



**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Yıl 5 Sayı 1 - 2019**

# İstanbul Aydın Üniversitesi

## Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN : 2149-5483

### Sahibi

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

### Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

### Editör

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

### Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Yeşim OZANSAK

### Yayın Kurulu

Prof. Dr. Türkay BULUT

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL

### Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

### Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

### İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

### Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

### İngilizce Redaksiyon

Çiğdem TAŞ

### Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

### Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

### Baskı

**Aymek Matbaa:** İkitelli OSB Mah. Marmara

A Blok Sok. No: 9 Küçükçekmece - İSTANBUL

Tel: 0212 494 38 56 / Faks: 0212 494 44 31

E-mail: muhasebe@aymekmatbaa.com.tr

## Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

**Prof. Dr. Adnan BAKİ**, Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Adnan BOYACI**, Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN**, Marmara Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Akhbar Rahimi ALISHAH**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Ali Paşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dr. Alice JONES**, Goldsmith University

**Prof. Dr. Arif ALTUN**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Ayhan YILMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Ayla OKTAY**, Maltepe Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZERÇAPAN**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN**, Sakarya Üniversitesi

**Doç. Dr. Bayram BAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Bülent CAVAŞ**, Dokuz Eylül Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Ceren TEKKAYA**, ODTÜ

**Prof. Dr. Coşkun BAYRAK**, Anadolu Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Deniz SARIBAŞ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dilek BELEK**, Anadolu Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Doç. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU**, ODTÜ

**Doç. Dr. Eren CEYLAN**, Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Erika SCHULZE**, Bielefeld University

**Prof. Dr. Erol YILDIZ**, Innsbruck University

**Prof. Dr. Esra ARSLAN**, İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU**, İstanbul Biruni Üniversitesi

**Prof. Dr. Fatma ŞAHİN**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Füsun AKARSU**, Boğaziçi Üniversitesi

**Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ**, ODTÜ

**Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU**, ODTÜ

**Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Gürcan CAN**, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Prof. Dr. Hasan BACANLI**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Hale BAYRAM**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Halil EKŞİ**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZCAN**, Aksaray Üniversitesi

**Doç. Dr. Hasan Said TORTOP**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ**, Mersin Üniversitesi

**Prof. Dr. Hülya KARTAL**, Uludağ Üniversitesi

**Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Hüseyin ELMALI**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**, İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, ODTÜ

**Janneke FRANK**, Calgary University

**Prof. Dr. John GRUZELIER**, Goldsmith University

**Prof. Dr. Lisa ROSEN**, Cologne University

**Prof. Dr. Markus OTTERSACH**, Cologne University

**Doç. Dr. Mehmet BULDU**, TED Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif DEMİR**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet ÇİVİ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Arş. Gör. Dr. Mehpare SAKA**, Trakya Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM**, Marmara Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Melike SÖNMEZ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Doç. Dr. Mualla Günnaz KAVUNCU**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Murat GÜNEL**, TED Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Murat LÜLECİ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa YAVUZ**, Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Ömer AYDIN**, İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN**, ODTÜ

**Doç. Dr. Pınar CAVAŞ**, Ege Üniversitesi

**Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK**, Medipol Üniversitesi

**Prof. Dr. Recep AKÇAY**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Roza LEIKIN**, Haifa University

**Prof. Dr. Selahattin GELBAL**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR**, Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Semra SUNGUR**, ODTÜ

**Prof. Dr. Servet BAYRAM**, Yeditepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Sibel ÖZSOY**, Aksaray Üniversitesi

**Prof. Dr. Sinan OLKUN**, TED Üniversitesi

**Doç. Dr. Somayyeh RADMARD**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Türkay BULUT**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Uğur SAK**, Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL**, Maltepe Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL**, İstanbul Aydın Üniversitesi

## **2019 5 (1) Sayısı için Hakem Kurulu**

**Prof. Dr. Aydın BALTER**, YTÜ

**Prof. Dr. Birsen TÜTÜNiŞ**, İKÜ

**Prof. Dr. Türkay BULUT**, İAÜ

**Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU**, Trakya Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehmet TORAN**, İKÜ

**Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY**, İAÜ

**Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ**, İAÜ

**Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL**, İAÜ

# ***İçindekiler - Content***

<b><i>Göç Alan Bölgelerde Çalışan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumu: Sultangazi Örneği</i></b> <i>The Job Satisfaction and of Branch Teachers Working in Migration Region: Example of Sultangazi</i> <b>Ahmet KAVAK, Gül GÜLER .....</b>	<b>1</b>
<b><i>Kadın Okul Yöneticilerinin Lider Davranışı Göstermelerine İlişkin Öğretmenlerin İş Tatminlerinin Belirlenmesi</i></b> <i>Identifying the Teacher Job Satisfying pertaining Women School Principals' Demonstrations of Leadership Behaviour</i> <b>Sema TAŞKESENLİOĞLU, Somayyeh RADMARD .....</b>	<b>23</b>
<b><i>İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma ve Yazma Eğitime Ailenin Katkı Düzeyinin Belirlenmesi</i></b> <i>Determination of Family Contribution to First Grade Students' Literacy Education</i> <b>Simay ŞAHİN, Belma TUĞRUL .....</b>	<b>45</b>
<b><i>Bir Eylem Araştırması: Edebiyat Gruplarının İlköğretim Öğrencilerine İngilizce Öğretiminde Kullanımı</i></b> <i>An Action Research Study: Using Literature Circles in Teaching English to Young Learners</i> <b>Dilek KÖKLER, Hülya YUMRU .....</b>	<b>63</b>
<b><i>Bir Eylem Araştırması: İlkokul Öğrencilerine İngilizce Öğretiminde Sorgulama Tabanlı Öğretim Modeli</i></b> <i>An Action Research Study: Inquiry-Based Instruction in English Language Teaching To Young Learners</i> <b>Sevil GÖZDE, Hülya YUMRU .....</b>	<b>79</b>

## **EDİTÖRDEN**

*İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak gerçekleştirdiğimiz akademik yayınlar, projeler, kongreler, çalıştaylar, öğretmen ve öğrenci eğitimleriyle geleceğin aydınlatılmasına katkı sağlama çabamızı dergimiz aracılığıyla siz değerli okurlarla paylaşarak anlamlandırmaktan büyük mutluluk duymaktayız. Her sayımızda olduğu gibi dergimizin bu sayısında da değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan akademisyenlere, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine sonsuz teşekkür ederiz.*

*Dergimiz hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış eğitim alanında yapılan özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Nisan 2019 sayımızda ise İş Doyumu, Öğretmen Yeterlikleri, Sorgulama Temelli Dil Eğitimi, Okuma-Yazma Eğitimi ve Aile Katılımı alanlarında hazırlanmış olan beş makaleye yer verilmektedir. Değerli araştırmacılara çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz. Bu sayıda yer alan makalelerin incelenmesinde katkıda bulunan hakemlerimize de en içten dileklerimizi sunmaktayız. Bununla birlikte derginin teknik takip ve düzenlemeleri için destekte bulunan teknik ekibimize de teşekkür ederiz.*

*Eğitim Fakültesi Dergimizin yeni sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Yeni sayıda buluşmak üzere çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.*

*Sevgi ve saygılarımızla*

**Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ**  
**Editör**



# ***Göç Alan Bölgelerde Çalışan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumu: Sultangazi Örneği***

***Ahmet KAVAK<sup>1</sup>***

***Gül GÜLER<sup>2</sup>***

## ***Öz***

Bu çalışmanın amacı, göç almış bölgelerde çalışan branş öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerini belirlemek, göçle birlikte ortaya çıkan sorunlar ile öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini incelemektir. Çalışmaya İstanbul ili Sultangazi ilçesinde devlet okullarında görev yapan 216 öğretmen ve eğitim yöneticisi katılmıştır. Araştırma verileri Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde varsayımlar kontrol edildikten sonra parametrik olan istatistik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre katılımcıların iş doyumunu düzeyleri “yüksek” olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin genel ve dışsal doyum düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Unvanlarına göre iş doyum düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri eğitim yöneticilerinden daha düşüktür. Yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre ise öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında fark bulunmamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Göç, iş doyumunu, öğretmenlerde iş doyumunu

---

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, akavak12@hotmail.com

<sup>2</sup> Gül Güler, İstanbul Aydın Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, İstanbul, Türkiye

## **The Job Satisfaction and of Branch Teachers Working in Migration Region: Example of Sultangazi**

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the job satisfaction levels of the branch teachers working in migration regions, to examine the problems that arise with migration and the effects of the teachers on job satisfaction. 216 teachers and educational managers working in public schools in Sultangazi district of Istanbul participated in this study. Research data were collected by using Minnesota job satisfaction scale. Parametric statistical analysis methods were used after the assumptions were checked in the analysis of data. According to the result of this study, job satisfaction levels of the participants were determined as “high”. In addition, general and external satisfaction levels of male teachers are higher than female teachers. When job satisfaction levels were analyzed with respect to titles, teachers’ job satisfaction levels are found to be lower than the educational managers. There is no difference between job satisfaction levels of teachers according to age, professional seniority, marital status and educational status.

**Keywords:** Migration, job satisfaction, migration and job satisfaction.

### **GİRİŞ**

Öğretmenler, sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak diğer eğitim çalışanlarıyla birlikte öğrencilere ve topluma eğitim alanında hizmet sunmaktadır (Başaran, 1996). Öğretmenler, eğitimden geçmiş, bireylere ve topluma yön veren profesyonel kişilerdir. Sabır, fedakârlık ve sürekli çalışmayı gerektiren bu meslekte başarılı olmanın en önemli şartı bu mesleği severek ve isteyerek yapmaktır. Bu anlamda öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum içinde olmaları son derece önemlidir.

Diğer meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlerin de daha mutlu, sağlıklı ve üretken olabilmeleri pek çok etkene bağlı olup, bu etkenlerden biri de iş doyumudur (Akşit Aşık, 2010). İş doyumunu; çalışan bireyin yaptığı işi, iş çevresini ve işyerindeki çalışma koşullarını değerlendirmesi sonucu oluşan duygusal bir tepkidir (Sünter ve diğ., 2006). Yaptıkları işten doyum sağlayan kişiler hayatın diğer alanlarında da mutlu olmaktadır. Çünkü insan, yaşamının önemli bir bölümünü işinde geçirmekte, işinde karşılaştığı güzel ve kötü anların izlerini de iş dışında sürdürdüğü yaşamına yansıtmaktadır



(Özyürek, 2009). Çalışanların işyerlerinde işlerine karşı çeşitli duygular besledikleri görülür. Olumlu duygular beraberinde üretkenlik getirirken, olumsuz duyguların bıkkınlık ve mutsuzluğa neden olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerde iş doyumuna bakıldığında, üstlenilen öğretim rolüyle bağlantılı duygusal bir ilişkiyi ifade eden iş doyumunu, bir öğretmen tarafından öğretimden ne istendiği ve ne algılandığı arasındaki ilişkinin fonksiyonu olarak nitelenmektedir (Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Zamanlarının çoğunu öğrencileri ile birlikte geçiren öğretmenlerin iş doyumunu, eğitim kalitesinin yükseltilmesinde ve iyi bir eğitim sağlamalarında önemli bir araç işlevi görebilmektedir. Öğretmenlerin iş doyumuna katkıda bulunan temel unsur, çocuklarla çalışıyor olmasıdır. Öğrencilerle içten, sıcak ilişki geliştirilmesi, öğretimin zor ve entelektüel bir iş olması da öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlamaktadır (Shann, 1998). Buna karşın günlük rutinlerin monotonlukları, öğrencilerin bir kısmındaki disiplin eksiklikleri, gerek meslektaş gerekse yöneticilerin destekleri ile takdirlerinin eksik olması gibi bazı etkenler öğretmenlerde iş doyumuna olumsuz olarak etki edebilmektedir (Little, 1996; Nias, 1996).

Günümüzde öğretmenlerde iş doyumuna etki edebileceği düşünülen bir başka unsurun da, göç olgusu olduğu düşünülmektedir. İnsanlık tarihi başlangıcından günümüze sosyal hayatta en önemli öğelerden biri olan göç olgusu, insanoğlunun yer değiştirme hareketi şeklinde ifade edilmektedir. Sosyal bir süreci belirten göç olgusunun temelinde ekonomik, siyasi, sosyal, çevresel şartlardaki bozulmalar, eğitim şartlarının yetersizliği gibi pek çok neden yatmaktadır. Göç olgusu gerek bireylerin kendi yaşamında gerekse toplumsal yaşamda barınma, sağlık, beslenme, ulaşım gibi pek çok alanda sorunlara neden olabilmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Göç eğitimde; sosyal sınıflara ayrılma ve dil sorunu, uyum sorunu, velilerin eğitime karşı ilgisizliği sorunu, çocukların çalıştırılması sorunu, çocuk başına eğitim harcamasının düşük olması gibi temel etkilere sahiptir (Kaştan, 2015).

Bu araştırmanın amacı, göç almış bölgelerde görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerini belirlemek ve göçle birlikte ortaya çıkan sorunların öğretmenlerin iş doyum düzeylerine etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Göç almış bölgelerde devlet okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin iş doymaları ne düzeydedir?
2. Bu bölgelerde görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Yaş,
  - c. Medeni durum,
  - d. Eğitim düzeyi,
  - e. Mesleki kıdem,
  - f. Görev ünvanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, öğretmenlerin iş doymu düzeylerini incelemek ve göçle birlikte ortaya çıkan sorunların öğretmenlerin iş doyum düzeylerine etkilerini ortaya koyması nedeniyle önemli görülmektedir. Bununla birlikte eğitim yöneticileri ile öğretmenlere mevcut durumun tespiti ve öğretmenlerin iş doymu düzeylerini arttırıcı tedbirler konusunda veriler sunması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumuna yönelik çok sayıda çalışma bulunmasına karşın, göç alan bölgelerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunun ele alındığı çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

## **YÖNTEM**

Göç almış bölgelerde görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama aracı, Kişisel Bilgi Formu ve Minnesota İş Doyum Ölçeği olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın verilerine yönelik araştırma evrenini İstanbul ili Sultangazi ilçesinde görev yapan branş öğretmenleri ve eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem sayısının belirlenmesinde Sultangazi ilçesindeki devlet okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin sayısı esas alınmıştır. Araştırmaya 105 erkek ve 111 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenler ise kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, elde mevcut olup araştırmaya katılmaya istekli bireylerin üzerinde yapılan örnekleme yöntemidir (Altunışık ve diğ., 2004: 125).

## Veri Toplama Araçları

Araştırma, İstanbul ili Sultangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcılar; araştırmanın ne amaçla yapıldığı, ölçek formlarının nasıl işaretlenmesi gerektiği, bilgilerinin gizli tutulacağı gibi hususlarda bilgilendirilmiştir. Uygulamaya katılımda gönüllülük ilkesi esas alınmıştır.

Araştırma kapsamında ölçek, araştırmacı tarafından katılımcılarla yüz yüze görüşmek suretiyle doldurulmuş olup, her bir katılımcı için uygulama yaklaşık 15-20 dakika kadar sürmüştür. Söz konusu veri toplama aracı Kişisel Bilgi Formu ve Minnesota İş Doyum Ölçeği olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur.

Araştırmada, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Söz konusu bilgi formu; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi, görev, çalışılan okuldan/mahalleden memnuniyet, çalışılan okulun göç alma durumu ve göç alma düzeyi ile göç almaya devam etme durumu olmak üzere toplam on bir sorudan oluşmuştur.

Minnesota İş Doyum Ölçeği, Weiss ve diğ. (1967) tarafından çalışanların iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur (Akt: Terzi, 2017).

Baycan (1985), ölçeğe ilişkin olarak yapılan güvenilirlik analizi neticesinde ölçek geneli için Cronbach Alpha katsayısını 0.77 olarak belirlemiştir. Gündüz (2008), çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısını 0.93; İrigüler (2015) ise 0.91 olarak belirlemiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı 0.88 olarak belirlenmiştir. Bu değerler uyarınca ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Söz konusu ölçek içsel doyum ve dışsal doyum olmak üzere iki boyutta 20 maddeden oluşmaktadır. İçsel doyum; başarı, tanınma ya da takdir edilme, iş sorumluluğu, işin kendisi, terfi ve yükselmeye bağlı görev değişikliği benzeri içsel faktörlerden meydana gelmekte ve işin içsel niteliği konusundaki maddeleri kapsamaktadır. İçsel doyum boyutu;

1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 ve 20 numaralı madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Dışsal doyum boyutu; kurum yönetimi ve politikası, denetim şekli, çalışma şartları, yöneticiler, astlar ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler, ücret benzeri iş çevresine yönelik öğelerden meydana gelmektedir. Bu boyut; 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18 ve 19 numaralı madde olmak üzere toplam 8 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek 5’li likert tipte bir ölçek olup, katılımcılar ifadelerden 1 ile 5 arasında puan almaktadır (Hiç Memnun Değilim: 1 puan, Memnun Değilim: 2 puan, Kararsızım: 3 puan, Memnunum: 4 puan, Çok Memnunum: 5 puan).

Ölçeğin değerlendirmesi kapsamında katılımcılar ölçekten asgari 20 ve azami 100 puan alabilmekte, orta noktayı ifade eden 60 puan ise nötr doyum. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacı ile **Fark Testleri** kullanılmıştır. Hangi fark testinin uygulanacağına grup sayılarına bakılarak karar verilmiştir. İki grubun ortalaması karşılaştırılmak istendiğinde bağımsız grup t-testi (cinsiyet ve medeni durum), ikiden daha fazla grup ortalaması karşılaştırılmak istendiğinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, unvan) uygulanmıştır. Gruplar arası farklılıkların incelenmesinde Tukey testi kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Göç almış bölgelerde görev yapan branş öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmada; ilk olarak ölçeğe katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular açıklanmıştır. Daha sonra ise araştırma sorularına yönelik olarak nicel analizle elde edilen bulgular ortaya konmuştur.

### **Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi, görev, çalışılan okuldan/mahalleden memnuniyet, çalışılan okulun göç alma durumu ve göç alma düzeyi ile göç almaya devam etme durumuna ilişkin frekans dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımı**

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	105	48,6
	Kadın	111	51,4
Yaş	20-25 yaş arası	41	19,1
	26-30 yaş arası	97	45,1
	31-35 yaş arası	36	16,7
	36-40 yaş arası	25	11,6
	41-47 yaş arası	14	6,6
	48 yaş ve üzeri	2	0,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	135	62,5
	6-10 yıl arası	44	20,4
	11-15 yıl arası	21	9,7
	16-20 yıl arası	7	3,2
	21 yıl ve üzeri	9	4,2
Medeni Durum	Evli	95	44,4
	Bekâr	119	55,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	200	92,6
	Yüksek lisans	14	6,5
	Doktora	2	0,9
Görev	Öğretmen	182	85,0
	Müdür	21	9,8
	Müdür Yrd.	11	5,1
Çalışılan Okuldan Memnuniyet	Evet	165	76,7
	Hayır	50	23,3
Çalışılan Mahalleden Memnuniyet	Evet	121	56,0
	Hayır	95	44,0
Okul Bölgesi Göç Alma Durumu	Evet	212	98,1
	Hayır	4	1,9
Okul Bölgesinin Göç Alma Düzeyi	Az	8	3,9
	Kısmen	34	16,0
	Çok	170	80,1
Göç Almaya Devam Etme	Evet	207	97,2
	Hayır	6	2,8

Araştırmaya 105 erkek ve 111 kadın öğretmen katılmıştır. Yaş gruplarına bakıldığında katılımcıların %19,1'inin 20-25, %45,1'inin 26-30, %16,7'sinin 31-35,, %11,6'sının 36-40, %6,6'sının 41-47 ve %0,9'unun ise 48 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri bakımından katılımcıların %62,5 ile büyük çoğunluğu 1-5 yıl arasında kıdeme sahipken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmen oranı %20,4, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmen oranı % 9,7, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen oranı %3,2 ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmen oranı ise %4,2 düzeyindedir. Medeni durumlarında göre bekâr öğretmen oranı %55,6 iken, evliler %44,4 düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında; lisans mezunlarının %92,6 düzeyinde olduğu, yüksek lisans mezunlarının %6,5 ve doktora mezunu öğretmenlerin de %0,9 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %9,8'ini müdür ve %5,1'ini müdür yardımcıları oluştururken, katılımcıların %85,0'i öğretmenlerden meydana gelmektedir. Katılımcılar arasında çalışılan okuldan duyulan memnuniyet oranı %76,7 iken, bu oran çalışılan mahallede %56,0 seviyelerine düşmektedir. Katılımcıların %98,1 ile neredeyse tamamı okulun göç alma bölgesinde olduğunu belirtmiştir. Okul bölgesinin göç alma düzeyi katılımcıların %80,1'ince çok ve %16,0'sınca kısmen olarak nitelendirilirken, %3,9'utarafından ise az olarak ifade edilmiştir. Son olarak katılımcıların %97,2'sinin çalıştıkları okul bölgelerinin göç almaya devam ettiği konusunda hemfikir olduğu saptanmıştır.

