



# temel eğitim

ISSN: 2528-892X  
e-ISSN: 2667-7857



*Okulöncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Ali GURBETOĞLU & Betül GENÇ YÜCEL

*Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Mustafa EROL, Ahmet EROL, Sebahattin ÇALIŞIR & Mehmet BOZAN

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*

Yavuz SÖKMEN, Gökhan YILDIRIM & Mehmet KÖK

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stillерinin İncelenmesi*

Taner CANÖZ, İshak ÜNLÜ & Ebru UZUNKOL

*The Meta Analysis of the Effect of Computer Aided Instruction on Student Attitudes in Science and Mathematics*

Mustafa YESILYURT, Mustafa DOĞAN & Sinur ACAR



**BEŞİR**  
DERNEĞİ  
**GÖNÜLLER**  
**YAPMAYA**  
**GELİYOR**



Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü  
Prof. Dr. Bahri ŞAHİN  
Himayetlerinde

Yıldız Teknik Üniversitesi  
Temel Eğitim Bölümü Adına  
Sahibi  
Mustafa YEŞİLYURT

Yazı İşleri Müdürü  
Muhammet Fatih DOĞAN

Baskı  
Yıldız Teknik Üniversitesi Matbaası

Baskı Tarihi  
15 Nisan 2019

Yayın Türü  
Yerel - Süreli

Yıldız Teknik Üniversitesi  
Temel Eğitim Bölümü'nün akademik  
içerikli ücretsiz yayın organıdır.

Dergide yayınlanan tüm yazıların  
sorumluluğu ilgili yazara aittir.

Dergide yayınlanan tüm yazılar  
Creative Commons  
Attribution 4.0 International  
(CC BY 4.0)  
lisansı ile lisanslanmıştır.



Yazıların uygun atıf bilgisi verilerek  
kopyalanması, çoğaltılması ve  
paylaşılması serbesttir.



Yıldız Teknik Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi İstanbul



0 (212) 383 55 55



temelegitim@yildiz.edu.tr

www.temelegitim.com.tr

Okulöncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle  
Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ali GURBETOĞLU & Betül GENÇ YÜCEL

6-19

Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcı Düşünme  
Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mustafa EROL, Ahmet EROL, Sebahattin ÇALIŞIR  
& Mehmet BOZAN

20-29

Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Sınıf  
Öğretmenlerinin Görüşleri

Yavuz SÖKMEN, Gökhan YILDIRIM  
& Mehmet KÖK

30-39

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf  
Yönetimi Stillерinin İncelenmesi

Taner CANÖZ, İshak ÜNLÜ & Ebru UZUNKOL

40-56

The Meta Analysis of the Effect of Computer Aided Instruction on  
Student Attitudes in Science and Mathematics

Mustafa YESILYURT, Mustafa DOĞAN  
& Sinur ACAR

57-69

## Bilim Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ  
Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Craig McCarron  
Texas Tech University

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN  
Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Nazım İbrahim  
Ss. Cyril and Methodius University

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR  
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ergin JABLE  
University of Prishtina

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Qalib Sayılov  
Azerbaijan National Academy of Sciences

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN  
Trakya Üniversitesi

Dr. Yaşar Demir  
University of Strasbourg

## Yayın Kurulu

Baş Editör  
Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT

Editör  
Arş. Gör. Muhammet Fatih DOĞAN

Yardımcı Editörler  
Arş. Gör. Mustafa EROL  
Arş. Gör. Beyza AKÇAY

Alan Editörleri  
Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ  
Doç. Dr. Remziye CEYLAN  
Doç. Dr. Aysun GÜROL  
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN  
Dr. Öğretim Üyesi Cevdet ŞANLI  
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK  
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep DOĞAN  
Dr. Öğretim Üyesi Özkan SAPSAĞLAM  
Arş. Gör. Feride GÖK ÇOLAK

# EDİTÖRDEN



Muhammet Fatih DOĞAN

Dergimizin ikinci sayısından merhaba... İlk sayımızın yayımlanmasından sonra geçen kısacık sürede gerek yüz yüze, gerek telefon ve e-posta aracılığı ile bize değerli fikirlerini ve desteklerini sunan başta Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve İstanbul genelinde yayınlarımızı ulaştırma imkanı bulduğumuz değerli öğretmenlerimize ve dergimizin ilk sayısına gösterdiği önemle ilgili bizi çalışmalarımız konusunda daha da şevlendiren rektörümüz Prof. Dr. Bahri ŞAHİN'e teşekkürü bir borç biliyoruz.

Bu sayımızda araştırmalarına yer verdiğimiz Ali GURBETOĞLU, Betül GENÇ YÜCEL, Mustafa EROL, Ahmet EROL, Sebahattin ÇALIŞIR, Mehmet BOZAN, Yavuz SÖKMEN, Gökhan YILDIRIM, Mehmet KÖK, Taner CANÖZ, İshak ÜNLÜ, Ebru UZUNKOL, Mustafa YEŞİLYURT, Mustafa DOĞAN ve Sinur ACAR'a bilim dünyasına katkılarından dolayı da müteşekkirdüğümüzü belirtmek isteriz.

Dergimizin bir sonraki sayısı için biz olanca gayretimizle çalışmalarımızı sürdürürken, ikinci sayımızın siz değerli okurlarımıza faydalı bir sayı olmasını dileriz.

Saygılarımızla



BEŞİR  
DERNEĞİ

**BEŞİR**  
DERNEĞİ

**GÖNÜLLER  
YAPMAYA  
GELİYOR**

Kısaca Beşir Derneği olarak bilinen, Beşir Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği'nin amacı bütün insanlarımızın acısını ve sevincini paylaşarak onların insani ve ahlaki değerlerle donanmasına katkıda bulunmak olarak özetlenebilir. Derneğin misyonu, kendisine yetemeyen, desteğe ve hizmete ihtiyacı olan, istismara açık hale gelmiş mahzun ve mahcup gönüllerin müjdeleyicisi ve onların hamisi olarak, onları paylaşmayı erdem haline getirmiş gönüller ile hiçbir ayırım yapmadan buluşturmak, sosyal adalete ve kardeşliğe destek olmak, hayır işlerinin yaygınlaşması için gece gündüz dünyanın her yerinde insanlara hizmeti nimet bilmek şeklinde belirlenmiştir.

Bununla birlikte derneğin vizyonu da; doğal afet ve başka nedenlerle dünyanın herhangi bir yerinde, biçare düşmüş, evsiz kalmış, salgın hastalıkların pençesinde bir lokmaya muhtaç kalmışlara merhametlinin elini uzatmak, imkânsızlıklardan dolayı okuyamayan, eğitimi yarım kalmış gönüllere sahip çıkmak, meslek ve beceri kazandıracak kurslar açarak hayat boyu eğitimi desteklemek, hayata tutunamamış, her şeyin değiştiği bir dünyada sahipsiz kalmış fakir ve yetimlere ulaşip ihtiyaçlarını karşılamak, rehberlik yapmak, hastalıklara duçar olmuş ve biçare kalmışların hizmetini görmek, tedavilerini üstlenmek, doğuştan veya sonradan özür sahibi olmuşların toplumda yer almaları ve hiçbir eksiklik hissetmemeleri için gören gözleri ve yürüyen ayakları olmak, kısaca nerede bir mahzun ve mahcup gönül varsa, orda ve onlarla olmak şeklinde ifade edilmektedir.

Bununla birlikte dernek, doğru, düzenli ve çağın gereksinimlerine uygun olarak hizmet vermek, insanlara maddi, manevi yardımlar yapmak, gerektiğinde insanların haklarını korumak, insanlara hiçbir din, dil, ırk, sınıf, bölge, mezhep ve siyasi görüş farkı gözetmeksizin maddi ve manevi her türlü yardımlarda bulunmak gibi görevleri üstlenmektedir. Bununla birlikte topluluklar arasında dostane ilişkiler kurmayı da hedeflemektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda dernek bir çok insani yardım kampanyası ve projelere imza atmıştır. Bunların arasında Yemen Halkı İçin Acil Yardım Kampanyası, 15 Temmuz Şehit Ailelerine Destek Kampanyası, Kan Bağışı Kampanyası (Bir Damla Bin Umut), Suriye Yardım Kampanyası, Arakan Müslümanlarına Yardım Kampanyası gibi kampanyalar ve Meslek edindirme projesi, Gençlere yönelik koruyucu projeler, Mahkumlara dergi ve kitap projesi, Somali yetimhane ve okul projesi, Su kuyuları projesi gibi projeler sayılabilir.

Derneğin sürekli olarak devam ettirdiği gıda, giyim, yakacak, eğitim ve sağlık yardımı gibi kampanyalarla birlikte yurt içinde ve yurt dışında ihtiyaç duyulan birçok alanda projeler gerçekleştirdiği görülmektedir.

Bunların arasında Somali'de 200 kapasiteli yetimhane ve okul projesinin fizibilite çalışmalarını tamamlayan dernek, ilk olarak 63 kişilik bir kontenjanla yetimhane ve okul hizmetini başlatmıştır. 26 Kasım 2011 tarihinde hizmet vermeye başlayan yetimhane ve okul hizmeti büyük bir takdir ve övgü toplamaktadır.

Beşir Derneği Mahkûmlara Dergi ve Kitap Projesi ile de cezaevlerinde işledikleri suçların cezasını çeken mahkûmların ıslahı ve topluma kazandırılması çalışmalarını yürütmektedir. Bu kapsamda 350 ceza evine aylık 16 bin dergi gönderen derneğin Adalet Bakanlığının izniyle yürütülen bu çalışması da hem mahkûmlar hem de halk tarafından büyük ilgi görmektedir.

Dernek ayrıca FETÖ terör örgütünün hain kalkışması sonucunda, vatan için hiç düşünmeden canlarını veren aziz şehitlerimizin ve gazilerimizin ailelerine de 15 Temmuz Şehit Ailelerine Destek Kampanyası ile destek olmaya devam etmektedir.



# Okulöncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

## An Investigation of the Relationship between Leadership Styles of the Preschool Managers and Teachers' Job Satisfaction

Ali GURBETOĞLU<sup>1</sup>, Betül GENÇ YÜCEL<sup>2</sup>

Geliş Tarihi/Received: 02/12/2018 Kabul Tarihi/Accepted: 17/02/2019 Yayın Tarihi/Published: 15/04/2019

**Özet:** Eğitim kurumlarında uygun liderlik anlayışı bireysel ve kurum hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran bir etkidir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile kurum yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Araştırma, Adıyaman ili T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan anaokulu öğretmenleriyle alakalıdır. Veriler 297'si resmi, 19'u özel anaokulu öğretmeni olmak üzere toplam 316 kişilik gruptan toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutları arasında dönüşümcü liderlik algı düzeyi diğer boyutlardan daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin içsel iş doyumları seviyesinin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algısı ile doğru orantılı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda yöneticilerin, dönüşümcü liderlik tutumu sergilemekten uzak durmaya özendirilmesi, bu konuda gerekli eğitimlerin alınmasının sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Yönetici, Öğretmen, Liderlik, İş Doymu

**Abstract:** In educational institutions, appropriate leadership practice is a factor that facilitates the achievement of individual and institution goals. The aim of this research is to reveal the relationship between job satisfaction levels of teachers who work in pre-school education institutions and leadership styles they perceive in institution managers. Research is related to the kindergarten teachers working under the Ministry of National Education in Adıyaman province. The data were collected from a group of 316 people, 297 of which were official and 19 of them were private kindergarten teachers. According to the findings, it was found out that the level of perception of transformational leadership is higher than that of the other dimensions in the leadership styles of the teachers working in the pre-primary education level and that the level of the internal job satisfaction of the teachers was directly related to the perception of the transformational leadership and the interactivity leadership. As a result of this study; it was suggested to encourage the managers of the schools and the individuals in the administrative staff to exhibit the transformationist leadership attitude and to take the necessary trainings in this respect.

**Keywords:** Preschool Education, Manager, Teacher, Leadership, Job Satisfaction

**Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article:** Gurbetoğlu, A ve Genç-Yücel, B. (2019). Okulöncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 6-19.

\* Bu makale aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

<sup>2</sup> MEB, Öğretmen, Tut Nene Hatun Anaokulu Müdür Vekili, Yüksek Lisans Öğrencisi.

## 1. Giriş

Eğitim, insanlık tarihi boyunca birey ve toplum hayatının gelişiminde en önemli ve etkili araçlardan biri olmuştur. Günümüzde de aynı öneme sahip olmakla birlikte, gelişen ve değişen sosyo-kültürel ve toplumsal hayatın içinde karmaşık bir süreç halini almıştır. Değişimin hızlandığı günümüz koşullarında teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle uzaklar yakın olmuş, insan ve toplum ihtiyaçları büyük değişim göstermiştir. Bu ihtiyaçların temin edilmesi mevcut örgütlerin eskiden beri benimsedikleri bakış açısı ve yaklaşım tarzlarını değiştirmelerini, kendilerini geliştirmelerini tetiklemiştir.

Toplumsal gelişimi sağlayacak olan nesillerin yetiştirilmesinde eğitim kurumları kritik önem taşımaktadır. Bu anlamda, her kademedeki okulların günün şartlarına ve geleceğin toplumsal ihtiyaçlarına cevap verebilecek, çok yönlü, nitelikli insan gücü yetiştirecek yapıda organize olmaları bir ihtiyaçtır.

Okulların hedeflenen eğitim başarısını yakalaması birçok faktörle ilişkilidir. Öğretmenler ve okul yöneticileri bu süreçte aktif rol oynamaktadırlar. Bir eğitim örgütü niteliğinde işleyen okullarda lider konumundaki okul yöneticileri ile üye durumundaki öğretmenlerin iş birliği ve olumlu ilişkiler geliştirmeleri örgüt başarısını desteklemektedir. Bu sayede öğretmenlerin iş doyumunun da yükseldiği ifade edilmektedir (Çetinkanat, 2000:239).

Okul öncesi eğitim formal eğitim sürecinin ilk ve temel basamağı olması nedeniyle, bireylerin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu aşamada çocukların öğrenme, anlama kapasitelerinin artırılması ve gelişim sürecinin hızlandırılması hedeflenmektedir. Bu nedenle diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi kademesinde de öğretmen ve okul yöneticisi iş birliğinin sağlanması önemli bir ihtiyaçtır. Okul öncesi kurumların yöneticileri liderlik vasıflarını kullanarak daha etkin bir yönetim anlayışı sergileyebilirler (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu sayede öğretmenlerin iş doyumları da olumlu yönde etkilenir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri sınıf içi etkinliklere ve doğrudan öğrencilere yansiyabilen bir durum olması nedeniyle eğitim kurumlarında yoğun bir şekilde ele alınması gereken bir husustur. Uygun bir liderlik anlayışı hem bireyin hem de eğitim kurumunun hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıran bir etkidir. Bu durumun sağlanamadığı hallerde öğretmenlerin yöneticilere olan güven düzeyi azalarak motivasyonları ve iş doyum düzeyleri olumsuz etkilenir (Tabak, 2005:34).

Bir kurumun başarılı şekilde yönetilebilmesi için yöneticilerin liderlik becerilerine sahip olması çok önemlidir (Bridge, 2003:32). Şahin (2004:470), okul kültürünün algılanmasına yönelik yaptığı araştırmada okul yöneticilerini liderlik davranışlarını benimsemesiyle eğitim kurumlarının istenen hedeflere ulaştırılmasının kolaylaşabileceğini belirtmiştir. Bu sayede okul yöneticilerinin sadece bazı resmi prosedürleri izleyen bireyler olmaktan çıkıp, kurumun ve eğitim örgütündeki bütün üyelerin sorunlarını çözen, orijinal ve yaratıcı fikirleri olan liderler haline dönüşebilecekleri ifade edilmiştir.

Eğitim kurumlarındaki liderler, günümüzdeki teknolojik ve kültürel değişimler içerisinde önemli rol oynamaktadırlar. Yeniden yapılanmacı görüşe göre eğitim toplumsal değişimin başlatıcı ögesidir. Bu nedenle eğitimcilerin de bu değişimi sağlayacak ayrıntılı eğitim programını çocuklara kazandırmaları ve bu sayede toplumu yeniden oluşturmaları beklenmektedir (Dinçer, 2003:108). Bu yüzden eğitimin bu değişen yapısına ayak uydurabilecek eğitim örgütü liderlerinin klasik yöneticiler olmaktan çıkıp çağdaş okul yöneticileri haline gelmeleri gerekmektedir. Yani, eğitim örgütlerinin başarılı olması okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Kalyoncu (2008:4) ilköğretim yöneticilerinin liderlik özelliklerini incelediği bir araştırmada eğitim kurumlarındaki başarılı sonuçların elde edilmesinde yönetim kalitesi ve liderlik vasıflarının etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma ile okul yöneticisinin niteliğinin ne derece önemli olduğu ortaya konmuştur.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin sahip olduğu liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında önemli bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Güllü, 2009: 102). Eğitim örgütlerindeki üyeler, zamanlarının büyük bir kısmını okul ortamında geçirmektedirler. Bu nedenle bu ortamda işlerini zevk alarak ve isteyerek yapmaları örgüt faaliyetlerini ve verimliliğini, yapılan işin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Örgüt üyelerinin yaptıkları işlerden aldıkları keyif veya keyifsizlik, iş doyumunu olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, örgüt çalışanlarının istekleri ile yapılan işin özelliklerinin uyumlu olması sayesinde iş doyumunu sağlanmaktadır (Çek, 2011:32). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bu faktörler arasında örgüt yöneticisinin tutumu ve liderlik becerileri oldukça önemlidir. Güllü (2009:101), eğitim yöneticilerinin liderlik stillerini başarı ile uygulaması neticesinde öğretmenlerin iş doyumunun artırılabilirliğini tespit etmiştir. Bu sayede yeterli iş doyumunu sağlanan öğretmenlerin yaşam doyumları da olumlu etkilenmektedir.

Bir liderde bulunması gereken özelliklere dair yapılan araştırmalarda pek çok faktör tespit edilmiştir. Ancak bazı ortak unsurlar ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda, etkin bir liderde bulunması gereken başlıca özellikler; adil, güvenilir olması, ekibini koruması ve başarıya götürmesi, sorunları basite

indirgemesi, üyelere güvenmesi ve onlarla birlikte olmaktan, sevinç ve kederini onlarla paylaşmaktan zevk alması, hatasını kabul edip hatalı kişileri affetmesi, başarıyı herkese mal etmesi, kriz yönetimine hâkim olması şeklinde sıralanabilir (Özden, 2002:98).

### 1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile kurum yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışma kapsamında Adıyaman ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarına göre iş doyum düzeylerindeki değişimin yönü incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenleri, kurum yöneticilerinin liderlik stillerini hangi alt boyutlarda, ne düzeyde algılamaktadır?
- Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; cinsiyete, yaş grubuna, eğitim durumuna, mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile yöneticilerde algılanan liderlik stilleri; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, serbestici liderlik stili arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.2. Çalışmanın Önemi

Örgütlerin gelişimi ve verimliliği, yöneticilerin izlediği liderlik davranışları ve yönetim anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Etkin bir yönetici, çağdaş liderlik stillerinin benimseyerek çalışanlarını motive eder, onları destekler, sorunlarıyla yakından ilgilenir ve çalışanlara değer verdiğini hissettirmektedir. Bu bağlamda örgüt üyelerinin gereksinimlerine önem veren, iş birliği içerisinde olan bir liderlik stili üyelerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Motivasyon düzeyi yüksek üyelerin oluşturduğu bir örgüt, hedeflerine çok daha kolay bir şekilde ulaşmaktadır. Aksi durumda, örgüt üyelerinin lidere olan güvenleri sarsılır ve iş doyum seviyeleri azalır (Tabak, 2005:34).

Eğitim örgütlerinde lider konumunda olan okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyum düzeyi ile ilişkisini ortaya koyan bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar kapsamında öğretmenlerin algıladıkları liderlik stillerinin alt boyutları bazı demografik faktörlerden etkilendiği gibi, coğrafik bölgelere göre de değişiklik gösterdiği saptanmıştır (Akyol Kılıç, 2014:107). Bu anlamda farklı eğitim kademelerindeki ve farklı coğrafik bölgelerdeki öğretmenlerin dahil edildiği bilimsel araştırmalar alanyazına önemli katkı sağlayabilir. Böylece eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik stillerinin profili belirlenerek çalışanların iş doyumunu ile ilişkisine bakılarak eğitim örgütlerindeki sorunların çözümüne yönelik stratejiler belirlenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilecek verilerin okul öncesi eğitim düzeyinde görev alan öğretmenlere ve yöneticilere yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalar için de teşvik edici olması beklenmektedir.

### 1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve Adıyaman ilinde yer alan resmi Okul öncesi eğitim kurumlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

### 1.4. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde liderlik ve iş doyumunu konusunda yapılmış çalışmalar mevcuttur. Benibol'un (2015) okul öncesi eğitiminden sorumlu yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili ile içsel doyum arasında orta, dışsal iş doyum arasında ise orta ve yüksek düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Diğer taraftan, serbestlik tanıyan liderlik stili ile içsel iş doyum arasında düşük düzeyde negatif ve dışsal iş doyum arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çek'in (2011) bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasında, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Nal'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin paternalist liderlik davranışlarının, sağlık çalışanlarının iş doyumunu ve örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre paternalist liderlik davranışının artması ile örgütsel adalet algısının da arttığı gözlemlenmiştir. Buna paralel olarak sağlık çalışanlarının örgütsel adalet algıları arttıkça iş doyumlarının da arttığı görülmüştür. Çulha'nın (2017) okul psikolojik danışmanlarının yöneticilerinin liderlik stillerini algıları ile



kendi iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkini incelediği çalışmada okul psikolojik danışmanlarının algıladıkları, yöneticilerin; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çetin (2016), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkisini araştırmış ve okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca söz konusu çalışmada etik liderlik davranışları arasından karar vermede etinin öğretmenlerin iş doyumunu en yüksek düzeyde etkileyen etik liderlik boyutu olduğu sonuca varılmıştır. Akyürek (2016) ilkökul kademesinde yöneticilerin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında liderlik fonksiyonları ile iş doyumunu ilişkisi incelendiğinde; güçlü vizyon alt boyutu ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki; destekleyici liderlik ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki; öğretimsel destek ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki ve denetim alt boyutu ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Yılmaz'ın (2014) yaptığı çalışmada ise özel okullardaki ilkökul yöneticilerinin liderlik biçimi ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda dönüşümcü liderlik davranışları ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Liderlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen Fuller ve Morrison, 1999 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde, hemşirelerin katılımı ile yürüttükleri bir araştırmada farklı liderlik tarzlarının iş doyumuna etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların iş doyumunu olumlu şekilde etkilediği ortaya konmuştur. Liderlikte çoklu etki ölçeceği kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada dönüşümcü liderlik yaklaşımının çalışanların enerjisini artırdığı ve motivasyonlarına katkıda bulunduğu da belirlenmiştir.

Liderlik stillerine yönelik bir araştırmada Şahin (2005), hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu algılarda katılımcıların bireysel özellikleri, mesleki ve okul ortamı gibi değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stillerine yönelik algıları, çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyi ile ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin algıları ise meslekte geçirdikleri süre, çalıştıkları okulların statüleri ve sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı gösterilmiştir.

Bolat (1996) tarafından bir Üniversitede yöneticiler, öğretim elemanları ve idari personelin katılımıyla yapılan çalışmada yöneticiler hem idari hem de akademik personelle yakın ilişkiler kurduklarını ve onlarla her zaman görüştiklerini ve yeterli zaman ayırdıklarını ifade etmelerine karşın öğretim üyeleri ve idari personel bunun aksini beyan etmişlerdir. Yöneticilerin olumsuz eleştirilerden rahatsız olmadıklarını belirtmelerine rağmen bu konuda öğretim üyelerinin ve idari personelin algılarının oldukça farklı olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde özellikle eğitim birimlerinde yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyum düzeyini etkilediğini gösteren çok sayıda çalışma olmasına rağmen bu çalışmalarda öğretmenlerin algıladıkları liderlik stillerinin alt boyutlarının coğrafik bölgelere göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir (Akyol Kılıç, 2014:107).

Adı geçen araştırma sonuçlarından yola çıkarak; bu çalışmanın yürütüldüğü coğrafi bölgedeki okulöncesi eğitim kademesi öğretmenlerin dâhil olduğu bu araştırmanın alana önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

### 1.5. Liderlik ve Liderlik Stilleri

Çeşitli tanımlamalarda liderlik bir kişilik özelliği olarak ele alınmasına rağmen diğer bazı yaklaşımlarda bir davranış şekli olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda ön plana çıkan tanımlamalara göre liderlik; grup amaçları doğrultusunda grubun etkinliklerini etkileme süreci, görüş, eylem ve eğilimleri etkileme ve yönlendirme, kendisini takip edenlerin eylem ve düşüncelerini güç kullanarak etkileyebilmektir (Çelik, 2012:1).

Eğitim kurumlarında verimli bir eğitim öğretim süreci etkin bir liderlik ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda eğitim yönetiminde sürdürülen liderlik stili çok önemlidir. Eğitim kurumları ticari işletmelerden belli yönleri ile keskin sınırlarla ayrılır. Bu nedenle işletmelerdeki liderlik anlayışının eğitim kurumlarına uyarlanması oldukça güçtür. Okul liderliği, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerekli olan değişim için öğretmenleri harekete geçirebilme süreci olarak tanımlanabilir (Çelik, 2012:193). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri başlıca; süper liderlik, moral liderlik, etik liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, öğrenen liderlik şeklinde sıralanmaktadır.

*Süper Liderlik:* bütün örgüt üyelerinin katılımı hedeflenir. Takipçilerin her birisinin kendi kendilerinin lideri olması öngörülür. Lider yetki ve sorumluluklarını örgüt üyeleriyle paylaşır (Çelik, 2012:78).

*Moral liderlik:* Örgüt lideri kendisi ve işi ile ilgili olarak moral bir bakış açısına sahiptir. Örgütün amaçlarına erişebilmek için öğretmenleri destekleyen lider moral değerlerden aldığı güç ile astlarını etkiler (Çelik, 2012:90).

*Etik Liderlik:* Etik lider evrensel olarak kabul edilen bazı değerlere sahiptir. Bunlar; doğruluk, güvenilirlik, dürüstlük, sadakat gibi özelliklerdir. Bu özellikleri taşıyan etik bir lider örgüt içerisinde iyiliği yaymaya çalışan, iletişim becerileri güçlü, demokratik yönetim anlayışına sahip, anlayışlı ve kibardır (Yılmaz, 2008:33)

*Vizyoner Liderlik:* Geleceği hayal ederek tasarlamak anlamına gelen vizyon, lidere örgütün geleceğine dair bir bakış açısı kazandırır (Aksoy, 2009:26). Bu yaklaşım ile vizyoner liderlik örgütü gelecekte olması istenen noktaya taşımaya amaçlar.

