vermelerinin olabileceği düşünülmektedir (Benli ve Keser, 2021).

Diğer yandan literatürde yapılan bazı çalışmalarda sınıf düzeyine göre iletişim becerileri arasında anlamlı farkın bulunduğu çalışmalar olması çalışmamızın ilgili sonucunu desteklemektedir (Akar, 2007; Bahtiyar ve Can, 2018; Baykara Pehlivan, 2005; Eroğlu, 2015; Ocak ve Erşen, 2015; Ural ve Yolagiden, 2021; Uygun ve Arıkan, 2019). Sınıf düzeyleri arasında farkın olmasının sebebinin ise öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe teorik derslerden daha çok uygulama derslerine geçmeleri sonucu özellikle fen ile ilgili dersler noktasında fen öğrenme becerilerinin gelişmesi olduğu düşünülmektedir. Akar (2007)'in yaptığı çalışmada ise mezun olunan lise türü ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulmaması ilgili sonucumuzu desteklememektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlardan yola çıkarak bu araştırmanın fen öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen ve literatüre önemli sonuçlar kazandıran bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Bu çalışma sadece sınıf öğretmeni adayları ile sınırlı olduğundan farklı örneklem için de fen öğrenme becerisi üzerine çalışma yapılması fen eğitimi literatürüne önemli katkılar sağlayabilir.

- Bu çalışmada kullanılan demografik değişkenler dışında başka değişkenlerde kullanılarak yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Bu çalışmanın verileri sadece Türkiye'nin batı bölgesindeki iki üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan dört sınıf düzeyindeki öğrencilerden toplandığı için başka bölgelerdeki örneklemelerde benzer bir çalışma yapılabilir.

### Kaynaklar

- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akbayrak, G. (2019). *Farklı sınıf seviyelerindeki ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akgün, R. ve Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 103–117.
- Aldan Karademir, Ç. ve Saracaloğlu, A. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. *Turkish Studies (elektronik)*, 12(33), 261 - 290. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12708>
- Asilevi, M. N., Kärkkäinen, S., Sormunen, K. ve Havu Nuutinen, S. (2024). A comparison of science learning skills in the teacher-centered approach and inquiry-based science fieldwork: Primary school students' perceptions. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3146>
- Aslan Efe, H. ve Özmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(11), 88-105. <https://doi.org/10.18009/jcer.376953>
- Ayas, A., Karataş, F. Ö., Ünal, S. ve Çalık, M. (2001). Gazlar konusu ile ilgili bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının yeterliliklerinin araştırılması. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (ss. 221-228)*.

İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

- Aydede, M. N. (2022). Examining the primary school teacher candidates' science learning skills in terms of their attitudes towards science and their science teaching self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 853- 864. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.853>
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2018). *Fen öğretmen adaylarının fen öğrenme becerileri*. The Tenth International Congress of Educational Research, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi.
- Bakır, N. (2018). *Öğrenme kutuları destekli buluş yoluyla öğretim stratejisinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, fen öğrenme becerisine ve fene yönelik tutuma etkisi: vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Başdağ, G. (2006). *2000 yılı fen bilgisi dersi ve 2004 yılı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 4(2), 17–23. <https://doi.org/10.17051/ieo.25782>
- Benli, S. R. ve Keser, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel öğrenme stratejileri ile fen öğrenme becerileri arasındaki ilişki. *Educational & Social Science Journal*, 8(11), 245-268.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çavuşlu, Z. (2014). *Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim hakkındaki görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1–13.
- Chang, H. P., Chen, C. C., Guo, G. J., Cheng, Y. J., Lin, C. Y. ve Jen, T. H. (2011). The development of a competence scale for learning science: Inquiry and communication. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5),



- 1213-1233. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9256-x>
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921–928.
- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295–311.
- Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223–231.
- Doruk, O. ve Sarıkaya, R. (2018, Nisan 11-14). *Determination of science learning skills of classroom teacher candidates*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Duran, M. (2014). A study on 7th grade students' inquiry and communication competencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4511-4516. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.976>
- Duran, M. (2016). Araştırmaya dayalı öğrenme temelli geliştirilen rehber materyalin 6. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme yeterliği üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 85-110. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9422>
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59–74.
- Eroğlu, G. (2015). *Fen alanındaki öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin tespiti*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Evren, B. (2012). *Fen ve Teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. Baskı). McGraw-Hill.
- George, D. ve Mallery, M. (2003). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference 11.0 update* (4. Baskı). Pearson.
- Hazır, A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini edinebilme düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Huyugüzel Çavaş, P. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji okuryazarlıkları ile öğretim yeterliklerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Işık, G. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kalkışım, Ş. İ. (2023). *Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerileri ile öğrenen özerklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kocagül, M. (2013). *Sorgulamaya dayalı mesleki gelişim etkinliklerinin ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine, öz-yeterlik ve sorgulamaya dayalı öğretime ilişkin inançlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Linn, M. C., Davis, E. A. ve Bell, P. (2004). *Internet environments for science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretim programı*. TTKB, Ankara.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1–19. <https://doi.org/10.21764/efd.51145>

- Özdemir, G., Çavuş Güngören, S. ve Yeşildağ Hasançebi, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 69-98. <https://doi.org/10.9779/pauefd.799198>
- Şenler, B. (2014). Fen öğrenme becerisi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 393-407. <https://doi.org/10.17244/eku.00515>
- Sungur, S. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri algısı ile kişilerarası ilişki boyutları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 126–138. <https://doi.org/10.18094/josc.289196>
- Temiz, B. K. (2001). *Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M. ve Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115–124. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000160](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000160)
- Tunçeli, H. İ. (2013). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession (Sakarya University sample). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51–58. <https://doi.org/10.14527/c3s3m5>
- Ural, E. ve Yolagiden, C. (2021). Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 557-577. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.875555>
- Uygun, K. ve Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2256–2281.
- Yılmaz, Z. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 347–363.