## **Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular**

### ***Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular***

Araştırma kapsamında ilk olarak “Göç almış bölgelerde devlet okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede katılımcıların iş doyumunu ölçeceğinde yer alan 20 ifadeye verdikleri yanıtlara ilişkin frekans analizi bulguları Tablo 2’de olduğu gibidir.

**Tablo 2. İş Doyumu Ölçeği İstatistikî Bulguları**

Boyut / İfade	$\bar{X}$	Ss
<b>Genel Doyum</b>	<b>69,51</b>	<b>11,05</b>
<b>İçsel Doyum</b>	<b>26,29</b>	<b>4,90</b>
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	3,36	0,982
2. Bağımsız çalışma imkânının olması bakımından	3,46	0,983
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından	3,54	1,035
4. Toplumda “saygın bir kişi” olma şansını bana vermesi bakımından	3,39	1,090
7. Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi bakımından	3,99	0,797
8. Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden	3,50	1,137
9. Başkaları için bir şey yapabildiğimi hissetmem yönünden	4,25	0,791
10. Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden	4,00	0,837
11. Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden	3,73	0,967
15. Kendi fikir/kanaatlerimi rahatça kullanma imkânı vermesi yönünden	3,12	1,104
16. Çalışma şartları yönünden	3,17	1,149
20. Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkânı vermesi açısından	3,63	1,012
<b>Dışsal Doyum</b>	<b>43,08</b>	<b>7,22</b>
5. Yöneticimin emrindeki kişileri iyi yönetebilmesi bakımından	3,56	0,988
6. Yöneticimin karar verme yeteneği bakımından	3,61	0,962
12. İşim ile ilgili kararların uygulanması yönünden	3,30	0,950
13. Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden	2,32	1,208
14. Terfi imkânının olması yönünden	2,66	1,068
17. Çalışma arkadaşlarının birbiriyle anlaşmaları yönünden	3,90	0,857
18. Yaptığım iş karşılığında takdir edilmem yönünden	3,24	1,141
19. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden	3,71	0,977

$\bar{X}$  : Ortalama, Ss: Standart Sapma

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile ölçek ifadelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde:

- Öğretmenlerin genel doyum düzeyi ortalaması  $69,51 \pm 11,05$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değere göre öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- İçsel doyum boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ölçek ifadelerinin 9 numaralı “Başkaları için bir şey yapabildiğimi hissetmem yönünden” ve 10 numaralı “Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.
- Dışsal doyum boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ölçek ifadelerinin 17 numaralı “Çalışma arkadaşlarının birbiriyle anlaşmaları yönünden” ve 19 numaralı “Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden” ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

### İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yanıt aranan ikinci soru “Göç almış bölgelerde devlet okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslek kıdemi, görev unvanı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

İş doyum kapsamında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyum düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	p
Genel Doyum	Erkek	71,44	10,11	<b>0,016</b>
	Kadın	67,62	11,64	
İçsel Doyum	Erkek	44,06	6,38	0,059
	Kadın	42,15	7,85	
Dışsal Doyum	Erkek	27,32	4,43	<b>0,003</b>
	Kadın	25,31	5,15	

$\bar{X}$  : Ortalama, Ss: Standart Sapma



Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin genel ve dışsal doyum düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $p<0.05$ ), içsel doyum düzeyleri ortalaması arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Erkek öğretmenlerin genel ve dışsal doyum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İş doyumunu kapsamında öğretmenlerin yaş gruplarına göre iş doyumunu düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Yaşa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Değişken	Yaş	$\bar{X}$	S	F	p
Genel Doyum	20-25 yaş arası	68,95	11,345	0,900	0,482
	26-30 yaş arası	69,93	10,436		
	31-35 yaş arası	66,71	12,952		
	36-40 yaş arası	70,00	9,607		
	41-47 yaş arası	74,55	8,442		
	48 yaş ve üzeri	68,00	35,355		
İçsel Doyum	20-25 yaş arası	41,80	7,994	1,132	0,345
	26-30 yaş arası	43,00	6,717		
	31-35 yaş arası	42,09	8,654		
	36-40 yaş arası	43,41	5,756		
	41-47 yaş arası	46,64	4,749		
	48 yaş ve üzeri	40,00	25,456		
Dışsal Doyum	20-25 yaş arası	26,31	4,867	0,869	0,503
	26-30 yaş arası	26,43	4,672		
	31-35 yaş arası	24,97	5,750		
	36-40 yaş arası	26,55	4,501		
	41-47 yaş arası	28,00	3,768		
	48 yaş ve üzeri	28,00	9,899		

$\bar{X}$  : Ortalama, Ss: Standart Sapma

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş gruplarına göre iş doyumu düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

İş doyumu kapsamında öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre iş doyumu düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Meslek Kıdemine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Değişken	Meslek Kıdemi	$\bar{X}$	Ss	F	p
Genel Doyum	1-5 yıl arası	69,50	11,156	0,373	0,827
	6-10 yıl arası	68,80	12,238		
	11-15 yıl arası	67,65	8,580		
	16-20 yıl arası	72,50	3,873		
	21 yıl ve üzeri	72,63	14,412		
İçsel Doyum	1-5 yıl arası	43,01	7,391	0,390	0,816
	6-10 yıl arası	42,24	7,268		
	11-15 yıl arası	42,79	7,269		
	16-20 yıl arası	44,86	3,024		
	21 yıl ve üzeri	45,00	10,210		
Dışsal Doyum	1-5 yıl arası	26,31	4,759	0,570	0,685
	6-10 yıl arası	26,33	5,947		
	11-15 yıl arası	25,00	3,958		
	16-20 yıl arası	27,25	3,594		
	21 yıl ve üzeri	27,88	4,016		

$\bar{X}$  : Ortalama, Ss: Standart Sapma

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre iş doyumu düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

İş doyumu kapsamında öğretmenlerin medeni durumuna göre iş doyumu düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Medeni Duruma İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	p
Genel Doyum	Evli	70,05	11,177	0,479
	Bekâr	68,90	11,088	
İçsel Doyum	Evli	43,34	7,205	0,518
	Bekâr	42,68	7,430	
Dışsal Doyum	Evli	26,48	4,929	0,644
	Bekâr	26,16	4,859	

$\bar{X}$  : Ortalama, Ss: Standart Sapma

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin medeni durumuna göre iş doyumunu düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

İş doyumunu kapsamında öğretmenlerin eğitim düzeyine göre iş doyumunu düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	$\bar{X}$	Ss	F	p
Genel Doyum	Lisans	69,29	11,317	0,410	0,664
	Yüksek lisans	69,54	9,769		
	Doktora	76,50	10,607		
İçsel Doyum	Lisans	42,90	7,424	0,687	0,504
	Yüksek lisans	43,21	6,565		
	Doktora	49,00	5,657		
Dışsal Doyum	Lisans	26,24	4,956	0,084	0,919
	Yüksek lisans	26,54	4,539		
	Doktora	27,50	4,950		

$\bar{X}$  : Ortalama, Ss: Standart Sapma

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre iş doyum düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

İş doyum kapsamında katılımcıların görevlerine göre iş doyum düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** *Unvanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken	Görev	$\bar{X}$	Ss	F	p
Genel Doyum	Öğretmen	68,82	10,997	2,443	0,090
	Müdür Yrd.	72,73	14,360		
	Müdür	74,50	8,083		
İçsel Doyum	Öğretmen	42,62	7,232	3,351	<b>0,037</b>
	Müdür Yrd.	43,18	9,163		
	Müdür	47,00	4,931		
Dışsal Doyum	Öğretmen	25,95	4,821	3,688	<b>0,027</b>
	Müdür Yrd.	29,55	5,663		
	Müdür	27,76	4,684		

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların unvanlarına göre genel doyum düzeyi ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ( $p>0,05$ ), buna karşın içsel ve dışsal doyum düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ( $p<0,05$ ) belirlenmiştir. Yapılan post hoc testi sonucunda; içsel ve dışsal doyum düzeyleri bakımından öğretmenlerin doyum düzeylerinin müdür ve müdür yardımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğretmenlerin genel iş doyum düzeyi ortalaması  $69,51 \pm 11,05$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu veriye göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri “yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin iş doyumuna yönelik çalışmalarda, (Demirtaş, 2010; Kılıç ve Gümüşeli, 2010; Kılıç, 2011) çalışmalarında öğretmenlerin iş doyum düzeylerini “yüksek” olarak tespit etmiş; (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Demirtaş ve Ersözlü, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2012) öğretmenlerde

“orta” düzeyde iş doyumunu saptamış; Köklü (2012) ise araştırmasında katılımcıların iş doyumunun “düşük” düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine yönelik olarak farklı sonuçlar elde edilmesinin, farklı okullarda ve farklı çalışma bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin farklı değişkenlerden etkilemesinden kaynaklanabildiği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmenlerin iş doyum düzeyleri bazı demografik özellikler bağlamında incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyum düzeyleri ele alındığında, içsel doyum düzeyleri bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı, genel ve dışsal doyum düzeyleri bakımından ise fark bulunduğu, bununla birlikte erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin her boyutta (genel doyum, dışsal doyum ve içsel doyum) kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha düşük olmasının toplumsal rollerine bağlanabileceği, kadın öğretmenlerin meslekleri haricinde evlerinde pek çok iş yapmalarının onları bıkkınlığa itmiş olabileceği değerlendirilmiştir. Literatürde, bu çalışmanın sonucunu kısmen destekleyen tek çalışma Özkan (2017)’nin erkek öğretmenlerin genel ve içsel doyum düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirttiği çalışması olup, diğer pek çok çalışmada bu sonucun desteklenmediği belirlenmiştir. (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Diri ve Kıral, 2016; Filiz, 2014; Kılıç ve Gümüşeli, 2010; Kılıç, 2011) çalışmalarında erkek ve kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında fark olmadığını ifade etmiştir.

Yaş gruplarına göre iş doyum düzeyleri incelendiğinde, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, bununla birlikte öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin, 31-35 yaş arası grubu ile 48 yaş ve üzeri öğretmenler hariç olmak üzere, yaşa göre artış gösterdiği yani öğretmenlerin yaşları arttıkça iş doyum düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin yaşları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Tekingündüz ve Tengilimoğlu, 2013; Yeğin, 2009). Yaşın ilerlemesi ile birlikte iş

doyumunu düzeyindeki artışın, eğitim örgütleri içerisinde uzun zaman kalıp örgüt kültürünü benimsemiş olmalarından kaynaklanabileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca yaşça daha büyük olan öğretmenlerin sahip oldukları tecrübeleri nedeniyle iş uyumlarının artması; genç öğretmenlerin gerek terfi gerekse diğer iş şartlarına dair aşırı beklentilerinin olması gibi nedenler de bunun altındaki diğer sebepler olarak düşünülebilir. 31-35 yaş grubu öğretmenlere yönelik söz konusu farklılığın örneklem grubundan, 48 yaş ve üzeri öğretmenlere yönelik farklılığınsa bu yaş grubundaki öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla nispeten daha düşük olmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeyleri incelendiğinde, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında bu çalışmada ulaşılan sonucu destekleyen ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin hizmet sürelerine bağlı olarak farklılık göstermediğine yönelik çalışmalar bulunduğu gibi (Eves, 2008; Kılıç ve Gümüşeli, 2010; Kağan, 2010; Taşdan ve Tiryaki, 2008), mesleki kıdemdeki artışla birlikte iş doyumunun arttığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Kılıç, 2011). Bu araştırma sonucunda, mesleki deneyimlerinin başlangıcında yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olan öğretmenlerin senelerin geçmesi ile birlikte doyum düzeylerinde düşüş görüldüğü ve meslek hayatlarının sonlarına doğru tekrar mesleki doyum düzeylerinin arttığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonucun nedeni olarak, bireylerin hayat dönemlerinin özelliklerini (Orta yaşlarda yeni bir hayat düzeni kurma ve beraberinde ekonomik sıkıntılarla karşılaşma vb.) ifade etmek mümkündür.

Medeni duruma göre iş doyum düzeyleri ele alındığında, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarının iş doyumuna düzeylerine etkilerinin incelendiği çalışmalarda, bireylerin medeni durumları ve iş doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık görülememesine karşın, evlilerin bekâr öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu belirlenmiştir (Bostancıoğlu, 2008). Elde edilen bu sonucun evlilikle birlikte bireylerin beklentilerinde değişim yaşanmasından kaynaklanabileceği değerlendirilmiştir.

Eğitim düzeyine göre iş doyumunu düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Konuya dair alanyazın incelendiğinde, eğitim düzeyleri ile iş doyumunu ilişkisinin ele alındığı çalışmalarda farklı sonuçlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasında pozitif ilişki olduğuna yönelik çalışmalar olduğu gibi (Yılmaz, 2010), yükseköğrenim gören bireylerin iş doyumlarının daha düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. (Ayan ve diğ. 2009; Gülay, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008) ise çalışmalarında bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Son olarak unvanlarına göre iş doyumlarına bakıldığında, içsel ve dışsal doyumda düzeyleri bakımından öğretmenlerin doyum düzeylerinin müdür ve müdür yardımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonucun alanyazındaki diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmüştür. (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Kılıç, 2011) da benzer şekilde çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduğunu ifade etmiştir.

## ÖNERİLER

Göç alan bölgelerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunda azalmaya neden olan pek çok sorun alanı bulunmaktadır. Öğretmenlerde göçe bağlı sebeplerle görülen iş doyumundaki düşüşün engellenebilmesi için göç hareketlerinin ortaya çıkardığı temel sorunları önleyici tedbirlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen bazı öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Göç yaşanan bölgelerde karşılaşılan temel sorunlardan biri, öğrencilerde görülen uyum sorunudur. Uyum sorununa yönelik olarak öğrenciler için uyum programları yapılması, ücretsiz kurslarla uyum sorunu yaşayan öğrencilerin desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Göç eden ailelerin konferans, seminer gibi faaliyetlerle eğitilmesi sağlanmalıdır.
- Göç alan bölgelerdeki okullarda görülen disiplin sorununun önüne geçilebilmesi için öğrencilere yönelik gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlere sosyal ve kültürel faaliyetlere yönelik imkânlar sağlanmalıdır.

- Çalışmamızda bu bölgelerde daha çok genç öğretmenlerin görev yaptığı, zorunlu görev süresi dolan öğretmenlerin ayrıldığı görülmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin bu bölgelerden ayrılmaması için özlük haklarında teşvik edici düzenlemeler yapılabilir.

Bu çalışma, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde görev yapan branş öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Daha kapsamlı bir çerçeveye oturabilecek sonuçlar elde etmek amacıyla; göç alan bölgelere yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin görüşlerinin eş zamanlı olarak inceleneceği çalışmalar yapılabilir.

### **Kaynakça**

- Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler ile Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467: 31-51.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ayan, S., Kocacık, F., Karakuş, H. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi ile Bunu Etkileyen Bireysel ve Kurumsal Etkenler: Sivas Merkez İlçe Örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10: 18-25.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Yargıcı Matbaası.
- Baycan, A. (1985). *An Analysis of The Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Bostancıoğlu, S. (2008). *The effect of working volues on the relation ship between jobs atisfaction and turnoverintention*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' Job Satisfaction Levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 1069-1073.



- Demirtaş, Z., Ersözülü, A. (2010). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (1): 199-209.
- Demirtaş, Z., Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16 (2).
- Diri, M.S., Kıral, E. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39: 125-149.
- Eves, S. (2008). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23): 157-172.
- Gülay, H.E. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- İrigüler, F. (2015). A Research On Tour Guides' Use Of Emotional Labor and the Relationship Between Their Job Satisfaction and Burnout Levels: The Sample Of Izmir. Master Thesis. İzmir Kâtip Çelebi University Graduate School Of Social Sciences, İzmir.
- Kağan, M. (2010). Ankara İlindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4): 216-229.

- Kılıç, Ö.S. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu (Tokat ili Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, S.Z. ve Gümüşeli, A.İ. (2010).İstanbul İli Vakıf Üniversitelerine Bağlı Meslek Yüksekokullarında Görevli Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(2): 290-309.
- Köklü, M. (2012). Orta Öğretim Okulları Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Durumları, Katılma İstekleri, İş Doyumları, Çatışmaları Yönetme Biçemleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165): 208-223.
- Little, J.W. (1996). The Emotional Contours and Career Trajectories of (Disappointed) Reform Enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26: 345-359.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri (Balıkesir ili Merkez ilçeler Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, A. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Yöneticilerinin İş Doyumu, Kişisel Özellik ve Mesleki Algılarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 182: 8-21.
- Shann, M. (1998). Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 92: 67-73.
- Sünter, AT., Canbaz, S., Dabak, S., Öz, H., Peşken, Y. (2006). Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri. *Genel Tıp Dergisi*, 16: 9-14.
- Taşdan, M., Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 33(147): 54-70.

- Tekingündüz, S., Tengilimoğlu, D. (2013). Hastane Çalışanlarının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sayıştay Dergisi*, Sayı 91, Ekim-Aralık.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17).
- Weiss, D.J., Davis, R.V., England, G.W., Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Work Adjustment Project/Industrial Relations Center University of Minnesota.
- Yeğın, M. (2009). *İdari Personelin İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2).
- Yılmaz, F. (2015). *Okul Dönüşümünün Öğretmenlerin İş Doyumu ile İlişkisi*. YYLT.
- Zembylas, M., Papanastasiou, E.C. (2005). Modeling Teacher Empowerment: The Role Of Job Satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5): 433-459.



# ***Kadın Okul Yöneticilerinin Lider Davranışı Göstermelerine İlişkin Öğretmenlerin İş Tatminlerinin Belirlenmesi***

***Sema TAŞKESENLİOĞLU<sup>1</sup>***  
***Somayyeh RADMARD<sup>2</sup>***

## **Öz**

Bu çalışmanın amacı, kadın okul yöneticilerinin liderliğine ilişkin öğretmenlerin iş tatminleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, İstanbul'da Küçükçekmece'de görev yapan 412 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve Anova (One Way Anova) analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iş tatminlerinin orta derecenin üzerinde çıktığı görülmektedir. Minnesota İş Doyumu Ölçeği, içsel ve dışsal doyum olarak iki alt boyuta ayrılmaktadır. Öğretmenlerin alt boyutlarda aldıkları ortalama puanlarına bakıldığında ise dışsal doyum boyutunda daha yüksek iş doyum algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre alt boyutlarda öğretmenlerin iş tatmini algılarının cinsiyet, branş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Lider, liderlik, yönetici, iş doyum, lider davranışı

---

<sup>1</sup> Yüksek lisan öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, setaskes@gmail.com

<sup>2</sup> Doç.Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, somayyehradmard@aydin.edu.tr

## **Identifying the Teacher Job Satisfying pertaining Women School Principals' Demonstrations of Leadership Behaviour**

### **Abstract**

The aim of this study is to determine teachers' views on their job satisfaction with respect to the leadership of female school administrators. The sample of the research in the relational screening model consists of 412 teachers working in Küçükçekmece, Istanbul. The information of the research was collected by Minnesota Job Satisfaction Scale. Descriptive statistics, t-Test and Anova (One Way Anova) analysis were used for data analysis. According to the findings, it is seen that the job satisfaction of teachers is above the middle degree. Minnesota Job Satisfaction Scale is divided into two sub-dimensions as internal and external satisfaction. When the average scores of the teachers in the sub-dimensions were examined, it was found that they had higher perception of job satisfaction in the external satisfaction dimension. According to the analysis, it was found that there was no significant difference in the variables of gender, branch, marital status and seniority of teachers' perceptions of job satisfaction.