*Dönüşümcü Liderlik:* Örgüt liderleri örgütün hemen her alanında değişim ve farklılıklar yaparak çalışanları etkileyebilmektedir. Reform niteliğindeki yenilikler örgüt üyelerine değişimin yararlı olduğunu düşündürmektedir (Eren, 2012:462).

*Kültürel Liderlik:* Örgüt içerisinde güçlü ve etkili bir kültür oluşmasını hedefleyen liderlik türüdür. Lider, kültürü tüm öğeleriyle bilir, değerlendirir ve değişimine katkı sağlar (Erçetin, 2000:67).

*Öğrenen Liderlik:* Şartlar gereği sürekli bir yenilenme ihtiyacı hisseden örgütler ikna gücü yüksek, açık fikirli ve öğrenmeye hevesli liderlerin rehberliğinde ilerler. Bu yaklaşımda lider, örgüt üyeleriyle birlikte öğrenebileceğini hissettirebilir. Bu tutum, liderin takım halinde öğrenmeye olan inancını yansıtmaktadır (Çelik, 2012.121).

*Öğretimsel Liderlik:* Eğitime özgü bir liderlik yaklaşımıdır. Eğitim kurumlarında verimli ve etkili bir eğitim sisteminin sürdürülebilmesi için vazgeçilmezdir. Okullarda lider konumunda olan yöneticiler, üstlendikleri sorumluluklar nedeniyle okul başarısının önemli bir belirleyicisi konumundadırlar (Bursalıoğlu 1982:7).

Eğitim kurumlarında arzu edilen liderlik yaklaşımı için son yıllarda birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar okul yöneticilerinin bazı ortak özelliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bunlardan başlıcaları; kurumun fiziki ve maddi kaynaklarının yönetilmesi, okul programının ve eğitim-öğretim sürecinin yönetilmesi, insan kaynaklarının yönetilmesi, okul kültürünün ve değişimin yönetilmesi, okul çevresinin yönetilmesi şeklinde sıralanabilir. Okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak sürdürdüğü liderlik stili bu ortak özelliklere göre belirlenebilmektedir (Şişman, 2004:38). Bu doğrultuda Adıyaman ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## 2. Yöntem

Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algıları ile iş doyum seviyesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere planlanan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Bu modelde amaç, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin ve etkileşimin varlığını belirlemektir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar,1984,83). Bu çalışmada öğretmenlerin iş doyum seviyeleri ve okul yöneticilerinin liderlik stiline yönelik algıları ayrı ölçeklerle değerlendirilerek bu iki ölçek puanlarının ilişkisi değerlendirilmesi yapılacağı için ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Adıyaman ilindeki T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Adıyaman ilinde 124 devlet okulu ve 4 özel okul olmak üzere okul öncesi eğitim veren toplam 128 okul bulunmaktadır. Bu okullarda, 310 tanesi devlet okulunda, 36 tanesi özel okullarda olmak üzere toplam 346 anaokulu öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler, Adıyaman İl merkezi ile Tut, Besni, Kahta ve Gölbaşı ilçelerindeki 82 anaokulunda görev yapan 316 anaokulu öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmaya, Adıyaman ili MEB'e bağlı olarak çalışan tüm anaokulu öğretmenleri dâhil edilmiştir. Aynı zamanda yöneticilik görevi bulunan öğretmenlere ölçek uygulanmamıştır. Katılımda gönüllülük esası uygulanmış, ölçeği doldurmak istemeyen öğretmenler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veriler Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izniyle toplanmıştır. Uygulama öncesinde ölçeğin uygulanacağı okul yöneticileri ile görüşülmüş, çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamındaki okullara bizzat gidilerek öğretmenlerle birebir görüşülmüş, ölçek formu hakkında bilgi vermiş, akabinde ilgili veri toplama araçlarının doldurulmasına nezaret edilmiştir. Çeşitli nedenlerle araştırmaya katılmak istemeyenler yüzünden, gönüllülük esasına göre toplam 316 öğretmenle çalışılmıştır.

## 2.1. Veri Toplama Araçlarının Özellikleri

Çalışmanın problemlerine yönelik verilerin elde edilmesi için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin benimsedikleri liderlik stillerini belirlemek amacıyla "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek formu genel bilgiler ve iki farklı ölçek olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ait genel bilgi toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ile 8 soru yöneltilmiştir. İkinci bölümde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı liderlik stillerini tespit etmek için 36 soruluk "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" yer almıştır. Üçüncü bölümde ise, öğretmenlerin iş doyum düzeyini tespit etmek amacıyla 20 soruluk "Minnesota İş Doyum Ölçeği"ne yer verilmiştir.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacı tarafından hazırlana kişisel bilgi formunda öğretmenlerin bireysel özelliklerine dair çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, kıdem yılı, okuldaki öğretmen sayısı, yöneticilerin cinsiyeti, okul türü ve günlük çalışma saatlerine ilişkin toplam sekiz soru yöneltilmiştir.

*Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği:* Yöneticilerin liderlik davranışlarını karşılaştırmak ve liderlik stillerini çeşitli faktörlere göre açıklamak amacıyla 1995 yılında Bass ve Avolio tarafından geliştirilen ölçeğin daha öncede farklı alanlarda kullanılarak geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuştur. Genellikle okullarda öğretmemelerin kurum yöneticilerinin liderlik anlayışına yönelik algılarını ve sorunları inceleyen çalışmalarda kullanılan Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği Akdoğan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 36 ifadeden oluşan ölçekte 5 aşamalı likert skalası kullanılmıştır. İfadelerin "hiçbir zaman" dan "her zaman" sıklığına seçenekleri bulunmaktadır. Ölçekteki ifadeler ile ölçülen liderlik stilleri 3 genel faktör altında toplam 7 faktörden oluşmaktadır (Akdoğan, 2002: 82). Bu faktörler dönüşümcü liderlik altında karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım ve bireysel destek faktörleri, etkileşimci liderlik stili altında ödüle bağlı aktif ve pasif şekilde istisnalarla yönetim yaklaşımı ve serbestlik tanıyan liderlik stili şeklinde ifade edilmiştir. Akdoğan tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri.92 olarak belirlenmiştir (Akdoğan, 2002: 82). Tablo 1'de Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeğinde kullanılan ifadelerin ilişkili olduğu liderlik stilleri gösterilmektedir.

**Tablo 1. Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeğindeki İfadeler Ve Liderlik Stilleri**

<b>Dönüşümcü liderlik</b>	
Karizmatik/ilham verici	6, 9, 10, 13, 14, 18, 23, 25, 34, 36
Entelektüel uyarım	2, 8, 30, 32
Bireysel destek	15, 19, 29, 31, 35
<b>Etkileşimci liderlik</b>	
Ödüle bağlı	1, 16, 11
İstisnalarla yönetim (aktif)	3, 12, 20
İstisnalarla yönetim (pasif)	
<b>Serbestlik tanıyan liderlik</b>	
	5, 7, 17, 28, 33

*Minnesota İş Doyumu Ölçeği:* Çalışanların iş doyumunu seviyesini ölçmek amacıyla 1967 yılında Weiss ve arkadaşları tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği 1985 yılında Baycan tarafından dilimize uyarlanmıştır (Baycan, 1985). Ülkemizde birçok araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini inceleyen Akkemiş (2010:30), ölçeğin güvenilirliğinin 0,83 ve geçerliliğin 0,80 düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Minnesota İş Doyum Ölçeği'nde iş doyumunun kaynaklarına yönelik değerlendirme de yapılabilmektedir. Bu bağlamda içsel ve dışsal tatmin soruları belirlenmiştir. İçsel tatmin soruları 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 15, ve 20 numaralı ifadelerle ölçülürken, dışsal tatmin soruları da 5, 6, 8, 12, 13, 14, 17, 18 ve 19 numaralı ifadelerle değerlendirilmektedir. İçsel faktörler bireyin kendisiyle ilişkili olup, kendiliğinden gelişebilirler. Bu faktörler bireysel ihtiyaçlar ve saygınlık beklentisi gibi ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Dış faktörler bireyin çalışma ortamındaki yönetim anlayışı, çalışma koşulları, iş çevresi, ücretler, terfi durumu, haklar ve güvenceler gibi gereksinimleri içerir (Özdayı, 1990: 43). Ölçekteki ifadeler 1-5 arasında puanlanan beşli likert skalası

şeklinde ölçülmektedir. Puanlama “Hiç memnun değilim” ifadesi için 1 puan, “Memnun değilim” ifadesi için 2 puan, “Kararsızım” ifadesi için 3 puan, “Memnunum” ifadesi için 4 puan ve “Çok memnunum” ifadesi için 5 puan şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte bulunan ifadelerde ters puanlamayı gerektirecek bir düzenleme yoktur.

Ölçek verileri üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin güvenilirlik analizinde ölçeğe ait Cronbach alpha değeri  $\alpha = .934$  çıkmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeğinde ise bu değer  $\alpha = .915$  olarak elde edilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri**

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği	36	.934
Minnesota İş Doyum Ölçeğin	20	.915

20 maddelik Empatik eğilim ölçeğinin güvenilirlik analizi değerlendirildiğinde Cronbach's Alpha Değeri'nin 0,678 olduğu belirlenmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilirlik sınırları içerisinde uygulandığını ifade etmektedir.

## 2.2. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada, görüşme formundan elde edilen veriler *Statistical Package for the Social Sciences* paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edildi. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı yüzde ve frekans analizleri ile incelendi. Araştırmada kullanılması gereken analiz yöntemleri Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlendi ki, bu test verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemektedir.

Kullanılan iki ölçeğe ait alt boyutların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplandı. İkili karşılaştırmalar için T testi, ikiden fazla grubun karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı çıkan sonuçlar için farklılığın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi olan Tukey testi kullanıldı. Çalışanların iş doyumu düzeyi ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile değerlendirildi. Sonuçlar tablo haline getirildi. İstatistiksel analizlerde  $p < 0.05$  düzeyi, anlamlı olarak kabul edilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı gibi değişkenlere yönelik veriler tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

Cinsiyet	N	%
Kadın	191	60,4
Erkek	125	39,6
Toplam	316	100
Yaş	N	%
18-25 yaş	33	10.4
26-33 yaş	87	27.5
34-41 yaş	128	40.5
42-49 yaş	49	15.5
50 yaş ve üstü	19	6.0
Toplam	316	100
Eğitim Durumu	N	%
Lisans	283	89.6

Lisansüstü	33	10.5
Toplam	316	100
<b>Meslekte Çalışma Süresi</b>		
	N	%
1-5 yıl	33	10.4
6-10 yıl	90	28.5
11-15 yıl	103	32.6
16-20 yıl	79	25.0
21 yıl ve üzeri	11	3.5
Toplam	316	100

Tablo 3' ten de anlaşılacağı gibi Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların %60,4'ünü kadın, %39,6'sını erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 34-41 yaş grubunda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır. 6-10 ve 11-15 yıl arasında meslekte çalışan öğretmenler en büyük oranı oluşturmaktadırlar.

### 3.2. Alt problem 1. Okul öncesi öğretmenleri, kurum yöneticilerinin liderlik stillerini hangi alt boyutlarda, ne düzeyde algılamaktadır?

**Tablo 4. Öğretmenlerin Algıladıkları Liderlik Alt Faktörlerine Ait Değerler**

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Dönüşümcü liderlik	316	19	94	67.42	19.75
Etkileşimci liderlik	316	17	83	41.43	10.47
Tam serbestlik tanıyan liderlik	316	3	66	12.82	9.19

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum yöneticilerine yönelik algıladıkları liderlik stili ortalamasını değerlendirmek amacıyla liderlik alt boyutları değerlendirilmiştir. Tablo 4'te öğretmenlerin algıladıkları Liderlik Alt Faktörlerine ait değerler gösterilmektedir. Tablo 4'te göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri alt boyutlarından etkileşimci liderlik alt boyutu oldukça düşük düzeyde benimsenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin algılarına göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik stilini daha fazla benimsediği anlaşılmaktadır. Etkileşimci liderlik stilinin ise dönüşümcü liderlik boyutuna göre daha az benimsendiği anlaşılmaktadır.

Tam serbestlik tanıyan liderlik algısının daha düşük düzeyde olması, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda genellikle okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde etkin rol oynadıkları, gelişen sorunlara ve durumlara karşı duyarlı oldukları sonucunu düşündürmektedir.

### 3.3. Alt problem 2. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, algıladıkları liderlik stilleri alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığını değerlendirmek amacıyla *T Testi* kullanılmıştır.

**Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Stilleri Algılarının Karşılaştırılması**

	Cinsiyet	N (316)	$\bar{X}$	ss	t	P
Dönüşümcü liderli	Kadın	191	72.09	18.00	-3.45	0.001
	Erkek	125	64.37	20.30		
Etkileşimci liderlik	Kadın	191	41.13	10.70	-0.66	0.511
	Erkek	125	41.92	10.14		
Serbestlik tanıyan liderlik	Kadın	191	13.52	10.47	1.67	0.096
	Erkek	125	11.76	6.71		

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, liderlik stillerine yönelik algıları dönüşümcü liderlik alt boyutunda farklılaşmaktadır ( $p < 0,05$ ). Kadın öğretmenlerdeki dönüşümcü liderlik algısının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerce algılanan liderlik stilleri alt boyutlarının, öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

**Tablo 6. Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		Kareler toplamı	df	Kare ortalaması	T	P
Dönüşümcü liderlik	Gruplar arası	2224.57	4	556.14	1.432	.223
	Gruplar içi	120754.60	311	388.27		
	Toplam	122979.17	315			
Etkileşimci liderlik	Gruplar arası	579.25	4	144.81	1.326	.260
	Gruplar içi	33968.60	311	109.22		
	Toplam	34547.85	315			
Serbestlik tanıyan liderlik	Gruplar arası	342.73	4	85.68	1.014	.400
	Gruplar içi	26288.69	311	84.53		
	Toplam	26631.42	315			

Tablo 6'da öğretmenlerin yöneticilerine yönelik algıladıkları liderlik stili alt boyutlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda dönüşümcü liderlik ( $p > 0,05$ ), etkileşimli liderlik ( $p > 0,05$ ) ve serbestlik tanıyan liderlik ( $p > 0,05$ ) alt boyutlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo78: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Liderlik Stilleri Algısının Tanımlayıcı İstatistikleri**

	Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss
Dönüşümcü liderlik	Lisans	283	68.19	19.59
	Yüksek lisans	29	60.03	21.25
	Doktora	4	66.75	11.38
	Toplam	316	67.42	19.76

Etkileşimci liderlik	Lisans	283	41.34	10.67
	Yüksek lisans	29	41.86	8.75
	Doktora	4	45.50	8.50
	Toplam	316	41.44	10.47
Serbestlik tanıyan liderlik	Lisans	283	12.87	9.13
	Yüksek lisans	29	12.10	10.24
	Doktora	4	15.00	6.68
	Toplam	316	12.83	9.19

Tablo 7’de, çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre liderlik algılarına bakıldığında yüksek lisans mezunu olan katılımcıların dönüşümcü liderlik algısının daha düşük olduğu, doktora öğrencilerinin ise etkileşimci liderlik serbestlik tanıyan liderlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 8. Eğitim durumuna ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		Kareler toplamı	df	Kare ortalaması	T	P
Dönüşümcü liderlik	Gruplar arası	1751.76	2	875.88	2.261	.106
	Gruplar içi	121227.41	314	387.30		
	Toplam	122979.17	316			
Etkileşimci liderlik	Gruplar arası	73.97	2	36.98	.336	.715
	Gruplar içi	34473.88	314	110.14		
	Toplam	34547.85	316			
Serbestlik tanıyan liderlik	Gruplar arası	34.57	2	17.28	.203	.816
	Gruplar içi	26596.85	314	84.97		
	Toplam	26631.42	316			

Tablo 8’de, çalışmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir. Analiz sonucunda öğretmenlerin dönüşümcü liderlik alt boyutu ( $p>0,05$ ), etkileşimci liderlik alt boyutu ( $p>0,05$ ) ve serbestlik tanıyan liderlik alt boyutuna ( $p>0,05$ ) yönelik algılarının, eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında okul öncesi dönem öğretmenlerin eğitim durumlarının, kurumlarındaki yöneticilerine ait liderlik stillerine yönelik algıları üzerine etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Liderlik Stilleri Algısının Tanımlayıcı İstatistikleri**

		Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Dönüşümcü liderlik	1-5 yıl		33	67.97	21.73
	6-10 yıl		90	68.49	18.65
	11-15 yıl		103	70.33	18.59
	16-20 yıl		79	62.39	20.42
	21 yıl ve üzeri		11	66.00	24.69
			316	67.42	19.76

Etkileşimci liderlik	1-5 yıl	33	39.67	10.91
	6-10 yıl	90	41.92	9.70
	11-15 yıl	103	40.07	10.45
	16-20 yıl	79	42.68	10.92
	21 yıl ve üzeri	11	46.73	10.88
		316	41.44	10.47
Serbestlik tanıyan liderlik	1-5 yıl	33	13.30	12.08
	6-10 yıl	90	12.62	7.76
	11-15 yıl	103	13.91	8.83
	16-20 yıl	79	12.08	10.21
	21 yıl ve üzeri	11	8.27	3.32
		316	12.83	9.19

Tablo 9’da öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre liderlik stilleri algısının tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik algılarına bakıldığında, 11-15 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 21 yıl ve üzeri süreden beri çalışan öğretmenlerin etkileşimci liderlik algılarının daha yüksek olduğu ve 1-5 yıllık öğretmenlerin serbestlik tanıyan liderlik stili algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 10. Mesleki Kıdem Durumuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		Kareler toplamı	df	Kare ortalaması	T	P
Dönüşümcü liderlik	Gruplar arası	3004.10	4	751.027	1.947	0.103
	Gruplar içi	119975.07	312	385.772		
	Toplam	122979.17	316			
Etkileşimci liderlik	Gruplar arası	748.27	4	187.069	1.721	0.145
	Gruplar içi	33799.58	312	108.680		
	Toplam	34547.85	316			
Serbestlik tanıyan liderlik	Gruplar arası	405.36	42	101.341	1.202	0.310
	Gruplar içi	26226.06	312	84.328		
	Toplam	26631.42	316			

Okul öncesi dönemden sorumlu yöneticilerin liderlik stillerine yönelik öğretmen algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tablo 10’a göre, analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre liderlik algılarının dönüşümcü liderlik ( $p>0,05$ ), etkileşimci liderlik ( $p>0,05$ ) ve serbestlik tanıyan liderlik ( $p>0,05$ ) alt boyutlarında benzer olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarının, yöneticilerinin sergilediği liderlik stillerine yönelik algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.



### 3.4. Alt problem 3. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile yöneticilerde algılanan liderlik stilleri arasında ilişki var mıdır?

**Tablo 11: Okul Öncesi Öğretmenlerin Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Korelasyonu**

	İçsel İş Doyumu	Dışsal İş Doyumu
<b>Dönüşümcü Liderlik</b>		
p	0.000	0.001
r	.238**	.169**
N	316	316
<b>Etkileşimci Liderlik</b>		
p	0.004	0.001
r	.162**	.216**
N	316	316
<b>Serbestlik Tanıyan Liderlik</b>		
p	0.135	0.023
r	-.084	-.128
N	316	316

Okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ile çalıştıkları kurumun yöneticilerine yönelik algıladıkları liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile değerlendirmiştir. Test sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Liderlik stilleri alt boyutu olan dönüşümcü liderlik algısı ile katılımcıların içsel iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=.238$ ,  $p<0.001$ ), dışsal iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=.169$ ,  $p<0,05$ ) pozitif ilişki tespit edilmiştir. Etkileşimci liderlik alt boyutu ile öğretmenlerin içsel iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=.162$ ,  $p<0.05$ ), dışsal iş doyumları arasında düşük düzeyde ( $r=.216$ ,  $p<0,05$ ) pozitif ilişki saptanmıştır. Serbestlik tanıyan liderlik alt boyutu ile içsel iş doyumları arasında bir ilişki tespit edilmemiş olup, dışsal iş doyumuna ile negatif yönde zayıf bir ilişki ( $r=-.128$ ,  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzı sergilemeleri içsel ve dışsal iş doyumuna katkı sağladığı düşünülebilir.

#### 4. Sonuçlar

Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde;

- Cinsiyet değişkenine göre; kadın öğretmenlerin oranı %60 oranında olduğu,
- Yaş grubu dağılımına göre; 34-41 yaş grubundaki öğretmenler en kalabalık grubu (%40,5) oluşturdu,
- Eğitim durumuna göre; lisans düzeyinde mezun olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%89,6) oluşturdu,
- Meslekte çalışma süresine göre; 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin oldukça az sayıda (%3,5) olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutlarına göre dağılımları incelendiğinde; okulöncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutları arasında dönüşümcü liderlik algı düzeyi diğer boyutlardan daha yüksektir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine göre liderlik stilleri alt boyutlarına göre dağılımları incelendiğinde;

- Kadın öğretmenlerdeki dönüşümcü liderlik algısı, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin yaşı algıladıkları liderlik stilleri alt boyutları üzerinde etkili değildir.
- Eğitim durumuna göre öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri farklılık göstermemektedir.

- Meslekte geçirilen yıla göre öğretmenlerin liderlik stilleri algıları etkilenmekle birlikte, istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir.
- 1-10 öğretmenin çalıştığı kurumda görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısı daha yüksektir.
- 1-6 saat arasında çalışan öğretmenlerin algıladıkları dönüşümcü liderlik düzeyi daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyumları ile liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü incelendiğinde;
- Öğretmenlerin içsel iş doyumlarının seviyesi dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algısı ile doğru orantılıdır.
- Öğretmenlerin Dışsal doyum düzeyleri ile algılanan dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik düzeyi doğru orantılıdır. Serbestlik tanıyan liderlik algısı ise dışsal iş doyum seviyesi ile ters orantılıdır.

Adıyaman ilinde öğretmenlerin algıladıkları liderlik stili daha çok dönüşümcü liderlik alt boyutundadır. Araştırmamızda elde edilen bu bulgular, Adıyaman ilinde okul öncesi eğitim kademesinde çağdaş eğitim sistemi içerisinde hedeflenen yöneticilik anlayışına oldukça yakın bir seviyede olduğunu göstermektedir.

## 5. Öneriler

Öğretmenlerin iş doyumlarının artırılmasında lidere önemli görevler düşmektedir. Liderin, öğretmenlerin gözündeki imajının olumlu hale getirilmesi iş doyumuna katkı sağlayacaktır. Çeşitli demografik özelliklere bağlı olarak öğretmenlerin liderlik stili algısı değişiklik gösterebilir. Bu faktörlerin pek çoğuna müdahale edilemez ve bu faktörler değiştirilemez yapıdadır. Ancak iş doyumunu seviyesi bazı önlemlerle olumlu şekilde etkilenebilir. Bu durum liderin çabasıyla ilişkilidir. Bu nedenle eğitim kurumlarında yöneticilerin sergilediği liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonunu, çalışma azmini, verimliliğini kısacası iş doyumunu etkileyeceği için bazı unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik eğitimine gereken özeni göstermesi ve bu tür eğitim süreçlerine dahil olmaları daha bilinçli bir yöneticilik yapmalarını sağlayacaktır. Yöneticilerin okul içerisindeki sorunlara yönelik görüşlerini açıkça belirtmesi, çözüm sürecine aktif olarak katılması, öğretmenleri mesleki ve bireysel gelişimlerine yönelik faaliyetleri desteklemesi çalışanları olumlu yönde etkileyebilecek davranışlardır.

Yapılan araştırmalar dönüşümcü liderlik anlayışının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin ve yönetici kadrosunda bulunan bireylerin dönüşümcü liderlik tutumu sergilemesi özendirilmeli, bu konuda gerekli eğitimlerin alınması sağlanmalıdır.

## Kaynaklar

- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkamış, O. (2010). *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin İş Tatmini Üzerine Bir Değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, P. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyol Kılıç, M. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul-Manila Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Akyürek, M. İ. (2016). *İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baycan, A. (1985). *An Analysis of The Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benibol H. (2015). *Okul Öncesi Eğitiminden Sorumlu Müdürlerin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Muğla.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çek F. (2011). Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, D. (2016). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu İle İlişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çulha, Y. (2017). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Müdürlerinin Liderlik Stilleri Algıları İle Kendi İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim*, 3(1), 102-112.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Fuller, B. ve Morrison, R. (1999). The effects of psychological empowerment on transformational leadership and job satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 139 (3), 389-391.
- Güllü, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Yeterlilikleri*, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nal, M. (2018). *Sağlık Yöneticilerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Çalışanların İş Doyumu Ve Örgütsel Adalet Algısı İlişkilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini, İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Şahin, S. (2004). A study of school culture with some features of school as perceive by teachers and principals, *Dokuz Eylül University Faculty of Education*. 39, 458-471.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Taşdemir İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2014) *Özel Okullardaki İlkokul Müdürlerinin Liderlik Biçimi İle Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Arasındaki İlişki*, Okan Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.

# Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

## Examination of the Relationship between Reflective Thinking Tendencies and Creative Thinking Levels of Teachers

Mustafa EROL<sup>1</sup>, Ahmet EROL<sup>2</sup>, Sebahattin ÇALIŞIR<sup>3</sup>, Mehmet BOZAN<sup>4</sup>

Geliş Tarihi/Received: 07/02/2019 Kabul Tarihi/Accepted: 21/03/2019 Yayın Tarihi/Published: 15/04/2019

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama araştırması kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Esenyurt ilçesinde görev yapan okul öncesi, sınıf ve branş (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Resim, Müzik, Beden Eğitimi) öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Ne Kadar Yaratıcısınız?" Yaratıcılık Ölçeği ve Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler T-Testi, İlişkisiz Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), puan değerleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı ve veriler arasındaki yordama durumunu ortaya koymak için Basit Doğrusal Regresyon analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında ölçeğin alt boyutlarından sorgulayıcı ve etkili öğretim ve mesleğe bakış açıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlenirken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca ölçeğin açık fikirlilik alt boyutunda 0-5 yıl çalışan öğretmenler 6-10 ve 11-15 arasında görev yapan öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha araştırmacı oldukları belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme alt boyutları ile yaratıcı düşünme puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiş ve yansıtıcı düşünme puanlarının toplam varyansı %19 düzeyinde açıkladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Öğretmenler

**Abstract:** The aim of this study was to examine the relationship between teachers' reflective thinking tendencies and creative thinking levels. For this purpose, the study was carried out by using relational screening research which is one of the quantitative research patterns. The participants of the study were pre-school, primary school and branch teachers who worked in Esenyurt district of Istanbul in 2016-2017 academic year. The data of the research were obtained through the "How Creative Are You?" Creativity Scale and Scale of Teachers' Reflective Thinking Tendency. The data obtained from the research were analyzed by using statistical methods such as T-Test, Unrelated Samples One-Way Variance Analysis (ANOVA); Pearson Moments Product in order to determine the relationship among scores and Simple Linear Regression analysis in order to reveal routine among the data. Considering the findings of the study, while significant difference between questioning and effective teaching and professional perspectives was found according to gender in the sub-dimensions of the scale, no significant difference was found in the other sub-dimensions. In addition, it was determined that the teachers working between 0-5 years were more open-minded than the teachers working between 6-10 and 11-15 years and also branch teachers were more inquisitive than primary school teachers in the open-mindedness sub-dimension. Positively significant correlations were found between reflective thinking sub-dimensions and creative thinking scores, and it was revealed that total variance of reflective thinking points was 19%.

**Keywords:** Reflective Thinking, Creative Thinking, Teachers

**Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article:** Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. ve Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 20-29.

\*Bu çalışma IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER), Denizli, Türkiye, 11-14 Mayıs 2017 tarihinde sözlü olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş ve düzenlenmiş şeklidir.

<sup>1</sup> Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, [merol@yildiz.edu.tr](mailto:merol@yildiz.edu.tr)

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye, [ahmete@pau.edu.tr](mailto:ahmete@pau.edu.tr)

<sup>3</sup> Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Esenyurt Ali Fuat Üstün İlkokulu, İstanbul, Türkiye, [sebahattinclsr@hotmail.com](mailto:sebahattinclsr@hotmail.com)

<sup>4</sup> Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Esenyurt Ali Fuat Üstün İlkokulu, İstanbul, Türkiye, [mehmetbozan@msn.com](mailto:mehmetbozan@msn.com)

## 1. Giriş

Her an her yerde bir olgu olarak karşımıza çıkan eğitim; bireylerin doğumuyla başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey doğuştan getirmiş olduğu birçok özelliği toplumla etkileşim sonu ortaya çıkarmakta ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedirler. Bu etkileşim sonucu birey dolaylı veya dolaysız birçok yeni özellik kazanmaktadır. Bu etkileşimi artırmak için bireylerin yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmemiz gerekmektedir (Tuna ve Temizkalp, 2013). Yaratıcılığı her bireyde var olan ve insan yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü olarak ifade etmek mümkündür (Uslu, 2013). Torrence (1974) ise yaratıcılığı problemlere bilgi eksikliğine ve mevcut olmayan durumlara karşı duyarlı olup güçlülere çözümler bulma olarak tanımlamıştır (Akt, Duran ve Saraçoğlu, 2009). Yansıtıcı düşünme ise, geçmiş, şu an ve gelecek arasında bağlantı kurmayı sağlayan bilişsel bir farkındalık ve kişinin kendi yöntem ve bakış açısına odaklanarak mantıklı ve bilgiye dayalı karar alma sürecidir (Taggart ve Wilson, 1998; Lipman, 2003; Tan ve Goh, 2008). Yansıtıcı düşünce kavramının temelleri John Dewey tarafından atılmıştır (Alp ve Taşkın, 2008). Ayrıca yansıtıcı düşünmeyi Dewey (1933), aktif, sürekli ve dikkatli yoğunlaşma gerektiren bir süreç, Mezirow (1991) ise kritik değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yansıtıcı düşünme insanın kendi öz eleştirisini yapabilme ve bilinçli olarak bir konu hakkındaki düşünmesidir. Yansıtıcı düşünme bireylerin olumlu duygular geliştirmelerine, deneyimleri üzerinde düşünmelerine, yaptıklarının farkına varmalarına ve deneyimleri yoluyla öğrenmelerine yardımcı olur (Sönmez, 2010; Cengiz ve Karataş, 2015). Ayrıca yansıtıcı düşünen birey problemlerinin çözümüne yönelik kararlar alabilmekte, aldığı kararları uygulayabilmekte, kararlarının sonuçlarını değerlendirebilmekte ve yeni fikirler üretmek yaratıcılığını geliştirebilmektedir (Norton, 1994; Yorulmaz, 2006).

Öğretmenlerin yaratıcı bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin yaratıcı düşünme becerisine sahip olması gerekir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Çünkü yaratıcı öğretmen; konuya göre farklı etkinlikler oluşturan, öğrencilerinin potansiyeline göre etkinliklerini hazırlayan ve yürüten, sınıf ve okul ortamında karşılaştığı problemlere çözüm önerileri sunan, değişikliklere uyum sağlayan, malzeme ve değişik fikirleri eğitim ortamına getirerek öğrencilerinin beklentilerini karşılayan, ikili ilişkilerde kolay iletişim kuran ve farklı öğrenme ortamları yaratmada istekli olan kişidir (Kranıyk ve Bartlett, 1965; Schreglmann ve Kazancı, 2016; Uçar ve Dağlı, 2017). Ayrıca yaratıcı bireylerde estetiğe önem veren, öz eleştiri yapan, başarılı olan, kendine yeten, duygudaşlık kuran, üretken olan, eksikleri fark eden ve konu hakkında sürekli düşünen, sürekli yeniyi arayan, meraklı ve bilme dürtüsü olan kişilerdir (Davaslıgil, 1989; San, 1985; Yavuzer, 1996; Wilson, 1997; Sungur, 1997). Ayrıca yansıtıcı düşünmenin öğretim ve öğrenme düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarması bakımından öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanması gerekir (Hepşen, 2010). Çünkü yansıtıcı düşünme ile öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki tüm olasılıkları hesap edebilecek ve eğitsel faaliyetlerini ona göre yapabileceklerdir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri, bilişsel bilgi ile uygulama arasında köprü görevi gördüğünden önemli görülmektedir (Altınok, 2002). Dewey, yansıtıcı düşünmenin ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin açık fikirlilik, samimilik ve sorumluluk gibi duyuşsal alan özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Doğan-Dolapçoğlu, 2007). Bu bağlamda insan yaşamında önemli bir rolü olan eğitim örgütlerinde yenilikçi, yaratıcı ve yansıtıcı düşünen öğretmenlere büyük oranda ihtiyaç duyulmaktadır (Mousavi, Heidary ve Pour, 2011).

### 1.1. Çalışmanın Önemi ve Amacı

Literatür incelendiğinde yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme türlerinden bağımsız olmadığı yaratıcı düşünme gibi düşünme türleri ile bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Ersözlü, 2008). Ayrıca yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin örtük olan öğrenme alışkanlıklarını ortaya çıkarmaya, üst düzey düşünme becerisi geliştirmeye, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeye, mesleki gelişimlerini sağlamaya ve kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır (Güney, 2008; Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Yaratıcı düşünme becerisinde üst düzey düşünme becerileri kapsamında değerlendirildiğinden yansıtıcı düşünme becerisi ile olan ilişkisi bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi öğretmenlerle ilgi yapılan ve yapılacak çalışmalara yön vereceği açıktır. Bu çalışmada yaratıcı öğretmen özelliklerinin yansıtıcı özellikleri araştırılmış ve yaratıcılığın yansıtıcı düşünmeyi etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı öğretmenlerin yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme becerileri cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre değişmekte midir?
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri yaratıcı düşünme düzeylerini yordamakta mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişki tarama modelinde bir araştırmadır. Bir konuya veya olaya ilişkin geçmişte veya halen var olan bir durumu katılımcıların görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını ve analizini hedefleyen çalışmalar tarama çalışması olarak ifade edilirken farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ise ilişki tarama çalışması olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2014; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinden ilişki tarama çalışması kapsamında yürütülmüştür.

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu İstanbul ili Esenyurt ilçesinde 2016-2017 yılı bahar döneminde öncesi eğitimi, sınıf ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasından uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yoluyla seçilen toplam 179 öğretmen oluşturmuştur. Uygun (kazara) örnekleme zaman açısından hızlı, maliyeti düşük ve kolay olanı yapma şeklinde ifade edilmektedir (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlerin %50.8'i (N=91) erkek ve %49.2 si (N=88) ise kadındır. Ayrıca öğretmenlerin %8.4'ü (N=15) okul öncesi eğitimi öğretmeni %55.9'u (N=100) sınıf öğretmeni ve %35.8'i (N=64) branş (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Resim, Müzik, Beden Eğitimi) öğretmenidir. Öğretmenlerin %55.3'ü (N=99) 0-5 yıl arası, %28.5'i (N=51) 6-10 yıl arası ve 16.2'si (N=29) ise 11-15 yıl arası görev yapmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

**Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE):** Öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik Semerci (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 20'si olumsuz ve 15'i olumlu olmak üzere 35 madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek, sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, mesleğe bakış ve öngörülü ve içten olmayı içeren 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yedi alt boyutunda güvenilirlik katsayıları 0.357 ile 0.79 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütün olarak iç tutarlılık katsayısı ise .91 şeklinde belirlenmiştir. Geliştirilme sürecinde YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909, Bartlett testi değeri ise 6811.461 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklindedir. Ayrıca ölçeğin toplam madde korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmektedir. Ölçme aracının test-tekrar test korelasyonu .74 şeklinde belirlenirken, ölçüt geçerliliği için California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile .69 ve Kritik Düşünme Becerileri Ölçeği ile .61 düzeyinde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmada ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .87 şeklinde belirlenmiştir.

**"Ne Kadar Yaratıcısınız?" Yaratıcılık Ölçeği:** Ölçeğin orijinali Whetton ve Cameron (2002) tarafından "How Creative Are You?" ismiyle yayınlanmıştır. Ayrıca ölçme aracı Türkçeye uyarlanarak geçerlik güvenilirlik çalışması ilk kez Aksoy (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler A katılıyorum, B kararsızım ve C Katılmıyorum şeklindedir. Ölçekte yer alan maddeler en düşük -2 ve en yüksek ise 30 puan değerine sahiptir. Ölçme aracı 39 derecelendire ve 1'i kategori türünde olmak üzere toplam 40 madde bulunmaktadır. Ancak 40 soru derecelendirme türünde olmamakla birlikte verilen 54 sıfat arasından katılımcıların kendilerine uygun olan 10 sıfatı seçmesi şeklinde yapılmaktadır. 40 soruda yer alan sıfatların değerleri 0 ile 2 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin puanlaması önceden belirlenen puanlar üzerinden katılımcıların cevapları doğrultusunda yapılmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .94 şeklinde belirlenirken, toplam madde korelasyonları ise .30 ile .92 arasında değişmektedir. Yapılan bu çalışma için ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .84 şeklinde belirlenmiştir.

## 2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci gönüllük esasına uygun olarak İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görev yapan okul öncesi, sınıf ve çeşitli alanlarda (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Resim, Müzik, Beden Eğitimi) görev yapan branş öğretmenlerinden elde edilmiştir. Ölçme araçları katılımcılara dağıtıldıktan sonra nasıl doldurmaları gerektiğine dair kısa bir açıklama yapılmıştır. Açıklamadan sonra öğretmenler bireysel olarak ölçme aracı maddelerine cevap vermişlerdir. Araştırmacılar araştırma verilerinin toplanmasında birebir rol almış ve bizzat veri toplama sürecinde bulunmuşlardır. Ölçme araçlarının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme düzeylerini ölçtüğü varsayılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen veriler çalışmaya katılanlarının sayısı ve ölçme araçlarının mevcut durumu ölçmeleri ile sınırlı olduğu söylenebilir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Veri analizi işlemine başlamadan önce veri setinde kayıp verilerin ve uç değerler Box-Plot grafiği ile incelenmiştir. Daha sonra normallik testi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve veri setinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ( $Z=-.057$ ,  $p=.200$ ). Ayrıca normal dağılım için Tabachnick ve Fidell, (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $-1,5$  ile  $+1,5$  arasında olmasının normallik varsayımını karşılayacağını ifade etmektedir. Çalışma kapsamında ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $-.08$  ile  $-.11$  olduğu belirlenmiştir. Yapılan işlemlerin ardından elde edilen veriler İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi, İlişkisiz Örneklemeler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), puan değerleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı ve veriler arasındaki yordama durumunu ortaya koymak için Basit Doğrusal Regresyon Analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca ANOVA analizleri sonucunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinin yönünü belirlemek için ise Post Hoc Tukey yöntemi kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın alt amaçlarında cevapları aranan soruların cevapları tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre;

**Tablo 1.** Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t	df	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Erkek	91	28.8571	3.94848	.564	177	.573
	Kadın	88	28.4886	4.76576			
Açık Fikirlilik	Erkek	91	26.8462	2.07055	-1.233	177	.219
	Kadın	88	27.3182	2.98481			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Erkek	91	23.3736	1.88943	5.365	177	.000
	Kadın	88	21.1023	3.55269			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Erkek	91	20.1978	2.91059	.120	177	.905
	Kadın	88	20.1477	2.65460			
Araştırmacı	Erkek	91	25.1209	4.57975	.340	177	.734
	Kadın	88	24.9091	3.69727			
Öngörülü ve İçten Olma	Erkek	91	16.7143	2.82168	-.093	177	.926
	Kadın	88	16.7500	2.30567			
Mesleğe Bakış	Erkek	91	7.1868	1.89685	2.466	177	.015
	Kadın	88	6.5455	1.56035			
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi	Erkek	91	148.2747	14.88927	1.360	177	.175
	Kadın	88	145.2614	14.74339			
Yaratıcı Düşünme Düzeyi	Erkek	91	48.6264	9.16715	.194	177	.846
	Kadın	88	48.3864	7.21179			

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları ve yaratıcı düşünme düzeyi cinsiyet faktörüne göre değişimi görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları açısından sorgulayıcı ve etkili öğretim ( $t=5.365$ ), mesleğe bakış puanları ( $t=2.466$ ) erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenirken ( $p<.05$ ), diğer alt boyutlarda cinsiyet

faktör açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet açısından değişiklik göstermediği söylenebilir ( $p>.05$ ).

**Tablo 2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Kıdem Faktörüne Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Boyutlar		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplar Arası	53.242	2	26.621	1.406	.248	
	Gruplar İçi	3331.965	176	18.932			
	Toplam	3385.207	178				
Açık Fikirlilik	Gruplar Arası	95.495	2	47.747	7.814	.001	1-3
	Gruplar İçi	1075.410	176	6.110			2-3
	Toplam	1170.905	178				
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Gruplar Arası	2.434	2	1.217	.130	.878	
	Gruplar İçi	1647.745	176	9.362			
	Toplam	1650.179	178				
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Gruplar Arası	60.365	2	30.183	4.039	.019	2-1
	Gruplar İçi	1315.266	176	7.473			
	Toplam	1375.631	178				
Araştırmacı	Gruplar Arası	68.591	2	34.296	2.005	.138	
	Gruplar İçi	3010.358	176	17.104			
	Toplam	3078.950	178				
Öngörülü ve İçten Olma	Gruplar Arası	4.719	2	2.359	.354	.703	
	Gruplar İçi	1174.410	176	6.673			
	Toplam	1179.128	178				
Mesleğe Bakış	Gruplar Arası	35.122	2	17.561	5.956	.003	2-1
	Gruplar İçi	518.923	176	2.948			2-3
	Toplam	554.045	178				
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Toplam Puan	Gruplar Arası	995.975	2	497.988	2.290	.104	
	Gruplar İçi	38273.377	176	217.462			
	Toplam	39269.352	178				
Yaratıcı Düşünme Düzeyi Toplam Puan	Gruplar Arası	295.100	2	147.550	2.202	.114	
	Gruplar İçi	11795.638	176	67.021			
	Toplam	12090.737	178				

Not: 1= 0-5 Yıl Arası; 2= 6-10 Yıl Arası; 3= 11-15 Yıl Arası

Tablo 2' ye göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından açık fikirlilik alt boyutun da 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler arasında 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $F= 7.81$ ;  $p<.05$ ). Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda ise 0-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenler arasında 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ( $F=4.04$ ;  $p<.05$ ). Mesleğe bakış alt boyutun da ise 11-15 ve 0-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler arasında 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ( $F=5.96$ ;  $p<.05$ ). Yaratıcı düşünme becerisi açısından ise öğretmenlerin kıdemlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 3. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Branş Faktörüne Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Boyutlar		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplar Arası	12.897	2	6.448	.337	.715	
	Gruplar İçi	3372.310	176	19.161			
	Toplam	3385.207	178				
Açık Fikirlilik	Gruplar Arası	4.424	2	2.212	.334	.717	
	Gruplar İçi	1166.481	176	6.628			
	Toplam	1170.905	178				
Sorgulayıcı ve Etkili	Gruplar Arası	3.029	2	1.515	.162	.851	



Öğretim	Gruplar İçi	1647.149	176	9.359				
	Toplam	1650.179	178					
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Gruplar Arası	41.510	2	20.755	2.738	.067		
	Gruplar İçi	1334.121	176	7.580				
	Toplam	1375.631	178					
Araştırmacı	Gruplar Arası	124.856	2	62.428	3.719	.026	3-2	
	Gruplar İçi	2954.093	176	16.785				
	Toplam	3078.950	178					
Öngörölü ve İçten Olma	Gruplar Arası	19.488	2	9.744	1.479	.231		
	Gruplar İçi	1159.640	176	6.589				
	Toplam	1179.128	178					
Mesleğe Bakış	Gruplar Arası	29.687	2	14.843	4.982	.008		
	Gruplar İçi	524.358	176	2.979			2-1	
	Toplam	554.045	178					
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Toplam Puan	Gruplar Arası	394.479	2	197.239	.893	.411		
	Gruplar İçi	38874.873	176	220.880				
	Toplam	39269.352	178					
Yaratıcı Düşünme Düzeyi Toplam Puan	Gruplar Arası	572.587	2	286.294	4.375	.014	2-3	
	Gruplar İçi	11518.150	176	65.444				
	Toplam	12090.737	178					

Not: 1= Okul Öncesi Eğitimi Öğretmemeleri; 2= Sınıf Öğretmeni; 3= Branş Öğretmeni (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Resim, Müzik, Beden Eğitimi)

Tablo 3 'e göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından araştırmacı boyutu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $F=3.72$ ;  $p<.05$ ). Mesleğe bakış boyutunda ise sınıf öğretmenleri ile okul öncesi eğitimi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $F=4.98$ ;  $p<.05$ ). Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ( $p>.05$ ). Yaratıcı düşünme düzeyleri açısından branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ( $F=4.38$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4.** Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Sürekli ve Amaçlı Düşünme	1								
2. Açık Fikirlilik	.307**	1							
3. Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	.475**	.513**	1						
4. Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	.670**	.277**	.371**	1					
5. Araştırmacı	.425**	.248**	.399**	.601**	1				
6. Öngörölü ve İçten Olma	.410**	.133	.308**	.456**	.645**	1			
7. Mesleğe Bakış	.217**	.293**	.275**	.290**	.215**	.128	1		
8. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Toplam Puan	.784**	.548**	.701**	.789**	.780**	.660**	.426**	1	
9. Yaratıcı Düşünme Düzeyi Toplam Puan	.199**	.376**	.230**	.330**	.302**	.151*	.749**	.432**	1

\*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde pozitif yönde en yüksek ilişkinin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu ile yansıtıcı düşünme eğilimi toplam puanları arasında ( $r=.789$ ;  $p<.01$ ) olduğu görülmektedir. En düşük ilişki ise sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu ile mesleğe bakış alt boyutu arasında ( $r=.217$ ;  $p<.01$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca açık fikirlilik ve öngörölü ve içten olma alt boyutları ve öngörölü ve içten olma ile mesleğe bakış alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Başka bir açıdan ise yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutları ile yaratıcı düşünme düzeyi puanları arasında pozitif

yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yansıtıcı düşünme becerilerinden mesleğe bakış alt boyutu ile yaratıcı düşünme düzeyi pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişki gösterirken ( $r=.789$ ;  $p<.01$ ), öngörülü ve içten olma becerisi ile yaratıcılık düzeyi pozitif yönde en düşük düzeyde ilişki göstermiştir ( $r=.151$ ;  $p<.05$ ). Yansıtıcı düşünme eğilimi toplam puanı ile yaratıcı düşünme düzeyi puanı arasındaki ilişki ise ( $r=.432$   $p<.01$ ) şeklinde belirlenmiştir.

**Tablo 5. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Std. E	$\beta$	t	p
Sabit	109.001	6.010		18.138	.000**
Yansıtıcı Düşünme	.779	.122	.432	6.378	.000**
R=.432	R <sup>2</sup> =.187				
F=40.682	p=.00**				

\*\* $p<.01$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin toplam yansıtıcı düşünme toplam puanları ile yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.  $R^2=.187$ ,  $R=.432$ ,  $F=40.682$ ,  $p<0,01$ . Buna göre yansıtıcı düşünme toplam puanları toplam varyansını %19 düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve t değeri incelendiğinde yansıtıcı düşünme toplam puanları yaratıcı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre;

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından sorgulayıcı ve etkili öğretim ve mesleğe bakış açıları arasında cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Özcan (2002) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha yansıtıcı düşündüğünü ortaya koymuştur. Ancak Kaf-Hasırcı ve Sadık, (2011) yapmış olduğu sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi adlı çalışmada cinsiyet faktörüne göre ölçeğin açık fikirlilik alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulurken diğer boyutlarda anlamlı farklılık bulamamıştır. Yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı çalışmalar vardır. Tümkaya ve Hürüoğlu (2013) öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri adlı çalışmasında cinsiyetin yanlıtlılıkta anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çalışmadan elde edilen bulgu ile alan yazında yer alan çalışmaların nispeten örtüştüğünü söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Çağ-Adıgüzel (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet faktörü açısından yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Gülerlerli (2014)' de çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı farklılığın olmadığını belirlemiştir. Bu çalışma ile yapılan çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Alan yazında yapılan bazı çalışmanın bulguları ise yapılan bu çalışma ile örtüşmemektedir. Örneğin; Altın (2010) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yaratıcı olduklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi açık fikirlilik alt boyutunda 0-5 yıl çalışan öğretmenler 6-10 ve 11-15 arasında görev yapan öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları belirlenmiştir. Mesleğin ilk yıllarındaki açık fikirliliğin yıllar geçtikçe mesleki tükenmişliğe bağlı olarak azalmış olabileceği bu sonuca ulaşmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Yansıtıcı düşünme eğiliminin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ile 0-5 ve 11-15 yıl çalışan öğretmenler arasında 6-10 yıl çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünme eğilimi mesleğe bakış açısı alt boyutunda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ile 0-5 ve 11-15 yıl çalışan öğretmenler arasında 6-10 yıl çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimi diğer boyutlarında ise kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılıkların bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgular alan yazında yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Alp (2007) 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha olumlu olduğu ifade etmektedir. Ancak Ergüven (2011) öğretmenlerin kıdem açısından yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Güvenç (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin

yaratıcı düşünme düzeyi ise kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde ise Çağ-Adıgüzel (2016) çalışmasında öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu bulgu ile yapılan çalışmanın sonucunun örtüştüğü söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmaların olduğu gibi desteklemeyen çalışmalarında olduğu görülmektedir. Örneğin; Zembat, İlçi Küsmüş ve Yılmaz (2018) ise 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine; 16 ve üstü yıl kıdemi olan öğretmenler ile 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 16 ve üstü yıl kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğunu saptamışlardır. Bu bulgu ile yapılan çalışmanın sonucu örtüşmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kıdem ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki farklılık inceleyen farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yansıtıcı düşünme eğilimi araştırmacı alt boyutuna göre branş öğretmenleri (İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen) sınıf öğretmenlerine göre daha araştırmacı oldukları görülmüştür. Yansıtıcı düşünme eğilimi öngörülü ve içten olma alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Yansıtıcı düşünme eğiliminin diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Durdukoca ve Demir (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu çalışmanın bazı bulgularının alan yazın ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Diğer bulgularının (araştırmacı, öngörülü ve içten olma) örtüşmemesini ise kullanılan ölçme aracı ve çalışmanın yapıldığı örneklem grubun farklılığı ile açıklamak mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeyleri branş değişkeni açısından incelendiğinde branş (İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen) öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yaratıcı oldukları belirlenmiştir. Branş öğretmenlerinin çok fazla sınıfta çok fazla öğrenciyle eğitim çalışması yapmasından dolayı daha fazla araştırma gereği duymalarından kaynaklandığı öngörülmüştür. Şahin (2010) ise ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında branş değişkeninin öğretmenler arasında yaratıcı düşünme düzeyi açısından anlamlı farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Bu bulgu ile çalışmadan elde edilen bulgunun örtüşmediğini söylemek mümkündür.

Yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda yansıtıcı düşünme becerilerinden mesleğe bakış alt boyutu ile yaratıcı düşünme becerileri pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişki gösterirken, öngörülü ve içten olma becerisi ile yaratıcılık becerisi pozitif yönde en düşük düzeyde ilişki göstermiştir. Çalışma kapsamında belirlenen bu ilişkiyi destekler nitelikte alan yazında çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Altın ve Saracaloğlu (2018) çalışmalarında bireylerin "açık görüşlü, yargılarında dürüst, sorunları gidermeye istekli, meraklı, yeteneklerine güvenen, empatik, kendi kapasitesinin farkında olan, kendi kendini düzeltebilen, düşüncelerle bağlantı kurabilen, alçakgönüllü, önyargısız, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme arasında benzerliklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu benzerlikler ele alındığında yaratıcı düşünme düzeyi ile yansıtıcı düşünme eğilimi arasındaki pozitif ilişkilerin olmasının beklenen bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde de Ersözlü (2008), yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme türlerinden bağımsız olmadığını yaratıcı düşünme gibi düşünme türleri ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öğretmenlerin İstanbul'un bir ilçesinden seçilmesi ve çalışma grubu arasında diğer ilçelerden öğretmen olmaması, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin çocuğunun 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olması çalışmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçme araçlarının ilgili becerileri ölçtüğü ve araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle ve samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır. Araştırma bulguları ve sınırlılıkları çerçevesinde ise şu önerilere yer verebiliriz. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmadan hareketle benzer problem durumu öğretmen adayları ile yürütülebilir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeyi ve yansıtıcı düşünme eğilimleri nitel veya karma yöntem araştırmaları ile desteklenebilir. Yapılacak benzer çalışmalar daha geniş bir çalışma grubu ve bütün öğretmenlik alanlarını kapsayacak şekilde tekrar ele alınabilir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkilere odaklanabilecek çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca çalışma kapsamında ele alınan demografik değişkenler ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki anlamlı farklılık alan yazında yer alan çalışmaların bazı ile örtüşürken bazıları ile çalışmaktadır. Dolayısıyla bu durumu daha net ortaya koyabilecek geniş örneklem grupları ile çalışmaların yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alp, S. (2007). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alp, S. ve Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Altın, B. (2010). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: benzerlikler-farklılıklar. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 4(1), 1-9.
- Altınok, H. (2002). *Yansıtıcı öğretim: önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 8(2), 66-73.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, C. ve Karataş, F. Ö. (2015). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 120-129.
- Çağ-Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13, 145-166.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Newyork: Prometheus Books.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yaratıcılığın geliştirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.B.F.F Dergisi*, 16(1), 57-71.
- Durdukoca, F. ve Demir, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gülererli, N. (2014) *Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, K. (2008). *Mikro yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansını ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Hepşen, O. (2010). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin piyano öğrenme sürecinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 128-138.
- Kaf-Hasırcı, Ö ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 34(154), 82-92.
- Kranyik, R. D. & Bartlett, A. W. (1965). Creativity and the elementary-school teacher. *The Elementary School Journal*, 66(1), 2-9.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mousavi, S. H., Heidary, A. & Pour F. K. (2011). The relationship between leadership styles and physical education teachers creativity. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(3), 82-84.
- Norton, J. L. (1994). *Creative thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers*. <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/>, Erişim tarihi 09.01. 2017.