**Keywords:** Job satisfaction, leader, leadership, leader behavior, manager

### **GİRİŞ**

Örgütlerde verimliliği ve işlevselliği artırmak için lider kavramı, üzerinde durulması gereken önemli bir olgu olarak dikkat çekmektedir. Liderliğin Türkçedeki karşılığı önder kelimesi olmasının yanında, tarihi çok eski çağlara dayanan olgular dizininin oluşmaktadır (İbicioğlu ve diğ., 2009). Yönetimden bahsedildiği zaman akla gelen ilk kavram yönetici, ikinci olarak da lider kavramıdır. Bu iki kavram çoğu kez birbirinin yerine kullanılmaktadır (İbicioğlu ve diğ., 2009). Bazen aynı anlamda, bazen eş anlamlı, bazen de tamamen farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Nicholls, 1994). Gerçekte anlamsal olarak tamamen birbirinden farklı olan bu kavramlar, işlevsel olarak birbirine yakındır. Yönetici görevine atama ile gelir, var olan düzeni devam ettirir ve örgütün belirlenmiş amaçları -her ne ise- onu gerçekleştirmeye özen gösterir. Ancak lider örgütü yönetmekten ziyade yönlendirir, örgütü geliştirmek ve değiştirmek için uğraşır, örgütün hedeflerini ve çalışanların ihtiyaçlarını birbiri ile paralel yürüterek iş paylaşımını oluşturmaya sevk eder (Gümüseli, 1996; Hacıfazlıoğlu, 2010).

XXI. yüzyıla gelindiğinde eğitim sektöründe de bir rekabet anlayışının hâkim olduğu görülmekte ve burada önemli bir rol olarak lider faktörü ile karşılaşılmaktadır. Toplam kalite anlayışı verimliliği esas almakta ve bu anlayışa göre çalışan eğitim kurumlarında da lider önemli bir olgu olarak öne çıkmaktadır. Okul müdürleri ise okulda lider olarak görülmekte, okulun amaçlarını yerine getirilmesi için çalışanları motive eden, iş görenlerin koordinasyonunu sağlayan ve yol gösteren kişi konumunda bulunmaktadır (Buluç, 2009; Gürsel, 1997). Liderlik alanları konusunda okul müdürlerinin liderliği bilim adamlarını uzunca bir süre düşündürmüştür. Okul müdürleri eğitim örgütlerinin ihtiyaçlarını karşılarken içinde bulunulan çağın gereklerine göre yerine getirebilme düzeyi ile sahip olması gereken niteliklerinin sınırları belirlenmeye çalışılırken çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak gene de çağdaş bir okul müdürünün sahip olması gereken vasıflar üzerinde tam olarak görüş birliği sağlanamamıştır (Gümüseli, 2001; Murphy, 1998). Eğitim örgütleri değişen ve gelişen dünyada varlığını devam ettirebilmesi için başta izleyenlerini etkileyebilen, yaratıcı düşünce fikirlerine açık ve rehberlik edebilen çağdaş yönetim tarzını benimsemiş liderler ile mümkün olacaktır (Balcı, 1983). Okulun etkili olabilmesi veya çağa uygun olarak gelişmelerin takip edilmesinde en önemli öge okul müdürüdür. Bu bağlamda ister eğitim yönetiminden sorumlu kişiler olsun, ister eğitim yönetimi alanındaki bilim adamları olsun, çağın gereklerini uygulamaya çalışan okul müdürlerinin liderlik stillerini araştırmak her zaman daha gerçekçi gelmiştir (Erçetin, 1998). Eğitim anlayışında ve eğitim sistemindeki değişimler, eğitim yönetimi alanını da etkilemektedir (Aydın, 2012; Celep, 2000). Okul örgütünde sadece lider konumunda olan müdürlerin değil, öğretmenler ve yardımcı personel dahil, çalışan herkesin yüksek performans göstermesi gerekmektedir. Eğitim yönetimi alanında son yıllarda öne çıkan çalışmalar gösteriyor ki öğretmenlerin motivasyonlarını artırmada iş tatmini, örgüt kültürü, örgütün yapısı, örgütsel bağlılık, örgütün sağlığı vb. faktörlerin önemi büyüktür (Buluç, 2009). Onaran (1981)'ın da üzerinde durduğu gibi hiyerarşik niteliğe sahip olan gereksinimlerini çalıştığı kurumda, doyurmak düşüncesinde olan bireyler mevcuttur. İş görenlerin çalıştığı işe kendilerini tüm benliği ile verebilmesi için kafasını sürekli meşgul eden düşüncelerden soyutlaması gerekmekte olup, gereksinimlerinin karşılanması ise bireyi daha çok tatmin eder. İş tatmini yaşayan bir iş görenin örgütüne pozitif katkıları olacak, verim artacak, mükemmellik

artacak, örgüt hedefleri benimsenecektir. Ancak iş tatmini yaşamayan bireyler işlerine tam anlamıyla odaklanamamakta, motivasyon düşüklüğü nedeniyle de kabiliyeti olmasına rağmen performansla dönüştüremediği ya da dönüştürmek için sıkıntılar yaşamaktadır (Barutçugil, 2004; Yılmaz vd., 2011; Soysal ve Radmard, 2017a, 2017b, 2018). İş doyumunun sağlandığı işyerlerinde insanlar daha özenli, memnun ve verimli çalışırlar. Bunun için liderin asıl görevi, çalışanların rahatlıkla konsantre olduğu ortamları oluşturarak iş görenin işe aktif yönelimini sağlamak için yönetim koordinasyonunu bu yönde gerçekleştirmektir. Bu anlayıştan yola çıkarak eğitim yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı yönde yönetim felsefelerini oluşturarak, öğretmenlerin öncelikle kişisel anlamda okula olan güvenini sağlayarak rahat hissedebileceği bir ortam oluşturmaya özen göstermeli, mesleklerini verimli icra edebileceği kaliteli eğitimi sunmalarına yardımcı olabileceği, dolayısı ile iş tatmininin olduğu bir ortam hazırlamaya gayret etmelidirler. Bu anlayışla yönetilen okullarda sistemin başarısız olabileceği düşünülmemektedir (Yılmaz vd. 2011).

Yönetim kademelerinde görev dağılımına cinsiyet faktörü açısından bakıldığında, Türkiye’de de gelişmiş ülkelerde olduğu gibi kadınların daha çok yönetimde yer almasına ilişkin farklılık giderek eşitlenme yönünde artmasına rağmen, yönetimde erkek yöneticilerin sayısının, kadın yönetici sayısına göre azımsanamayacak kadar yüksek olması, yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin dağılımdaki farklılıkların devam ettiğini göstermektedir. Gerek özel kuruluşlarda, gerek kamu alanında kadın yönetici sayısının azlığı, yönetim kademelerinin hepsinde göze çarpmaktadır. Aynı şekilde eğitim yönetimi alanında da kadın egemenliğine fırsat tanınmadığı gözlenmektedir (Shakeshaft, 1987, 1989). Eğitim sisteminde kadın çalışanların yoğun olduğu kademelere bakıldığında, gelişmiş ülkelerde ilköğretim alanında, Türkiye’de ise okul öncesi eğitim alanındadır (MEB, 2001; Shakeshaft, 1987, 1989; Turan, 2002). Yönetim kademelerinin yanı sıra eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlere cinsiyet unsuru dikkate alınarak bakıldığında, ilk ve ortaöğretim basamağında kadınlar lehine artış olduğu gözlenmektedir (Acker, 1994; Apple, 1994). Bunun sebebi geçmişten günümüze değişme uğramadan gelen “kadınların çocuk bakımı ve öğretmenlik mesleği için biçilmiş kaftan olarak görülmesi” algısıdır. Amerika’ya bakıldığında görev yapan bayan öğretmenler, ilköğretim öğretmenlerinin %87’sini ve bütün öğretmenlerin de %67’sini oluşturmaktadır (Apple, 1994). Ancak lise ve sonrası devam eden okullarda



hem okul yönetiminden sorumlu olanlar ve hem de öğretmenlerin sayısı erkekler lehine artmasının yanı sıra erkekler daha göz dolduran işlere gelmektedir (Blackmore, 1998). Bunun asıl sebebi ise yönetimin bir erkek işi olarak görülmesidir (Can, 2008; Streitmatter, 1999). ILO (1997) kayıtlarına göre erkekler daha yüksek işlerde ve özenli işlerde çalışırken, kadınlar buna tam zıt pozisyonlarda çalışmalarına rağmen, kadınların daha fazla yönetici olarak atanabilmesi ülke ekonomisindeki farkındalığı artırmak adına önemlidir (Can, 2008; Vilkinas, 2000). Bu çalışmanın amacı, kadın okul yöneticilerinin lider davranışı sergileme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin işlerinden tatmin olma düzeyleri arasındaki ilişkinin, öğretmen görüşlerine dayanarak belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu anlamda bu çalışmanın amacı, kadın okul yöneticilerinin lider davranışı göstermelerinin iş doyumunu ile ilişkisini öğretmen görüşlerine dayanarak belirlemektir.

1. Öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyetlerine, branşlarına, medeni halleri ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin lider davranışını göstermesine ilişkin iş tatmini algıları değişmekte midir?

## YÖNTEM

Kadın okul yöneticinin lider davranışı sergileme düzeyi ile öğretmenlerin iş tatminleri ile arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin iş tatmini hakkında kadın okul yöneticilerinin lider davranışı göstermesine ilişkin öğretmen görüşleri ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ait evren-örneklemi, veri toplama aracı ve verilerin analizleri hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini oluşturan İstanbul ili Küçükçekmece ilçe merkezinde görev yapan 5885 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada en az bir kadın yöneticinin görev yaptığı okullardaki öğretmenlere ulaşılması önemli olduğundan Küçükçekmece ilçe merkezi tercih edilmiş ve araştırma evrenini oluşturan 600 öğretmenden örneklem büyüklüğü  $N = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$

formülü ile 230 kişi olarak belirlenmiştir (Özdamar, 2003: 116-118). Örneklem sayısının belirlenmesinin ardından İstanbul ili Küçükçekmece sınırları içerisinde görev yapan öğretmenleri temsil etmesi açısından basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Daha fazla örnekleme ulaşmak adına söz konusu ilçeden toplam 491 kişiye ulaşılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde, evreni oluşturan herkesin örneklem içerisinde yer alma olasılığı eşittir. Birbirinden bağımsız olarak kişiler, aynı derecede örnekleme girme şansına sahiptir. Örneklem hacmi  $n$ , evren hacmi  $N$  olarak alındığında, evrendeki her bireyin seçilme olasılığı  $n/N$  olacaktır (Ural ve Kılıç, 2005). Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 491 öğretmene bizzat ulaşılarak Minnesota İş Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 79 tanesi eksik doldurulduğundan 412 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri Minnesota İş Doyum Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek ilk olarak 1967 yılında Weiss, Davis ve England tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan likert tipi bir veri toplama aracıdır. Baycan (1985) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek iki boyutlu ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.77 olarak belirlenmiştir. Uzun formu 100 maddeden oluşan ölçeğin, kısa formu ise 20 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlere 20 soruluk Short Form Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) adlı ölçek uygulanmıştır. Ölçek formunda öğretmenler kendilerini 1- Hiç memnun değilim, 1 puan; 2- Memnun değilim, 2 puan; 3- Kararsızım, 3 puan; 4- Memnunum, 4 puan; 5- Çok memnunum, 5 puan seçenekleri ve bu seçeneklerin puan değerleri ile değerlendirmektedir. Bu araştırma kapsamında veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik analizleri tekrardan yapılmıştır. Bu ölçekte faktör analizi sonucunda açıklanan varyans toplam, %52.692, faktör 1: 30.80 ve faktör 2: 30.58 olarak bulunmuştur. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun bulunması için ise veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre aynı faktör altında toplanmayan maddelerin çıkarılması sürecinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre 0.35'in altında bulunan faktörler ve faktör yük değerleri arasında 0.10'dan daha az nicel fark olan maddeler çıkarılmıştır.

Döndürülmüş faktör matrisi sonucu elde edilen verilere göre aynı faktöre yüklenen faktör yükleri arasında oluşan fark en düşük 0,1 iken en yüksek 0,4 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Yeterliliği Ölçümü**

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.924
Ki-kare değeri	5076.575
Bartlet Küresellik Testi	153
<i>p</i>	.000

Daha sonra ilgili ölçek üzerinde yapılan Cronbach alfa güvenilirlik analizinden elde edilen değerler Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer, testin araştırmada kullanılması için uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

**Tablo 2. Minnesota İş Doyumu Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri**

Değişken	Soru Sayısı	Çıkarılan Soru Sayısı	Cronbach alfa
Faktör-1	9	1	.91
Faktör-2	9	1	.90
<b>MİDÖ</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>.94</b>

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22 programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, t-testi, Anova (One Way Anova) testi gibi tekniklerden faydalanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerine göre, araştırma sonuçlarının istatistiksel bulgularına ait değerlendirme ve problemler ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 3.** *Bu Araştırmada Ölçek Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

<b>Değişkenler</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	1. Kadın	220	54
	2. Erkek	190	46
	Toplam	410	100
<b>Medeni Durum</b>	1. Evli	249	60
	2. Bekâr	122	30
	3. Dul (boşanmış, eşinden ayrı yaşayan)	40	10
	Toplam	411	100
<b>Branş</b>	1. Sınıf öğretmenliği	46	11.27
	2. Sosyal bilimler	226	55.39
	3. Matematik ve fen bilimleri	89	21.81
	Toplam	408	100
<b>Mesleki Kıdem</b>	1. (1-5)	79	19
	2. (6-10) Toplam	121	29
	3. (11-15)	107	26
	4. (16-20)	68	17
	5. 21 yıl ve üzeri	35	9
	Toplam	410	100

Tablo 3'te yer alan örnekleme bulunan öğretmenlerin %54'ü kadinken (220), %46'sı erkek (190)'tir. Örnekleme bulunan öğretmenler medeni durumlarına göre %60'ı evli (249), %30'u bekâr (122), %10'u dul (boşanmış ya da eşinden ayrı yaşayan) (40) öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin %26'sı (11-15) yıl, %29'u (6-10) yıl, %19'u (1-5) yıl, %17'si (16-20) yıl, %9'u 21 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin %11,27'si sınıf öğretmeni iken, %55,39'u sosyal bilimler, %21,81'i matematik ve fen bilimlerinden oluşmaktadır.

Tablo 2'de Öğretmen görüşlerine göre kadın okul yöneticilerinin lider davranışı göstermelerine bağlı olarak öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek için, ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında alınan ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen Görüşlerine Göre, Kadın Okul Yöneticilerinin İş Doyumları Düzeylerine İlişkin Ortalama Puanları**

Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
<b>İçsel Doyum</b>	412	3.39	0.841
<b>Dışsal Doyum</b>	412	3.62	0.745
<b>Genel İş Doyumu</b>	412	3.51	0.742

$p < .05$

Tablo 4'te öğretmenlerin iş doyumlarının iki alt boyutundan aldıkları puanlar verilmiştir. Aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin iş doyum puanları içsel odaklı boyutta  $\bar{X}=3,39$ ; dışsal odaklı boyuta  $\bar{X}=3,62$  iken, genel iş doyum puanı ise  $\bar{X}=3,51$  olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin bütün maddelere verdiği cevaplar kıyaslandığında en yüksek ortalama puana sahip maddeler sırası ile, “Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden  $\bar{X}=3.80$ ”, “Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden  $\bar{X}=3.75$ ” ve “Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden  $\bar{X}=3.72$ ” olan maddelerdir.

Öğretmenlerin bütün maddelere verdiği cevaplar kıyaslandığında en düşük ortalama puana sahip maddeler sırası ile, “Terfi imkanının olması yönünden  $\bar{X}=3,19$ ”, “Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden  $\bar{X}=3,33$ ” ve “Beni her zaman meşgul etmesi bakımından  $\bar{X}=3.37$ ” olan maddeleridir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, İş Doyumları Düzeyi Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
<b>İçsel Doyum</b>	1. Kadın	194	3.40	0.82	0.146	363	0.884
	2. Erkek	171	3.39	0.86			
<b>Dışsal Doyum</b>	1. Kadın	194	3.64	0.73	-0.165	363	0.869
	2. Erkek	171	3.65	0.75			

$p < .05$

Tablo 5’te öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Tabloda iş doyumunu düzeyinin iki alt boyutu olan içsel doyum ve dışsal doyum boyutları incelenmiş olup, öğretmenlerin iş doyum algılarının cinsiyetlerine ilişkin  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 6.** *Öğretmenlerin Branşlarına Göre, İş Doyumları Düzeyi Algılarına İlişkin Anova (One Way Anova) Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel Doyum	Gruplararası	0.181	2	0.090	0.129	0.879	-
	Gruplarıçi	209.080	299	0.699			
	Toplam	209.260	301				
Dışsal Doyum	Gruplararası	2.112	2	1.056	1.975	0.140	-
	Gruplarıçi	159.861	299	0.535			
	Toplam	161.973	301				

$p < .05$

Tablo 6’da öğretmenlerin iş doyum algılarının branşlarına göre farklılaşma olup olmadığını saptamak için yapılan Anova testi sonuçları verilmiş olup, öğretmenlerin içsel doyum ve dışsal doyum algıları  $p < .05$  düzeyinde branşları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre, İş Doyumları Düzeyi Algılarına İlişkin Anova (One Way Anova) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel Doyum	Gruplararası	3.158	2	1.579	2.148	0.118	-
	Gruplariçi	267.546	364	0.735			
	Toplam	270.704	366				
Dışsal Doyum	Gruplararası	2.210	2	1.105	1.920	0.148	-
	Gruplariçi	209.509	364	0.576			
	Toplam	211.719	366				

$p < .05$

Tablo 7’de öğretmenlerin iş doyumlarının medeni hallerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan Anova testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarının her ikisinde de öğretmenlerin iş doyum algılarının medeni hallerine ilişkin  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, İş Doyumları Düzeyi Algılarına İlişkin Anova (One Way Anova) Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
İçsel Doyum	Gruplararası	2.118	4	0.530	0.729	0.573	-
	Gruplariçi	261.518	360	0.726			
	Toplam	263.636	364				
Dışsal Doyum	Gruplararası	2.812	4	0.703	1.230	0.298	-
	Gruplariçi	205.841	360	0.572			
	Toplam	208.654	364				

$p < .05$

Tablo 8’de öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki kıdem yıllarına göre bir farklılaşma olup olmadığını tayin edebilmek için yapılan Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum algıları  $p<.05$  düzeyinde mesleki kıdem yılları arasında anlamlı bir ilişki, farklılaşma göstermemektedir.

İçsel doyum ve dışsal doyum alt boyutlarında, öğretmenler mesleki kıdem yıllarına göre (1: 1-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl ve 5: 21 yıl ve üzeri) puan ortalamaları değerlendirilerek sonuca ulaşılmıştır.