- Özcan, T. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Kilis ilinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Beşir Demir. Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Schreglmann, S. ve Kazancı, Z. (2016). Öğretmen adaylarının "yaratıcı öğretmen" kavramına yönelik metaforik algıları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 21-34.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers*. USA: Corwin Press.
- Tan, K. S. & Goh, N. K. (2008). Assessing students reflective responses to chemistry-related learning tasks. *USChina Education Review*, 5(11), 28-36.
- Tuna, S. ve Temizkalp, G. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Tümkiye, S. ve Hurioglu, L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme becerileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Uslu, M. (2013). Müzik eğitiminin yaratıcılık boyutu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-80.
- Whetton, D.A. ve Cameron, K.S. (2002). *Answers to Exercises Taken From Developing Management Skills*. 3rd Edition, At Northwestern University.
- Wilson, B. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design*. NJ: Educational Technology Publications.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Zembat, R., İlçi-Küsmüş, G. ve Yılmaz, H. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri* (Ed. Dinçer, S). Değişen dünyada eğitim (s. 67-80). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.

# Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

## Primary Teachers' Views on Learning Environments of Inclusion Students

Yavuz SÖKMEN, Gökhan YILDIRIM, Mehmet KÖK

Geliş Tarihi/Received: 13/02/2019 Kabul Tarihi/Accepted: 01/04/2019 Yayın Tarihi/Published: 15/04/2019

**Özet:** Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşıma göre yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda verilerin, iki ana tema üzerinde toplandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkilerin genel anlamda olumlu olduğunu söylemişlerdir. Ek olarak sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin davranışını pekiştirme, olumlu dönüt alma, sınıf içerisinde öğrencilere eşit zaman ayırma, kaynaştırma öğrencisiyle birebir sözlü iletişim kurulması, öğrencisinin gelişimini ve isteklerini göz önüne alma, diğer okul üyeleriyle iş birliği yapma, öğretimi somutlaştırma, derste teknoloji kullanma, öğrenci seviyesini göz önüne alma gibi uygulamalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Ortamları, Kaynaştırma Eğitimi, Sınıf Öğretmeni

**Abstract:** The aim of this study is to determine the opinions of the primary school teachers about the learning environment of the students who are continuing inclusive education. The study was carried out according to the case study pattern of qualitative research methods. In this study, semi-structured interview and observation forms which were created by the researchers were used as data collection tools. As a result of the research, it was seen that the data were collected on two main themes. The primary school teachers who participated in the research stated that the relations between the students who are inclusive students and students showing normal development are generally positive. In addition, it is understood that teachers do such things as considering student level, reinforcing the behavior of the primary school teachers about the learning environments of inclusive students, getting positive feedback, allocating equal time to the students in the classroom, establishing verbal communication with inclusive students, taking into account the development and wishes of the student, cooperating with other school members, concretizing the teaching, using technology in class.

**Keywords:** Learning environments, Inclusive Education, Primary School Teacher

## 1. Giriş

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda genel eğitim sistemi içerisinde bulunan akranlarıyla birlikte eğitim alması olarak tanımlanan kaynaştırma uygulaması (Blecker ve Boakes, 2010) başka bir tanımda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için mevcut uygulamalar arasında en fazla kabul gören ve yaygın olarak kullanılan uygulama olarak ifade edilmektedir (Gül ve Vuran, 2015). Çünkü son elli yıldır farklı ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği için büyük çabalar gösterilmektedir (Angelides ve Avraamidou, 2010). Bu fırsat eşitliğini yakalayabilmek için özel gereksinimli bireylere en az kısıtlayıcı ortam sunan kaynaştırma eğitiminin amacı, kaynaştırma öğrencisinin diğer akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında almasını sağlamaktır (Sucuoğlu, 2004). Ayrıca kaynaştırma eğitimi tüm çocukların okulda herhangi bir fark gözetilmeksizin (cinsiyet, ırk, din, engelli olma gibi...) öğrenme ortamına katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Florian, Young ve Rouse, 2010). Kaynaştırma uygulamasının başarısı, genel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin vazgeçilmez üyeleri olan öğretmenler, yöneticiler, anne-babalar, normal gelişim gösteren akranlar ve özel gereksinimli öğrencilerin bu sürece etkin katılımlarıyla gerçekleşebilir. Ayrıca toplumsal kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğretimin düzenlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması, davranış ve sınıf kontrolü, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gibi öğelerin kaynaştırma sınıfında bulunmasıyla mümkün olabilir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında birçok değişken söz konusudur. Özellikle kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumları önemli bir faktördür (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Altun, s.21, 2016; Diken ve Sucuoğlu, 1998; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012).

Kaynaştırma eğitimi çoğu eğitim sisteminin eğitim önceliklerinde önemli bir özelliğe sahiptir. Kaynaştırma eğitimi içerisinde öğretmenin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin uygulamaları önemlidir. Çünkü öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel farklılıklar ve öğrenme farklılıkları vardır. Eğer bu faktörler dikkate alınmazsa öğretmen kaynaştırma eğitimini uygulamakta başarısız olabilir (Angelides ve Avraamidou, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme teorisi eğitim alanında önemli teoriler arasında yer almaktadır (Treagust, Duit ve Fraser, 1996). Bu teoriye göre öğrenme aktif bir süreçtir ve öğretim, öğrenmeyi destekleme sürecidir (Duffy ve Cunningham, 1996). Bu yüzden öğretmenler öğrenme ortamında bir konu hakkında öğrencileri tartışırken öğrencilere fırsat vermeli ve onları desteklemelidirler (Driver ve Leach, 1993). Öğrenme ortamı öğrencilerin fikirlerini yapılandırması açısından önemlidir. Çeşitli alanlardaki araştırmalar sınıf ortamının niteliği öğrencinin motivasyon ve öğrenci katılımı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Ryan ve Patrick, 2001). Ayrıca sınıf ortamının psikolojik boyutları üzerinde 40 yıldan bu yana süregelen araştırmalar mevcuttur (Dorman, 2001).

Öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri eğitim araştırmacıları tarafından oldukça önemli görülmektedir (Arkün ve Aşkar, 2010). Bunun yanı sıra öğretmenlerin de kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl düzenlediği ve bu öğrenme ortamlarını nasıl desteklediklerine ilişkin görüşlerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ve normal gelişim gösteren öğrencilere verdiği geri bildirimler ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin verdiği geri bildirimler kaynaştırma öğrencisi tarafından nasıl algılandığı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri, normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma öğrencilerinin karşılıklı olarak fikirlerini paylaşmalarını nasıl sağladıklarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisi ve normal gelişim gösteren öğrenciler açısından demokratik bir sınıf iklimi oluşturmayla ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin fikirlerini dersin planlaması ve yürütülmesi aşamasında ne kadar önemseydiği hakkındaki görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımına göre yürütülmüştür. Creswell'e (2013) göre durum araştırmaları sınırlanmış bir olay veya sınırlanmış birden fazla olayın

detaylı bir şekilde, derinlemesine incelenip verilerin toplandığı, veri toplanırken çok çeşitli yöntemlerin kullanıldığı, bir durumun tasvir edildiği araştırmalardır. Bu incelemenin en uygun biçimde nasıl yapılabileceği hakkında fikir sahibi olmaya çalışır. Ardından çalışmayı nerede yapacağına karar verir ve verileri görüşmeler veya katılımcı gözlem gibi yöntemlerle toplamaya başlar (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada doğal gerçekliği ve bütünlüğü içinde ele alınan olay, durum ve algılar elde edilen verilerin analiz edilmesi, betimlenmesi, yorumlanması ve belli bir sonuca ulaştırılması doğrultusunda değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

## 2.2. Çalışmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum il merkezindeki ilkokullarda görev yapmakta olan üç sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2'si kadın 1'i ise erkek öğretmendir. Kadın öğretmenlerinin deneyim yılları ise biri 13 yıl diğeri ise 11 yıl; erkek öğretmenin ise 8 yıldır. Araştırmaya katılan bu öğretmenlerin, daha önce de kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sınıfına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada yer alacak örneklem belirlenirken çoğunlukla nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme (Patton, 2014) yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Maykut ve Morehouse, 1994). Çalışmaya katılacak olan sınıf öğretmenlerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisiyle en az bir dönem geçirmiş olması ölçüt olarak ele alınmıştır. İkinci bir ölçüt ise kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin en az bir dönem aynı sınıfta olmalarıdır.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan veri toplama araçları gözlemler, görüşmeler, çeşitli dokümanlardır. Araştırmacı araştırmanın amacına yönelik bunlardan birini veya birkaçını seçebilir. Nitel araştırmalarda verilerin geçerliği ve sonuçların doğruluğu hassas bir konu olduğundan genellikle birden fazla yöntem ile verilerin toplanması tercih sebebidir. Farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanılmasına "çeşitleme (triangulation)" denir. Çeşitleme sayesinde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılır ve toplanan verilerin teyit edilmesi sağlanır (Creswell, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formlarıyla toplanmıştır.

**Öğretmen Görüşme Formu;** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu doğrultuda başlangıçta 6 tane taslak görüşme sorusu belirlenmiştir. İlk uygulamada pilot çalışma amaçlı olarak bir telefon görüşmesi ve bir yüz yüze olmak üzere iki görüşme yapılmış, elde edilen veriler ışığında görüşme soruları üzerinde yeniden tartışılmış ve forma iki yeni soru daha eklenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca görüşme formunda sondalara ve alternatif sorulara da yer verilerek görüşme esnasında yaşanabilecek bir durağanlığın önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra üç sınıf öğretmeniyle belirlenen yer ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden alınan izinler doğrultusunda ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmış ve böylelikle herhangi bir muhtemel veri kaybını önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşme esnasında araştırmacı tarafından bazı notlar alınmıştır.

**Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Gözlem Formu;** Araştırmada gözlem gerçek hayat içinde olup bitenlerin araştırmacı tarafından izlenerek kaydedilmesi tekniğidir. Nitel araştırmalarda daha çok kullanılan bu yöntem genellikle görüşmeler yoluyla toplanan verilerin desteklenmesi amacı ile kullanılmaktadır. Görüşülen bireylerin söylediklerinin doğruluğunu, uyguladıkları ile düşündükleri arasındaki uyumu görmek için araştırmacılar genellikle bu veri toplama yöntemine başvurmaktadır (Creswell, 2013; Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu amaçla çalışmada gözlem yöntemi ile veri toplama yoluna gidilerek görüşmeden elde edilen verilerle gözlemden elde edilen veriler arasındaki uyum analiz edilerek yorumlanmıştır. Gözlem formu hazırlanmadan önce araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılmış öğrenme ortamlarına ilişkin unsurlar incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan taslak gözlem formu yeniden gözden geçirilerek yarı yapılandırılmış gözlem formu olarak kararlaştırılmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı katılımcı olmayan gözlem ile verileri toplamıştır.

Gözlem formu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyutta, geri bildirim; ikinci alt boyutta, öğrenciler arası iletişim; üçüncü alt boyutta, normal eğitim alan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine saygı göstermeleri ve dördüncü alt boyutta da öğrenciler arası eşitliğin sağlanması yer almaktadır. Görüşme formunda tanımlanan davranışın sınıf ortamında gerçekleşme durumunu tespit edebilmek için



araştırmacılar tarafından kodlama sistemine başvurulmuştur. Buna göre "0", tanımlanan davranışın görülmediğini; "1", tanımlanan davranışın nadir görüldüğünü ve "2" ise tanımlanan davranışın yeterli düzeyde görüldüğünü temsil etmektedir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir. Yorumlama ise teoriler ile alakalı olan fikirleri ve açıklamaları içerir. Verilerin analizi ve yorumlanması araştırmacıların ürünlerinin betimlenmesini bir düzensiz halden çıkararak düzenli bir halde ortaya koymalarını sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Verilerin analiz edilmesi derinliğe bağlı olarak iki grupta ele alınmaktadır: (i) betimsel analiz, (ii) içerik analizi. Betimsel analizde kavramsal yapısı önceden belirlenmiş bir çalışmanın sunulması amaçlanmaktadır. İçerik analizinde ise elde edilen verilerin daha derinlemesine temalar, kategoriler ve kodlarla ortaya konulması amaçlanmaktadır. Temel olarak içerik analizinde birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek anlaşılır bir biçimde yorumlamaya dayanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Görüşmeden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüş ve daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlarla açıklanmaya, betimlemeye ve yorumlamaya çalışılmıştır. Güvenirliğin sağlanması için görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından da içerik analizine tabi tutulmuş, benzerlikler ve farklılıklar üzerinde tartışılmıştır. Böylelikle ortaya çıkan az sayıdaki farklılıklar giderilmiş ve analizin son haline ait temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

#### 3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri ve bunu uygulamaya nasıl yansıttıkları yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler ışığında sunulmuş ve tablolara halinde betimlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular 2 ana tema etrafında şekillenmiştir. Bunlar:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri
- 2) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

##### 3.1 Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin diğer öğrencilerle olan etkileşimleri sorulmuş ve elde edilen veriler ışığında iki kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- I) Öğrenciler arası karşılıklı iletişim
- II) Normal eğitim alan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine saygı göstermesi

Analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler, bu kategorilere ait kodlar ve kodlara ilişkin frekanslar Tablo 1' de sunulmuştur. Tablo 1' de Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>3</sub> ile gösterilen kısaltmalar ifade edilen görüşlerin hangi öğretmen tarafından söylendiğini, NEAÖ ile gösterilen kısaltmalar sınıftaki normal eğitim alan öğrencileri ve KÖ ile gösterilen kısaltmalar da kaynaştırma öğrencisini temsil etmektedir.

**Tablo 1.** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Karşılıklı İlişki	Öğretme Kodları	f
Öğrenciler arası olumlu iletişim	Ö <sub>1,2</sub>	2
KÖ' nün paylaşımcı olması	Ö <sub>2,3</sub>	2
NEAÖ' nün KÖ' yü oyununa almak istememesi	Ö <sub>1,3</sub>	2
NEAÖ' nün KÖ' yü suiistimal etmesi	Ö <sub>3</sub>	1
Öğrenciler arası rekabet	Ö <sub>3</sub>	1

NEAÖ'nün KÖ'ye Saygı Göstermesi	Öğretmen Kodları	f
NEAÖ'nün KÖ ile dalga geçmemesi	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
NEAÖ tarafından KÖ'nün kabul edilmesi	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
NEAÖ'nün KÖ'ye bazı etkinlikler esnasında tepki göstermesi	Ö <sub>3</sub>	1

Tablo 1'e göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim alan öğrenciler ile aralarındaki iletişime ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>3</sub>, KÖ'nün NEAÖ tarafından kabul edilmesini, KÖ'nün ders araç-gereçlerini, yiyecek ve içeceklerini diğer öğrencilerle paylaşma eğilimde olduğunu, öğrenciler arası bağların akran öğretimi ile güçlendirilmeye çalışıldığını ve genel olarak öğrencilerin birbirleriyle olumlu yönde iletişim içinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>3</sub> NEAÖ'nün KÖ'yü oyununa almak istememesini, KÖ'ye gösterilen özel ilgiden zaman zaman NEAÖ'nün rahatsız olduğunu, NEAÖ'ün KÖ'yü bazı zamanlar suiistimal edebildiğini de ifade etmişlerdir. Ö<sub>2</sub> ise öğrenciler arası iletişim sorusunda herhangi olumsuz bir görüş dile getirmemiştir. Elde edilen verilerden hareketle sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerden birkaçı aşağıda sunulmuştur.

*"Çocukları KÖ hakkında o sınıfa gelmeden önce bilgilendirdiğim için NEAÖ, KÖ'yü olduğu gibi kabul ediyor. NEAÖ, KÖ'ye sanki küçük kardeşleri gibi davranıyor, özellikle onu çok seviyorlar. Mesela sıra olduğumuz zaman, sırayla getirip bana bir şey gösterdikleri zaman ona öncelik veriyorlar. Arkadaşım sen geç, ön taraftan sen ver gibi. Yani problem yaşamıyorum. Çok güzel bir ilişkileri var. NEAÖ çok seviyor onu. Sanki sınıfımızın küçük kardeşi gibi görüyorlar." (Ö<sub>1</sub>).*

Öğretmenler tarafından ifade edilen görüşleri teyit etmek amacıyla her öğretmenin sınıfı katılımcı olmayan gözlem ile toplam dört saat gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler arası iletişimin daha belirgin olarak gözlenebileceği teneffüslerde de araştırmacı KÖ'yü dörder teneffüs gözlemlemiştir. Bu doğrultuda Ö<sub>1</sub> tarafından yukarıda ifade edilen görüşlerin yapılan gözlemlerle desteklendiği görülmüştür.

Tablo 1'e bakıldığında Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>3</sub>'ün öğrenciler arası ilişkilere ait olumsuz davranışları da ifade ettikleri görülmektedir. Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>3</sub> tarafından belirtilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

*"Çok fazla dışlandığını hissetmiyorum ama bütün çocuklar da onunla oynamıyorlar. Yani bir kaç öğrenci gözlemledim onunla oynayan, diğerleri çok aralarına almamak demeyelim de çok vakit geçirmiyorlar. Bir kaç öğrenci de sanırım onu farklı şekilde kullandığı için oyunlarına alıyor. Mesela biriyle çok iyi anlaşılıyor. O öğrencimin KÖ'ye bana montunu ver, sen bir şey getirmişsin onu bana ver gibi diyaloglarda bulunduğunu gördüm. KÖ'de her şeyini ona veriyor. Belki o da kendisini kabul ettirmek için onlarla arkadaş olabilmek için eşyalarını veriyor, yiyeceklerini paylaşıyor. Kısacası NEAÖ'nün onu oyununa pek almadığını görüyorum. Yani KÖ'yü çok fazla içlerine almak istemiyorlar. Bunu ona kızarak, döverek, vurarak falan değil de sanki sessiz bir tepki ile yapıyorlar gibi." (Ö<sub>3</sub>).*

*"Başlangıçta NEAÖ'nün KÖ'yü oyunlarına almak istememesi gibi problemler yaşadık. Fakat bu problemleri KÖ yokken öğrencilerimle konuşarak, onu kaleci yapmaları gerektiğini falan söyleyerek hallettik çocuklarla. Fakat yine de zaman zaman bahçede onu oyunlarına dahil etmediklerine şahit olabiliyorum" (Ö<sub>1</sub>).*

Derste ve teneffüslerde yapılan gözlemler incelendiğinde KÖ'nün NEAÖ tarafından aralarına alınmaması ile ilgili Ö<sub>3</sub> tarafından ifade edilen görüşün açık bir şekilde gözlenmiş ve KÖ'nün ise sürekli oyunlara dahil olmaya çalıştığı görülmüştür. Ö<sub>1</sub> tarafından ifade edilen görüşlere ilişkin herhangi bir davranış gözlenememiştir. Çünkü yapılan gözlem süresinde KÖ sırasında sadece öğretmenin kendisi için verdiği etkinliklerle ilgilenmiştir.

Tablo 1'de sınıf öğretmenlerinin NEAÖ'nün KÖ'ye saygı göstermesine ilişkin ifade ettikleri görüşler incelendiğinde öğretmenler NEAÖ'nün derste ve teneffüslerde KÖ ile dalga geçmediklerini, NEAÖ'nün KÖ'yü olduğu gibi kabul ettiğini bunun yanında NEAÖ'nün zaman zaman bazı etkinlikler sırasında KÖ'ye tepki gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda elde edilen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

*"NEAÖ'nün KÖ'ye saygı gösterdiğini düşünüyorum. Çünkü NEAÖ'nün onunla dalga geçtiğine hiç şahit olmadım. Sınıftaki çocuklar KÖ'yü öyle bir kabullenmiş ki teneffüste, oyunlarda, dersteki etkinliklerde sürekli birlikte bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Mesela ona sesli okuma yaptırdığımda son derece yavaş okumasına rağmen sınıfta herhangi bir tepki oluşmuyor. Fakat*

*kaynaştırma öğrencimin de uyumlu bir çocuk olmasının bunda etkili olduğunu söyleyebilirim.*" (Ö<sub>2</sub>).

*"KÖ derslere sürekli katılmak istiyor. Ben de tahtaya kaldırıyorum, ona daha basit işlemler daha basit okumalar veriyorum. Mesela Türkçe dersinde okuma yaptırırken başta üç-dört cümle ile ona okutuyorum. Diğer öğrencilerin takip etmesini istiyorum fakat bazen çocuklar "of çok sıkıcı, çok yavaş" diyebiliyorlar. Ama bu durumu "bakın onun okuması çok güzel ilerlemiş, gelişmiş görebiliyor musunuz? Nasıl değişmiş!" gibi ifadelerle toparlamaya çalışıyorum. Çoğu kez de son cümleleri okutuyorum, ara da takip etmesi sorun oluyor. Diğer çocuklar daha hızlı okuduğu için baş ya da son cümleleri okutarak, bir kaç cümle okutarak onun da derse katılımını sağlıyorum."* (Ö<sub>3</sub>).

Sınıf öğretmenleri NEAÖ' nün KÖ' yü kabul ettiğini bazı durumlarda ise tepki gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan ders gözlemlerine ilişkin veriler analiz edildiğinde bu konuya dair herhangi bir davranış gözlenmemiştir.

### 3.2 Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşime dair görüşleri dört kategori altında ele alınmıştır. Bunlar:

- i) KÖ' ye geri bildirim sağlama
- ii) Öğrenciler arası eşitliği sağlama
- iii) KÖ' nün fikirlerini önemseme
- iv) KÖ' ye göre dersi planlama

**Tablo 2.** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Geri Bildirim	Öğretmen Kodları	f
KÖ' nün davranışını pekiştirme	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
KÖ nün olumlu dönüt alma arzusu	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
Öğretmen-öğrenci iletişimiyle öğrenciler arası problemleri çözme	Ö <sub>1,3</sub>	2
KÖ' nün farklı uygulamalardan rahatsızlık duyması	Ö <sub>1,3</sub>	2
KÖ' nün farklılığının farkına varması ancak mutlu ve uyumlu olması	Ö <sub>1,2</sub>	2
İletişimde öğrenci desteği alma	Ö <sub>2</sub>	1
Öğretmenin KÖ' yü sahiplenmesi	Ö <sub>1</sub>	1
<b>Öğrenciler Arası Eşitliği Sağlama</b>	<b>Öğretmen Kodları</b>	<b>f</b>
Öğretimde öğrencilere eşit vakit ayırma	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
KÖ ile birebir sözlü iletişim kurma	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
Öğrenciyi etkinliklerde tüm sınıfla bütünleştirme	Ö <sub>1,3</sub>	2
Sınıfta gruplaşma olması	Ö <sub>1</sub>	1
Öğrenciler arası eşit görev dağılımı yapmak	Ö <sub>1</sub>	1
KÖ' yü normal bir birey olarak kabul etme	Ö <sub>1</sub>	1
<b>Kaynaştırma Öğrencisinin Fikirlerini Önemseme</b>	<b>Öğretmen Kodları</b>	<b>f</b>
KÖ' nün gelişimini ve isteklerini göz önünde bulundurma	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
Derste anlamakta zorlandığı konulardan kaçarak istediğini yapmasına göz yumma	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
<b>Kaynaştırma Öğrencisine Göre Dersi Planlama</b>	<b>Öğretmen Kodları</b>	<b>f</b>
Görsellerle KÖ' nün öğretimini somutlaştırma ve derste teknoloji kullanımı	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
Öğrenci seviyesine uygunluk	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
Diğer okul üyeleri ile iş birliği	Ö <sub>1,2,3</sub>	3
NEAÖ' yü KÖ hakkında bilgilendirme	Ö <sub>1,3</sub>	2

Öğrencinin sosyalleşmesi için gayret gösterme	Ö <sub>1,3</sub>	2
Öğrenci katılımını sağlama	Ö <sub>1,3</sub>	2

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin davranışlarını pekiştirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerinden olumlu geri bildirimler almak istemeleri, öğretmenlerin NEAÖ ve KÖ ile kurduğu iletişim aracılığıyla yaşanan sorunları çözmesi, öğretmenin KÖ' yü sahiplenmesi, KÖ' nün farklı uygulamalardan rahatsızlığını davranışlarıyla ortaya koyması gibi davranışlar öğretmenin ve öğrenci arasındaki geri bildirimler olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

*"Akıllı tahtada ders işlemek çoğu öğrencimde olduğu gibi kaynaştırma öğrencimin de hoşuna gidiyor. Tüm dikkatini buraya verebiliyor. Etkinlik yapıyoruz. Örneğin meslekleri tanıtıyorum çocuklara. KÖ' yü de kaldırıyor, "hadi bakalım polisi, askeri, öğretmeni bul." diyoruz. Doğru yaptığında alkışlatıyorum, sticker veriyorum, yıldız tablomuz var, yıldız boyuyoruz. Bu da çok hoşuna gidiyor." (Ö<sub>1</sub>).*

*"KÖ, sürekli dönüt almaya çalışıyor bazı etkinliklerde "Doğru mu? Doğru mu?" diye. Yani tüm etkinliği bitirip gelmeyi pek sevmiyor. Tek tek gelip onaylatmak istiyor. Şu anda mesela toplama ve çıkarma işlemlerindeyiz kendisiyle. Verdiğim etkinliğin her aşamasında yanıma geliyor "öğretmenim doğru yapmış mıyım?" diye. Ben de doğru mu yanlış mı cevaplıyorum tabii. Özellikle Fen Bilgisi dersine olan ilgisi oldukça yüksek ve parmağı sürekli havada. Biz de "aferin, hadi arkadaşınızı alkışlayalım" gibi dönütler sağlıyoruz. Bu durum onu çok mutlu ediyor." (Ö<sub>3</sub>).*

*"Çoğu durumlarda onun seviyesine uygun etkinlikler veriyorum ona ve NEAÖ' ye doğal olarak müfredat etkinlikleri veriyorum. KÖ bunu fark ettiğinde rahatsızlık duyabiliyor ve bunu davranışlarına yansıtıyor. Mesela dikkati dağılıyor hızlıca. Ben de bu durumu onun yanına giderek ve onunla birebir ilgilenerek çözmeye çalışıyorum. Bu durumda ise KÖ durumdan duyduğu rahatsızlığını unutup. Hoşuna gidiyor." (Ö<sub>2</sub>).*

Yukarıda öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler derslerde yapılan gözlemlerle araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>3</sub> tarafından ifade edilen görüşler yapılan ders gözlemleriyle desteklenmiştir. Fakat Ö<sub>3</sub>' ün dersinde yapılan gözlemlerden herhangi birinin Fen ve Teknoloji dersine denk gelmemesinden dolayı öğrencinin bu konudaki istekliliği gözlenememiştir. Ö<sub>2</sub>'de ise öğrencinin sürekli farklı etkinliklerde mutsuz davranışlar sergilediği, öğretmeni gelince ise birebir eğitim almaktan son derece mutlu olduğu gözlenmiştir. KÖ' nün bu durumdan hoşlandığı için durumu zaman zaman suiistimal edebileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere eşit vakit ayırdıklarını ifade etmeleri, KÖ ile birebir sözlü iletişim kurmaları, KÖ' yü sınıfça yapılan bazı etkinliklere dahil ederek onu sınıfın bir üyesi olarak kabul etmesi ve öğrenciler arası eşit görev dağılımına dikkat etmesi öğretmenin öğrenciler arası eşitliği sağlama ile ilişkilendirilerek özetlenmiş ve sunulmuştur. Bu doğrultuda belirtilen öğretmen görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

*"Ders süresine, öğrenci sayısına göre eşit vakit ayırdığımı düşünüyorum. Sonuçta 40 dakikam var. Sınıfın geri kalanına 30 dakika ayırmışsam kalan zamanı muhakkak KÖ' ye ayırıyorum zaten. Beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar derslerinde KÖ' yü isteksiz gördüğümde destek eğitim odasında vakit geçiriyoruz. Bu hem onun açısından hem de benim vicdani olarak rahatlamam açısından iyi oluyor. Aslında eşit vakit ayırıyorum fakat KÖ' nün daha fazlasına ihtiyaç duyduğunu ve özel eğitim alması gerektiğini düşünüyorum." (Ö<sub>2</sub>).*

*"Biz onu sınıfımızın normal bir üyesi olarak görüyor ve etkinliklerimizi de maksimum düzeyde bu yönde planlıyoruz. Mesela başkanlık seçiminde aday olmak istedi, adaylığını koydu ve yapılan oylama birinci seçilerek sınıf başkanı oldu. Bunun haricinde sınıf nöbetlerinde arkadaşlarıyla nöbet tutuyor. Bu tür etkinliklerden onu geri koymamaya çalışıyoruz. Dersteki etkinliklerde ise eşit zaman ayırdığımı düşünüyorum elimden geldiği kadarıyla." (Ö<sub>1</sub>).*

Sınıf öğretmenleri KÖ' ye yeterince vakit ayırarak bu konuda eşitliği sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan ders gözlemlerinden elde edilen verilere bakıldığında Ö<sub>2</sub> için bunun teyit edildiği söylenebilirken bunu Ö<sub>1</sub> için söylemek mümkün değildir. Ö<sub>1</sub> genellikle KÖ' ye etkinlik vererek ve yönergeyi ona açıklayarak dersin büyük kısmını NEAÖ ile geçirmektedir. Fakat arada KÖ' yü kontrol etmekte ve yanlış bir durum varsa bunu düzeltmektedir. Bu doğrultuda Ö<sub>1</sub>' in düşüncelerin kısmen de olsa gözlemlerle desteklendiği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde KÖ' nün gelişim düzeyini ve dersin işlenişine yönelik arzularını dikkate alma, KÖ' nün istediğini yapmasına göz yumma gibi davranışlar öğretmenin KÖ' nün fikirlerini önemsemesi olarak değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu yönde ifade ettiği görüşler aşağıda sunulmuştur.

*“Ders ne olursa olsun bazen “Ben resim yapmak istiyorum. Yazı yazmak istiyorum. Tahtaya çıkmak istiyorum.” diyebiliyor. Bende konu ne olursa olsun, ders ne olursa olsun istediği zaman onu tahtaya çıkarıyorum. Çoğu kez yanlış yapıyor ama olsun alkışlatıyoruz, aferinlerle mutlu olacağı bir şekilde yerine oturtuyoruz.” (Ö<sub>1</sub>).*

*“Onun istediği şekilde dersi işleyebiliyorum, o konuyu anlatabiliyorum. Zaman zaman kendisi de konuyu yönlendirebiliyor. Mesela “Ben çarpmaya geçtim, bakın çarpma yapabiliyorum, hadi onu yapalım öğretmenim.” diyor. Tamam diyorum ve o yönde bir etkinlik yapıyoruz. Eksik kaldığı yerleri ise ben tamamlamaya çalışıyorum. Fikirlerini rahatlıkla dile getirebiliyor ve uygulamada da mümkün olduğu kadar onun isteklerini yapmaya çalışıyoruz.” (Ö<sub>3</sub>).*

Öğretmenler, KÖ' ler tarafından dile getirilen istek ve arzuları mümkün olduğu sürece yapabildiklerini ve böylelikle KÖ' lerin düşüncelerini rahatlıkla dile getirebildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemler incelendiğinde KÖ' lerin bu yönde herhangi bir istekleri gözlenmemiştir.

Sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilen görsellerle dersi somutlaştırma ve derste teknoloji kullanımı, NEAÖ' yü KÖ hakkında bilgilendirme, öğrencilerin gelişim düzeylerini ve bilişsel durumlarını göz önünde bulundurma ve diğer okul üyeleriyle işbirliği yapma gibi davranışlar KÖ' ye göre dersi planlama davranışları olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

*“gerek somutlaştırma olsun gerek akıllı tahtayı kullanma olsun etkinliğe bu unsurları dahil ettiğimde ilgisi tamamen bana kayabiliyor. Normal şartlar altında ilgisini en fazla 15 dakika bana verebilen KÖ bu unsurları sürece dahil ettiğimde tüm dikkatini bana verebiliyor. Mesela kalemleri abaküsteki boncukları veya görüp dokunabildiği bir şeyi saymaya çok meraklı oluyor. Görseller ve teknoloji KÖ' nün öğrenmesini hızlandırıyor. Fakat bunları her zaman her derste kullanmak mümkün olamayabiliyor. Ben de elimden geldiği kadar buna dikkat etmeye çalışıyorum.” (Ö<sub>2</sub>).*

*“KÖ ile müfredattaki konuları işleyemiyoruz çünkü bu mümkün değil. Benim öğrencim okumaya bile çıkamadı henüz. Çünkü dil gelişimi henüz iki-üç yaşındaki çocuk seviyesinde. Düzgün cümleler kuramıyor, harfleri düzgün telaffuz edemiyor. Bu nedenle iki harfi birbirine vuruşturamadığı için okumaya çıkamıyor. Dolayısıyla etkinlik ağırlıklı ve de etkinliklerde görsel ağırlıklı ilerliyoruz veya çizme çalışmaları yapıyoruz. Onun için özellikle nokta birleştirme çalışmaları yapıyorum. Şekli tamamlayınca bazen panoya asıyoruz. Bu da onun için ekstra bir motivasyon kaynağı oluyor.” (Ö<sub>1</sub>).*

Sınıf öğretmenleri görsellerle desteklenen ders içeriğinin, teknoloji kullanımının ve KÖ' nün seviyesine uygun çizme ağırlıklı etkinliklerin KÖ' nün ilgisini çektiğini ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan ders gözlemleri sınıf öğretmenlerinin görüşlerini desteklemektedir. KÖ' nün seviyelerine uygun çalışma kâğıtlarıyla vakit geçirmekten hoşlandığı ve dikkatlerini sıklıkla dağılmadığı gözlenmiştir.

#### 4. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin normal sınıflarda eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ortamlarının nasıl düzenlendiği ve desteklendiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak öğrenci başarısı ve kaynaştırma eğitim uygulamalarının başarısı açısından önemlidir. Yapılan bu araştırmanın bulguları; (i) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri ve (ii) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri olmak üzere iki ana tema üzerinde toplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri temasında (i) öğrenciler arası karşılıklı iletişim ve (ii) normal eğitim alan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine saygı göstermesi olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Normal eğitim alan öğrencilerin, kaynaştırma öğrencisiyle dalga geçmedikleri ve onlar

tarafından kabul edildiği sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıfta bulunan kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal eğitim alan öğrenciler arasındaki ilişkinin genel anlamda olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı durumlarda bu ilişkinin olumsuz olduğunu ve bu noktada kendilerinin normal eğitim alan öğrencilerle konuşarak karşılaşılan sorunları aştıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri temasında (i) KÖ' ye geri bildirim sağlama (ii) öğrenciler arası eşitliği sağlama (iii) KÖ' nün fikirlerini önemseme (iv) KÖ' ye göre dersi planlama olarak dört kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin davranışını pekiştirme, olumlu dönüt alma gibi konularda desteklediği yönündedir. Yine aynı şekilde sınıf içerisinde öğrencilere eşit zaman ayrılması, kaynaştırma öğrencisiyle birebir sözlü iletişim kurulmasında üç öğretmenin de aynı uygulamalar yaptığı görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin fikirlerini önemseme kategorisinde, kaynaştırma öğrencisinin gelişimini ve isteklerini göz önüne alma noktasında araştırmaya katılan öğretmenlerin bu hususa dikkat ettikleri yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmaktadır. Dördüncü kategori olan kaynaştırma öğrencisine göre dersi planlamada ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin diğer okul üyeleriyle işbirliği yaptığı, öğretimi somutlaştırma, derste teknoloji kullanma, öğrenci seviyesini göz önüne alma gibi konularda aynı uygulamaları yaptıkları anlaşılmaktadır.

Günümüzde sınıflarda öğrencilerin kültürel, dilsel ve gelişimsel farklılıklarından dolayı kaynaştırma eğitimine duyulan ihtiyaç artmakta olmasına rağmen sınıf öğretmenlerin genellikle kaynaştırma eğitimi için kendilerini çok fazla hazırlıklı hissetmedikleri rapor edilmektedir (Florian, 2012).

Kaynaştırma eğitimi çoğu eğitim sisteminin öncelikleri arasında önemli bir özelliğe sahiptir. Fakat kaynaştırma eğitiminde sık sık öğretmenlerin, öğrenme yeteneklerinin farklı ortamlarına rağmen, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğretme ve öğrenmede eşit olanakları sağlamada başarısız olmaları yönünden eleştirilmektedirler (Angelides ve Avraamidou, 2010). Aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmen faktörü önemlidir. Çünkü özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin öğrenmelerinde özel öğretim becerileri gereklidir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009). Çalışmada hizmet içi eğitim ile kaynaştırma öğretimi kursunu aldığı ifade eden Ö1 öğretmenlik kariyerinin ilk yıllarında nasıl bir yöntem izleyeceğini bilmediği özel gereksinimli öğrencilere ilişkin çeşitli fikirlerin ve teorik alt yapının oluştuğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda kaynaştırma öğretimine ilişkin kursların gerek temel düzeyde gerekse takviye edici ve geliştirici bağlamda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi eğitim-öğretim sürecine olumlu yönde katkı yapacaktır.

Etkili öğretim becerileri, sınıf ve zaman yönetim becerilerine dayanan yüksek seviyede öğrenci katılımı, öğrencilerin hâlihazırdaki seviyelerine uyum sağlayan iskelet öğrenme yeteneği, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönlendirme ve onların başarılarını destekleme ve cesaretlendirme olarak görülebilir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009). Etkili öğretim becerileri, öğrencilerin akademik başarısında da önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda etkili öğretim becerileri ile öğrenme ortamları arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Buna ilaveten öğrenme ortamı ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Fraser 1991, 1994; McRobbie ve Fraser, 1993). Yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullandıkları etkili öğretim yöntemlerinin ve bireysel becerilerinin hem normal eğitim alan öğrenciler tarafından hem de kaynaştırma öğrencileri tarafından olumlu dönütlerle sonuçlandığı görülmektedir.

### Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik Çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Altun, T. (2016). Kaynaştırma eğitime giriş. M. A. Mastropieri. & T. E. Scruggs (Eds.). M. Şahin. & T. Altun. (Çev. Ed.), *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde (ss. 3-24). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(1), 1-14.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Blecker, N. S., & N. J. Boakes. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition). London: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1998). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3),25-39.
- Driver, R., & Leach, J. (1993). A constructivist view of learning: Children's conceptions and the nature of science. In R. E. Yager (Eds.), *What research says to the science teacher: The science, technology, society movement* (pp. 103-112). Washington, DC: National Science Teachers'Association.
- Duffy, T.M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D.H. (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Macmillan Library Reference.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-257.
- Erişkin, A. Y., Kıraç, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environmentresearch. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 3-27). Elmsford, NY: Pergamon
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (Eds.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. London: Falmer.
- McRobbie, C. J., & Fraser, B. J. (1993). Associations between student outcomes and psychosocial science environment. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 78-85.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme süreci* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Treagust, D. F., Duit, R., & Fraser, B. J. (1996). Overview: Research on students' preinstructional conceptions - The driving force for improving teaching and learning in science and mathematics, In D. F. Treagust, R. Duit & B. J. Fraser (Eds.), *Improving teaching and learning in science and mathematics* (pp. 1-14). New York: Teachers College Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.

# İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stillерinin İncelenmesi

## Examination of Vocational Motivation Levels and Classroom Management Styles of Primary School Teachers

Taner CANÖZ<sup>1</sup>, İshak ÜNLÜ<sup>2</sup>, EBRU UZUNKOL<sup>3</sup>

Geliş Tarihi/Received: 11/02/2019 Kabul Tarihi/Accepted: 27/03/2019 Yayın Tarihi/Published: 15/04/2019

**Özet:** Bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin belirlenerek, onların sınıf yönetim stillerine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla ilkokul öğretmenlerinin motivasyonlarının ve kullandıkları sınıf yönetim stillerinin cinsiyet, mezuniyet oldukları alan, hizmet alanı, kıdemleri ve sınıf mevcutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ve betimsel tarama modeli ile modellenen araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, Kocaeli ili Körfez ve Dilovası ilçelerinde görev yapan 210 ilkokul öğretmenidir. Araştırmada Aktan ve Sezer (2018) tarafından geliştirilen, "Sınıf Yönetim Stilleri" ölçeği ile Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen, "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda motivasyon değişkeninin cinsiyet, mezun olunan alan, çalışılan hizmet alanı ve sınıf mevcudu faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; kıdeme göre ise farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Sınıf yönetim stilleri değişkeninde de mezun olunan alan, kıdem ve sınıf mevcudu faktörlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı; cinsiyet ve hizmet alanı faktörlerine göre fark olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile otoriter ( $r=0.142$ ,  $p<.05$ ), yetkeci ( $r=0.139$ ,  $p<.05$ ) ve serbest ( $r=0.156$ ,  $p<.05$ ) sınıf yönetim stilleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yapılan basit doğrusal regresyon analizi yetkeci sınıf yönetimi stili ile öğretmenlerin meslekten kaçınma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul Öğretmeni, Motivasyon, Sınıf Yönetim Stilleri

**Abstract:** By determining primary school teachers' levels of motivation, this research aims to investigate the influence of these levels in their classroom management styles. Whether primary school teachers' motivation and their classroom management styles vary with gender, graduation, service area, seniority and classroom size are studied with this aim. Generated with relational screening and descriptive screening models, this research is performed using simple random sample consisting of 238 primary school teachers who work in Körfez and Dilovası districts of Kocaeli. "Classroom Management Skills Scale" of Aktan and Sezer (2018) and "Primary School Teacher Motivation Scale" of Öztürk and Uzunkol (2013) was used in the research. The data analysis indicates that motivation parameter does not significantly varies with gender, graduation, service area and classroom size but depends on seniority. In classroom management skills variable, it is discovered that meaningful differences are nonexistent according to the factors of graduation, seniority and classroom size while there are differences according to the factors of gender and service area. low level positive correlation between primary school teachers' motivation levels and authoritarian ( $r=0.142$ ,  $p<.05$ ), domineering ( $r=0.139$ ,  $p<.05$ ) and free ( $r=0.156$ ,  $p<.05$ ) classroom management skills. Also, the simple linear regression analysis shows that there is a negative correlation between classroom management style and the teachers' level of avoiding from their work.

**Keywords:** Primary School Teacher, Motivation, Classroom Management Style

**Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article:** Canöz, T., Ünlü, İ., Uzunkol, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stillерinin İncelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 40-56.

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye, [canoztaner@gmail.com](mailto:canoztaner@gmail.com)

<sup>2</sup>Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye, [ishakunlu@gmail.com](mailto:ishakunlu@gmail.com)

<sup>3</sup>Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sakarya, Türkiye, [ebrud@sakarya.edu.tr](mailto:ebrud@sakarya.edu.tr)



## 1. Giriş

Bilmek, bilinmeyi keşfetmek ilk insanın yaradılışından bu yana süregelen bir eylemdir. İnsan yaşamın ona sunduklarıyla içli dışlı olarak, deneyerek, görerek, yaşayarak ve yaparak yeni şeyler öğrenir. Yapılandırılmış olmayan öğrenme etkinlikleri günümüzde büyük ölçüde yapılandırılmış eğitim sistemine evrilmiştir. Ülkemizde de yapılandırılmış olan eğitim öğretim faaliyetleri örgün eğitim kurumlarında sürdürülmektedir. Hiç şüphesiz bu sistemin en önemli öğelerinden biri de öğretmenlerdir.

Öğretmenin öğrenme sürecini farklı boyutlarıyla yönetebilmesi için öncelikle buna inanmış olması gerekir. Çünkü inanan öğretmen kendisini motive edemeyeceği gibi öğrencisini de motive edemez (Deniz, Erdener; 2016). Birçok içsel ve dışsal ve çevresel faktörün toplandığı sınıf ortamlarında bunları yönetmek, yönlendirmek, rehber olmak öğretmen için oldukça zor bir süreç olmakla birlikte ciddi bir motivasyon gerektirmektedir. Çünkü birey veya grubu belirli bir amaç doğrultusunda hareket ettirmek isteğiyle gösterilen çabaların bütünü olarak tanımlanan motivasyon, örgütün ve iş görenin başarıya ulaşmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir (Akt: Deniz & Erdener, 2016 s.29). Yüksek motivasyona sahip öğretmenler; enerjik, hevesli, yeni yaklaşımlar denemeye istekli ve risk alabilen öğretmendir (Demir vd.,2017).

'Motive' temel kavramından türetilen motivasyon bir veya birden çok insanı belirli bir yöne sürekli harekete geçirmek amacı ile yapılan çabaların bütünüdür (Toprakçı, 2015 s.329). Yüksel'e (2017) göre ise motivasyon organizmanın hedefe ulaşmasına yol gösteren ve enerji sağlayan güçtür. Motivasyon insan davranışlarının girdisi ve çıktısı arasındaki bağın kuvvetini ifade eder (Tahiroğlu ve Çakır, 2014). İstenen davranışa kısa yoldan ve sürekli bir biçimde etkin şekilde gitmek güdüsel süreçlerle ilgilidir. Özellikle iş üzerinde yoğunlaşan çalışmalarla başlayan motivasyon çalışmaları, önemini her alanda hissettirmeye başlamıştır. Eğitimde ise öğrencilerin motive oldukları zaman ilgi ve merak duydukları öğrenmelere daha çok yönelmişler, motivasyonun başarıyı arttırdığı belirtilmektedir ve başarı ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (Tahiroğlu ve Çakır, 2014 s.31).

Yüksel'e (2017 s.20) göre motivasyonu açıklayan kuramlar davranışçı, bilişsel ve insancıl kuramlar olmak üzere 3 genel grupta toplanmaktadır. Davranışçı yaklaşımlar motivasyonu arttırmak için ödül ve pekiştirmeye önem verir. Daha çok dışsal motivasyon unsurları ön plana çıkarır. Bilişsel kuramlarda ise motivasyonun temel kaynağı anlamak ve anlam vermek olarak göze çarpar. İnsan içinde bulunduğu dünyayı tüm yaşadıklarıyla anlama kavuşturma ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaç bilişsel çatışmaların azaltılması ve insan zihninin dengeye kavuşması için önemlidir. İnsan anlama ihtiyacından dolayı motive olur. İnsancıl kuram ise her bireyin motivasyona sahip olduğunu savunur. İnsanın bir bütün olduğunu insan davranışlarının parçalara ayrılarak incelenemeyeceğini ileri sürer. Bu kuram motivasyonun kişisel algı, içsel ihtiyaçlara ve kendini gerçekleştirme göre değişebileceğini savunur. İnsan doğuştan sahip olduklarını geliştirmek, ileriye taşımak için otomatik olarak güdülenir. Bu kuram da ihtiyaçlar da önemlidir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine atıfta bulunur. Bir alt basamaktaki ihtiyaç karşılanmadan bir üst basamak için motivasyonun ortaya çıkması beklenmez.

Öz belirleme kavramını ayrıntılı olarak ele alan öz belirleme kuramına ilişkin ilk çalışmaları 1970'li yıllarda Edward Deci başlatmıştır. Kuramın en önde gelen temsilcisi ise Richard Ryan'dır (Çankaya,2009). Bu kurama göre insanlar ödül, not, değerlendirme, yaptırım ya da fikirler gibi dış faktörlerden etkilenemezler. Aynı zamanda insanı etkileyen içsel merak, ilgi, değer, heves, tutku gibi faktörler de vardır. Bu içsel faktörler dıştan beslenmezse bile varlıklarını sürdürebilirler. Öz Belirleme Kuramı içsel ve dışsal faktörlerin insanın temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, yetkinlik, ilişkililik) ile etkileşimini inceler (Ryan ve Deci, 2004). Öz Belirleme Kuramının amacı; bireylerin, grupların toplumların sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirlemek ve büyüme, bütünleştirme, iyi olma sürecinde etkin olan faktörleri net bir biçimde tanımlamaktır (Çankaya, 2009; Reeve, Deci ve Ryan, 2004). Temel psikolojik ihtiyaçlar evrenseldir, kültürden veya dönemlerden bağımsızdır. Özerklik, bireyin davranışında belirleyici olanın kendisi olmasını ifade eder. Özerklik, kişinin kendi kendine gönüllü bir şekilde onayladığı davranışları tanımlamaktadır (Ryan ve Deci, 2004). Yetkinlik ise sosyal ve fiziki dünya ile etkileşimde başarılı olmak anlamına gelmektedir (Niemi ve Ryan, 2009). İlişkililik kişinin ait olduğu sosyal çevre ile bağlantılar kurmak, başkalarını önemsemek, saygı göstermek, saygı gösterilmeyi beklemek gibi hususları kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

Motivasyonu davranışın sonuçlarına ilişkin beklenti ve bu sonuçlara atfedilen değerle bağdaştırılan beklenti-değer kuramına göre ise insan davranışlarının temelinde bu iki önemli faktör yatmaktadır. Beklenti-değer kuramına göre kişinin amaçları ve bu amaçlar gerçekleştiğinde doğuracağı sonuç kişi açısından değerli ise kişi bir eylemde bulunmak için motive olacaktır (Carver ve Scheier, 2001). Öz belirleme kuramında beklenti ve değer kavramları dışında yeterlik kavramı öne çıkmaktadır. Yeterlik kavramı bireylerin herhangi bir şeyi başarıp başaramayacaklarına ilişkin inançları olarak ifade

edilmektedir. Dolayısıyla beklenti ile ilişkilidir. Bireylerin herhangi bir davranışın sonucunda başarılı olup olamayacaklarına ilişkin beklenti içinde olmalarına atıfta bulunur. Kişi eğer söz konusu amacı gerçekleştirebileceğine ilişkin inanca sahip ise o amaç birey için daha değerli olmaktadır. Böylece kişi söz konusu davranış için eyleme geçme konusunda motive olmaktadır (Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004).

Motivasyon bir davranışın sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Wright ve Wiediger'e (2007) göre motivasyon; bir davranışı gerçekleştirmek için adım atılmasını sağlayan ve bu davranışın sürdürülebilmesi için gerekli olan duyuşsal bir faktördür. Dolayısıyla motivasyon kişilerin meslek yaşamlarında sürdürülebilir başarı açısından da oldukça önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Özellikle, çok sayıda öğrencinin gelişimini pek çok farklı açıdan desteklemek gibi bir amacı olan öğretmenlik mesleği için oldukça kritik kavramlardan birisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyonları ile ilgili yürütülen araştırmalar öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımları (Özdoğan ve Aydın, 2012), çocuk sevmeye düzeyleri (İlhan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy, 2018), iş tatmini (Davis & Wilson, 2000) gibi farklı faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu öğretim davranışlarını (Pelletier, Se'guin-Le'vesque ve Legault, 2002) ve öğrenci başarısını etkileyen bir faktör olarak da karşımıza çıkmaktadır (Hayden, 2011). Öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemli olan motivasyon, ilkökul öğretmenleri açısından da son derece önemlidir. İlkokul öğretmenlerinin zaman açısından çocukların hayatına diğer öğretmenlere göre daha fazla dahil olduğu göz önüne alındığında bu durum daha iyi anlaşılacaktır.

Motivasyonu yüksek olan bir ilkökul öğretmenin öğrencisini de motive etmesi kolay olacaktır. Buradaki etkileşim; davranışın yapılması ve sürdürülmesi için gerekli olan enerjiyi ortaya çıkaracaktır. Yaş itibarı ile 6-11 yaş arası çocukların bir araya geldiği sınıflarda görev yapan ilkökul öğretmenleri açısından bu enerji oldukça zaruridir. Sınıflar birçok aktörü olan karmaşık ve dinamik ortamlardır. Sınıf içinde olaylar oldukça hızlı ve bazen de öngörülemeyen biçimde gelişebilir (Evertson ve Emmer, 2013). Bu sebeple bir ilkökul öğretmenin sınıf yönetimi konusunda etkili becerilere de sahip olması gerekmektedir.

Sınıf yönetimi, öğrenim için uygun ortam koşullarının sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2017). Sınıf yönetimini etkileyen birçok etken vardır. Bunların arasında; aile, çevre, fiziki koşullar, sınıf mevcudu, öğrenci hazırbuluşlukları, oturma düzeni, öğretmen yeterlilikleri gösterilebilir. Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin öğreticilik yönünün yanında yönetim becerisi ön plandadır (Demirtaş, 2018). İyi bir sınıf yönetimi oluşturabilmek yalnızca sınıf yönetimi açısından değil; daha etkili öğrenme ortamları açısından da önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından da etkilidir (Evertson ve Emmer, 2013). Sınıf yönetiminde tüm öğretmenler aynı yaklaşımı kullanamazlar. Sınıfın, öğretmenin ve etkinliklerin özelliklerine göre kullanılan yaklaşım da değişiklik gösterebilir. Bosworth (1997) öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları profilleri 4'e ayırmıştır. Bunlar; baskıcı sınıf yönetim stili, yetkeci sınıf yönetim stili, serbest sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stili. Baskıcı sınıf yönetim stiliinde öğretmen tek otorite olarak görülür. Sınıf kurallarına öğrencilerin istisnasız uyması beklenir. Masalar, sıralar düzeni içerisindedir. Karar verme sürecinde öğrencilerin etkisi yoktur. Sınıf dışı etkinlikler gereksiz görülür. Öğretim bilgi aktarımı olarak görülür (Ekici, 2004 s.51; Sezer ve Aktan, 2018 s.441). Yetkeci sınıf yönetim stiliinde öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir hava vardır. Sınıfta kurallar vardır. Öğrenciler kuralların nedenleri hakkında bilgilendirilir. Öğrencilere geri dönütler olumludur. Öğretmen öğrencilere karşı sıcak ve anlayışlı davranışlar gösterir. Öğrencilere verilen etkinliklerde öğretmen rehberlik eder (Ekici, 2004 s. 51-52). Serbest sınıf yönetim stiliinde öğrencilerin duyguları ön plandadır. Öğretmen sınıfta ve sınıf dışında öğrencilerle arkadaş olma yolundadır. Öğrenciler genellikle yeterli motivasyona sahip değillerdir. Öğrencilerin yapmış olduğu hataların mantıklı bir açıklaması olduğu ya da öğrencinin dikkat etmemesinden kaynaklandığı anlayışı vardır (Bosworth, 1997 s. 4). İlgisiz sınıf yönetim stiliinde ise öğretmen için önemli olan sınıf içinde zaman geçirmektir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çok durulmaz. Öğretmen kendini yenileme çabası içinde bulunmaz. Her ders ve her öğrenci onun için aynıdır. Sınıfta öğrencilerin ne yaptıkları önemli değildir. Dersin genellikle son dakikaları öğrenciler istediklerini yapmaları için serbest bırakılırlar (Bosworth, 1997 s.4).