Cinsiyet, branş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini belirlemede farklılık göstermemesi cinsiyetin, branşın, medeni durumun ve mesleki kıdemın iş tatminine ulaşılmasında herhangi bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bu durumun yanı sıra iş tatminine bazı kişisel etkenlerin de etkisinin olabileceği, okullarda uygulanan ölçeğin öğretmenlerin kadın yöneticilerine göre değerlendirdiğini ve kadın yöneticilerin lider davranışı gösterip göstermeme durumuna bağlı olarak değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyumları konusunda, kadın okul yöneticilerinin lider davranışı göstermesinin etkileri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt boyutlar da öğretmenler cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinde dışsal boyutta daha fazla iş doyumunu yaşarken, içsel boyutta ise medeni durum değişkeninde daha fazla iş doyumunu yaşamaktadırlar. Ölçeğin tamamının puan ortalamalarını değerlendirdiğimizde,  $\bar{X}=3,51$  puan ile genel olarak öğretmenlerin iş doyumları orta derecenin üzerinde ve oldukça iyi olduğu söylenebilir. Yılmaz (2012), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin iş doyumunun orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Alt boyutlarda öğretmenlerin dışsal doyum puan ortalamaları, içsel doyum puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin, yöneticilerinin otoritesini kişisel ilişkilere dayandırdığı, yöneticilerinin



uyguladığı; güveni esas alan politikalar doğrultusunda sergilediği tutum ve davranışlar ile çalışanların tatmin duygusunu pekiştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmaya paralelik gösteren bir başka çalışma olan Yılmaz ve Ceylan'ın (2011) yaptığı, “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi” isimli araştırmasında, öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışlarının düzeyleri yükseldikçe, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri de artış göstermektedir sonucuna varmıştır. Bu alanda yapılmış diğer çalışmalara baktığımızda Karaköse ve Kocabaş (2006), “Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri” isimli araştırmasında yöneticilerin etkili liderlik davranışlarının öğretmenlerin güdülenmesine ve iş doyumuna olumlu katkı sağlayacağı görüşünü ileri sürmüştür. Hasan Demirtaş'ın (2010) yaptığı, “Dershane Öğretmenlerin de Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu” isimli araştırmasına baktığımızda öğretmenlerin iş doyum düzeyini “nötr” düzeyin üzerinde bulmuştur. Genel olarak bu alanda yapılan çalışma ve araştırmalarda gerek okul yöneticileri gerekse öğretmenlerin iş tatminleri normal düzeyde bulunmuştur (Türe, 1993; Yılmaz ve Murat, 2008; Eves, 2008).

Öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olan maddelere verdiği yanıtların çoğunluğu “memnun” ve “çok memnun” yanıtları olmuştur. “Başkalari için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden” maddesine verilen yanıtlar toplamda %66,5, “memnun ve çok memnun”, “Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden”, “maddesine verilen yanıtlar toplamda %65,8, “memnu ve çok memnun” ve “Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden” maddesine verilen yanıtlar toplamda %63,9 “memnu ve çok memnun” yanıtları olmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinin temelini bireyi aldığı için ve öğretmenlerin, bireylerin yani öğrencilerin şekillenmesinde kilit rol görevini üstlenmiş olduklarını, fedakarlık anlayışı içinde bulduklarını ve kendilerini öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarının daha iyi yönde düzelmesi gibi temel sayılabilecek inançlar için adanmış olduklarının göstergesidir denilebilir. Öğretmenlerin işlerinden tatmin olduklarının ve işlerine karşı duydukları doyumun da ispatı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin en düşük ortalama puana sahip olan maddelere verdiği yanıtların çoğunluğu “Beni her zaman meşgul etmesi bakımından” maddesine verilen yanıtlar toplamda %53,2 “memnun ve çok memnun”, “Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden” maddesine verilen yanıtlar toplamda, %50,2 “memnu ve çok memnun” ve “Terfi imkanımın olması yönünden” maddesine verilen yanıtlar toplamda, %43,7 “memnun ve çok memnun” yanıtları olmuştur. Bu sonuçlardan öğretmenlerin terfi edebileceği uygulamaların yetersiz oluşu ve uzman öğretmenlik statüsü gibi uygulamalarının sağlıksız işlenmesi sonucu duyulan güvenin azalmasından dolayı yaşamak zorunda kaldıkları doyumsuzluk söylenebilir. Ayrıca ücret ve meşguliyet faktörü açısından öğretmenlerin, vizyonlarını dayandırdıkları temel prensipleri, üstlendikleri sorumluluk ve adanmışlık duygusu karşısında, işlerine duydukları tatminsizlik eklenince doyumsuzluk yaşamalarına sebebiyet verdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile iş tatmini arasında anlamlı fark görülmemiştir. Alanyazın çalışmalarına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında Avşaroğlu ve diğerleri (2005), “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında, cinsiyete göre öğretmenlerin iş doyumunda anlamlı farklılığın olup olmadığı t testi ile sınanmış ve elde edilen istatistik analizleri sonucunda, erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Yılmaz ve Ceylan’ın (2011), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi” isimli araştırmasında öğretmenlerin iş doyumunu puanlarının cinsiyete göre farklılığının incelenmesi için t-testi uygulanmış ve anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Karaköse ve Kocabaş’ın (2006), “Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri” isimli araştırmasında, yöneticilerin etkili liderlik davranışlarının öğretmenlerin güdülenmesine ve iş doyumlarına ilişkin etkisinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili yapılan Anova testine göre branş ve medeni durumları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Alanyazında branş değişkeni açısından öğretmenlerin iş doyumuna etkisini

incelediğimizde farklı sonuçlar bulunmaktadır. Yılmaz ve Ceylan'ın (2011), "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi" isimli çalışmasında, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin branşlar arasında farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Ceylan'ın (2011), branş değişkeninin altı farklı kategoride incelendikleri, bu çalışmada en yüksek iş doyumunu sosyal bilimler öğretmeni lehine çıkarırken, ikinci en yüksek iş doyumunu sınıf öğretmenleri lehine çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Hasan Demirtaş'ın (2010), "Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu" isimli araştırmasına baktığımızda, dershane öğretmenlerinin iş doyumunu branş, değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığını bulmuştur. Boğa (2010)'da iş doyumunu diğer branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. İş doyumunun branşlar açısından farklılık göstermesini her branşın kendine ait ilgi, ihtiyaç ve beklenti içinde olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz

İş doyumunu ile ilgili yapılan çalışmalarda, katılımcıların medeni hal değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Gündüz (2008), çalışmasında medeni hal ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Tüzün (2002) çalışmasında ise evli olan katılımcıların iş doyumunu algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu çıkarmıştır. Dilsiz (2006)'in çalışmasında da iş doyumunun medeni hal ile anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. İşcan ve Sayın'ın (2010) çalışmasında, iş tatmini bakımından boşanmış ( $X=138,44$ ) ve bekâr ( $X=97,68$ ) çalışanların ortalamaları evli çalışanların ortalamasına ( $X=88,86$ ) göre anlamlı ve oldukça yüksek çıkmıştır. İşcan ve Sayın bu durumun evli çalışanların daha fazla sorumluluk sahibi olmasından kaynaklandığının sonucu olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile iş tatminleri arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Kıdem değişkeni ile ilgili yapılan alanyazın çalışmalarına bakıldığında, Demirtaş'ın (2010) çalışmasında, "Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu" isimli araştırmasında dershane öğretmenlerinin iş doyumunu mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığını bulmuştur. Hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine iş doyumları, hizmet süresi daha düşük olan

öğretmenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığını tespit etmiştir. Izgar (2008)'de hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan yöneticilerin hizmet süresi (6-10) yıl olan yöneticilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., Kahraman, A. (2005), “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin iş doyumlarında anlamlı farklılığın olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile sınanmış ve elde edilen istatistik analizleri sonucunda anlamlı düzeyde farklılaşma bulmamışlardır.

Eğitim kurumu yöneticileri, yönetmekle yükümlü oldukları kurumun verimli çalışabilmesi için çalışanların iş tatminine, yani kurumsal verimliliğe olumlu veya olumsuz etki edecek her türlü etmeni dikkate almalıdırlar. Hem ürettikleri hem de üretmedikleri ile bütün bir toplumu etkileme potansiyeline sahip olan eğitim kurumu gibi kuruluşlarda hem idarecilerin hem de iş görenlerin iş tatmininin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda “lider davranışı” algısı iş tatmininin önemli yordayıcılarından biridir. Bunun için yöneticilerin yüksek düzeyde lider davranışı göstermeleri, öğretmenlerin iş tatminini artıracaktır. Bu yüzden MEB okullardaki öğretmenlerin yöneticilerden kaynaklanan iş tatminsizliğini gidermek ve iş doyumunu artırmak için öğretmenlerin okul idarecilerinden kaynaklanan problemlerini ortadan kaldırmak ya da mümkün olan en az düzeye indirmek için, değerlendirilmek üzere elektronik sistem üzerinden bir ölçekle yönetmeliklerde öğretmen görüşlerini de karar verme aşamasına katacak bir değişiklik yapabilir. Böylece eğitim kurumlarında örgütsel liderlik ve lider davranışı özellikleri de benimsenebilir.

Araştırma, kadın okul yöneticilerinin lider davranışı gösterme düzeyinin öğretmenlerin iş tatmini algılarına olan ilişkisini belirlemek üzere yapılmıştır. Benzeri bir araştırma, erkek okul yöneticilerinin lider davranışı gösterme düzeyine göre öğretmenlerin iş tatmini algılarına olan ilişkisini belirlemek için yapılarak, kadın ve erkek okul yöneticilerinin lider davranışı göstermesi ile ilgili bir karşılaştırma yapılabilir.

Yöneticilerin liderlik özelliği sergilemesinin iş doyumuna üzerine olan etkisi dışında başka değişkenlerin etkisi de araştırılabilir.

## Kaynaklar

- Acker, S. (1994). *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching, and Feminism*. Bristol, PA, Open University Press.
- Akşit, N. (2010). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler İle Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme, *Türk İdare Dergisi*. 467: 31-51.
- Anderman, E.M., Bezler, S., Smith, J. (1991). Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role Of School Culture And Principal Leadership. American Educational Research Association. 1-41.
- Apple, M.W. (1994). *Is Change always good for teachers? Gender, class, and teaching in history*, in K.Borman & N. Greenman (eds). *Changing American Education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M., Engin Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14: 115-129.
- Ayan, S., Kocacık, F., Karakuş H. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyi ile Bunu Etkileyen Bireysel ve Kurumsal Etkenler: Sivas Merkez İlçe Örneği, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10: 18-25.
- Bailey, B.I. (1992). The relationship of faculty practice to autonomy, job satisfaction and productivity. George Mason University.
- Balcı, A. (1983). İş Doyumu ve Eğitim Yönetimine Uygulanması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1): 575-586.
- Balcı, A. (1985). Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, 1. baskı, İstanbul: Kariyer Yayın.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonda Duyguların Yönetimi*, 2. baskı, İstanbul: Kariyer Yayınları, s. 46-48.

- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. 1. baskı, İstanbul: Kariyer.
- Blackmore, J. (1998). *The Politics of Gender and Educational Change*. in A. Hargreaves et al. (eds), *International Handbook of Educational Change*, Boston, Kluwer Academic.
- Becerikli, Y.S. (2006). Örgütlerde Sosyodrama Kullanımı ve İş Doyumu Düzeyi Arasındaki İlişki: İlkokul Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15:113-135.
- Boğa, Ç. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeylerinin öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Samsun ili Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, Samsun.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2008). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri, Eğitim ve Bilim, 33(147).
- Cranny, C.L. Smith, P., Stone, F.F. (1992). *Job Satisfaction: How People Feel About Their Job and How It Affects Their Performance*, New York: Lexington Boks.
- Cullen, J.B., Victor, B., Stephens, C. (1989). An ethical weather report: Assessing the organization's ethical climate. *Organizational Dynamics*, 18(2): 50-62.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 177-206.
- Dilsiz, B. (2006). Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Gönenli, A.A. (2004). Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Anatolia Seramik A.Ş.'de Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gündüz, H. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki (Gaziantep ili Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi SBE, Gaziantep.
- ILO (1997). Breaking Through The Glass Ceiling: Women in Management, International Labour Office.
- Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25: 317-334.
- Işıksoluğu, M. K. (1997). Öğretmen Eşitlikçi Toplum ve Kadın Eğitimi, Çağdaş Eğitim. 22 (236): 3-5.
- Karataş, S., Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2): 74-89.
- Karaköse, T., Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 2 (1): 3-14.
- Luckner, J.L., Hanks, J.A. (2003). Job Satisfaction: Perceptions of a National Sample of Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing", American Annals of the Deaf, 148 (1): 5-17.
- MEB. (2005). Millî Eğitim Sayısal Veriler 2004-2005. Milli Eğitim Bakanlığı,
- MEB. (1992). 2000'li Yıllar Öncesinde Türkiye'de Kadın Eğitimi. Türkiye'de Kadın Eğitimi Birinci Uluslararası Konseyi, Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. A.O. SBF Yayını. No: 470. Ankara: Sevinç.

- Özdayı, N. (1991). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (3): 221-235.
- Özkaya, M. O., Yakın, V.; Ekinci, T. (2008). Stres Düzeylerinin Çalışanların İş Doyumu Üzerine Etkisi Celal Bayar Üniversitesi Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Araştırma, Yönetim ve Ekonomi, 15(1): 163-179.
- Özyürek, A. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Yöneticilerinin İş Doyumu, Kişisel Özellik ve Mesleki Yeterlik Algularının Değerlendirilmesi, Milli Eğitim, 182: 8-21.
- Porter L.W., Steers R.M., Mowday R.T., Boulian P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians., Journal of Applied Psychology, 59(5): 603-609.
- Razi, S. (2003). İlköğretim yöneticilerinin çağdaş liderlik eğilimleri (Van ili örneği). Yüksek Lisans Tezi.
- Shakeshaft, C. (1987). Women in Educational Administration. Newbury park, CA:
- Shakeshaft, C. (1989). Women in Educational Administration. Newbury park, CA: Sage.
- Streitmatter, J. (1999). For Girls Only. Albany, NY, Suny Press.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1: 23-45.
- Soysal, Y., S. Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A vygotskian perspective, *Educational Studies*, 44(1): 57-80.
- Soysal, Y., S. Radmard, S. (2017a). Sosyal Oluşturmacı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik İnançlarına ve Sınıf içi Uygulamalarına Etkisinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 16(4): 1505-1531.



- Soysal, Y., S. Radmard, S. (2017b). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching, *Educational Studies*, 43(2):186-209.
- Testa, M.R. (1999). Satisfaction With Organizational Vision, Job Satisfaction and Service Efforts: An Empirical Investigation, *Leadership & Organization Development Journal*, 30(3): 54-161.
- Tucker, M.L., McCarthy, A.M., Jones, M.C. (1999). Women and Men Politicians: are Some of the Best Leaders Dissatisfied? *Leadership & Organization Development Journal*. 20(6): 285-290.
- Tunacan, S., Çetin, C. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine İlişkin Bir Araştırma, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29: 155-172.
- Turan, S., Nuray. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31: 444-445.
- Türe, R. (1993). Yöneticilik ve Motivasyon. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Türkiye.
- Tüzün, M.B. (2002). Çalışanların İş Memnuniyetlerindeki Yetersizliklerin İş Olumsuz Etkileri ve Bunun Saptanması İçin Bir Ölçek Geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Üngüren, E., Cengiz, F., Algür, S. (2009). İş Tatmini Ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27): 36-56.
- Yavuz, C., Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9).

- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Yılmaz, A., Ceylan, B.Ç. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2): 277-394.
- Yousef, D.A. (1998). Satisfaction With Job Security As a Predictor of Organizational Commitment and Job Performance in a Multicultural Environment, International Journal of Manpower. 19 (2): 184-194.
- Vandenberg, R.J., Lance and C.E. (1992). Examining The Causal Order Of Job Satisfaction And Organizational Commitment, Journal of Management, 18(1): 153-167.
- Vilkinas, G.T. (2000). The Gender Factor in Management: How Significant Others Perceive Effectiveness, Women in Management Review, 15(5-6): 261-271.

# *İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma ve Yazma Eğitime Ailenin Katkı Düzeyinin Belirlenmesi\**

*Simay ŞAHİN<sup>1</sup>*  
*Belma TUĞRUL<sup>2</sup>*

## **Öz**

Araştırmanın amacı, birinci sınıf kademesi öğrencilerinin okuma yazma eğitimine aile bireylerinin katılım düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma kapsamında İstanbul ilinde bulunan farklı eğitim kurumlarının birinci sınıf şubelerinden başarı ile bir üst sınıfa geçmiş 200 adet öğrenci ve aileleri ile yüz yüze anket tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Anket formlarında ailenin demografik özellikleri, öğrencinin eğitim bilgileri, öğrencinin okuma yazma alışkanlıkları, ailenin okuma ve yazma eğitimine katılım düzeyinin belirlenmesine yönelik sorular ve öğrencinin okuma ve yazmayı hangi düzeyde öğrendiklerinin tespitine ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Ailelerin demografik özellikleri, okul öncesi eğitim alma durumunun, okul öncesi eğitim aldığı okul türü ve süresinin, devam ettikleri okul türünün çocuğun okuma ve yazma başarısını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okuma ve yazma, ilköğretim birinci sınıf, aile katkısı

---

<sup>1</sup> \* Bu çalışma Prof. Dr. Belma Tuğrul danışmanlığında Araştırmacı Simay Şahin'in "İlköğretim 1. Sınıfta Okuma ve Yazma Eğitime Ailenin Katkı Düzeyinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, simay.sahin@outlook.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, belmatugrul@aydin.edu.tr

## **Determination of Family Contribution to First Grade Students' Literacy Education**

### **Abstract**

Main purpose of this research is to identify family's contribution to literacy among 1st grade students. During the process, 200 surveys were filled out with families and students who have successfully passed to the next grade across the elementary schools located in Istanbul. These surveys consist of questions about the demographic features of the families, educational background of the student, reading and writing habits of the student, questions determining family's contribution to literacy and acquisitions about literacy level of the student. The results of the study demonstrate that demographical features of families, participation in a preschool education, type and duration of preschool education, type of the subsequent educational institution have a significant effect on learning literacy. Female students were much more successful in learning literacy than the male students. It was observed that success levels of the students who had a preschool education were higher than others; success level was proportional with the length of preschool education. It was also observed that children who were treated in a democratic manner and who witnessed their parents reading at home were outstandingly successful.

**Keywords:** Reading and writing, first grade student, family contribution, literacy

### **GİRİŞ**

İlk okuma yazma; okuryazar olma, okuryazarlık düzeyine gelme yolunda gösterilen çabaların, yapılan çalışmaların tümüdür (Yeleşen, 1997). İlk okuma yazmada temel hedef çocuğun okuma yazma becerisi kazanmasının yanında hızlı, doğru ve anlayarak okumasını sağlamak ve işlevsel bir yazma becerisi kazandırmaktır (Çelenk, 2002). Eğitim, ailede başlar; okulda geliştirilir. Bu sebeple okul yıllarında öğretmenlerin kazandırmak istediği beceri ve alışkanlıklar, ancak ailenin desteği ile kalıcı ve sürekli hale gelebilir. Aile, henüz işin başındayken, okuldaki okuryazarlık çalışmalarını izler; okuldaki eğitime evde destek olursa çocuk daha nitelikli bir okuyucu olur, okuma yazmadaki zorlukları daha kolay aşar (Aşıcı, 2010). Aile katılımı, aile ve çocukların birbirleri ile evde geçirdikleri zamanın eğitimin etkinliğinin artırılmasına yönelik katkısı olarak tanımlanmaktadır (Becker Epstein, 1982).