Etkili bir sınıf ortamının ve yönetiminin etkili bir öğrenmeyi de beraberinde getirmesi kaçınılmazdır. Bu süreçte öğretmenin motivasyon düzeylerinin ve yeterlilik algılarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen; yeterliliği arttıkça öğrenci kontrolünde daha insancıl bir yaklaşımın benimsediği, eğitsel reformlara olumlu yaklaştığı, öğretmenin doyumunu ve okula veli katılımının arttığı belirtilmektedir (Akt: Gençtürk, Memiş, 2010 s.1039). Yüksek yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencilerle birlikte hareket ederken onların öğrenme hedeflerini belirler, bunun için planlı stratejiler geliştirir (Aktuğ, 2003). Düşük yeterlik inancına sahip öğretmenler ise kontrollü sınıf ortamı oluşturmak

için geleneksel yaklaşımlara yönelirler. Ödül ve ceza yöntemlerini aktif halde kullanırlar (Collins, 2002). Düşük yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin motive olma ve etme düzeyleri düşüktür. Bu öğretmenler çaba harcamama, etkinlikten kaçınma gibi sınıf yönetimini doğrudan etkileyecek davranışlar sergilerler (Akt: Gençtürk, Memiş, 2010). Dolayısıyla etkili sınıf yönetiminin motivasyonla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alanda yapılan ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Yaptığı işte başarılı olamayan kişilerin tekrar motive olması ve yaptığı işten zevk alma olasılığının genellikle düşük olduğu bilinmektedir. Öğretmenin yaptığı işte başarılı olması ise büyük ölçüde yetkin becerileriyle sınıfını iyi yönetmesine bağlıdır (Akin ve Koçak, 2007 s.353). Bu ilişki açısından da bu çalışma önemlidir. Sınıf yönetiminin önemli argümanlarından biri olduğu düşünülen olan öğretmen motivasyonunun, eğitim sürecindeki tüm girdi ve çıktıları etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışma iki değişkenin ilişkisi açısından bir bakış açısı ortaya koyması bakımından da önemlidir. Araştırmada bu düşünceden yola çıkılarak ilkökul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri incelenmiş ve aralarındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi ve mesleki motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, hizmet alanı, mezuniyet, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri cinsiyet, hizmet alanı, mezuniyet, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ve sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi amacı ile betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaktır (Büyüköztürk, 2016). İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla sayıda değişkenin arasında ilişki olup olmadığı veya ilişkinin ne düzeyde olduğunu saptamak için kullanılan modeldir (Karasar, 2018).

### 2.2. Evren/Örneklem

Kocaeli ili Körfez (377) ve Dilovası (133) ilçesinde görev yapan 510 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 238 sınıf öğretmeni örnekleme oluşturmuştur. Oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi basit tesadüfi örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2012 s.7). Basit tesadüfi örneklemede, evreni oluşturan her birimin örnekleme yer alma olasılığı eşittir (Özdoğan ve Aydın, 2012, Tanrıoğan, 2014). Ancak özenle doldurulmadığı tespit edilen 28 ölçek veri analizine dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen örnekleme ilişkin bilgiler Tablo-1'de sunulmaktadır.

**Tablo1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dağılımları**

Değişkenler	N	%
<b>İlçe</b>		
Körfez	149	71,0
Dilovası	61	29,0
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	98	46,7
Erkek	112	53,3

<b>Hizmet Alanı<sup>4</sup></b>		
1.Hizmet Alanı	93	44,3
4.Hizmet Alanı	90	42,9
5.Hizmet Alanı	27	12,9
<b>Mezuniyet</b>		
Sınıf Öğretmenliği	180	85,7
Diğer	30	14,3
<b>Hizmet Süresi</b>		
1-5 yıl	23	11,0
5-10 yıl	50	23,8
10-15 yıl	41	19,5
15-20 yıl	39	18,6
21 yıl ve üstü	57	27,1
<b>Sınıf Mevcudu</b>		
24 ve altı	31	14,8
25-30 kişi	109	51,9
31-36 kişi	55	26,2
37 ve üzeri	15	7,1

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Bosworth (1997) tarafından geliştirilen, Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği" ölçeği, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır.

*İlkokul Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği* 30 madde ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden "Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" iç tutarlık katsayısı .87, "takdir edilme ve mesleki mutluluk" faktörünün iç tutarlık katsayısı .86, "meslekten kaçınma" faktörünün iç tutarlık katsayısı .79, "mesleği özümseme" faktörünün iç tutarlık katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değerler ölçeğin güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir (Öztürk ve Uzunkol,2013).

Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği 12 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar otoriter sınıf yönetim stili, yetkeci sınıf yönetim stili, ilgisiz sınıf yönetim stili, serbest sınıf yönetim stildir. Alt boyutlar için iç tutarlılık katsayısının .69 ile .71 arasında değiştiği ve ölçeğin genelinin iç tutarlık katsayısı .82 olduğu belirtilmiştir (Aktan ve Sezer,2018).

### 2.4. Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde, ilkökul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ve sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi amacı ile puan ortalamaları incelenmiştir. Ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacı ile Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve her bir boyutta verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ve sınıf yönetimi stillerinin değişkenlere göre farklılaşma durumlarına t-testi ve tek yönlü varyans analizinden bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre farklılıkların kaynağını bulmak amacı ile Tukey testi kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile Pearson Korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

### 3.1. İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, hizmet alanı, mezun olunan alan, eğitim durumu, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

<sup>4</sup>Öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır. Bakanlığın belirli kriterlere göre (ulaşım, ısınma şekli, öğrenci sayısı, yerleşim yeri türü, donanım vb.) okulları puanlayarak yaptığı bu sınıflandırmaya göre bir ilin 1. Hizmet alanında ya da 5. Hizmet alanında bulunan tüm okullar çalışma şartları açısından benzeşik özellikler göstermektedir (MEB, 2015).

**Tablo 2.** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Erkek	98	57,16	4,21	208	-,746	,457
	Bayan	112	57,62	4,69			
Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk	Erkek	98	33,93	2,77	208	-,543	,588
	Bayan	112	34,16	3,10			
Meslekten Kaçınma	Erkek	98	15,45	5,13	208	,298	,766
	Bayan	112	15,26	4,17			
Mesleği Özümseme	Erkek	98	10,33	2,39	208	,676	,500
	Bayan	112	10,12	2,13			
Motivasyon toplam	Erkek	98	121,97	11,10	208	-,425	,671
	Bayan	112	122,64	11,42			

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3:** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mezun oldukları alana göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Mezuniyet	N	X	S	sd	t	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Sınıf Öğretmenliği	180	57,36	4,38	208	-,340	,735
	Diğer	30	57,66	5,02			
Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk	Sınıf Öğretmenliği	180	34,11	2,89	208	,715	,475
	Diğer	30	33,70	3,30			
Meslekten Kaçınma	Sınıf Öğretmenliği	180	15,33	4,45	208	-,182	,856
	Diğer	30	15,50	5,67			
Mesleği Özümseme	Sınıf Öğretmenliği	180	10,25	2,25	208	,410	,682
	Diğer	30	10,06	2,34			
Motivasyon toplam	Sınıf Öğretmenliği	180	122,40	10,80	208	,210	,834
	Diğer	30	121,93	13,83			

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mezun oldukları alana göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hizmet alanına göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p		
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1. Hizmet Alanı	93	57,53	Gruplar arası	11,266	2	5,633	,280	,756
	4. Hizmet Alanı	90	57,45	Gruplar içi	4165,514	207	20,123		
	5. Hizmet Alanı	27	56,81	Toplam	4176,780	209			
	Toplam	210							
Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk	1. Hizmet Alanı	93	34,36	Gruplar arası	18,188	2	9,094	1,045	,353
	4. Hizmet Alanı	90	33,88	Gruplar içi	1801,125	207	8,701		
	5. Hizmet Alanı	27	33,55	Toplam	1819,314	209			

	Toplam	210							
<b>Meslekten Kaçınma</b>	1. Hizmet Alanı	93	14,52	Gruplar arası	121,39	2	60,695	2,873	,059
	4. Hizmet Alanı	90	16,14	Gruplar içi	4372,823	207	21,124		
	5. Hizmet Alanı	27	15,59	Toplam	4494,214	209			
	Toplam	210							
<b>Mesleği Özümseme</b>	1. Hizmet Alanı	93	10,58	Gruplar arası	21,583	2	10,791	2,134	,121
	4. Hizmet Alanı	90	9,91	Gruplar içi	1046,897	207	5,057		
	5. Hizmet Alanı	27	10,03	Toplam	1068,480	209			
	Toplam	210							
<b>Toplam Motivasyon</b>	1. Hizmet Alanı	93	123,95	Gruplar arası	441,876	2	220,937873	1,757	,175
	4. Hizmet Alanı	90	121,11	Gruplar içi	26024,791	207	125,723628		
	5. Hizmet Alanı	27	120,81	Toplam	26466,667	209			
	Toplam	210							

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hizmet alanına göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>05$ ).

**Tablo 5. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark	
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	1-5 yıl	23	34,26	Gruplar arası	415,849	4	103,962	5,667	,000	5-10 yıl/10-15 yıl
	5-10 yıl	50	32,88	Gruplar içi	3760,931	205	18,346			
	10-15 yıl	41	35,34	Toplam	4176,781	209				5-10 yıl/15-20 yıl
	15-20 yıl	39	34,20							
	21 yıl ve üstü	57	33,98							
Toplam										
<b>Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	1-5 yıl	23	34,26	Gruplar arası	139,039	4	37,760	4,241	,003	5-10 yıl/10-15 yıl
	5-10 yıl	50	32,88	Gruplar içi	1680,276	205	8,196			
	10-15 yıl	41	35,34	Toplam	1819,314	209				
	15-20 yıl	39	34,20							
	21 yıl ve üstü	57	33,98							
Toplam										
<b>Meslekten Kaçınma</b>	1-5 yıl	23	13,26	Gruplar arası	258,048	4	64,512	3,122	,016	1-5 yıl / 5-10 yıl
	5-10 yıl	50	16,50	Gruplar içi	4236,167	205	20,664			
	10-15 yıl	41	14,09	Toplam	4494,214	209				
	15-20 yıl	39	15,46							
	21 yıl ve üstü	57	16,03							
Toplam										
<b>Mesleği</b>	1-5 yıl	23	10,73	Gruplar arası	49,928	4	12,482	2,512	,043	-

<b>Özümseme</b>	5-10 yıl	50	9,38	Gruplar içi	1018,553	205	4,969			
	10-15 yıl	41	10,53	Toplam	1068,481	209				
	15-20 yıl	39	10,28							
	21 yıl ve üstü	57	10,49							
	Toplam									
<b>Toplam Motivasyon</b>	1-5 yıl	23	123,86	Gruplar arası	2277,287	4	569,322	4,825	,001	5-10 yıl/10-15 yıl
	5-10 yıl	50	117,36	Gruplar içi	24189,379	205	117,997			
	10-15 yıl	41	126,90	Toplam	26466,667	209				
	15-20 yıl	39	123,97							5-10 yıl/15-20 yıl
	21 yıl ve üstü	57	121,66							
	Toplam									

Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin özümseme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda ise 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük puan aldığı bulgusu elde edilmiştir. Meslekten kaçınma boyutu incelendiğinde ise, 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ölçeğin geneline ilişkin puanlar incelendiğinde ise 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı göze çarpmaktadır. Bu durum 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki anlamda daha az motive olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 6. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p		
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	24 ve altı	31	57,93	Gruplar arası	86,548	3	28,849	1,453	,229
	25-30 kişi	109	56,96	Gruplar içi	4090,233	206	19,856		
	31-36 kişi	55	58,27	Toplam	4176,781	209			
	37 ve üzeri	15	56,40						
	Toplam	210							
<b>Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	24 ve altı	31	34,16	Gruplar arası	6,772	3	2,257	,257	,857
	25-30 kişi	109	33,94	Gruplar içi	1812,542	206	8,799		
	31-36 kişi	55	34,30	Toplam	1819,314	209			
	37 ve üzeri	15	33,73						
	Toplam	210							
<b>Meslekten Kaçınma</b>	24 ve altı	31	15,19	Gruplar arası	66,612	3	22,204	1,033	,379
	25-30 kişi	109	15,73	Gruplar içi	4427,602	206	21,493		
	31-36 kişi	55	14,49	Toplam	4494,214	209			
	37 ve üzeri								

	37 ve üzeri	15	16,13						
	Toplam	210							
Mesleği Özümseme	24 ve altı	31	10,38	Gruplar arası	10,657	3	3,552	,692	,558
	25-30 kişi	109	10,00	Gruplar içi	1057,824	206	5,135		
	31-36 kişi	55	10,49	Toplam	1068,481	209			
	37 ve üzeri	15	10,46						
	Toplam	210							
Toplam Motivasyon	24 ve altı	31	123,29	Gruplar arası	502,834	3	167,611	1,330	,266
	25-30 kişi	109	121,18	Gruplar içi	25963,833	206	126,038		
	31-36 kişi	55	124,58	Toplam	26466,667	209			
	37 ve üzeri	15	120,46						
	Toplam	210							

Tablo 6 incelendiğinde, ilkököl öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir boyutta sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ )

### 3.2. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stillерinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkököl öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, hizmet alanı, mezuniyet, eğitim durumu, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7.** İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Otoriter	Erkek	98	9,92	2,21	208	,703	,483
	Bayan	112	9,71	2,19			
Yetkeci	Erkek	98	13,27	1,49	208	-,964	,336
	Bayan	112	13,49	1,71			
Serbest	Erkek	98	10,09	2,13	208	1,192	,235
	Bayan	112	9,73	2,22			
İlgisiz	Erkek	98	7,48	2,46	208	2,003	,046
	Bayan	112	6,85	2,11			

Tablo 7 incelendiğinde, ilkököl öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin ilgisiz sınıf yönetimi alt boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ilgisiz sınıf yönetimi stilini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

**Tablo 8.** İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mezun olunan alana göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Mezuniyet	N	X	S	sd	t	p
Otoriter	Sınıf Öğretmenliği	180	9,82	2,14	208	,128	,899
	Diğer	30	9,76	2,54			
Yetkeci	Sınıf Öğretmenliği	180	13,41	1,61	208	,452	,652
	Diğer	30	13,26	1,63			
Serbest	Sınıf Öğretmenliği	180	9,98	2,14	208	1,448	,149
	Diğer	30	9,98	2,14			



	Diğer	30	9,36	2,35				
İlgisiz	Sınıf	180	7,18	2,27	208	,563	,574	
	Öğretmenliği							
	Diğer	30	6,93	2,44				

Tablo 8 incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mezuniyet oldukları alana göre hiçbir boyutta farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 9. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin hizmet alanına göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
<b>Otoriter</b>	1. Hizmet Alanı	93	9,91	Gruplar arası	36,360	2	18,180	3,850	.023	5. hizmet alanı/1. Hizmet alanı
	4. Hizmet Alanı	90	10,03	Gruplar içi	977,397	207	4,722			
	5. Hizmet Alanı	27	8,74	Toplam	1013,757	209				
	Toplam	210	9,81							5. hizmet alanı/4. Hizmet alanı
<b>Yetkeci</b>	1. Hizmet Alanı	93	13,58	Gruplar arası	7,514	2	3,757	1,444	,238	
	4. Hizmet Alanı	90	13,17	Gruplar içi	538,467	207	2,601			
	5. Hizmet Alanı	27	13,44	Toplam	545,981	209				
	Toplam	210	13,39							
<b>Serbest</b>	1. Hizmet Alanı	93	9,98	Gruplar arası	1,337	2	,668	,139	,870	
	4. Hizmet Alanı	90	9,83	Gruplar içi	995,563	207	4,809			
	5. Hizmet Alanı	27	9,81	Toplam	996,900	209				
	Toplam	210	9,90							
<b>İlgisiz</b>	1. Hizmet Alanı	93	7,04	Gruplar arası	13,622	2	6,811	1,292	,277	
	4. Hizmet Alanı	90	7,06	Gruplar içi	1091,502	207	5,273			
	5. Hizmet Alanı	27	7,81	Toplam	1105,124	209				
	Toplam	210	7,15							

Tablo 9 incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin yalnızca otoriter boyutta farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Buna göre 5. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin 1. ve 4. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlere göre bu boyutta daha az puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle 5. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin diğer 1. ve 4. Hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre otoriter sınıf yönetimini daha az tercih ettikleri söylenebilir.

**Tablo 10. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
<b>Otoriter</b>	1-5 yıl	23	9,82	Gruplar arası	12,390	4	3,098	,634	,639

	5-10 yıl	50	9,12	Gruplar içi	1001,367	205	4,885		
	10-15 yıl	41	9,85	Toplam	1013,757	209			
	15-20 yıl	39	10,27						
	21 yıl ve üstü	57	9,63						
	Toplam		9,81						
<b>Yetkeci</b>	1-5 yıl	23	13,78	Gruplar arası	25,675	4	6,419	2,529	,042
	5-10 yıl	50	13,82	Gruplar içi	520,306	205	2,538		
	10-15 yıl	41	13,48	Toplam	545,981	209			
	15-20 yıl	39	13,07						
	21 yıl ve üstü	57	13,00						
	Toplam		13,39						
<b>Serbest</b>	1-5 yıl	23	9,43	Gruplar arası	37,573	4	9,339	2,007	,095
	5-10 yıl	50	9,86	Gruplar içi	959,327	205	4,680		
	10-15 yıl	41	9,63	Toplam	996,900	209			
	15-20 yıl	39	10,05						
	21 yıl ve üstü	57	9,49						
	Toplam		9,90						
<b>İlgisiz</b>	1-5 yıl	23	7,30	Gruplar arası	22,279	4	5,570	1,054	,380
	5-10 yıl	50	7,58	Gruplar içi	1082,845	205	5,282		
	10-15 yıl	41	7,07	Toplam	1105,124	209			
	15-20 yıl	39	6,58						
	21 yıl ve üstü	57	7,15						
	Toplam		7,15						

Tablo 10'da yer alan sonuçlar incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin yetkeci alt boyutunda anlamlı farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ancak farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, bu boyutta hiçbir kıdem düzeyi arasında fark bulunamamıştır.

**Tablo 11.** İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
<b>Otoriter</b>	24 ve altı	31	9,58	Gruplar arası	8,139	3	2,713	,556	,645
	25-30 kişi	109	9,80	Gruplar içi	1005,618	206	4,882		
	31-36 kişi	55	9,78	Toplam	1013,757	209			
	37 ve üzeri	15	10,46						
	Toplam	210	9,81						
<b>Yetkeci</b>	24 ve altı	31	13,70	Gruplar arası	21,286	3	7,095	2,786	,042
	25-30 kişi	109	13,48	Gruplar içi	524,695	206	2,547		
	31-36 kişi	55	12,89	Toplam	545,981	209			
	37 ve üzeri	15	13,86						
	Toplam								

	Toplam	210	13,39						
<b>Serbest</b>	24 ve altı	31	9,93	Gruplar arası	,541	3	,180	,037	,990
	25-30 kişi	109	9,85	Gruplar içi	996,359	206	4,837		
	31-36 kişi	55	9,94	Toplam	996,900	209			
	37 ve üzeri	15	10,00						
	Toplam	210	9,90						
<b>İlgisiz</b>	24 ve altı	31	7,25	Gruplar arası	40,317	3	13,439	2,600	,053
	25-30 kişi	109	7,46	Gruplar içi	1064,806	206	5,169		
	31-36 kişi	55	6,80	Toplam	1105,124	209			
	37 ve üzeri	15	5,93						
	Toplam	210	7,15						

Tablo 11'de yer alan sonuçlar incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin yetkeci alt boyutunda anlamlı farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ancak farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, bu boyutta hiçbir kıdem düzeyi arasında fark bulunamamıştır.

### 3.3. İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 12.** İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(1) Otoriter	1								
(2) Yetkeci	0.076	1							
(3) Serbest	0.173*	0.216*	1						
(4) İlgisiz	-0.026	-0.145*	0.86	1					
(5) Olumlu Tutum/Başarı	0.123	0.020	0.127	-0.83	1				
(6) Takdir Edilme/Mutluluk	0.155*	0.060	0.172*	-0.15	0.676**	1			
(7) Kaçınma	-0.077	-0.238**	-0.87	0.81	-0.343	-0.478	1		
(8) Özümseme	0.104	0.087	0.124	-0.058	0.461**	0.53**	0.467**	1	
(9) Toplam Motivasyon	0.142*	0.139*	0.156*	-0.82	0.809**	0.834**	-0.768**	0.716**	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin toplam motivasyon düzeylerinin otoriter ( $r = 0.142$ ,  $p < .05$ ), yetkeci ( $r = 0.139$ ,  $p < .05$ ) ve serbest ( $r = 0.156$ ,  $p < .05$ ), sınıf yönetim stilleri ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise takdir edilme ve mutluluk alt boyutu ile otoriter ( $r = 0.155$ ,  $p < .05$ ), ve serbest ( $r = 0.172$ ,  $p < .05$ ) sınıf yönetimi stilleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Kaçınma alt boyutu incelendiğinde, yetkeci ( $r = -0.238$ ,  $p < .01$ ), sınıf yönetimi stili ile düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin toplam motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra, söz konusu ilişkilerin daha ayrıntılı bir biçimde ortaya koyulabilmesi adına sınıf

yönetim stillerinin mesleki motivasyon düzeylerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'de sunulmaktadır:

**Tablo 13. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stillерinin Mesleki Motivasyon Düzeylerini Yordama Düzeylerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Yordanan Değişkenler	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p	R	R <sup>2</sup>
Toplam Motivasyon	Otoriter	.726	.351	.142	2.070	.04	0.142	.020
	Serbest	.804	.353	.156	2.280	.02	0.156	.024
Takdir Edilme Mutluluk	Otoriter	.207	.092	.155	2.260	.02	0.155	.024
	Serbest	.232	.092	.172	2.513	.01	0.172	.029
Kaçınma	Yetkeci	-.682	.193	-.238	-3.529	.001	.238	.056

Tablo 13 incelendiğinde, otoriter ve serbest yönetim stillerinin mesleki motivasyon üzerinde anlamlı yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre en yüksek düzeyde ilişki yetkeci sınıf yönetimi ile meslekten kaçınma alt boyutları arasındadır. Yetkeci sınıf yönetimi stili meslekten kaçınmayı yaklaşık %6 düzeyinde negatif yönlü yordamaktadır ( $R^2 = .056$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgu, yetkeci sınıf öğretmeni stili benimsemenin meslekten kaçınmayı azaltan bir etken olarak karşımıza çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, serbest yönetim stili öğretmen motivasyonunun takdir edilme/mutluluk alt boyutunu yaklaşık olarak %3 düzeyinde ( $R^2 = .029$ ,  $p < .05$ ), otoriter yönetim stili ise yaklaşık %2 düzeyinde ( $R^2 = .024$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin toplam motivasyon düzeylerinin hem otoriter yönetim stili ( $R^2 = .020$ ,  $p < .05$ ) hem de serbest yönetim stili ( $R^2 = .024$ ,  $p < .05$ ) tarafından %2 düzeyinde yordandığı bulgusu elde edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma; ilkökul öğretmenlerinin motivasyonlarının ve sınıf yönetim stillerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, mezuniyet oldukları alan, çalıştıkları hizmet alanları, kıdem ve sınıf mevcudu) göre farklılık gösterip göstermediği ve ilkökul öğretmenlerinin motivasyonları ve sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sonucunda ilkökul öğretmenlerinin cinsiyet faktörüne göre motivasyon düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Deniz ve Erdener (2016); öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenleri inceledikleri çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Reçepoğlu (2013) da öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini bulmuştur. Kurt'un (2013) ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi adlı çalışmasında yine cinsiyete göre öğretmen motivasyonlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bahsedilen çalışma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar genel olarak öğretmen motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Farklı olarak Ertürk (2016) öğretmenlerin iş motivasyonları araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyonun erkek öğretmenlere göre yüksek olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada dışsal ve iş motivasyonları alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Barlı vd. (2005)'nin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını incelediği çalışmasında kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Bu çalışmaya sadece ilkökul öğretmenleri dahil edilmiştir, dolayısıyla söz konusu farklılıkların örneklem özelliklerinden

kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Kurt (2013) ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi adlı çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin de branş öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğunu bulmuştur.

Bu araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin mezun oldukları alan ve görev yaptıkları hizmet alanı açısından farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mezun oldukları alana göre farklılık göstermemesi, öğretmenlerin farklı alanlardan gelmesinin yaratacağı aksaklıkların en aza indirilmesi bakımından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Görev yapılan hizmet alanına göre öğretmen motivasyonlarının incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı çalışma sonuçları olduğu gibi aktarılmıştır. Öğretmen motivasyonunun incelendiği çalışmalarda bu faktör dikkate alınırsa çalışmaların çeşitliliğinin artacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin özümseme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kıdemi fazla olan ilkokul öğretmenlerinin eğitim sistemine ve sorunlara çözüm üretmede daha tecrübeli olduğu düşünülürse mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda daha fazla puan almaları normal olabilir. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda ise 5-10 yıl kıdemi bulunan ilkokul öğretmenlerin 10-15 yıl arası kıdemi bulunan ilkokul öğretmenlerine göre anlamlı derece düşük puan aldığı bulgusu elde edilmiştir. Ancak örneklemin büyütülmesi, farklı kademelerde ve branşlarda yapılacak çalışmalarda sonucun farklılaşacağı öngörülmektedir. Meslekten kaçınma boyutu incelendiğinde ise, 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonucun mesleğe yönelik olumlu tutum, mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarında 10-15 ile 15-20 yıllık öğretmenlere göre daha düşük sonuçlar alan 5-10 yıllık öğretmenlerin kaçınma eğiliminde olmalarının doğal sonucu olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin puanlar incelendiğinde ise 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı göze çarpmaktadır. Bu durum 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki anlamda daha az motive olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ertürk'ün (2016), öğretmenlerin iş motivasyonları araştırmasında, Barlı vd. (2005)'nin ilköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması adlı çalışmasında kıdemin arttıkça motivasyonun arttığı sonucuna ulaşmaları bu çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlikte tecrübe, deneyimlerden yola çıkarak daha etkili ve öngörülü eğitim yapılarak sonuçlara ulaşılması durumlarının, bu sonucun ortaya çıkmasında etkisi olduğu düşünülmektedir. Demir vd. (2017) sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki adlı çalışmalarında hizmet yılına göre 20 yıl üstü çalışan öğretmenlerin daha motive olduğunu, Deniz ve Erdener (2016)'in öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler adlı çalışmalarında cinsiyet ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın bulunamaması, Kurt'un (2013) ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi adlı çalışmasında kıdem değişkeninin öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farkın ortaya çıkmaması sonuçları bu araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir. Son olarak, araştırmada ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir boyutta sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç motive olan öğretmenlerin kalabalık sınıflarda dahi olsa bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından alt boyutlardan sadece ilgisiz sınıf yönetim stilinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre ilgisiz sınıf yönetim stilini daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Büyükuysal da (2016) sınıf yönetimi yaklaşımında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha ilgisiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin çalışma sonuçları da mevcuttur (Cengiz, 2015; Umar, 2015; Yılmaz, 2011). Bununla birlikte kadın öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi daha çok tercih ettiğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Çiftçi, 2015; Dönmez, 2015; Martin ve Yin, 1997). Yine bu boyutta öğrenci ve öğretmen açısından sosyo-kültürel ve ekonomik çevre şartlarının etkili olabileceği, öğretmen mizaçlarının da bu değişken sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri mezun olunan alan değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar da bulunmakla birlikte (Çiftçi, 2015; Martin, Yin ve Mayall, 2006; Ritter ve Hancock, 2007) farklılaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Yılmaz (2011) ise diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin hem takdir edilen sınıf yönetimi hem de başıboş sınıf yönetimi tarzında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya koymuştur. Bu durum araştırma sonucuyla zıtlık göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin hizmet yılına göre sınıf yönetim stillerinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Büyükuysal (2016) ve Umar (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin görev yapılan hizmet alanlarına göre sınıf yönetim stilleri incelendiğinde; 5. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin, 1. ve 4. hizmet alanında görev yapan öğretmenlere göre otoriter yönetim stilini daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer hizmet alanlarına göre daha zor koşullarda görev yaptığı düşünülen öğretmenlerin otoriter stili daha az tercih etmeleri bu bölgede öğrenim görmekte olan öğrenci özelliklerinden kaynaklı olabilir. Yine ilkökuller öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani sınıfların kalabalık olması ya da olmaması sınıf yönetimi stilleri açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öz-yeterlilik (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaleh, 2011), kişilik yapısı (Burkett, 2011), kişisel değerler (Barni, Russo ve Danioni, 2018) gibi bireysel faktörlerle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum, ilkökuller öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf mevcudu gibi dışsal etkenlere göre farklılaşmamasının altında yatan nedenlerden biri olarak düşünülebilir.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ilkökuller öğretmenlerinin toplam motivasyon düzeylerinin otoriter ve serbest sınıf yönetim stilleri ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise takdir edilme ve mutluluk alt boyutu ile otoriter ve serbest sınıf yönetimi stilleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen ilişki katsayıları incelendiğinde, en fazla meslekten kaçınma ve yetkeci yönetim stili arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. Buna göre meslekten kaçınma ile yetkeci sınıf yönetimi stili boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yapılan regresyon analizi sonucunda, yetkeci sınıf yönetimi tarzının meslekten kaçınma üzerinde düşük düzeyde de olsa negatif yönlü yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Yetkeci sınıf yönetimi tarzı, pozitif bir sınıf iklimini ve daha demokratik bir ortamı beraberinde getirmektedir (Bosworth, 1997; Ekici, 2004; Sezer ve Aktan, 2018). Böyle bir tarzı benimseyen öğretmenlerin, meslekten kaçınma düzeylerinin düşük olması beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya farklı bakış açıları katılabilir. Örneğin farklı illerde farklı branşlarla çalışılabilir. Nicel olan bu çalışma sonucu daha derinlemesine bilgiler elde etmek amacıyla nitel olarak ta çalışılabilir. Öğretmen motivasyonunun sınıf yönetimi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde motivasyonu etkileyen değişkenler de bu araştırmaya dahil edilebilir. Ayrıca bakanlığın sınıflandırdığı hizmet alanlarının il ve ilçelerde benzeşik öğrenci profilini gösterip göstermediği de bu çalışmanın konusu olabilir.

### Kaynaklar

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaleh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175-181.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 13*(3), 353-370.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 439-449.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 391-417.
- Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Frontiers in psychology, 9*.
- Bosworth, K. (1997). What is Your Classroom Management Profile? Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers, 1(2). Retrieved January 30, 2016,
- Burkett, M. C. (2011). Relationship Among Teachers' Personality, Leadership Style, and Efficacy of Classroom Management.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2016) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (21. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.

- Büyükuysal, E. (2016). Orta öğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carver, CS ve Scheier, MF (2001). *Davranışın öz düzenlemesi üzerine*. Cambridge Üniversitesi.
- Cengiz, B.(2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri (İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Collins, A. B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? ikilemler ve problemler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1-2).
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31).
- Çiftçi, A. S. (2015). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*, 73(6), 349-353.
- Demir, C. G., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki / The Relationship Between Characteristics of Primary School Teachers and Their Motivations. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Demirtaş, H. (2018). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Etkili Sınıf Yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (editörler). (13. Baskı), s. 16 – 18. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 29-41)*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Dönmez, T. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131).
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Evertson, C., Emmer, E. T., Clements, B. S., & Worsham, M. E. (2013). Classroom management for elementary teachers 4. Ed.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Hayden, S. S. (2011). *Teacher motivation and student achievement in middle school students* (Doctoral dissertation, Walden University).
- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., & Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Kurt, B. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi.
- Martin, N., Yin, Z., & Mayall, H. (2006, February). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Paper presented at the annual conference of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1997). Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers.
- MEB (2015). Öğretmenlerin Atam ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, MEB.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Özdoğru, M., & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4).
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & 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.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, 31-60.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1206-1216.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Tahiroğlu, M., & Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3).
- Tanrıoğan, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2015). Sınıf yönetimi.(2.Baskı) *Pegem Akademi: Ankara*

- Umar, S. (2015) Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. *Big theories revisited*, 4, 165-198.
- Wright, J. W., & Wiediger, R. V. (2007). Motivated behaviors: The interaction of attention, habituation and memory.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yüksel, G. (2017). Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi. M. Çağatay Özdemir (editör). (3.Baskı), s.17-43. Ankara: Pegem Yayıncılık.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.



## The Meta-Analysis of the Effect of Computer Aided Instruction on Student Attitudes in Science and Mathematics

*Mustafa YESILYURT<sup>1</sup>, Mustafa DOGAN<sup>2</sup>, Sinur ACAR<sup>3</sup>*

---

Received: 10/01/2019 Accepted: 12/03/2019 Published: 15/04/2019

---

**Abstract:** In the research the effect of computer aided instruction on student attitudes towards the lesson in the fields of physics, chemistry, biology and mathematics has been searched. In this research, studies which were made between 2002 – 2011 years in physics, chemistry, biology and mathematics education, and which include the comparison the effect of computer aided instruction on student attitudes with traditional methods, have been merged together. Fifty-six appropriate studies for criteria were chosen and combined with the meta-analysis method for 142 Master of Science and PhD thesis, and 45 articles. At the conclusion of the research, it data supply review that, computer aided instruction has a more effective influence in a positive way on the attitude of the students towards lesson in comparison with the traditional method in the fields of physics, chemistry, biology and mathematics education.

**Keywords:** Science Education, Mathematics Education, Computer Aided Instruction, Meta-Analysis.

---

**To Cite This Article:** Yeşilyurt, M., Doğan, M. ve Acar, S. (2019). The Meta-Analysis of the Effect of Computer Aided Instruction on Student Attitudes in Science and Mathematics, *Journal of Primary Education*, 1(2), 57-69.

---

<sup>1</sup> Yıldız Technical University, Department of Primary Education, Istanbul, Turkey, [afra65@yahoo.com](mailto:afra65@yahoo.com)

<sup>2</sup> Yıldız Technical University, Faculty of Education, Istanbul, Turkey

<sup>3</sup> Physics Teacher Directorate of National Education Van, 65100, Turkey.

## 1. Introduction

Education is the common point that all countries in the world agree on. In a developing world all countries try to bring a new point of view to the education system. Instead of rote, unproductive and passive learning; productive, searching, innovative and active individuals are wanted to. The perception of traditional teaching methods has been left and the perception of growing student centered, information searching, free, productive individuals has become a more accepted approach in education (Akçay et al, 2007; Akbulut et al. 2008; Acar, 2011). Today, traditional teaching method's inability to respond to the expectations bring about the necessity of change in the education system. In this situation, there has been a need for using technology to change the education. One of the new technologies discussed is computers which is the most effective communication which do self-education device vision (Camnalbur, 2008). People's adapting to gradually complicating community, teaching and learning activities' regulation to meet necessities of the individuals and to make it productive, making use of computers in education and at the same time evaluating individuals' attitude towards computers has become imperious (Hannefin & Peck, 1988; Acar, 2011).

Use computers in the field of teaching and learning has brought about the concept of Computer Aided Instruction (CAI). CAI means use of computers to make students more successful in learning (Usun, 2004; Acar, 2011; Timmers et al. 2013). In other study definition, it is said that students' recognition of their mistakes and deficiency via interaction, taking feedback and control of their own learning, to make students more concerned with the lessons with the help of graphics, sounds, animations and diagrams using computer can be called CAI (Baki and Birgin, 2004). The method of computer aided instruction is also accepted as a teaching method which is self-learning principles unifying with the computer technology (AbuSeileek, 2012; Celik & Yesilyurt, 2013).

Computer Aided Instruction is using computers in teaching and learning process in an educative environment. Teacher's realization the activities such as preparing the educational environment, recognizing the students' talents, individualizing appropriate to their talent, steering, training and repetition; requires the teacher to use the computer, according to the construction of the subject he/she will teach, the teaching aims he predetermined and use the computer in different place, time and ways (Ogut et al, 2004; Acar, 2011). However, its definition is, in CAI, computer's involvement in teaching environment is not an option to replace teachers but to complete the system and strengthen it is a basis (Usun, 2004; Akbulut et al. 2008; Acar, 2011; Celik & Yesilyurt, 2013).

Computer aided instruction's advantages in education have been observed (Cilenti, 1998; Deniz, 1992; Akbulut et al. 2008; Acar, 2011):

- 1- Provides students an individual learning with their learning speed and their own perception,
- 2- It is a device which doesn't bore student,
- 3- It is motivating and reinforcement for students who should answer so quickly,
- 4- By composing music, using colours, movements, and diagrams, it provides students the chance to have real life experiences,
- 5- As it has the talent of keeping record it makes self-learning easier and provides the chance to observe the progress of the students,
- 6- Provides the teacher the opportunity to keep all the students under control in terms of education.
- 7- It is an effective motivational source for the new users.
- 8- Provides a secure information transfer among the learners in terms of place, source, time.
- 9- It broadens productivity and provides effective learning.

Besides increasing the success computer aided instruction provides upper level thinking among students which is why students learn by grasping rather than by rote learning is observed (Renshaw and Taylor, 2000).

Computer Aided Instruction's disadvantages has been described as follow:

1. In computer aided instruction students' interaction with computers blocks the interaction among the students, consequently students lack the socialization.
2. Students are expected to be perfect since there is a strict line between right and wrong in computer software. In this case, there is no mechanism to encourage students and steer them to the right.

3. Working by using computer is absolutely harder than turning the pages of the books. Therefore, the students who will have a computer aided instruction have to get the education of literacy in computers beforehand (Cilenti, 1998; Acar, 2011).

In education with CAI some of the behaviours aimed are perceptive some are cognitive. Some of the perceptive behaviours aimed are about the attitudes. Knowing how many of the aimed behaviours achieved can only be possible with evaluating the attitudes which are believed to have improved (Oruc, 1993; Acar, 2011).

Attitudes have a decisive effect on behaviours with experiences and intellectual, social and emotional components. For example; people's attitudes towards computer consists of their feelings, beliefs and plans (Topcu, 2009; Gürbüz & Birgin 2012).

### 1.1. The problem of the study

In Turkey in order to determine the efficiency of the computer aided instruction, meta analytical effect analysis is needed. From this point of view, effect size of the lessons' with computer aided instruction effect on student attitudes has brought about to see the whole picture has been the problem of our study. An answer to the question was that when experimental studies related the topic in the literature compared with traditional teaching method in branch education, does computer aided instruction method have a positive effect on students' attitudes? (Acar, 2011; Timmers et al. 2013).

### 1.2. Objective of the study

It is to determine computer aided instruction method's effect on students' attitudes. It is aimed to make a meta-analysis study in order to determine the effect of computer aided instruction method on students' attitudes towards lesson's common effect gravity in science and mathematics education.

## 2. Method Meta-Analysis

Method was used in this study. Meta-analysis is briefly analyze of the other analysis. It gathers the other studies results together in a consistent and harmonious way (Cohen, 1988, Ozcan, 2008). Meta-analysis is a statistical method in which a branch's similar studies' results are used to join them together. (Ergene, 2003; Yesilyurt, 2010; Acar, 2011). The sorts of meta-analysis are grouped in two main topic and two sub-topics (Durlak, 1995; Yesilyurt, 2011).

### 1. Group contrasts

#### 1.a. Treatment effectiveness

#### 1.b. Group differences

### 2. Correlational association

#### 2.a. Test validity

#### 2.b. Variable covariation

Gathering studies' results together statistical models has been effective:

- Fixed effect model
- Random effects model

The fixed effect model is preferred in the studies which is thought to affect exactly the same, when the studies are not homogeneous random effect model is preferred. In order to collect data in the meta-analysis study, a research has been done beforehand with the Turkish and English key words in internet environment called "Turkish Council of Higher Education National Thesis Center". As a result of the study which is done with the key words such as "attitude", "computer aided instruction", "computer aided education", "computer aided physics, chemistry, biology, mathematics education", "students' attitudes towards computer aided instruction" 142 Masters of Science and PhD thesis and 45 articles and pronouncement totally 187 studies were reached. Among these studies 56 studies which are appropriate to be involved are brought together with meta analyses method (Acar, 2011; Yesilyurt, 2012).

Completing the study's samples, experimental researches and thesis were preferred. Codification was done according to this. Consequently 56 researches and 77 statistical data which could be used in this research was acquired. Under which circumstances the collected data could be involved in the research is listed below:

- Studies must be done in the last 10 years (2002-2011),
- Studies must be published thesis, involved time-bound academic magazines, online academic magazines, other databases, academic studies presented in congress and announcement,

- There must be control and experiment groups in the involved study, besides control group must present the classes which use the traditional teaching, and experiment group must present the ones which use computer aided instruction,
- Besides, t test must be conducted in the study,
- In experiment and control groups sample's size (N), average (M) and standard deviation (SD) values need to be given.

In this study, while analysing data, study effect meta-analysis method is used. The main aim in this study is to calculate the difference between the control and experiment groups in experimental study with the Formula  $d=(X_e-X_c)/SD$  (Hunter and Schmidt, 1990; Sahin, 2005; Yesilyurt, 2012). However, in order to gather together statistical data which are in very different studies, firstly the data acquired need to be turned to a common measure unit, that means effect size (Sahin, 2005). In this study "Hedge's d" has been used to calculate the effect size. Effect size "d" is dividing the difference between the procedure with the two groups' united standard deviation (Topcu, 2009; Acar, 2011).

The answer of the question "much is it effective?" is taken thanks to the effect size in an incident examined in mass. All the effect sizes can be used for the situations below (Cohen, 1988; Yildiz, 2002; Acar, 2011).

"Cohen d" statistics is the effect size which define the standardized averages' difference, it shows how many standard deviations have the averages go away from each other, it replies which difference is actually bigger (Buyukozturk, 2009; Acar, 2011).

For effect size values which is based on the arithmetic average effect size classification is like below (Cohen, 1988);

- When it is 0,20 it has small effect.
- When it is 0,50 it has medium effect.
- When it is 0,80 it has large effect.

A more detailed classification can be done like the one below (Thalheimer ve Cook, 2002);

- $-0,15 < \text{Effect size value} < 0,15$  negligible,
- $0,15 < \text{Effect size value} < 0,40$  small,
- $0,40 < \text{Effect size value} < 0,75$  medium,
- $0,75 < \text{Effect size value} < 1,10$  large,
- $1,10 < \text{Effect size value} < 1,45$  very large,
- $1,45 < \text{Effect size value}$  is huge.

The dependent varieties in the study are the effect size about the student's attitude towards lesson. And the independent varieties are studying characteristics of the students. Studying characteristics are like the ones below:

1. The literacy of the students who participated in the experiment,
2. The place of the studies,
3. The number of the samples in the study,
4. Standard deviation of the samples in the study,
5. Common values of the samples in the study,
6. The year the study is done.

In order to make calculations and graphics, metamix 1.7 and Excel 2003 programmes were used in the meta analysis study.

### 3. Findings

In meta-analysis study, the studies which were done between the years 2002-2011 were involved. Out of 56 studies involved research 33 are master and 8 are PhD thesis, 15 are articles and announcements. From the studies involved in the meta-analysis study, 11 in Ankara, 1 in Balikesir, 1 in Bayburt, 2 in Bolu, 2 in Denizli, 1 in Diyarbakir, 3 in Eskisehir, 1 in Erzurum, 1 in Hatay, 1 in Kutahya, 2 in Kastamonu, 1 in Kayseri, 2 in Kocaeli, 1 in Cyprus, 2 in Konya, 1 in Manisa, 4 in Istanbul, 13 in Izmir, 1 in Samsun, 2 in Trabzon and 1 in Zonguldak were done.

**Table 1. Studies' Effect Size Direction's Frequency and Percentages**

Effect Size Direction		Frequency	Percentage
0	(Zero)	17	30,35%
+	(Pozitive)	39	69.64 %
-	(Negative)	0	0%

When looked at the studies' effect size direction, with 39 studies (%69.64) positive effect is observed (Table 1). In the research computer aided instruction method's effect on attitude is compared to the traditional teaching method's effect. When effect size is also considered, it is observed that computer aided instruction method is positively more effective than the traditional teaching method.

In this meta-analysis study, in order to calculate the difference between the experiment and the control groups in the study Mean Difference Effect Meta-Analyses was used. It was considered as necessary to transform different studies' data to a common effect size which is shown with MD.

**Table 2. Effect size formulas and Transformation Table**

Statistic	Effect size Formulas	(MD) Transformation	Explanation
Means	$MD = Me - Mc$		Me=Experiment group's mean Mc= Control group's mean
Variance	$Sp^2 = \frac{(Ne - 1)Se^2 + (Nc - 1)Sc^2}{(Ne + Nc - 2)}$		Ne=Experiment group's subject size Nc= Experiment group's subject size Se <sup>2</sup> =Experiment group's variance Sc <sup>2</sup> = Control group's variance

In table 2 transformation formulas are given for effect size (MD) (Yesilyurt, 2011; Acar, 2011). MIX Version 1.7 (Meta-Analysis Made Easy) pack programme was used in the meta-analysis of related studies' data recorded

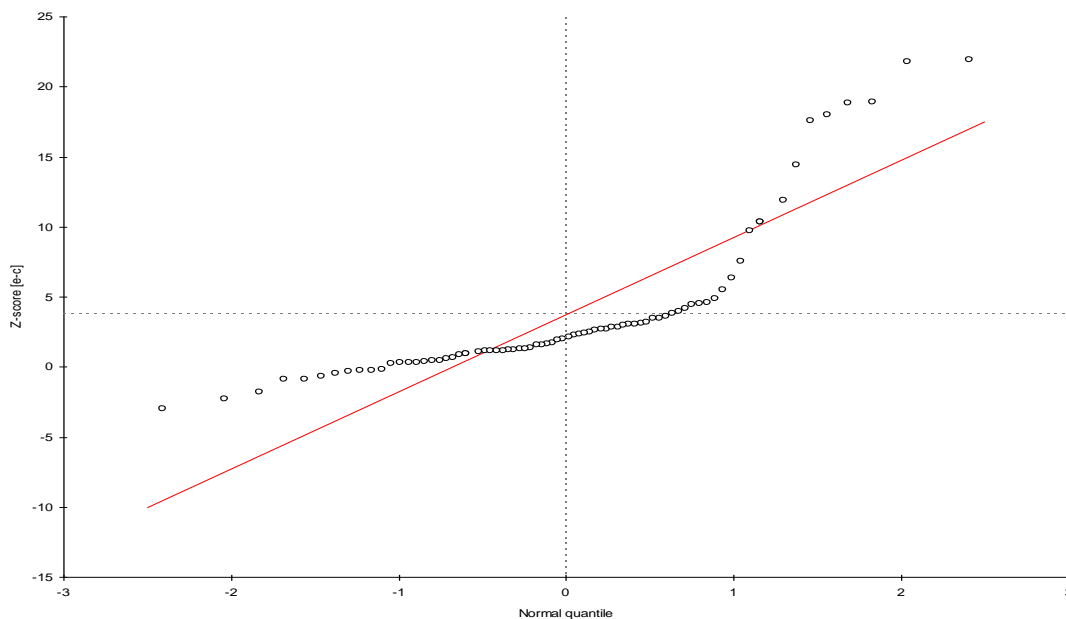
**Table 3. Studies Experiment and Control Groups' Number, Average, Standard Deviation Values Which are Unified with Meta-Analysis Method**

Order	Writer	Date	N(e)	M(e)	Sd(e)	N(c)	M(c)	Sd(c)
Study 1	Guler, M. H. & Saglam, N.	2002	35	162,85	8,095	34	135,17	13,42
Study 2	Sulak, S. A.	2002	38	62,97	8,94	38	54,65	11,10
Study 3	Akcaý et al,	2003	35	162,85	8,095	34	135,17	13,42
Study 4	Akcaý et al,	2003	16	171,37	18,43	16	172,68	16,80
Study 5	Akcaý et al,	2003	34	181,50	6,738	34	135,17	13,42
Study 6	Akcaý et al,	2003	17	170,94	18,25	16	172,68	16,80
Study 7	Akgun, O. E.	2005	19	62,421	8,119	18	63,611	8,119
Study 8	Hancer, A. H. & Yalcin, N.	2005	29	168,41	16,79	29	148,862	13,80
Study 9	Tural, H.	2005	26	124,23	12,44	26	110,69	18,79
Study 10	Basaran, B.	2005	31	4,110	0,648	32	3,7375	1,034
Study 11	Sirabasi, A.	2006	22	27,09	6,82	23	20,91	6,82
Study 12	Zaman, S.	2006	29	77,79	15,31	18	81,50	12,33
Study 13	Akpinar, E.	2006	33	64,21	6,23	32	62,31	8,20
Study 14	Akpinar, E.	2006	30	62,50	8,24	28	59,96	7,33

Study 15	Akpinar, E.	2006	33	98,59	12,93	32	96,71	11,29
Study 16	Akpinar, E.	2006	30	96,16	20,95	28	94,92	13,22
Study 17	Demirkan, S. N.	2006	33	77,12	13,59	33	75,63	12,73
Study 18	Demirkan, S. N.	2006	17	56,23	24,06	17	52,52	24,25
Study 19	Tekmen, S.	2006	21	103,71	11,49	22	82,31	23,43
Study 20	Altunay, Y. A.	2006	25	80,6	1,72	25	72,8	2,09
Study 21	Olgun, A.	2006	72	3,4853	0,265	70	3,4273	0,265
Study 22	Goncu, H.	2006	24	81,416	11,93	28	61,928	10,05
Study 23	Celik, E.	2006	13	80,00	16,02	13	85,62	17,11
Study 21	Akcaý et al,	2007	35	185,00	4,35	30	139,66	10,59
Study 24	Akcaý et al,	2007	35	177,00	19,70	30	139,66	10,59
Study 25	Yesilyurt, S. & Kara Y.	2007	24	85,16	9,13	24	78,16	9,22
Study 26	Kahraman, O.	2007	114	3,42	0,95	139	3,63	0,92
Study 27	Kahraman, O.	2007	63	3,35	0,98	34	3,40	0,88
Study 28	Demirdag, B.	2007	28	79,46	5,80	28	74,50	7,76
Study 29	Tuysuz, C. & Aydin H.	2007	48	75,95	12,16	38	73,42	12,81
Study 30	Tuysuz, C. & Aydin H.	2007	50	86,32	9,64	45	75,88	12,90
Study 31	Tuysuz, C. & Aydin H.	2007	24	86,82	9,27	27	74,56	12,86
Study 32	Saricayir, H.	2007	35	268,51	6,092	33	272,700	5,389
Study 33	Aksoy, Y.	2007	22	50,50	13,72	21	45,71	9,7
Study 34	Kara, Y.	2007	24	59,250	8,659	24	58,625	6,920
Study 35	Ozel, S. F.	2008	54	66,77	6,04	51	64,74	6,59
Study 36	Tavukcu, F.	2008	64	3,44	0,36	64	3,31	0,37
Study 37	Can, S.	2008	23	109,65	7,65	23	105,17	5,42
Study 38	Can, S.	2008	15	101,53	4,69	15	95,20	7,33
Study 39	Aktumen, M. & Kacar A.	2008	23	105,04	16,28	24	101,21	13,38
Study 40	Uygun, M.	2008	34	64,44	13,51	36	65,69	15,17
Study 41	Cankaya, S. & Karamete, A.	2008	53	86,17	10,65	79	49,13	7,682
Study 42	Arslan, A.	2008	30	80,73	7,94	30	77,50	10,94
Study 43	Pilli, O.	2008	29	27,62	2,27	26	25,77	3,10
Study 44	Poyraz, S.	2008	18	45,85	10,40	19	40,94	8,33
Study 45	Poyraz, S.	2008	20	49,50	7,05	19	40,94	8,33
Study 46	Pektas, M.	2008	22	162,77	14,07	21	157,33	15,27
Study 47	Pektas, M.	2008	22	154,50	12,73	21	157,33	15,27
Study 48	Akcaý et al,	2008	16	225,77	8,743	16	169,556	8,049
Study 49	Akcaý et al,	2008	20	191,30	11,33	20	167,300	8,757
Study 50	Akcaý et al,	2008	16	196,88	4,428	16	169,556	8,049
Study 51	Akcaý et al,	2008	20	221,20	9,331	20	167,300	8,757
Study 52	Kutluer, S.	2008	12	95,9167	15,162	12	75,66	1,410
Study 53	Camli, H.	2009	32	63,09	11,04	30	60,36	8,22
Study 54	Cetin, O. & Gunay, Y.	2009	29	4,22	0,50	31	3,41	0,85
Study 55	Cetin, O. & Gunay, Y.	2009	13	4,50	0,38	16	3,23	0,83
Study 56	Cetin, O. & Gunay, Y.	2009	16	3,99	0,47	15	3,61	0,84
Study 57	Comek, A.	2009	30	233,97	22,08	31	229,33	16,35

Study 58	Comek, A.	2009	30	127,90	14,48	31	126,75	11,26
Study 59	Comek, A.	2009	30	125,50	15,60	31	117,42	10,81
Study 60	Dervis, N.	2009	55	109,05	14,43	55	92,65	25,37
Study 61	Karademir, E.	2009	53	77,54	16,13	53	67,67	16,81
Study 62	Yildiz, Z.	2009	23	65,08	17,33	23	56,47	12,85
Study 63	Kara, Y.	2009	24	79,00	11,54	24	78,16	9,22
Study 64	Oner, A. T.	2009	25	73,03	12,94	25	68,94	12,78
Study 65	Budak, S.	2010	30	124,13	3,30	30	123,63	3,32
Study 66	Balaman, F.	2010	32	82,44	9,04	32	71,84	14,84
Study 67	Ozkok, E.	2010	26	49,35	5,08	27	26,78	4,22
Study 68	Hangul, T.	2010	25	93,88	21,35	28	76,71	30,02
Study 69	Barutcu Akyar, K.	2010	31	3,86	0,58	30	3,49	0,50
Study 70	Ozkan, F.	2010	29	62,69	6,01	29	57,34	8,11
Study 71	Helvacı, B. T.	2010	32	59,34	8,40	34	50,88	13,98
Study 72	Helvacı, B. T.	2010	32	46,84	12,14	34	53,46	11,25
Study 73	Ergorun, O.	2010	32	69,56	25,12	30	63,26	18,51
Study 74	Ozdogan E.	2010	30	118,2	12,34	30	111,4	12,49
Study 75	Cetinkaya, M. & Tas, E.	2011	25	23,920	5,567	25	23,680	2,357
Study 76	Hirca, N. Calik, M. & Seven. S.	2011	21	59,2	5,7	21	50,0	11,9
Study 77	Yesilyurt, S. & Gul S.	2011	30	64,77	9,37	25	61,96	8,94

In table 3, the studies' which, are made between the years 2002-2011 and are appropriate for meta-analysis, number of samples, the averages of sample, standard deviation of the samples are given.