Çocuk ve gençlerin ruhsal sağlıkları, problemleri ile ailenin durum ve tutumu arasında büyük bir ilişki söz konusudur (Ekşi, 1990). Ailenin eğitsel ortamı, öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir (Başaran, 1996). Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada ebeveynlere düşen sorumluklar, en az çocukların fiziksel gelişimindeki sorumlulukları kadar önemlidir. Ailelerinin çocuğun eğitim faaliyetlerine katılımı arttıkça çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarılarının da arttığı belirlenmiştir (Jordan, Snow ve Porche, 2000; Mullis, Mullis, Cornille, Ritchson ve Sullender, 2004). Ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı; ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin öğrenim ve kültür durumu, gelir düzeyi gibi belirli yapısal karakteristiklere bağlıdır. Bunların dışında aile büyüklüğü, aile içi ilişkiler, aile içindeki ölümler, cinsiyet rolleri ile yetkinin tayini ve çocuğun kardeşler içerisindeki sırası gibi faktörler de aile katılımına etki etmektedir (Anderson ve Minke, 2007; Kınca, 1993; Oktay, 2002). Çocukların gelişimi her öğrenim kademesinde; öğretmen, program, fiziksel donanım (materyal), aile ve çevre gibi değişkenlerin etkisi altındadır. Tüm bu değişkenler çocuğun öğrenim yaşantısını çeşitli boyutlarda etkilerken, eğitimciler öğrenim sürecinin sorumluluğunu üstlenen temel öğeyi oluşturmaktadır (Tuğrul, 1993).

Çelenk (2003b), çocuğuna eğitim desteği sağlayan ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu belirtilmiştir. Cinkılıç (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde, okul öncesi eğitim alma ve okul öncesi eğitime devam süresinin etkili olduğunu bildirmiştir. Okul öncesi eğitim alma durumunun okuma ve yazma başarısına ve öğrencinin hazır bulunurluk düzeylerine olumlu katkı sağladığı farklı araştırmacılar tarafından bildirilmiştir (Katırcı Ağaçoğlu, 2016; Kazancı, 2017; Özcan, 2014; Tangüner, 2017).

Bu araştırmanın amacı, örgün eğitimin ilk basamağı olan birinci sınıf kademesi öğrencilerinin okuma yazma eğitimine aile bireylerinin katılım düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; aile bireylerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi, öğrencinin okuma ve yazmaya olan yaklaşımı, alışkanlığı ve tutumunun belirlenmesi, ailelerin okuma yazma eğitimine katkı düzeyi ve bu katılımın öğrencinin okuma ve yazma başarısına etkisinin tespiti hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen

sonuçlar daha sonra yapılacak araştırmalara referans olması açısından önemlidir.

## **YÖNTEM**

Çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde birinci sınıfı başarı ile tamamlayarak üst sınıfa geçmiş, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve aileleri oluşturmaktadır. Evren örnekleme ise devlet ve özel eğitim kurumlarının birinci sınıf şubelerinden başarı ile bir üst sınıfa geçmiş 200 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, 2018 yılı Eylül ve Ekim aylarında yapılan anket çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri yüz yüze anket tekniği ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin kazanım değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunda ailenin demografik özellikleri, öğrencinin eğitim bilgileri, öğrencinin okuma yazma alışkanlıklarının belirlenmesi ve ailenin okuma yazma eğitimine katılım düzeyinin belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölüm öğrencinin aile bireyleri tarafından doldurulmuştur. Değerlendirme formunda ise birinci sınıfı başarı ile tamamlayarak bir üst sınıfa geçmiş olan öğrencilerin okuma ve yazmayı hangi düzeyde öğrendiklerinin tespitine ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan alınmış olup her öğrenci için okuma ve yazma konusunda kazanımlara ulaşmış ulaşmadığı ayrı ayrı değerlendirilmiştir (MEB, 2018). Bu bölüm ise öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından doldurularak değerlendirme sonunda puanlama yapılmıştır. Öğrencinin kazanıma ulaşması durumunda 1 puan (yapabiliyor), ulaşamaması durumunda ise 0 puan (yapamıyor) olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlama ve öğretmen ifadeleri birlikte irdelenerek öğrencilerin okuma ve yazma başarıları değerlendirilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesinde; konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranmış, benzer anketler incelenmiş, kuramsal çerçeve dikkate alınarak program değerlendirme hakkında araştırma konusuna bağlı kalınarak çeşitli kaynaklardan bilgiler derlenmiş ve eğitim bilimleri dalında uzmanların görüşleri alınmıştır. Aile tutumları ise ailelere kategorize olarak sunulmuş olan seçeneklerden kendilerini algıladıkları tutumu seçmeleri ile belirlenmiştir. Bu araştırmada birincil kaynaklardan anket yöntemi kullanılmış olup nicel veriler elde edilmiştir (Kuş, 2003). Bir

çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği, araştırmacı etiğine bağlıdır (Merriam, 2013). Araştırma, başından sonuna kadar Creswell (2013) tarafından belirlenen etik kuralların tümü göz önünde bulundurularak yürütülmüştür. Ayrıca ailelerin anket formlarını içtenlikle ve samimiyetle doldurdıkları varsayılmaktadır. Anket formu oluşturulurken, küçük gruplar üzerinde pilot uygulamalar yapıldı, sorular revize edilerek uzman görüşleri ve danışman eşliğinde son şeklini almıştır. Bu kapsamda araştırmanın yürütülmesine ilişkin gerekli yasal izinler alınmış, katılımcıların araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmış, araştırma verileri yalnızca bilimsel çalışma kapsamında kullanılmış ve katılımcı bilgileri gizli tutulmuş, toplanan veriler katılımcılar ve ilgililerle paylaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma İstanbul ilinde ilköğretim okuluna devam eden ikinci sınıf öğrencileri ile öğrencilerin okuma ve yazma başarısı, aile katılımı ve aile tutumları ile sınırlıdır.

Elde edilen anket verilerinin dijital ortamda saklanması ve grafiklerin hazırlanmasında MS-EXCEL, verilerin istatistiksel analizinde ise SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programlarından yararlanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde elde edilen veriler yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiştir. Öğrencinin okuma ve yazma kazanımları sonucunda yapılan puanlamanın bağımsız değişkenler açısından istatistiksel analizleri yapılmıştır. Öğrencinin okuma ve yazma kazanımlarına ulaşma düzeyi sonucunda puanların normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılarak hesaplanmıştır. Test sonuçları anlamlılık değerinin  $p < .05$  düzeyinde olduğunu ve dağılımın tüm puanlar için normal olmadığını göstermiştir. Bu çerçevede analizlerde ilişkisiz t-Testinin parametrik olmayan alternatifi Mann Whitney U-Testi ile tek yönlü varyans analizinin normal olmayan dağılımlar için kullanılan alternatifi Kruskal Wallis-Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Pallant, 2005).

## **BULGULAR VE TARTIŞMA**

Araştırma kapsamında 200 öğrenci ve aileleri ile yüz yüze anket çalışması yapılmıştır. Katılımcı anne ya da babaların yaş dağılımları incelendiğinde en fazla katılımcının 36-45 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan 25 yaş altında ve 56 yaş üstünde olanların sayısı oldukça azdır. Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin %45'i kız, %55'i erkektir.

**Tablo 1.** Okuma ve Yazma Başarısının Cinsiyete Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

	Düzy	N	$\bar{x}$	$\pm S$	U	p
Okuma	Kız	90	13.26	5.50	4220.50	.07
	Erkek	110	12.29	5.22		
Yazma	Kız	90	10.20	2.98	4164.50	.05
	Erkek	110	9.28	3.37		

Kız ve erkek öğrencilerin okuma ve yazma başarılarının karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-testi sonrasında kız ve erkek öğrencilerin okuma başarılarının birbirinden farklı olmadığı ( $U_{0.05}=4220.50$ ), yazma başarılarının ise birbirinden farklı olduğu ( $U_{0.05}=4164.50$ ) bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Kız öğrencilerin yazma başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Yılmaz (2006), okuma ve yazma başarısında kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyetten kaynaklı herhangi bir farkın olmadığını, farkın bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Yapılan önceki çalışmalara ve yaygın görüşlerin aksine çalışma kapsamında cinsiyet faktörünün okuma ve yazma başarısı üzerinde etkili olduğu ve istatistiksel olarak farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farkın örnekleme oluşturan öğrencilerin nitel ve nicel farklılıklarından, çalışmaların yapıldığı bölgesel ve zamansal farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 2.** Okuma ve Yazma Başarısının Öğrencinin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

	Düzy	N	$\bar{x}$	$\pm S$	U	p
Okuma	Devlet	126	11.12	5.41	2297.50	.00*
	Özel	74	15.46	4.01		
Yazma	Devlet	126	8.65	3.33	2110.00	.00*
	Özel	74	11.47	2.06		

\* $P<0.05$



Öğrencilerin devam ettikleri okul türü değişkenine göre devlet okulunda ve özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin okuma ( $U_{0.05}=2297.50$ ) ve yazma ( $U_{0.05}=2110.00$ ) başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin okuma ve yazma başarısının tüm kazanım alanlarında, devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Araştırmada yer alan devlet okulu ve özel okul ayrımında sınıfların mevcutları arasında bir fark olmadığı, fakat ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında fark olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

	Düzyey	N	$\bar{x}$	$\pm S$	U	p
<b>Okuma</b>	Evet	157	14.31	4.57	790.00	.00*
	Hayır	43	6.95	3.85		
<b>Yazma</b>	Evet	157	10.57	2.66	1030.50	.00*
	Hayır	43	6.49	3.10		

\* $p<0.05$

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuma ( $U_{0.05}=790.00$ ) ve yazma ( $U_{0.05}=1030.50$ ) başarı puanları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazma kazanımında okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 3). Özcan (2014), okul öncesi eğitim alıp almama durumunun okul olgunluğunu etkilediğini; Katırcı Ağaçkiran (2016), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarılarının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık gösterdiğini; Cinkılıç (2009), okul öncesi eğitimin olumlu etkisinin ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri üzerinde devam ettiği tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Aldığı Okul Türüne Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

	Düzy	N	$\bar{x}$	$\pm S$	U	p
<b>Okuma</b>	Devlet	82	13.32	4.86	2115.00	.00*
	Özel	75	15.39	3.99		
<b>Yazma</b>	Devlet	82	10.06	2.83	2257.50	.00*
	Özel	75	11.13	2.36		

\*p<0.05

Okul öncesi eğitimin alındığı okul türü (devlet, özel) ile öğrencilerin okuma ( $U_{0.05}=2115.00$ ) ve yazma ( $U_{0.05}=2257.50$ ) başarı puanları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (p<0.05). Okul öncesi eğitimini özel eğitim kurumlarında alan öğrencilerin okuma ve yazma kazanımında okul öncesi eğitimini devlet okulunda alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 4).

**Tablo 5.** Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

	Düzy	N	$\bar{x}$	$\pm S$	df	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı**
<b>Okuma</b>	1 yıl	82	13.85	4.46	2	7.33	.03*	a-c**
	2 yıl	58	14.41	4.77				
	3 yıl	17	16.12	4.18				
<b>Yazma</b>	1 yıl	82	10.07	2.81	2	11.09	.00*	a-c**
	2 yıl	58	10.83	2.56				
	3 yıl	17	12.12	1.22				

\*p<0.05

\*\* Farkın kaynağı(a<sup>1</sup> yıl, b<sup>2</sup> yıl, c<sup>3</sup> yıl)

Okuma başarısının okul öncesi eğitim alınan süre ile doğru orantılı olarak arttığı, en fazla okuma başarısının ( $\bar{X}=16.12$ ) okul öncesi eğitimini 3 yıl alan öğrencilerde olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim alınan süre ile çocukların okuma başarıları arasındaki ilişkinin istatistiki açıdan önemli ( $U_{0.05, 2}=7.33$ ) olduğu tespit edilmiştir. Yazma başarısının okul öncesi eğitim alınan süre ile doğru orantılı olarak arttığı, en fazla yazma başarısının ( $\bar{X}=12.12$ ) okul öncesi eğitimini 3 yıl alan öğrencilerde olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim alınan süre ile çocukların yazma başarıları arasındaki ilişkinin istatistiki açıdan önemli ( $U_{0.05, 2}=11.09$ ) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5). Cinkılıç (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde, okul öncesi eğitime devam süresi açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Elde ettiği bulgular çalışmamız bulguları ile paralellik göstermiştir.

**Tablo 6.** Okuma ve Yazma Başarısının Katkı Sağlayan Aile Bireyelerine Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

	Düzyey	N	$\bar{X}$	$\pm S$	df	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı**
<b>Okuma</b>	Anne	122	12.74	5.10	4	17.94	0.00*	a – c
	Baba	42	14.10	5.05				
	Kardeş	17	8.35	5.40				
	Öğretmen	9	15.44	4.10				
	Diğer	10	11.80	6.94				
<b>Yazma</b>	Anne	122	9.69	3.18	4	15.63	0.00*	b – c
	Baba	42	10.10	3.29				
	Kardeş	17	7.82	2.40				
	Öğretmen	9	11.44	3.24				
	Diğer	10	9.70	3.86				

\*p<0.05

\*\*Farkın kaynağı (a)Anne, (b)Baba, (c)Kardeş, (d)Öğretmen, (e)Diğer)

Okuma başarısının aile içinde çocuğun evdeki okuma çalışmalarına katkı sağlayan bireye göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ( $\chi^2_{0.05, 4}=17.94$ ) olduğu, yazma başarısının aile içinde çocuğun evdeki yazma çalışmalarına katkı sağlayan bireye göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ( $\chi^2_{0.05, 4}=15.63$ ) olduğu tespit edilmiştir. Okuma başarısında anne ve kardeş, baba ve kardeş katkısı, yazma da ise anne ve kardeş, baba ve kardeş, kardeş ve öğretmen katkısı fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Tablo 6). Kovacıoğlu Şeflek (2006), ebeveyn ile okuma yapmanın okul öncesi dönemde belirleyici bir etken olduğunu ancak okula devam etme sürecinde belirleyici olma özelliğini kaybettiğini belirtmiştir.

**Tablo 7.** Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarına Okuma ve Yazma Materyali Alma Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

	Düzyey	N	$\bar{x}$	$\pm S$	df	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı**
Okuma	Hiç	9	7.67	6.22	3	15.50	.00*	a – b
	Ayda 1 kez	76	11.93	5.67				a – c
	15 günde 1 kez	68	12.72	5.05				a – d
	Haftada 1 kez	47	14.98	4.06				
Yazma	Hiç	9	8.22	3.46	3	10.54	.01*	a – d
	Ayda 1 kez	76	9.05	3.84				b – d
	15 günde 1 kez	68	9.72	2.70				
	Haftada 1 kez	47	10.98	2.34				

\*p<0.05

\*\*Farkın kaynağı (a)Hiç, (b)Ayda 1 kez, (c)15 günde 1 kez, (d)Haftada 1 kez)

Okuma başarısının ailelerin çocuklarına okuma ve yazma materyali alma sıklığına göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ( $\chi^2_{0.05, 3}=15.50$ ) olduğu, yazma başarısının ailelerin çocuklarına okuma ve yazma materyali alma sıklığına göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ( $\chi^2_{0.05, 3}=10.54$ ) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Aile bireylerinin evde okuma eylemini sürdürmeleri, evde bir

kitaplığın bulunması, evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları, çocuğa çok küçük yaşta kitapla tanışma fırsatı vermeleri çocuğun okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Obalar, 2009).

**Tablo 8.** Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarının Ödevlerine Yardım İçin Ayırdıkları Süreye Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

	Düzyey	N	$\bar{x}$	$\pm S$	df	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı**
Okuma	$\leq 10$ dk	18	9.61	5.77				
	11-20 dk	22	12.55	4.94				
	21-30 dk	67	12.79	5.06	4	8.56	.07	-
	31-40 dk	55	13.80	5.33				
	$\geq 41$ dk	38	12.63	5.62				
Yazma	$\leq 10$ dk	18	7.78	3.83				
	11-20 dk	22	8.82	3.33				
	21-30 dk	67	9.25	3.32	4	18.09	.00*	a – d
	31-40 dk	55	10.87	2.67				
	$\geq 41$ dk	38	10.18	2.82				

\*p<0.05

\*\*Farkın kaynağı (a $\leq$ 10 dk, b11-20 dk, c21-30 dk, d31-40 dk, e $\geq$ 41 dk)

Okuma başarısı ile ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süre arasında istatistiki açıdan anlamlı fark ( $\chi^2_{0.05, 4}=8.56$ ) olduğu, yazma başarısı ile ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süre arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ( $\chi^2_{0.05, 4}=18.09$ ) belirlenmiştir. Okuma başarısında gruplar arasında fark gözlenmemiş olup, yazma başarısında çocuklarının ev ödevlerine günlük 10 dk'dan az ve 31-40 dk arası zaman ayıran ailelerin çocukları fark yaratan gruplar olarak

belirlenmiştir (Tablo 8). Ailelerin çocuklarına ayırdıkları zaman arttıkça çocuklarda okuma ve yazma başarısının arttığı tespit edilmiştir. Ailelerinin çocuğun eğitim faaliyetlerine katılımı arttıkça çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarılarının da arttığı belirlenmiştir (Jordan ve diğ., 2000).

**Tablo 9.** Okuma ve Yazma Başarısının Aile Bireylerinin Evde Kitap Okuma Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

	Düzyey	N	$\bar{x}$	$\pm S$	df	$\chi^2$	p
	Evet	76	15.91	3.24			
Okuma	Bazen	84	11.64	5.05	2	52.54	.00*
	Hayır	40	8.95	5.92			
	Evet	76	10.97	2.40			
Yazma	Bazen	84	9.23	3.35	2	21.53	.00*
	Hayır	40	8.25	3.51			

\*p<0.05

Okuma başarısı ile aile bireylerinin evde kitap okuma durumu arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ( $\chi^2_{0.05, 2}=52.54$ ), yazma başarısı ile aile bireylerinin evde kitap okuma durumu arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ( $\chi^2_{0.05, 2}=21.53$ ) belirlenmiştir (Tablo 9). Obalar (2009), aile içindeki bireylerin evde okuma eylemini sürdürmeleri, evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları, çocuğa çok küçük yaşta kitapla tanışma fırsatı vermeleri çocuğun okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu bildirmiştir.