**Diagram 1.** Effect size's Q-Q Graph of Normal Distribution

In a meta-analysis study, effect size findings which are provided from different studies can be different. The important thing is not if there is any difference, it is if the difference is ignorable or not (Demirel, 2005; Acar, 2011).

In this meta-analysis study in order to determine the distribution of the effect size, heterogeneity tests were conducted. Normal distribution graph was formed like the diagram 1 with Metamix programme.

The unified studies' effect size, general distribution's being among the trust space along  $X=Y$  line shows that it is close to the normal distribution (Rosenberg, et al, 2000; Acar, 2011).

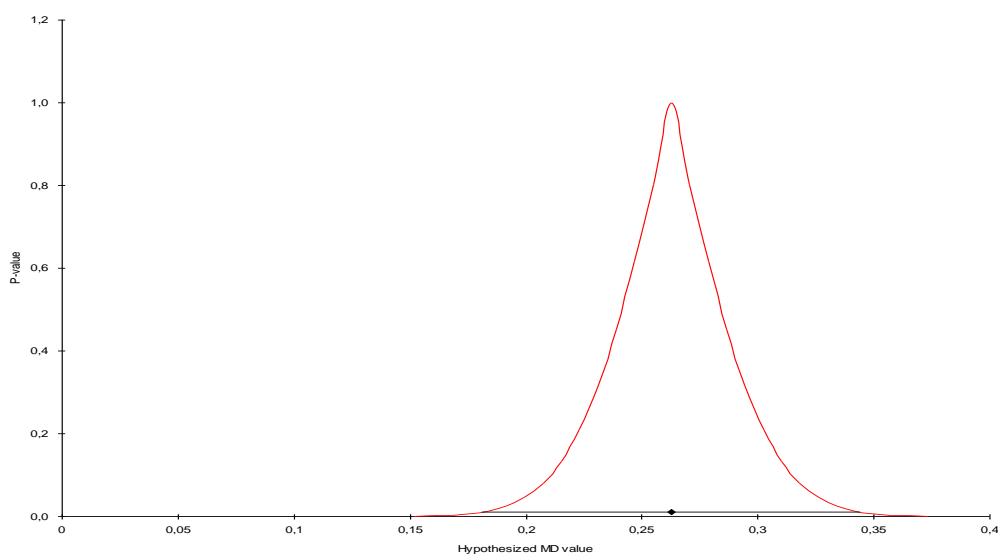
As it is seen in diagram 1, serious deviations aren't observed in effect size. It is appropriate for normal distribution. This situation shows that unifying the studies used in meta-analysis study is statistically appropriate.

In order to evaluate statistical meaningfulness and homogeneity, z test calculations were conducted with Metamix programme and reached to  $z=8,3048$ . According to this with  $p=0,000$ , this conclusion was reached that the analysis is statistically meaningful, the data is homogeneous. Due to the data is homogeneous, constant effect data analysis method was preferred.

**Table.4.** MIX package programme meta-analysis findings calculated according to Constant Effect Model

<b>Number of Study</b>	<b>77</b>	
Z Test Value	8,3048	
H Value	6.5981	
Number of Attented Subject	4761	
Constant Effect	0,2627	Lower Limit-Top Limit
Meta Analysis Results	0,1812 - 0,3442	
Q Value	3352,21	

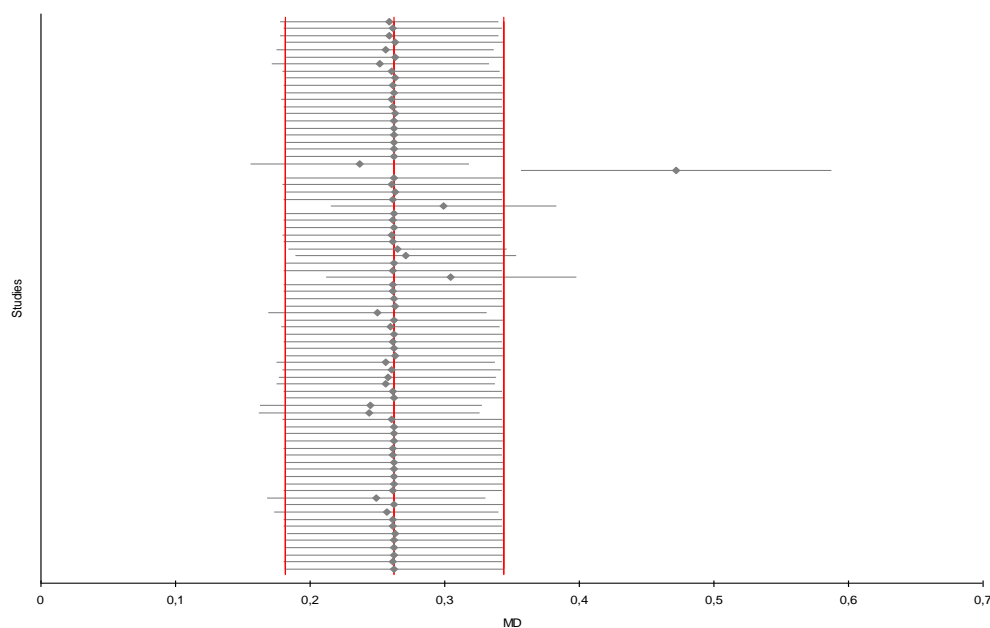
As it is seen in table 4 the meta-analysis which is done in accordance with the constant effect model,  $p<0,0001$  and 99 per cent confidence interval's lower limit 0,1812 and top limit 0,3442 average effect size  $ES=0.2627$  was found and in field education computer aided instruction method has a positive effect on students attitude towards lessons conclusion has come out when compared to traditional teaching method.



**Diagram 2.** Standardized Effect Size Histogram

In order to see effect size distribution, according to standardized histogram diagram in diagram 2 which is formed in Metamix programme, between 0,18 and 0,3 intervals, it is possible to say effect size regions are presented with high frequency. The graph of Effect Size (MD) and the Rejection Range is seen in diagram 3. The related distribution doesn't show symptoms of heterogeneous like any fluctuations and deviation.





**Diagram 3.** Effect sizes and Rejecting Sensitivity Distribution

It can be said that computer aided instruction method applied in 77 data groups which are used in this analysis study has the common effect in terms of student's attitude.

#### 4. Discussion

Out of the studies included in meta-analysis study using the ones related to science and mathematics fields caused the restriction in meta-analysis study. However, in the study fields CAI was compared to traditional method and was adequate to evaluate students' attitude towards lessons in science and mathematics.

In this meta-analysis investigation, the studies done after 2007 being more than the ones done before 2007 shows that the investigation is recent. Making investigation of elementary, secondary and university students shows that all grade levels included in. However, assuming all grade levels students' perception similar may seem problematic.

As a result of the analysis done getting into action with samples being homogeneous, using meta-analysis unifying method as a constant effect model, effect size was calculated and %99 confidence interval  $E=+0.2627$  was calculated. This value between 0.18 and 0.34 which is found in the study although seen as medium scale effect, according to Thalheimer and Cook (2002) it has small effect is observed.

#### 5. Conclusions

Most of the studies unified with meta-analysis method being done in near past time shows that the study is recent. Besides small number of the doctorate thesis searching attitude in the studies in research is taking attention. Making much more attitude search could be suggested in doctorate level.

According to the education level of the students used in the research when the frequency and percentage values are taken into consideration, it was observed that CAI is more effective for primary level students. Investigations in the study proved that computer softwares are benefited in science and mathematics fields. It is observed that simulation programs from computer softwares, were generally used in science while research and educative games programmes were preferred in mathematics field.

At the end of the meta-analysis  $p<0.0001$  and 99 per cent confidence interval's 0,1812 lower limit and 0,3442 top limit average effect size  $E=+0,2627$  was found. This numerical value has brought about the conclusion that in physics, chemistry, biology and mathematics fields CAI methods have changed the attitude of the students more in positive way when compared to traditional methods. According to the classification made by Thalheimer and Cook (2002) it was observed that it has small effect.

Additionally, it was come to conclusion that the study is consistent with the researches conducted in our country and abroad.

## References

- AbuSeileek A.F. (2012). The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. *Computers & Education* 58(1) 231-239.
- Acar, S. (2011). Testing the Effects of Students' Attitude Toward the Lesson Based on Computer-Aided Teaching in the Field of Physics Chemistry Biology and Mathematics by the Method of Meta-Analysis. Master Thesis. Yuzuncu Yil University, Institute of Science, Van.
- Akbulut, Y., Uysal, Ö., Odabasi, H. F. & Kuzu, A. (2008). Influence of gender, program of study and PC experience on unethical computer using behaviors of Turkish undergraduate students. *Computers & Education* 51(2) 485-492.
- Akcay, H., Tuysuz, C., Feyzioglu, B. (2003). Effect of the Computer Based Science Teaching on Students' Success and Attitude: Mole Concept and Avagadro's Number. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* ISSN: 1303-6521 Volume:2(2).
- Akcay, H., Feyzioglu, B. Tuysuz, C. & Ucar, V. (2007). Effect of the Computer Based Chemistry Teaching on Students' Success and Attitude: Radyoactivity. *Dokuz Eylul University, Buca Journal of Educational Faculty*, 22: 98-106.
- Akcay, H., Tuysuz, C., Fevzioglu, B., Oguz, B. (2008). Effect of Computer Aided and Computer Assisted Chemistry Instruction on Students' Attitudes and Success. *Mersin University, Journal of Educational Faculty*, 4(2) 169-181.
- Akgun, O. E. (2005). The Effects of Demonstration Experiments Performed in Computer Aided Science Laboratories, on Students' Success and Manner of Science. *Yüzüncü Yil University Elektronik Journal of Educational Faculty*, 2(1).
- Akpınar, E. (2006). Computer Assisted Instruction in Constructing of Abstract Concepts in Science Teaching: "The Unit Electricity in Our Life". Ph. D. Thesis. Dokuz Eylul University, Institute of Educational Sciences.
- Aksoy, Y. (2007). The Effect of Computer Algebra Systems on the Teaching of Derivative Concept. Ph. D. Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Aktumen, M, Kacar A. (2008). Effects of Computer Algebra Systems on Attitudes towards Mathematics. *Hacettepe University, Journal of Educational Faculty*, (35) 13-26
- Altunay, Y. A. (2006). The Effects of the Material that are Prepared as Concept Map by Computer Environment to Success of Primary School Students in Science Lesson. Master Thesis. Selcuk University, Natural and Applied Institute of Science.
- Arslan, A. (2008). The Effects of Web Supported Instruction and Use of Instructional Materials on Students' Mathematics Anxieties, Attitudes and Achievements. Ph. D. Thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Baki, A. & Birgin, O. (2004). Reflections of Using Computer-Based Portfolios as an Alternative Assessment Tools: A Case Study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 3(3): 11.
- Balaman, F. (2010). Investigate the Effect of Hybrid Learning Model on Students' Success, Manner and Motivation in Science and Technology Lesson. Master Thesis. Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences.
- Barutcu, A. K. (2010). The Effects of Using Dynamic Geometry Software in Teaching Euclidean Geometry on 11th year Students' Attitudes towards Geometry and Academical Success. Master Thesis. Dokuz Eylul University, Institute of Educational Sciences.
- Basaran, B. (2005). Effect of the Computer Based Physics Education on Students' Success and Attitude. Master Thesis. Dicle University, Institute of Science.
- Budak, S. (2010). The Effect of Computer Aided Instruction in Polygons on 6th year Students, Their Academical Success and Attitudes towards Computer Aided Geometry. Master Thesis. Eskisehir Osmangazi University, Institute of Science.
- Buyukozturk, S. (2009). Quantitative Research Methods. Research Symposium by Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences. April 25, 2009, Antakya.
- Camnalbur, M. (2008). A Meta-Analysis for the Effectiveness of Computer Based Education. Master Thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Can, S. (2008). Web-Based Instruction in Science Teaching. Master Thesis. Celal Bayar University, Institute of Science.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences*. New York: Academic Pres.
- Camli, H. (2009). Effect of Computer Based Mind Mapping Technique on Fifth Grade Students' Academic Achievements in Science and Technology Lessons and Attitudes towards Science and Computers. Master Thesis. Ege University, Institute of Science.
- Cankaya, S., Karamete, A. (2008). The Effects of Educational Computer Games on Students' Attitudes towards Mathematics Course and Educational Computer Games. *Mersin University, Journal of Educational Faculty*, 4 (2) 115-127.
- Celik, E. (2006). The Effect of Computer-Assisted Humor on the Students' Academic Achievement and Attitudes towards Physics Course. Master Thesis. Ankara University, Institute of Educational Sciences.
- Celik, V. & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education* 60(1) 148-158.

- Cetin, O. , Gunay, Y. (2010). The Effect of Web-based Teaching in Science Education on Students' Academical Success and Manners. Cukurova University, Journal of Educational Faculty, 3(38) 19-34.
- Cetinkaya, M. & Tas, E. (2011). Investigation of Effectiveness of Web Supported Concept Maps and Semantic Features Analyses on Classification of Living Things. Dicle University Ziya Gokalp Journal of Educational Faculty, (16) 180-195.
- Cilenti, K. (1998). Education and Instructional Technology, Kadioglu of Printing House, Ankara.
- Comek, A. (2009). The Effect of Using Internet Efficiently and Learning Styles on Prospective Teachers' Academic Achievement and Attitudes. Ph. D. Thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Demirdag, B. (2007). Computer Aided Teaching Material Development Related to Energy on Chemical Reactions. Master Thesis. Dokuz Eylul University, Institute of Educational Sciences.
- Demirel, D. (2005). Meta Analysis Applications in Clinic Studies. Master Thesis. Ondokuz Mayıs University, Institute of Science.
- Demirkan, S. N. (2006). Teaching the " Discovering the Space" Subject of 6 th Class of Primary Education Using Interactive Video. Master Thesis. Karadeniz Technical University, Institute of Science.
- Deniz, L. (1992). Computer Assisted Education Project: Stages, critique, recommendations. Marmara University, Atatürk Educational Faculty, Journal of Educational Science, (4) 45-58.
- Dervis, N. (2009). The Effect of the Computer-Assisted Science and Tecnology Instruction to Students' Success, Science Attitudes and Scientific Thinking Skills in Effecting Our Life Magnetism Unit. Master Thesis. Eskisehir Osmangazi University, Institute of Science.
- DURLAK, J. A., 1995. Understanding Meta-Analysis. In L.G. Grimm, & P.R. Yarnold (Eds.), Reading and Understanding Multivariate Statistics (pp. 319-352). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ergene, T. (2003). The Effectiveness of Reduce Test Anxiety Programs: A Meta Analysis. VII. National Psychologica Counseling and Guidance Congress. 09-11 July, Malatya: Inonu University.
- Ergorun, O. (2010). The Effect of Science Teaching on Student Success and Attitudes. Master Thesis. Yeditepe University, Institute of Social Sciences.
- Goncu, H. (2006). The Effect of Computer Aided Lesson Presentations, which are Prepared Chemical Reactions in the 2nd Year Highschool, on Concept Teaching and Students' Attitudes towards Chemistry. Master Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Guler, M. H. ve Saglam, N. (2002). The Effects of the Computer Aided Instruction and Worksheets on the Students' Biology Achievement and Their Attitudes toward Computer. Hacettepe University, Journal of Educational Faculty, (23) 117-126.
- Gürbüz, R. & Birgin, O. (2012). The effect of computer-assisted teaching on remedying misconceptions: The case of the subject "probability". Computers & Education 58(3) 931-941.
- Hancer, A. H. Yalcin, N. (2007). The Effects of 'Computer Based Learning Based Upon Constructivist Approach in Science Education' on Attitudes toward Computers. Kastamonu Journal of Educational Faculty. 15(2) 549-560.
- Hangul, T. (2010). The Effect of the Computer Assisted Instruction (CAI) on Student Attitude in Mathematics Teaching of Primary School 8th Class and Views of Students towards CAI. Master Thesis. Balikesir University, Institute of Science.
- Hannefin, M.S. Peck, K. L. (1988). The Design, Development, and Evaluation of Instructional Software. New York: Macmillan.
- Helvacı, B. T. (2010). The Effect of Computer Aided Instruction on 6th year Students' Academical Success and Attitudes towards Polygons Subject in Maths. Master Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Hirca, N. Calik, M. & Seven S. (2011). Effects of Guide Materials Based on 5E Model on Students' Conceptual Change and Their Attitudes towards Physics: A Case for 'Work, Power and Energy' Unit. Journal of Turkish Science Education, 8(1) 139-152.
- Hunter, J.E. Schmidt, F.L. (1990). Methods of Meta-Analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings. London: Sage Publications.
- Kahraman, O. (2007). Effect of the computer assisted instruction on student's attitude and achievement on the physics topic of the 7th grade science lesson. Master Thesis. Pamukkale University, Institute of Science
- Kara, Y. (2007). The Effect of Teaching Aided Computer Softwares on Students' Achievements, Misconceptions and Attitudes towards Biology on the Issue of Mitotic and Meiotic Division. Dokuz Eylul University, Buca Journal of Educational Faculty (21) 49-57.
- Kara, Y. (2009). The Effect of Tutorial Software Used Computer Assisted Learning Method on Student Achievement, Misconceptions, and Attitudes. Gazi University, Gazi Journal of Educational Faculty, 29(3) 651-672.
- Karademir, E. (2009). The Effect of Computer Aided Instruction on Students' Academical Success in Electricity Subject of Science and Technology Lesson, Scientific Process Skills and Their Attitudes. Master Thesis. Eskisehir Osmangazi University, Institute of Science.

- Kutluer, S. (2008). Computer Aided Material Developing Related to Molecular Geometry, Hybridization and Polarity of Molecules. PhD Thesis. Dokuz Eylul University, Institute of Educational Sciences
- Olgun, A. (2006). The Effect of the Computer-Assisted Science Instruction to Students Science Attitudes, Metacognitions and Their Success. Master Thesis. Osmangazi University, Institute of Science.
- Oruc, M. (1993). Relationship between Secondary School Students' Attitudes towards Science and Success. Expertise in Science Thesis. Hacettepe University, Institute of Science.
- Ogut, H. Altun, A. A. Sulak, S. A. & Kocer, H. E. 2004. E-Learning with Computer Aided, Internet Accesible Interactive Learning CD. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(1):10.
- Oner, T. A. (2009). The Effect of Technology Aided Instruction in 7th Year Algebra Teaching on Students' Attitudes and Continuance. Master Thesis. Dokuz Eylul University, Institute of Educational Sciences.
- Ozcan, S. (2008). Effect of Training Manager's Gender and Inservice Education on Their Mission: A Meta Analytic Effect Analysis. PhD Thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Ozdogan, E. (2008). The Effect of Cooperative Learning Method on Students' Success and Attitudes towards 4th Year Mathematics Teaching: Computer Aided Cooperative Learning and Cluster-Assisted Individualization Technique. Master Thesis. Ege University, Institute of Social Sciences.
- Ozel, S. F. (2008). Effects of computer supported education materials students' attitudes and succes. Master Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Ozkan, F. (2010). 6th Year Students' Academical Success, Self-efficacy Perception of the Computer, Their Attitudes towards Computer and Science in Web Aided Science and Technology Lesson. Master Thesis. Ege University, Institute of Science.
- Ozkok, E. (2010). The Effect of the Teaching Software Which is prepared with Gagne's Teaching Model on the Students' Academic Success Rate in Mathematics Subject on Square Rooted Numbers Topic and Students' Attitudes at The Eighth Grade in Primary School. Master Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Pektas, M. (2008). The influence of constructivist approach and computer assisted instruction in biology teaching on the students' achievements and attitudes. PhD. Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Pilli, O. (2008). The Effect of Computer Aided Teaching on 4th Year Students' Success, Attitudes and Continuance in Mathematics. Master Thesis. METU Institute of Science.
- Poyraz, S. (2008). The Effect of Computer Aided Teaching on 7th Year Students' Spatial Thinking Skills and Their Attitudes towards Mathematics, Technology and Geometry. Master Thesis. METU Institute of Science.
- Renshaw, C. E, & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6) 677-682.
- Rosenberg, M., Adams, D., Gurevitch, J. (2000). *MetaWin Statistical Software for Meta-Analysis Version 2.0*. Massachusetts: Sinauer Associates Inc.
- Saricayir, H. (2007). The Effect of Computer Aided and Laboratory Based Instruction in Chemical Reactions Balance on Students' Success, Recall Level and Attitudes. Master Thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Sirabasi, A. (2006). Comparison, the Effect of Computer Aided Instruction on Highschool Students' Learning Success in Acid-Base&pH, Attitudes towards Chemistry, of the Traditional Method. Master Thesis. Gazi University. Institute of Educational Sciences.
- Sulak, S. A. (2002). The Effect of computer assisted education in mathematic course with respect to students achivement and attitude. Master Thesis. Selcuk University, Institute of Science.
- Sahin, M. C. (2005). The Effectiveness of Web-based Distance Education: A Meta Analysis. Master Thesis. Cukurova University, Institute of Social Sciences.
- Tavukcu, F. (2008). The Effect of Computer Assisted Learning Environment in Science Education on The Success, Science Process Skills and Attitudes Towards Computer Use of Students. Master Thesis. Zonguldak Karaelmas University, Institute of Social Sciences.
- Tekmen, S. (2006). The Effects of the Computer Based Education to the Intelligence of the Students to Their Attitudes towards the Lesson and to its Lastingness in Physics Course. Master Thesis. Abant Izzet Baysal University, Institute of Social Sciences.
- Thalheimer, W., Cook, S. (2002). How to Calculate Effect Size from Published Research: A Simplified Spreadsheet. Downloaded from, [http://www.worklearning.com/white\\_papers/effect\\_sizes/Effect\\_Sizes\\_Spreadsheet](http://www.worklearning.com/white_papers/effect_sizes/Effect_Sizes_Spreadsheet), web address on 13.02.2011.
- Timmers, C.F., van den Broek, J. B. & van den Berg, S. M. (2013) Motivational beliefs, student effort, and feedback behaviour in computer-based formative assessment. *Computers & Education* 60(1) 25–31.
- Topcu, P. (2009). The Effect of Gender on Computer Attitudes: A Meta Analysis. Master Thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Tural, H. (2005). The effects of teaching mathematics in elementary school by games and activities on achievement and attitude. Master Thesis. Dokuz Eylul University, Journal of Educational Science.
- Tuysuz, C., Aydin, H. (2007). Effect of the Web Based Learning on Primary School Students' Attitudes. Pamukkale University, Journal of Educational Faculty 2(22) 73-84.
- Usun, S. (2004). *Fundamentals of Computer Aided Education*, Ankara: Nobel publishing.

- Uygun, M. (2008). Investigation of the Effects of an Educational Software on 4th Grade Primary School Students' Attitudes towards Mathematics and Their Achieve. Master Thesis. Abant Izzet Baysal University, Institute of Social Sciences.
- Yesilyurt, S. & Gul, S. (2011). The Effect of Computer Aided Instruction on 4th year Students' Academical Success and Attitudes towards Science and Technology Lesson. e-International Educational Researches Journal, 1(2) 30-43.
- Yesilyurt, S. & Kara, Y. (2007). The Investigation of the Effects of Tutorials on Students' Achievements, Misconceptions and Attitudes towards Biology. Ondokuz Mayıs University, Journal of Educational Faculty (23) 75-84.
- Yesilyurt, M. (2010). Meta Analysis Of The Computer Asisted Studies in Science And Mathematics: A Sample Of Turkey. The Turkish Online Journal Of Educational Techonology, 9(1) 123-131.
- Yesilyurt, M. (2011). Meta Analysis of The Computer Asisted Studies in Physics: A Sample of Turkey. Energy Education Science And Techonology Part B: Social And Educational Studies. 3(2) 173-182.
- Yesilyurt, M. (2012). The meta-analysis of the studies measuring the effect of the concept map technique on the success, Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4(1): 31-42
- Yildiz, N. C. (2002). Meta Analysis to Evaluation the Data. Master Thesis Marmara University, Institute of Science.
- Yildiz, Z. (2009). The Effect of Computer Assisted Instruction Related With the Surface Area and Volume of Geometrical Objects onto the Achievement and the Attitude of Eight Grade Primary School Students. Master Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Zaman, S. (2006). The evaluation of computer-based biology teaching material for the topic of mitosis and meiosis. Master Thesis. Karadeniz Technical University, Institute of Science.



This article licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.