**Tablo 10.** Okuma ve Yazma Başarısının Ebeveynlerin Çocuklarına Karşı Tutumlarına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

	Düzyey	N	$\bar{x}$	$\pm S$	df	$x^2$	p	Farkın Kaynağı**
Okuma	Demokratik	46	15.28	4.07	3	24.59	.00*	a – b a – c
	Tutarlı-Kararlı	94	12.47	5.14				
	Yumuşak-Serbest	45	12.31	5.83				
	Baskıcı-Zorlayıcı	15	7.73	4.79				
Yazma	Demokratik	46	10.85	2.43	3	15.10	.00*	a – b a – c
	Tutarlı-Kararlı	94	9.80	3.03				
	Yumuşak-Serbest	45	9.31	3.39				
	Baskıcı-Zorlayıcı	15	6.67	4.13				

\*p&lt;0.05

\*\*Farkın kaynağı (aDemokratik, bTutarlı-Kararlı, cYumuşak-Serbest, dBaskıcı-Zorlayıcı)

Ebeveynlerin demokratik ya da tutarlı ve kararlı tutumlarının çocuklarının okuma başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan oldukça önemli olduğu ( $x^2_{0.05, 3}=24.59$ ), yazma başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan oldukça önemli olduğu ( $x^2_{0.05, 3}=15.10$ ) belirlenmiştir. Okuma başarısında çocuklarına demokratik ve tutarlı-kararlı tutum sergileyen ailelerin çocukları, yazma başarısında da demokratik ve tutarlı-kararlı tutum sergileyen ailelerin çocukları fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Tablo 10). Satır (1996) yaptığı bir araştırmada, çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğu başarısız olduğunda ise olumlu sözlerle yüreklendiren ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Çalışma bulguları da benzer şekilde çocuklara demokratik, tutarlı ve kararlı tutumun başarıya olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

## **SONUÇ**

Örgün eğitimin ilk basamağı olan birinci sınıf kademesi öğrencilerinin okuma yazma eğitimine aile bireylerinin katılım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, oldukça önemli sonuçlar elde edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin okuma başarılarının istatistiksel anlamda birbirinden farklı olmadığı, yazma başarılarının ise birbirinden farklı olduğu, kız öğrencilerin yazma başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin okuma ve yazma başarısının devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 2). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazmada okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Okul öncesi eğitimini özel eğitim kurumlarında alan öğrencilerin okuma ve yazmada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Okul öncesi eğitim alınan süre arttıkça okuma ve yazma başarısının arttığı sonucuna varılmıştır (Tablo 5). Çocuğun okuma ve yazma çalışmalarına evde en fazla katkıyı annelerin gösterdiği, en yüksek başarının öğretmen katkısı ile olduğu, babanın katkısının anneye göre daha fazla başarıya etki ettiği tespit edilmiştir (Tablo 6). Okuma ve yazma materyali sık alınan çocukların okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 7). Ebeveynlerin çocuklarının okuma ve yazma çalışmalarına yardım için ayırdıkları süre ile okuma başarısı ve yazma başarısı ile arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 8). Aile bireyleri evde kitap okuyan ve buna tanıklık eden çocukların okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 9). Çocukların okuma ve yazma başarısının demokratik ya da tutarlı ve kararlı ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 10).

## **ÖNERİLER**

Çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin (fiziksel, psikolojik, biyolojik vb.) araştırılması önerilmektedir. Çocukların okuma ve yazma durumları ve aile katılımı üzerine gözleme dayalı farklı araştırmalar yapılabilir. Aileler, çocukları okuma ve yazmayı kendi başına bir alışkanlık haline getirene kadar çocuklarına zaman ayırmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrenci başarısını olumsuz etkileyecek düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarını eğitim ortamında eşit şartlara



ulaştırabilecek yeni projeler üretilmelidir. Çocukların okuma ve yazma başarısını arttırmaya yönelik okul yöneticileri, öğretmen ve aileleri iş birliğine teşvik edilmelidir. Bu çalışmanın yeni yapılacak çalışmalara referans olarak rehberlik etmesi beklenmektedir.

### **Kaynakça**

- Anderson, K.J. ve Minke, K.M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward An Understanding of Parents Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100: 311-323.
- Aşıcı, M. (2007). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. *İlköğretimde Alan Öğretimi*, Ed. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö., İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1996), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Becker, H.J. ve Epstein, J.L. (1982). Parent Involvement: A Survey of Teacher Practices. *The Elementary School Journal*, 83(2): 85-102.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, Ed. Demir, S.B., İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2): 40-47.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Anne, Baba*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Jordan, G.E., Snow, C.E., Porche, M.V. (2000). The Effect of A Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4): 524-546.

- Katırcı Ağaçkiran, Z. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kazancı, E.E. (2017). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kıncal, R.Y. (1993). Aile ve Eğitim. *Eğitim Dergisi*, 5: 63-69.
- Kovacıoğlu Şeflek, N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Kuş, E. (2003). *Nitel Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ed. Turan, S., Ankara: Nobel Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mullis, R.L., Mullis, A.K., Cornille, T.A., Ritchson, A.D., Sullender, M.S. (2004). *Early Literacy Outcomes and Parent Involvement*. Technical Report No: 1, Florida State University, Florida
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özcan, E. (2014). *Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Australia: Allen and Unwin.

- Satır, S. (1996). *Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tangüner, D. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyi ve Anksiyete Düzeyi*. Yüksek Lisans, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğrul, B. (1993). Okul Öncesi Dönemde Etkin Öğrenme Modeli. 9. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara, 22-25 Mayıs 1993.
- Yeleğen, M. (1997). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. İzmir: İz Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



# ***Bir Eylem Araştırması: Edebiyat Gruplarının İlköğretim Öğrencilerine İngilizce Öğretiminde Kullanımı<sup>1\*</sup>***

***Dilek KÖKLER<sup>2</sup>***

***Hülya YUMRU<sup>3</sup>***

## ***Öz***

Bu eylem araştırması ilköğretim öğrencilerinin İngilizce derslerinde edebiyat gruplarının kullanılmasının öğrencilere iş birliği, farklı bakış açıları kazanma, yetenekleri ortaya çıkarma, öz güven geliştirme, iletişim ve düşünme becerilerini geliştirme, kelime haznesi oluşturma ve ayrıntıları yakalama açısından katkılarını gözlemlemek ve bu çalışmayı uygularken İngilizce öğretmenlerinin karşılaşılabileceği olası zorlukları saptamayı hedeflemiştir. Bu çalışma, 2018-2019 akademik yılının ikinci döneminde İstanbul'da özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, İngilizce düzeyleri başlangıç seviyesinde olan 18 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma verileri araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler, değerlendirme ölçütleri, öz değerlendirme listeleri ile öğretmen gözlem günlüğünden oluşmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları edebiyat gruplarının ilköğretimde İngilizce derslerine uygulandığında öğrencilerin okudukları otantik hikâyelerin düşünme, tartışma ve yorum yapma becerilerinin gelişmesine ve bu hikâyelerin içerdikleri kavramlar ile oluşan edebiyat gruplarında çalışan öğrencilerin de öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alma noktasında ilerleme kaydettiği gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, Otantik Hikâyeler, Kavram Bazlı Okuma, Edebiyat Grupları

---

<sup>1\*</sup> Geliş Tarihi / Received: 30.07.2019 – Kabul Tarihi / Accepted: 06.08.2019

<sup>2</sup> Dilek Kökler, Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, dkokler@gmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi Hülya Yumru, İstanbul Aydın Üniversitesi, hulyayumru@aydin.edu.tr

## **An Action Research Study: Using Literature Circles in Teaching English To Young Learners**

### **Abstract**

Literature circles are small, peer-led discussion groups whose members chose to read some stories, while reading each member takes notes and later everyone comes to the group with ideas to share. Each group follows a schedule for reading and meeting, holding regular conversations on the way through the book (Daniels,2002). Peer-led literature circles provide learners with an outstanding opportunity to familiarize themselves with authentic stories while working collaboratively in groups by establishing rules for responding and discussing and keeping on-task communication to reflect their understanding of what they are reading.

The purpose of this research was to investigate the benefits of using literature circles with young learners such as familiarizing themselves with authentic stories while working collaboratively in groups by establishing rules for responding and discussing and keeping on-task communication to reflect their understanding of what they are reading in EFL settings.

Besides, it was an attempt to find out the possible challenges the teachers may experience in implementing literature circles in English lessons. The study was conducted in the second term of 2018-2019 academic year at a private primary school in Istanbul, Turkey. The participants in the study were 18 third grade beginner language proficiency students. The data of the study was collected by using Observation diary, Semi-structured interviews conducted with the students, Rubrics, Checklists and Reflection papers (Heart Maps). The findings of the data indicated that the students were exposed to authentic language that contributed to their learning while the use of age appropriate text also gave students the chance to connect and discuss their connections with peers. The students also identified with both the characters and events that increased their motivation to continue reading. Finally, it was observed that the learners liked choosing their own books, roles and projects.

**Keywords:** Reading, Authentic Short Stories, Concept-based reading, Literature Circles

## **INTRODUCTION**

There have been serious discussions about how to nurture the natural interest of students and how to use their cognitive skills with the help of short stories. As Broughton & Brumfit (1980) describe learning a language includes not only obtaining some grammar and vocabulary and a sensible pronunciation but it also involves acquiring the ability to adapt the language to the circumstance, the participant and the fundamental purpose. Most language teachers are not aware of the fact that stories are quite beneficial to fulfil all requirements in learning English and fail to give a value of literature to their students. The idea of literature circles has been used lately, but it is hardly implemented in EFL classrooms. In literature circles, the members of small reading groups perform their roles that lead to peer-led discussions based on what is read. For students, as Daniels (1994) describes it, it is falling in love with the books that the students have read and having a pleasure to talk about them with their peers in small groups.

In her analysis, McKay (1982) states that despite the aim to use literature to teach language use, fewer people have used it to improve their language skills. There has been increasing concern over the texts we use as materials for EFL students. Using authentic materials to foster foreign language learning have received much attention over the past twenty years. Widdowson (2003) focuses on authenticity and he states that the idea is related to communicative language teaching and he also underlies that contrary to the popular belief authentic texts are not tricky to deal with in language classrooms as long as we know how to integrate them to our lessons and use them as a tool to improve language skills. Widdowson (1996) also points out that authenticity becomes real when we prioritize communicative behavior in our classrooms, and it happens instinctively when we value the students' own experiences in the process of learning. Related research indicate that children are natural language learners. They adopt language fast and efficiently when they are provided with an authentic environment and engaging materials. Current trends focus on this fact and literature has become something that has been widely accepted as a tool to encourage students to respond using a rich language, to involve in discussions reflecting their own experiences.

Back in the early 1980s, some teachers from Chicago aimed to develop the reading-writing approach (Daniels, 2002). Those teachers started to implement literature circles to endorse especially reading and reflecting skills that comprise speaking and writing in their classrooms. After twenty years, literature circles have still been implemented in many schools with both native and bilingual students. Another EFL teacher/researcher Furr (2004) tried literature circles with Japanese students, and according to Furr, those students were able to become incredibly active with the help of literature circles by sharing their ideas in English. Although, Furr altered the first four principles of the method for applying it to the EFL schools, they still conducted their discussions in English. Despite the growing importance attached to the communication skills of students, English language teachers in Turkey usually favor explicit grammar teaching and rely too much on artificial texts in the course books. Although a large number of English teachers appreciate the advantages of the communicative approach, many Turkish language teachers tend to give less importance to using authentic texts to give their students meaningful input. It is not always easy for teachers to use authentic materials such as stories for various purposes such as administrative decisions, wrong book choice, but mostly lacks understanding of how to use stories to teach English. Implementing literature circles is, likewise, an innovative idea for language teachers in Turkey.

## **METHODOLOGY**

### **Research Design**

This study was designed as an eight-week action research study. As described by Burns (2010), action research aims to identify an issue as part of a class or a problem area to bring about changes and improvements in practice. Action research helps the teachers to become researchers as well to provide solutions to the problems that they identify in their teaching. During action research, the teachers are engaged in reflections about their teaching practices. Those reflections are mostly ongoing evaluations. Burke (2014) argues that many formative or ongoing assessments are not graded, but instead are used as feedback methods to support students to enhance their work before the summative assessment. This study employed qualitative data collection instruments.



### **The context and the participants of the study**

This action research study was conducted in the spring term of the 2018-2019 academic year at a private School in Istanbul, Turkey. The school offers twelve hours of English courses a week. Purposive sampling strategy was used when choosing the participants of the study. I believe that choosing participants purposefully help the researcher determine the problem and the research questions. Burke (2014) states that the teachers must prepare the students carefully for anything about the study before, during and after the study. I tried to do so by informing them our objectives comprehensively to make sure they do not feel isolated. The participants of the study were a total of eighteen Grade 3 students studying in the same class. They were at the age of nine with no habit of speaking English to interact with neither the teacher nor each other.

### **Data Collection Instruments**

The data of this study were gathered from five instruments. These instruments involved Observation diary, Semi-structured interviews conducted with the students, Rubrics, Checklists and Reflection papers (Heart Maps). I preferred to choose those instruments to see how the transitions take place in my lessons, and they helped me to build up my next lesson plan with new possibilities for classroom practice. The data also played an important role to evaluate my teaching to identify the weak and strong points. In other words, the data indicated me what was happening or what was not happening in my class. Richards & Farell (2005) argue that journals help teachers record events in their classrooms, and they provide the teachers with new perspectives of how learning takes place. An observation diary also shows the students' attempts to take their responsibility in learning and their production of language. I used my observation diary to make regular entries to reflect on what was going well or not in my class in terms of teaching and learning English in order to build my next lessons.

The second data collection tool was semi-structured interviews conducted with the students. According to Cohen and Crabtree (2006), semi structured-interviews involve a set of instructions given to the interviewers to get reliable qualitative data. Burns (2010) expresses that while preparing questions, we should consider some flexibility in line with how students respond to the prompts that they are given. These informal interviews

can help students develop their social and emotional skills. They are also helpful in making students feel that their thoughts and feelings are valuable and necessary to build a learning community. Having interviews with students is useful for me to see how to help them in their diversity and flexibility in the learning process. The students who I had interviewed were chosen randomly to provide a framework for the research. Semi-structured interviews included three questions to elicit their experience in reading and performing their roles in literature circles.

The third data collection tool was rubrics. Rubrics were used to measure the student's attitudes, and their level of participation in discussions. In addition, the students were given rubrics to evaluate their performance in literature circles. My aim to use rubrics was to guide the students to assess themselves and take their learning responsibility. I also let the student's assess their attitudes towards reading by using age-appropriate rubrics. I view the rubrics as indicators of my students' learning process, and these rubrics make a positive contribution to the learning environment, therefore they should be the subjects of formative assessment in many stages of learning. Since rubrics are made up of established criteria for evaluating students, I used them not only to evaluate their performance, but also to identify their reading skills during learning in different periods. Rubrics help the students clarify expectations and provide opportunities for self-assessment, and feedback and they also allow students to improve their future assignments. My first rubric was to get their reflection of reading books individually, and I saved them from comparing with their latter performance and thinking.

The fourth data collection tool was checklists. Burke (2014) also points out that checklists help students get organized and show them what to do next. It is beneficial to guide their thinking.

I applied the checklist with the comment sections during reading aloud time and literature circles and gave feedback instead of grades. Checklists also helped me to see the student reflections of their learning target and learn how the students are achieving their goals. Hall & Burke (2009) point out that formative indicators such as checklists show how students extend and deepen their learning.

The fifth data collection tool was reflection papers in the form of heart maps. Heart Maps were used as reflecting documents to show the students' thinking skills and also basic language competence by engaging them in writing and speaking activities. Heard (2016) claims that heart maps are to encourage the students to go into what is essential for their lives and to be a volunteer to tell what they keep in their hearts.

### **Instructional Intervention**

The goal of the eight-week literature circles instruction was to give the students an opportunity to take their own responsibility through reading and working collaboratively and actively interacting with peers using major skills while trying to connect with the assigned reading.

Before implementing literature circles, I planned to apply reading aloud lessons with literature response strategies to encourage the students to read an authentic book and reflect on it. The first two lessons were devoted to reading aloud and book discussions to encourage them to express their views on both the book and life. Serravallo (2010) points out that when a teacher or an adult reads a book aloud, the level at which children can understand the written text is much higher than when the child reads it alone. In order to have a successful read aloud session, I always try to choose a book slightly higher than the students' language proficiency level as long as the content is age appropriate and exciting enough to keep their attention. The book that I had chosen for this purpose was *Dog Breath* (Pikley, 2014). The book has an easy plot to encourage the students to make connections with their own lives. During the first week, I observed that the story and my reading style triggered a noticeable increase in the students' level of participation in the lesson. In the next two lessons, I disturbed the copies of *Dog Breath* and we started to read the copies of the book silently for ten minutes. While they were reading the story, I monitored them and took notes for my observation diary. Then I provided them with the reading rubrics and presented them with several strategies to reflect on what they had understood from the book. *Storyboard*, *Venn diagram*, *Visualization* and *A letter to one of the characters of the story* were chosen by students. According to Pritchard (1993), the goal of using responsive strategies is to help our students to develop a basis for reflection and interpretation and help them to see what they bring to the texts from their own experiences and emotions and what the text makes them feel and

believe. I showed them how to do brainstorming by modelling the strategy and also encouraged them to make a mind film of the story to elicit the vocabulary of the text in the mini lesson.

I wrote these words on an Anchor Chart, which I usually use as a reminder of the lesson or unit process. Next, I let them draw at least two target vocabulary items on their journals then they explained those words to their partners using basic level of English. I signaled them to change their partners. Each student had two partners during pair work session. A reading checklist was provided in terms of ongoing assessment at the end of the week. During week five and six I encouraged the students to express their views on the story and its concepts such family, environment, animals and health. Then, I introduced to the students the roles to be taken in literature circles. I scheduled those lessons to present literature workshops. The first lesson would allow the students to get to know the books precisely, and then they would understand exactly what their tasks are in their groups, not just their own tasks, but also other students in their groups. I explained why I placed them together in the mini-lesson, I wanted the learners to understand what the literature circles were and how they would do to accomplish their duties. I also wanted to make it clear that, while carrying out their duties, all the steps would be taken on their own. Four roles were explained to them explicitly and I allowed them to ask any questions about the roles and before choosing their tasks. According to Daniels (2002), if we have small temporary groups in our classrooms, we should let the students form their groups based on the book selection. He also claims that that students must learn to select their materials to read, and this is an essential aspect of literature.

### *The Roles in literature circles in Grade 3:*

Word Hunters: They study and discover some words that are essential or useful to them, they are marked by Word Hunters and discover meanings of these words.

Golden Line Writers: Their duties are to identify the plot's significant sections and write them down to summarize the text.

Question Makers: Their task is to create big questions about the book and ask their groups members these questions in order to create a discussion.

**Illustrators:** They are responsible for illustrating only one large picture that represents the whole concept of the story.

By picking up the ideas, they stated their opinions and formed four groups according to their selection of the concepts. The groups were made up of four and five learners. I selected the books for all groups covering many different topics and they began reading the books extensively and quietly in their boxes during the entire class.

Extensive reading is described by Furr (2004) as the successful combination of intensive text reading and fluency building. Daniels (2004) suggests a similar strategy by giving the teacher the responsibility to select books in which the activity was first introduced. Since the learners had not earlier been involved in literature circles, I offered them several thin authentic books which were both fiction and non-fiction with various copies and these books covered several “stages” of reading, including various fields of student interest. They spent the last two lessons by working in their literature circles. Although it was a structured literature circles, the group works don’t rely on worksheets, but I had a conference with the group members to facilitate their initial discussions. First, they decided which book they would choose to use for their collaborative work. The students were told that they initially had to reach an agreement on which book they would study on and then they started talking about how they could do the work-sharing with my guidance. After they had decided the roles of the circles groups, the students started scanning the book to recall the plot and the characters again. A reading rubric was issued at the end of the week. As I was visiting groups I noticed that they were engaged in their group discussion while supporting each other. Furthermore, I attempted to ask them some questions to help all the group members understand every detail of the story and connect it with their own life in the belief that this would help them to understand the concept they were studying. For instance:

What is the most interesting animal for you? Why? (Animals)

What do you do usually when you visit your grandparents? (Family)

What made you amazed about the characters in the book? (Feelings)

The students finished their work and all the groups presented their posters to each other. I used a signal for this process to manage the sharing time.

They changed their partner groups when they heard my signals and matched with other groups. After that, they accepted some questions from their classmates. Finally, I asked them to check how many new words they used in their posters. My aim was to help them to be aware of their vocabulary learning. In the reflection time, they tried to give feedback about the lesson and their feelings or thoughts. Some of them wanted to write or draw their feelings or thoughts about literature circles. At the end of the class, the checklist was provided to allow them to represent their feelings about their group performance.

## **FINDINGS AND DISCUSSION**

The analyses of the data gathered from the observation diary revealed that the first encounter with reading aloud was crucial and exciting for the students. In the first week, I observed that their curiosity became dominant because they were about to explore something unknown. Since the first impression colored their feelings, they found themselves engaged with a mixture of excitement and curiosity. Judging from their reactions, the book choice for the read aloud was successful. The book discussions indicated that their speaking ability was not high, although their comprehension level was better. They weren't communicating with their teachers and each other in English. My persistence to communicate with them in English might cause a little bit reluctance to join in discussions at the beginning. On the other hand, despite some ice breakers, it was not easy for them to accept me as a teacher with whom they had no previous learning experience. Besides, they did not have a circle time habit for reading time and reading to them by the teacher. First of all, I had to make a classroom agreement to develop a productive learning environment because they seemed to have no rules in the classroom. I noticed that as soon as I shared with them some parts of my private life, such as my dog and my adventures, they lowered their barriers and became more attentive and willing to join. Animal love was the fundamental concept that made them speak as much as they could. It also created a basis for the story used for reading.

In two lessons during the first week, I observed that the story and my reading style triggered a noticeable increase in their participation in the lesson. They somehow stuck to the rules of the classroom we created together, and for the next lessons, it was promising. I also noticed that not being corrected while talking encouraged them to try to express their views

in English. According to my initial observation, it was clear that none of the students had experienced neither read aloud nor concept-learning literature circles. So, I postponed asking them to think the questions, and I just encouraged them to express their opinions about the characters and the plot in the first week. At the end of the first week, I didn't finish the book to sustain their curiosity for the next reading aloud.

In the second week, I observed that most of the class had limited vocabulary knowledge and was inevitable to practice the keywords while reading the rest of the book. When I was crafting the lesson, I thought prediction time would be challenging for them, but actually, they were quite productive to predict the end of the book. The whole class understood all the story elements, which was a little bit surprising for me when I compared their performance with the previous week. Although four students could not answer any personal questions to connect with the story, many of the students were able to answer my question in order to make a connection with the story. Furthermore, the majority of the class tried to offer solutions to the characters to solve the central conflict in the story. I noted that they had enough self-confidence to involve in book discussions despite their limited vocabulary knowledge. I gave them a heart map to get familiar with their inner world and also to assess their writing skills. They found it a little bit hard to travel to their own heart and reflect it. They seemed that they had no habit of thinking deeper. I assume it was just a matter of not being used to it. There were a few students who couldn't comprehend the purpose of heart map, but their reflections were welcomed as well.

On the third week, I wanted them to be familiar with responding literature. It could also be a distinguished preparation for the literature circles as well, as they would learn to think deeply about what they read. The silent reading session went well, and they didn't ask for my guidance. I observed that they were all engaged in reading but explaining to them the strategies to respond to a book took time. Despite the whole class explanation, I had to visit each group to re-explain each strategy to make sure they all knew what they were doing. When they were asked to connect with the events in the book or illustrate their reactions to what happened in the book, a few students were able to do that. After explaining how to fill out the checklist, they tried to do that with my guidance; I noted that it was acceptable as it was the first time they experienced a self-assessment tool.

The revision of the target vocabulary did not work throughout the class on the fourth week. Although there were some pairs to follow the instructions successfully, most of the class could not do well either because of the lack of linguistic knowledge or unsuccessful time management. On the other hand, the brainstorming for target vocabulary was successful in producing a lot of vocabulary, but again I didn't get any questions about the meaning of the unknown words, but what caught my attention was that, despite their lack of vocabulary, they were good at trying to express their opinions. I noticed that they quickly got the idea of how we transformed words into concepts. According to what I noted in my diary, they could be helped by providing them with a few responsive strategies according to their understanding and linguistic level since they had no chance to practice using more strategies for some time. Several students wrote some other words from the book after letting them add more words from time to time, but not the whole class contributed to that activity. In the second lesson, their participation in forming the concepts was very high, and they were sure which concepts they would work on. Their reflections of the Dog's Breath was quite promising in terms of both in-depth thinking skills and linguistic competence.

On the fifth week, they were much better to follow my instructions and fulfil their tasks. According to my observation, they failed to use most polite conversation starters except "I agree," and "I don't agree." But when I used them it was evident that they knew what I meant. Anchor Chart was useful in reminding them of our lessons process and vocabulary when they had trouble in finding the right words to complete their sentences for both oral and written tasks. When I introduced the aim of the literature circles, I observed that they seemed they were puzzled rather than excited. That's why I thought it was necessary to give them plentiful examples from Dog's Breath to make the process more manageable.

For them, the following week was uncomplicated. The students were delighted to choose the boxes of the box. They were excited because they were given a lot of choices to do extensive reading for the first time. The next step had to be the revision of the concepts, and the groups had to be formed to read about the concept they had selected. Most of the class was excited to read the books, but some of the students skimmed a book and got another. I did not interfere with any groups, and I let them enjoy



reading. In the last lesson of the week, the students were given checklists to assesses their attitudes toward books and reading.

Nearly half of the class consciously selected their roles in the seventh week, but the rest of the students seemed to be confused about what to choose. Most of them found the task illustrator was appealing and easy, so they were eager to be a volunteer to perform it. It took time to convince them that the other roles are exceptional and workable. The hesitant ones certainly chose their tasks after my constant guidance and the support of the other group members. I firmly believe that allowing them to choose their roles with their own will enables them to take responsibility for their learning and thus develop their autonomy and learning motivation. While discussing which book to work on, I noted that one or two students incidentally became group leaders and the other group members accepted their leadership. I didn't involve in their decision process to allow them to listen to the others politely and respect their opinions. I thought it was a life skill to acquire; they had to find a way to find a common ground. After deciding how to share the poster, they started working on it, and I noticed that they would have performed much better if they had a better command of English.

I think their intellectual capacity was quite sufficient to fulfil their tasks, although it was entirely new and a little challenging for them. I was pleased to see that they realized that I was no longer an instructor, but I was facilitating the acquisition of English.

Their adventure continued in literature circles in the last week of my research. Even though they had difficulty in leaving a task unfinished but keeping it for the next lesson, the students continued their group performance. I visited each group to assist poor performers in their duties. The ones who asked for my advice were responsible for making the questions because this task usually requires a lot of linguistic ability. I thought it was essential to convince them that we focus on efforts and progress not on accurate grammar-based results. Since we had limited time, I asked them to visit each group and allowed them to present their posters to their classmates, by doing so I let them listen to each other and learn from each other. I would also like to point out that my research didn't pursue the original design of literature classes for EFL students, but instead I modified it to

adjust it to the class I worked with. It means that I tried to craft each lesson according to the students' current knowledge and needs. When Daniels (1994) first began introducing literature classes with a team of teachers, he argued that the need to assign a new role to each student is crucial to enable them to experience the text from different angles. That's why I often let them perform a different task for the next meetings in the literature circles, but I couldn't apply it in my research because of the time constraints.

## **CONCLUSIONS**

The study showed that literature circles have the potential to create a positive and productive learning environment where a high number of students become motivated and involved in reading lessons. This is extremely important for language learning. During my research, I observed that having meaningful and real conversations help students to become more confident and attentive in speaking activities. The concepts that were used during the study provided a solid basis for our discussions. In addition, involvement in group work encouraged the students to start thinking deeply to reflect on their feelings and opinions despite their poor language skills. Another significant point is that they got used to the concept of collaborative work and teaching. It was pleasing to see them helping each other and understand and reflect on the book that they had chosen. Their love of reading and the ability to think about the book in many aspects increased. As the reading groups and the roles were performed based on their choices, they enjoyed reading and expressing their opinions about what they were reading. I believe that this feeling made them make choices about their learning. It was noticeable that the students were delighted to see that their views were valued by both the teacher and their classmates. My last remark is that literature circles are also meaningful and enjoyable opportunities for struggling and unwilling learners as I observed their attempt to contribute to group work.

The findings of the study also demonstrated the appropriate support in improving their linguistic competence. Since I needed evidence to craft lessons for my research, I conducted my observation diary throughout the study as well as reading rubrics, checklists after each group work and finally I had a semi-structured interview with them last week. The results showed me how to settle for the next lesson with their weak or sharp points and also draw conclusions from the study. Since the idea of self-assessment

was new to them, they were not meant to do it at first, but once they got used to it, the majority of the students could sincerely assess themselves. Not all of them, but some students were volunteering to answer my questions at the end of the study when I conducted a semi-structured interview. The boys didn't want to do that due to the possible lack of self-confidence. Next, they were very supportive of each other as they practiced in their groups was satisfying. They were thoughtful during the study and showed tolerance to the members of the group. The last point I would like to point out is that they did not interestingly often refer to the vocabulary list I gave them, but they tried to use what they knew. I assumed that the strategy was entirely new to them, so they ignored the list. I discovered that, in relation to enhanced motivation, students worked together to understand the text. Instead of reading a book and answering a number of questions, the students followed their group roles to expand their vocabulary, create questions, and establish connections as much as they could. Finally, I observed that the students started to relate their personal experiences to the characters and the events in their book once they established a trusting connection. Some links were deeper than others; however, it was obvious that the students knew they could speak about anything freely.

## **REFERENCES**

- Broughton, G., C. B., R. F., P. H., & A. P.** (1980). *Teaching English as a foreign language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Burke, K.** (2014). *Balanced assessment from formative to summative*. United States, Indiana: Solution Tree.
- Burns, A.** (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Daniels, H.** (1994). *Literature circles: Voice and choice in the child-centered classroom*. York, ME: Stenhouse
- Daniels, H.** (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Stenhouse.
- Daniels, H.** (2006). *What's the Next Big Thing with Literature Circles? Voices from the Middle*, 13, 4th ser. Retrieved March 2, 2019, from [http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic\\_Resources/Literature/Instructional\\_Strategies/Daniels-lit\\_circles.pdf](http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Instructional_Strategies/Daniels-lit_circles.pdf)

- Furr, M.** (2004). Literature Circles for the EFL Classroom. Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference. Retrieved March 27, 2019, from [resourcesforteflteachers.pbworks.com/f/Literature Circles for EFL Students.pdf](http://resourcesforteflteachers.pbworks.com/f/Literature_Circles_for_EFL_Students.pdf).
- McKay, S.** (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*,16(4), 529. Retrieved March 6, 2019, from <http://www.jstor.org/stable/3586470>
- Pilkey, D.** (2004). *Dog breath: The horrible trouble with Hally Tosis*. New York: Scholastic.
- Pritchard, R. J.** (March 1993). Developing Writing Prompts for Reading Response and Analysis. Retrieved April 28, 2019, from [https://www.researchgate.net/publication/270802874\\_Developing\\_Writing\\_Prompts\\_for\\_Reading\\_Response\\_and\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/270802874_Developing_Writing_Prompts_for_Reading_Response_and_Analysis) The English Journal,82(3), 24
- Serravallo, J.** (2010). *Teaching reading in small groups: Differentiated instruction for building strategic, independent readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Short, K. G.** (1999). *Learning together through inquiry: From Columbus to integrated curriculum*. York, Me.: Stenhouse.
- Widdowson, H. G.** (1996). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Widdowson, H. G.** (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# ***Bir Eylem Araştırması: İlkokul Öğrencilerine İngilizce Öğretiminde Sorgulama Tabanlı Öğretim Modeli<sup>1</sup>\****

***Sevil GÖZDE<sup>2</sup>***

***Hülya YUMRU<sup>3</sup>***

## **Öz**

Sorgulama-Tabanlı öğretim modelinin İngilizce öğrenme üzerindeki etkileri uzun süredir tartışılmaktadır. Bu tez, sorgulama-tabanlı öğretim yaklaşımının İngilizce öğrenme üzerindeki etkilerini araştıran bir eylem araştırmasıdır. Çalışmanın asıl amacı, öğrencilerin İngilizce öğrenirken, öğrenme sürecine katılmalarını sağlamak ve öğrenmenin sorumluluğunu alan ve sorgulama tekniğini sosyal hayatında kullanabilen, hayat boyu öğrenmeyi prensip edinmiş bireyler olarak gelişmelerine yardımcı olmaktır. Çalışmanın ilk amacı öğrencilerin, sorgulama tabanlı dil öğretiminin olumlu etkilerine olan yaklaşımlarını belirlemektir. İkinci olarak ise, sorgulama tabanlı öğretim modelinin uygulanmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştığı zorlukları belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, 2018-2019 akademik eğitim öğretim yılında İstanbul'da özel bir kolejin ilkökul bölümünde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler, yaş ortalaması 8 olan, İngilizce dil seviyeleri genel olarak başlangıç düzeyinde olan 16 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öz değerlendirme yönergeleri kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, sorgulama tabanlı öğretim yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dilini edinimine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca sorgulama tabanlı öğretim yaklaşımının öğrencilerin anlamlı öğrenimine, böylece ilgi alanları, beklentileri, yetenekleri ve ihtiyaçları baz alınarak hazırlanmış aktivitelerle İngilizce edinimine aktif şekilde katılım sağlamlarına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Öğrenciler, öğrenmeyi oluşturabilmek için anlamlı ve ucu açık sorular sormayı öğrenmişler, aktif bir şekilde grup çalışmalarına katılarak

<sup>1</sup> Geliş Tarihi / Received: 31.07.2019 – Kabul Tarihi / Accepted: 06.08.2019

<sup>2</sup> Sevil Gözde, Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, sevilturnak34@gmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi Hülya Yumru, İstanbul Aydın Üniversitesi, hulyayumru@aydin.edu.tr

birbirlerinden öğrenme ve birbirlerine öğretme deneyimi yaşamışlardır. Öğrencilerin, hedef dildeki yetersizliklerine rağmen, ilgi alanlarına göre planlanan dersler sayesinde derslere katılımları büyük ölçüde artmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin birtakım konularda zorluk yaşadığını da göstermiştir. Bunlar, ilk olarak öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla iş birliği yaparak çalışmasında görülmüştür. Öğrencilerin, kişisel hayatlarında oldukça gerekli olan iletişim becerilerine sahip olmadıkları, ana dillerinde dahi birbirleriyle iletişim kurmakta zorlandıkları, dolayısıyla İngilizce dilinde de aynı zorluğu yaşadıkları görülmüştür. Fakat, gruplama stratejilerinin ve çalışma istasyonlarında yapılan grup çalışmalarının yardımı ile, öğrencilerin çoğunun bu tutumu olumlu bir şekilde değişiklik göstermiştir. Öğrenciler, grup çalışmasını ve birlikte bir şeyler üretebilmeyi sevmişlerdir. Gözlemlerime dayanarak, öğrenciler için hazırladığım öğrenme ortamının barışçıl, objektif ve güvenli oluşu öğrencilerin, hedef dili kullanırken ve fikirlerini paylaşırken kendilerini rahat ve özgüvenli hissetmelerini sağlamıştır. İngilizce dilini kullanmada sorun yaşayan en utangaç ve iletişime kapalı öğrencilerde dahi, programın son haftasında kayda değer olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Bu sonuçlara ek olarak, İngilizce öğretmenin de dersleri planlama konusunda zorluklar yaşayabildiği görülmüştür. Sorgulama tabanlı öğretim modelinin etkinliği ancak iyi bir planlama ile mümkündür. Tek bir İngilizce dersinin planlanması, organize edilmesi ve materyallerinin hazırlanması uzun saatler alabilmektedir. Araştırma sonuçları, sorgulama tabanlı öğretim modelinin en deneyimli öğretmenler için dahi zorluk yaratabileceğini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin rolünün öğretmekten ziyade, rehberlik etmek olması gerektiğini, öğretmenlerin, sınıflarında merak duygusunu teşvik eden rol modeller olmaları gerektiğini, dolayısıyla geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenlerin bu anlayışı benimsemekte zorluklar yaşayabildiğini göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sorgulama-tabanlı öğretim modeli, çocuklara İngilizce öğretimi, dil öğretiminde yaklaşımlar

## **An Action Research Study: Inquiry-Based Instruction in English Language Teaching To Young Learners**

### **Abstract**

The effects of Inquiry-Based Instruction in English language teaching have been discussed for many years. This action research study was an attempt to implement Inquiry-Based Instruction in teaching English to young learners in order to teach English using a student-centered, inquiry-based approach which helps learners take the responsibility of their learning and become life-long learners in a long process. The purpose of my action research was threefold. The first purpose was to identify the students' views regarding the benefits of Inquiry-based Instruction. Secondly, it aimed to find out the difficulties the students and the teacher experience in Inquiry-based Instruction. The study was conducted in the second term of 2018-2019 academic year at a private primary school in Istanbul, Turkey. The participants of this study were 16 second grade students at average age 8 with different abilities and levels of competence but basically in beginners language proficiency level. The data collection instruments used for the present study were the researcher's diary, semi-structured interviews, self-assessment rubrics for learners and assessment rubrics. The findings of the study revealed that the implementation of Inquiry-Based Instruction in English language teaching facilitates the learners' ability to acquire the new language and to direct their learning. The findings also revealed that Inquiry-Based Instruction engages the learners in meaningful learning, so that they can get involved actively in acquiring English language based on their interests, attitudes, expectations, abilities and needs. The students learned how to ask meaningful questions in order to inquire and construct new understandings. They got involved actively in pair work and group work activities in centers, learned from their peers and taught their peers. Although they had beginner level English language proficiency, their participation in the activities that were planned based on their interests increased considerably. The results of my study also revealed that the students have difficulties in working collaboratively with their classmates. They don't know how to communicate with each other even in their mother tongue as they lack the communication skills which are vital for our social lives. However, with the help of grouping strategies, and the center group

studies, their attitudes changed positively. They enjoyed working in groups and creating something together. I observed that the learning environment I prepared for them was so peaceful and safe that they felt comfortable while sharing an idea or using the target language. Even the shy learners who didn't want to say even a word in English, tried to make sentences and do presentations voluntarily in the eighth week. The results showed that the language teacher may have difficulties in the stage of planning and crafting the lessons. The effectiveness of the Inquiry-Based Instructed teaching is only possible with a good planning. It may take long hours to plan, organize and prepare the materials for a single lesson. The results also revealed that teaching English using Inquiry-Based Instruction might be difficult to implement even for the most experienced teachers as it requires a lot of reading, preparation, material development and hours of planning. It also revealed that as it requires teachers to shift from teaching to facilitators who encourage curiosity and the need to know in their classrooms, teachers who are used to traditional way of teaching may find it difficult to change their perspective.

**Keywords:** Inquiry-based instruction, teaching English to young learners, approaches in language teaching

## INTRODUCTION

In most of the state schools and private schools in Turkey, language teachers rely solely on textbooks as a guide to teach English. As an experienced teacher, I observed that language teachers focus on the mastery of content in a book which is usually grammar instead of giving attention to the students' background, interests and different learning styles. As a result, the students don't feel that they are involved in the learning process as they have no choice or responsibility in their learning. Furthermore, language teachers usually aren't aware of the importance of development of language skills and nurturing thinking skills. Teachers usually tend to give what is known instead of fostering the students' curiosity. As we all know, children love to ask questions and it gives us a great opportunity to construct knowledge through their inquiry. Inquiry-based learning is based on questions that are interesting to students. We need to bring in concepts from real life situations to the classroom that foster the students' curiosity and make them ask questions (Murdoch, 2015; Barell, 2008).



As an experienced English language teacher with 12 years in teaching, I strongly believe that my very first aim must be to prepare our students to the world outside and to teach them how to learn. For this to happen, the best way to create a fruitful, discussion-based environment is making reading and inquiring as the center of our teaching. Reading is the only way for the students to be familiar with concepts, ask questions, make predictions and talk about them (Murdoch & Wilson, 2008).

Inquiry-based Instruction (IBI) in language teaching gives opportunities to students to think. They come up with questions and make connections with their own lives. This helps them gain a deep understanding and prepare them for the real life outside. To make significant changes in our classrooms, we need to create a concept-based learning environment with the help of literature which equip students to involve learning environment actively (Murdoch, 2015). In today's world, how to learn and make sense of the data mess around students is more important than memorizing facts. A shift from the transfer of data from the teacher to the student, to a deeper understanding is needed. The emphasis is needed to be more on what students know than how students learn. In this regard, Inquiry-based Instruction puts the learners at the heart of an active process of learning (Exline, 2004). Inquiry-Based Instruction can be conducted in many disciplines. Using Inquiry-Based Instruction helps learners become active, independent, autonomous life-long learners who can deal with problems in their lives. Inquiry-Based also helps learners to develop a range of transdisciplinary skills that they will need throughout their lives (Clyde & Hicks, 2008). These skills can be sequenced as communication skills, social skills, self-management skills, research skills and critical thinking skills (Alberta Education, 2010). Inquiry-Based Instruction promotes learner autonomy and student-centeredness. EFL teachers ask open ended questions to foster curiosity, therefore research. Teachers act as facilitators who change roles as students or guides from time to time (Hamston & Murdoch, 1996). Researchers claim that inquiry and problem-solving give opportunities to learners to gain metacognitive strategies. Brown (1994) has noted that learning through inquiry helps students to be better language learners (as cited in Arauz, 2013). Following this line of argument, we conducted an action research study to identify the students' views regarding the benefits of Inquiry-based Instruction. The second aim was to find out the difficulties the students and the teacher experience in Inquiry-based

Instruction. More specifically, this study aimed to encourage learners to be actively involved in the learning process and foster in the students a love of learning English throughout their lives. One way to achieve these purposes was to conduct an eight weeks strategy training and explicitly teach the right strategies and techniques to foster the students' learning.

## **METHODOLOGY**

### **Research Design**

This study is designed as an action research study. Action Research (AR) is defined as an attempt “to identify a ‘problematic’ situation or issue that the participants- who may include teachers, students, managers, administrators, or even parents- consider worth looking into more deeply and systematically” (Burns, 2010, p.2). Burns states that action research is “a very valuable way to extend our teaching skills and gain more understanding of ourselves as teachers, our classrooms and our students” (p.2). In this study, qualitative data collection instruments were used. These included the researcher’s diary, semi-structured interviews conducted with the participant students, video recorded lessons and student self-assessment rubrics. These tools were quite helpful to see where I am and how I should craft my next lessons. The feedbacks of my students and the video recordings of my lessons helped me to see what was happening in the classroom and what I needed to do to work on my weaknesses as a teacher.

### **The context and the participants of the study**

The study was conducted in the second term of 2018-2019 academic year at a Private School in Istanbul, Turkey. The participants of the study were 16 second graders who have different abilities and levels of competence. These students take 8 hours of English in a week and their English language proficiency level is beginner.

### **Data Collection Instruments**

During the observation process, my aim was to observe and find out what worked well and what did not work in Inquiry-Based Instructed English teaching. To achieve this aim, I kept a researcher diary to observe my students’ performances and the strong and weak sides of the procedures I used in my lessons. I conducted self-assessment rubrics and semi-structured interviews with two randomly selected students after each

class during 8 weeks. I presented the data that emerged from these data collection instruments using descriptive analysis.

During the reflection process, I identified the effectiveness of my activities used in lessons through my observations in my diary and the feedback of my students in interviews. My research also attempted to determine the students' views regarding the benefits of Inquiry-based Instruction. In addition to finding out the difficulties the students and the teacher experience in Inquiry-based Instruction.

### **Instructional Intervention**

I conducted my study by teaching in a second grade during eight weeks. It covered two lesson hours a week and totally eight weeks. The lessons were in eighty minutes format which means we had two lessons back to back. The aim of having block lessons was not to interrupt the ongoing inquiry in my classroom. The classroom contained sixteen students with different abilities and levels of competence.

Eight different strategies were taught to the students during these eight weeks. Those were: *inquiring, making predictions, brainstorming, retelling, storyboarding, making connections, visualization and reflection*. The procedure was as stated in the following:

- Introducing the classroom agreements using *Whole Brain Teaching Strategies* (Biffle, 2013) together with the learners, introducing the *Prediction* strategy using the story (Picture walk, cover reading), Brainstorming and defining new concepts by drawing a concept map in a whole class conference. Focusing on the sub-concept “Me”. Introducing am/is/are implicitly in mini lessons.
- Introducing the story by fostering the students' receptive thinking and speaking skills. Encouraging the students get curious and ask questions. Brainstorming and defining new concepts by drawing a concept map in a whole class conference. Focusing on the concept “Family”. Introducing have/has implicitly in mini lessons. Teaching the learners to make choices and work in small groups.
- Introducing some Group Work Strategies to respond to literature. Introducing how to ask open-ended questions. Brainstorming and defining new concepts by drawing a concept map in a whole class conference.

Focusing on the concept “Friendship”. Introducing some adjectives and likes/dislikes implicitly. Introducing group work centres. Working in small groups for a deeper understanding of the concept. Assessing the learning.

- Think aloud statement, a simple discussion to foster learners’ thinking skills. Brainstorming and reaching new concepts drawing a concept map in a whole class conference. Focusing on the concept “Location” and teaching parts of the house implicitly.
- Introducing a grouping strategy which is Visualization. Guiding learners into deeper inquiry using the reader “Me on the map”. Introducing group work centres, working in small groups. Assessing learning.
- Reaching the concept of “Location” with the whole class. Working on the sub-concept of neighborhood. Teaching the words about neighborhood. Encouraging learners making connections with the book. Making an anchor chart using the same book. Working in small groups in centres giving choices to learners using Choice Board Strategy.
- Brainstorming and defining new concepts by drawing a concept map in a whole class conference. Focusing on the concept of “Responsibility” and talking about the rules in our city. Teaching the words about the topic and the concept “Responsibility” and teaching should/shouldn’t implicitly in mini lesson. Letting learners choose a centre to work in using choice board strategy Working in small groups in centres. Sharing and reflecting with others. Assessing learning.
- Brainstorming and defining new concepts by drawing a concept map in a whole class conference. Focusing on the concept “Problems and Solutions” and talking about the Earth using the story book “Me on the Map”. Getting learners inquire the problems of the Earth. Making an anchor chart. Introducing the centres using choices board. Working in small groups in centres. Sharing and reflecting with others. Assessing learning.
- Revision. Thinking, sharing, reflecting. Assessment of learning.

Materials: “Me on the Map” by Sweeney (1995), “Where do I live?” by Chesnow (1995). The genre is realistic fiction. The stories consisted of the concepts on the transdisciplinary unit “Who we are” and were helpful for students for deeper thinking and understanding.

## FINDINGS AND REFLECTIONS

Inquiry-Based Instructed English teaching and learning has a long history. It was initiated with the work of Dewey (1938) and continued with Bruner (1966), Gardner and Vygotsky (1978). A great number of research findings have revealed that inquiry-based approach to teaching and learning a foreign language facilitates the learners' ability to develop a deeper understanding of the world through concepts and develop skills that will help them to become autonomous life-long learners. Dewey (1980) argues that the mankind's tomorrow rests on the "widening spread and deepening hold of the inquiring mind" (as cited in Murdoch, 2015, p.11). Inquiry-Based Instruction provides opportunities for learners to:

- Develop essential skills which they will need for the world individuals live, communicate and work.
- Learn to deal with problems and find solutions
- Cope with changes and challenges to new understandings
- Shape their search for answers, today and in their future lives (Alberta Learning, 2004).

Therefore, this study was based on the belief that the students become autonomous learners by inquiring, summarizing, questioning, predicting, clarifying rather than rote learning and memorization. In the light of this, students are taught using different inquiry-based strategies to help them acquire these essential skills through certain concepts decided in lessons. Following the argument above, the case study that I conducted indicated that Inquiry-Based Instructed teaching strengthened the participant learners in many ways. Their engagement in learning English increased considerably. As Murdoch (2015) argues, Inquiry-based Instruction is a methodology that engages learners in meaningful learning, so that they can get involved actively in acquiring English language based on their interests, attitudes, expectations, abilities, reflections, needs and so on.

After the first week of the program, I crafted my lessons according to the learners' needs, interests, abilities. Therefore, the learners' engagement aroused because leaving the choices to them and letting them have a voice in the lessons made them feel responsible for their learning journey and feel valued and happy. At the end of the program, the participant learners

took the control of their own learning. As the lessons were student-centered and the tasks were crafted based on the learners' interests and needs, they became more eager to learn English through collaboration, co-operation and interaction just as Short (1996) states that Inquiry-Based Instruction is a student-centered approach that puts the collaboration among students in the center of learning.

It's been proven long ago that learners internalize the target language when they learn actively, and by doing just the way they acquire their mother tongue. This old saw supports this belief: "Tell me I'll forget, show me I'll remember, involve me, I understand". As Richard, Church and Morrison (2011) state, thinking starts with wondering and asking questions, therefore learning happens through deep thinking. In my research, Inquiry-Based Instruction helped the learners start to think deeply through asking good questions without any worries and fears.

At the beginning of the study, I conducted the student observation rubric to all learners and the semi-structured interviews with three voluntary learners. The results of these instruments revealed that not only the learners had an emotional barrier towards learning English but they also lacked the thinking skills and the language skills needed for learning a language. As Erickson, Lanning and French (2017) have noted, we live in a time when we are faced with complex problems; so that we need to acquire the abilities to analyze, problem solving, evaluate, collaborate, plan and act responsibly. Therefore, in schools, young generation is required to learn these essential skills for twenty-first century living. The findings of this study show that Inquiry-Based Instruction helps the learners develop these skills not only in learning English but also in learning other disciplines or in their daily lives.

During the interviews, the learners told that they always memorized isolated words, wrote them down hundreds of times, but never thought about them to understand and learn permanently. At the end of the study, the results showed that the learners loved seeking for the answers and finding out the information themselves rather than memorizing words and structures. As Murdoch (2015) points out, in inquiry-Based Instructed lessons, learners are let to find out the answers rather than giving answers directly to them.

The results achieved from the interviews during the implementation of the study showed that the Inquiry-Based Instructed English lessons helped the learners find out the learners' weak and strong sides in learning English and empowered them to improve their weaknesses. The most profound finding was that this implementation fueled the love for learning and wonder deep inside their heart. As Kabat-Zinn says, "the spirit of inquiry is fundamental to living mindfully" (Kabat-Zinn, 2005, as cited in Murdoch, 2015).

A great deal of authentic contexts and activities were used in the program. This helped the learners to see how learning applies to real life which is quite different than the use of random worksheet exercises such as fill-in-the-blanks texts. Murdoch (2015) also states that "learning happens best when situated in real contexts and authentic purposes" (p.19). The learners in the program had the opportunity to read books, making connections with their lives, making predictions and practice the target language using those real-life contexts.

The action plan was completed according to the timeline. The activities and the resources were appropriate with the learners' needs and interests. However, I couldn't conduct a deeper inquiry with the class, due to the students' limited vocabulary knowledge and low level of language proficiency. I also admit that the eight weeks-time for getting the learners used to a learning approach which is totally different from the one they were used to was not enough. Nonetheless, it was a good beginning for getting them to think and ask questions to learn beyond the facts. There were 16 students in the lessons and each of them had a different ability, background and level of language competence. During the eight-week implementation of Inquiry-Based Instruction, all of them learned many vocabulary items, concepts and structures which they would be able to use in their future lives and gained skills that they could apply to other disciplines.

Murdoch defines inquiry learning as "an approach that demands higher order thinking which challenges the student continually and where tasks are designed to prompt students to question, predict, gather, analyze and reflect" (Murdoch, 2015, p.15). The results of my study revealed that the participant learners' thinking has moved to a higher level and they reached the answers through asking questions, making predictions and connections.

The results of my study also proved that Inquiry-Based Instruction empower EFL learners in different ways, just as Short and Burke (1996) and Murdoch (2015) claim. As the lessons are more student-centered and crafted according to their needs and interests in real life situations, they can find the opportunity to make connections with the world and take the control and the responsibility of their learning. As Murdoch (2015) states, in inquiry-based Instruction, learning happens through “investigation which in itself is driven by powerful questions often framed by authentic context and real-life problems and purposes” (p. 15). Vygotsky supports the idea to develop self-regulated learners who can take the responsibility of their own learning and thinking in today’s world (Neff, 2019).

Inquiry-based Instruction allows an active participation of students in acquiring the language (Cook, 2008). In the light of the data collected from the students, it can be concluded that learning happens when the students participate in the lessons actively and collaborate with others, learn from one another and improve the ability to think related to their own thoughts.

Memorizing words and structures are not important skills of today’s world. What is needed is to give the right skills to the students to be able to use the language for communication in the world where individuals live, learn, communicate and work.

To conclude, I observed the positive effects of Inquiry-Based Instruction on the learners’ attitudes towards English language learning.

## **REFERENCES**

- Alberta Education** (2010). *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Retrieved January, 9, 2019 from [https://education.alberta.ca/media/384968/makingadifference\\_2010.pdf](https://education.alberta.ca/media/384968/makingadifference_2010.pdf)
- Arauz, P. E.** (2013), *Inquiry-Based Learning in an English as a Foreign Language Class: A proposal*, No19, 2013/479/485: Revista De Lenguas Modernas
- Barell, J.** (2008). *Why Are School Buses Always Yellow? : Teaching For Inquiry, Prek-5*. California: Corwin Press



- Biffle, C.** (2013). *Whole Brain Teaching for Challenging Kids*. California: McGraw- Hill
- Burns, A.** (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. New York: Taylor and Francis.
- Chesanow, N.** (1995). *Where Do I Live?* NY: Barron's Educational Series, Inc
- Clyde, J. A. & Hicks, A.** (2008), *Immerse in Inquiry, Educational Leadership*, Retrieved February 11, 2019 from [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership)
- Cook, V.** (2008). *Second Language Learning And Language Teaching*. (Fourth Ed. ). London, UK: Hodder Education
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., French, R.** (2017). *Concept-Based Curriculum and Instruction for The Thinking Classroom*. (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, California: Corwin
- Exline, J.** (2004). *Concept to Classroom Workshop: Inquiry-Based Learning*. Retrieved February 16, 2019 from <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry>
- Guido, M.** (2017). *All about Inquiry-Based Learning: Definition, Benefits and Strategies*. Retrieved February 10, 2019 from <https://www.prodigygame.com/blog/inquiry-based-learning-definition-benefits-strategies/>
- Hamston, J. & Murdoch, K.** (1996). *Planning Integrated Units of Work for Social Education: Integrating Socially*. Australia: Eleanor Curtain Publishing
- Murdoch, K. & Wilson, J.** (2008). *Creating A Learner-Centred Primary Classroom: Learner-Centred Strategic Teaching*. Oxon, UK: Routledge
- Murdoch, K.** (2015). *The Power of Inquiry*. Australia: Seastar Education
- Neff, L. S.** (n.d.), *Lev Vygotsky and Social Learning Theories*, Retrieved February 6, 2019 from <https://jan.ucc.nau.edu/lsn/educator/edtech/learningtheorieswebsite/vygotsky.htm>

**Ritchart, R., Church, M., Morrison, K.** (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding and Independence for All Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

**Short & Burke,** (1996), *Examining our beliefs and Practices Through Inquiry*, Language Arts Volume 73, February 1996.

**Short, K. G., Schroeder, J., Laird, J., Kauffman, G., Ferguson, M. J., Crawford, K. M.** (1996). *Learning Together Through Inquiry: From Columbus To Integrated Curriculum*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers

**Sweeney, J.** (1996). *Me on The Map*. NY: Alfred A. Knopf

## **Yazar Kılavuzu**

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

### **Yayın İlkeleri**

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir. Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'na dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **Yayın Dili:**

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

## **Yazım Kuralları**

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 12 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

### **I. Ana Başlık**

Yazının başlığı 18 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 14 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (\*) belirtilir.

### **II. Özet**

Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 12 punto büyüklüğünde, 1,15 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

### **III. Bölümler ve Alt-Bölümler**

Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

→ Örnek:

## **GİRİŞ**

### **Öğrenme Yöntemleri**

#### ***Deneysel Öğrenme***

### **IV. Tablolar ve Şekiller**

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir. Tablo başlıkları ve metin 12 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Tablo 1.**

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Şekil 1.**

## V. Kaynakça

12 punto ve 1,15 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,15 cm boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

### Kitaplar

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

### Kitap içi bölümler

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

### Çeviri kitaplar

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

### Makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

### Elektronik makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)

### Tezler

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara 'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

## **Bildiriler**

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

## **Web sayfaları**

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Gönderme:** (UNESCO, 2013)

## **İletişim Bilgileri:**

### **İstanbul Aydın Üniversitesi**

Eğitim Fakültesi Dergisi

Yayın Koordinatörlüğü

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

**Tel:** 444 1 428 / 26010

**E-posta:** [sirinyilmaz@aydin.edu.tr](mailto:sirinyilmaz@aydin.edu.tr)





## **Author's Guide**

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

### **Publishing Principles**

**Journal of Education Faculty** publishes experimental, qualitative, quantitative researches as well as developments, arguments and theoretical studies that are conducted in all areas of educational sciences.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The target audience of the journal is the individuals who work and execute scientific researches in any field of education on a national and international basis. The original work to be published in the journal is expected to make a contribution in educational sciences and the arguments in the field or bring a new comment on the existing approaches. The journal is sent to the specified national libraries and index institutions by the Editorial Board

within a month following its publishing date. The journal is printed twice (April, October) a year.

### **Evaluation of the Articles and the Publishing Process**

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

## **Publishing Language**

The language of the journal is Turkish or English.

## **Editorial Principles**

The article should be typed only with Times New Roman font-type in 12-point size with 1,15 spacing unless specified otherwise below. The text should not exceed 8500 words including the abstract, bibliography, appendixes and extended summary.

### **I. Main Title**

The main title of the text should be 18-point size with capitalized initials. The name and the surname of the author should be written in 14-point size with capital letters. In works with more than one author, names should be aligned side by side depending on the contributions of the authors. The titles, work places and e-mail addresses of the authors should be specified in the footnotes with a special mark (\*).

### **II. Abstract**

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 200 words. Abstracts should be typed with 1,15 spacing and 12-point size. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words.

### **III. Sections and Sub-sections**

The main and sub-section titles of the text should be written in 12-point size with main title centered; secondary level titles aligned to left with capitalized initials and tertiary level titles with capitalized initials and in italics.

→ Example:

## **INTRODUCTION**

### **Learning Methods**

#### ***Experimental Learning***

### **IV. Tables and Figures**

The tables and figures should be arranged in accordance with the text structure. The titles and the content of the tables should be 12-point size

with an empty space following before and after. The “Table” and its number should be typed in **bold** letters.

→ Example: **Table 1.**

In case editable, the titles and the content of the graphics and the figures of the text should be 10-point size with “Figure” and its number typed in **bold** letters.

→ Example: **Figure 1.**

## V. Bibliography

12-point size, 1,15 spacing. The bibliography should be prepared in line with APA 6 citation rules. The indent should be 1,15 beginning from the second line.

### Books

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Reference:** (Blalock, 1987: 234)

### Sections from Books

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Reference:** (Bayır, 1997: 207)

### Translated Books

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Reference:** (Lewis, 2000: 12)

### Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 245)

### **Online Articles**

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 December 2014 from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376>

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 240)

### **Theses**

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Reference:** (Mantar, 2003: 67)

### **Papers**

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 January 2012* (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Reference:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

### **Web pages**

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO website, 21 December 2013: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Reference:** (UNESCO, 2013)

### **Contact Information:**

**Istanbul Aydın University**  
Journal of Education Faculty  
Editorial Board  
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL  
**Tel:** 444 1 428 / 26010  
**E-mail:** [sirinyilmaz@aydin.edu.tr](mailto:sirinyilmaz@aydin.edu.tr)



# KÜTÜPHANE VE BİLGİ MERKEZİMİZ 7/24 HİZMET VERİYOR



**56.000**  
Basılı Kaynak



**1.000.000**  
E-Kaynak



**Engelsiz**  
Kütüphane



**Mobil**  
Uygulamalar

**24/7**

- Kütüphane 7/24/365 gün hep açık
- 75.000 aylık kullanıcı
- Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi için çizim salonları
- Kafeterya



instagram: kutuphaneiau



twitter.com/iaukutuphane



facebook.com/iaukutuphane