

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOJİ DERGİSİ



*International Journal of Education Science and Technology*

2023, Cilt/Volume: 9, Sayı/Issue: 1

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

**e-ISSN:2458-8628**

## **Baş Editör/Chief Editor**

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

## **Editörler/Editors**

Dr. Ahmet AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Phil KIRKMAN, University of Cambridge, United Kingdom  
Dr. Sheung Hung Poon, Brunei University of Technology, Brunei Darussalam  
Dr. Stephen Pape, Johns Hopkins University, USA

## **Dil Editörleri/Language Editors**

Adem AKALIN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Emrullah AY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

## **Dizinlenme/ Indexing**

Academic Resource Index  
Root Indexing  
Scientific Indexing Services (SIS)  
Türk Eğitim İndeksi  
Academic Keys  
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)  
Mendeley  
Annox  
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)  
Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD)  
Arastirmax Scientific Publication Index



**Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi**

*International Journal of Education Science and Technology*

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

**e-ISSN:2458-8628**

## Danışma Kurulu/Advisory Board

- Dr. Adem İŞCAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ahmad Mohamad WAIS – Bahreyn University, Bahrain  
Dr. Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Behiye AKÇAY, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Christo ANANTH, Anna University Chennai, India  
Dr. Ercan KAYA, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Erdi KAYA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Jeffrey S. BROOKS, Monash University, Australia  
Dr. Hakan AKÇAY, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Haluk ÖZMEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Muhammed Said AKAR, Erzincan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Muslih Abdel Fattah NAJJAR, Hashemite University, Jordan  
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mustafa ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nevzat YİĞİT, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nurettin YÖREK, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Recep ASLANER, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Soane Joyce MOHAPİ, University of South Africa, South Africa  
Dr. Ümit ŞİMŞEK, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Walid SARAKBİ – Hama University, Syria  
Dr. Yuliia TARASIIUK, Odessa National II. Mechnikov University, Ukraine



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

*International Journal of Education Science and Technology*

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

**Cilt/Volume 9, Sayı/Issue 1, 2023 Sayı Hakemleri/ Executive Peer-Reviewers**

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Adem BAYAR, Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN ÇAKIR, Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Ercan ÖZDEMİR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK, Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Volkan DURAN, Iğdır Üniversitesi



**Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi**

*International Journal of Education Science and Technology*

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- Araştırma Makalesi**
- Ölçme Temelli Cebir Öğretiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi  
*The Effect of Measurement-Based Algebra Teaching on the Academic Success of 5th Grade Students*  
**Esra AKDENİZ, FERHAT ÖZTÜRK** 1-11
- Araştırma Makalesi**
- İlkokul Öğrencilerinin Araştırmaya Sorgulamaya Dönük Özyeterlikleri İle Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki  
*The Relationship Between Primary School Students' Self-Efficiency for Research Inquiry and Motivation Towards Science Learning*  
**Ulhan KURT** 12-24
- Araştırma Makalesi**
- Scale Development Study: Students' School Satisfaction Scale  
*Ölçek Geliştirme Çalışması: Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği*  
**Ümran DEMİR** 25-39
- Araştırma Makalesi**
- Eğitimcilerin Lisansüstü Eğitim Almalarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri  
*Teachers' and Administrators' Views on Postgraduate Education for Educators*  
**İbrahim GÜL, Esra DİKBAŞ** 40-55



## ÖLÇME TEMELLİ CEBİR ÖĞRETİMİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ\*

Esra AKDENİZ\*\*, Ferhat ÖZTÜRK\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 16.12.2022

Makale Kabul Tarihi: 30.01.2023

### Özet

Bu çalışmada cebirsel ifadeler konusunda Measure Up (MU) yaklaşımıyla erken dönemde gerçekleştirilen öğretimin, beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Kırıkkale ilinde bulunan bir devlet ortaokulunun beşinci sınıfında, biri kontrol ve diğeri deney grubu olmak üzere belirlenen iki farklı şubesinde, öğrenim gören toplam 42 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmada, altıncı sınıf cebir öğrenme alanındaki kazanımları içeren başarı testi öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Öğretim programında kazanımlar için ayrılan ders saatleri dikkate alınarak cebir öğretimi, deney grubuna MU yaklaşımı ile kontrol grubuna ise mevcut öğretim programında belirtilen şekilde iki hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Ardından iki gruba da son test olarak aynı başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, her iki grubun akademik başarı ortalamalarının artmasına rağmen gruplar arasında yapılan karşılaştırmada deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna ek olarak grupların kalıcılık testinden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında ise deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Erken dönemde cebir, cebir öğretimi, measure up.

## THE EFFECT OF MEASUREMENT-BASED ALGEBRA TEACHING ON THE ACADEMIC SUCCESS OF 5TH GRADE STUDENTS

### Abstract

In this study, it is aimed to examine the effect of early teaching on algebraic expressions with the Measure Up (MU) approach on the academic achievement and permanence of knowledge of fifth grade students. In this

\* Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Yüksek lisans öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Eğitimi, esraakdeniz2104@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6986-1533

\*\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ferhatozturk@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2849-8325

direction, a total of 42 students studying in the fifth grade of a state secondary school in Kırkkale province, in two different branches, one of which is the control and the other the experimental group, formed the sample of the study. In the study using quasi-experimental design, the achievement test including the achievements in the sixth grade algebra learning field was applied to the students as a pre-test. Considering the course hours allocated for the outcomes in the curriculum, algebra teaching was carried out with the MU approach in the experimental group and as specified in the current curriculum in the control group for two weeks. Then, the same achievement test was applied to both groups as a post-test. According to the findings, despite the increase in the academic achievement averages of both groups, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group in the comparison between the groups. In addition, when the scores obtained from the permanence test of the groups were compared, a significant difference was found in favor of the experimental group.

**Keywords:** Early algebra, teaching algebra, measure up.

## 1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumuna göre cebir; negatif ve pozitif gerçek sayılar ile bu sayıların yerini tutan harfler yardımıyla nicelikler arasında genel bağlantılar kurmayı sağlayan bir matematik dalıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.). Usiskin (1995) ise cebiri, gerçek veya varsayım durumlarını sembolize eden bir dil ve *genelleştirilmiş aritmetik* olarak ifade etmiştir. Cebirin farklı değişkenler arasında ilişki kurabilme, yapı oluşturma veya analiz etme, genelleme yapma vb. becerileri içermesi, cebirsel düşünmenin alt bileşenleri olarak gösterilebilir. Kaput (2007) cebirsel düşünmeyi; (i) *genellemeler yapıp sembollerle ifade etme*, (ii) *sembolleri kullanarak akıl yürütme* olarak ikiye ayırmaktadır. Ayrıca, cebirsel düşünme aritmetikte var olan işlemlerin, eşitliklerin veya kuralların genelleştirilmesine ek olarak örüntülerde var olan kuralların da genelleştirilmesini içermektedir. Genelleme becerisi ile değişkenler arasındaki ilişkileri fark etme ve bu ilişkiyi bir kurala dönüştürerek ifade etme amaçlanmaktadır (Wilkie, 2016).

Dünyanın farklı eğitim sistemlerinde cebir için öğrencilerin eğitim veya mesleki yaşantılarını etkileyen önemli bir engel, geçit, aşama, bekçi (gatekeeper) vb. adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir (Kaput, 1999). Ayrıca ulusal ve uluslararası sınavlarda cebir bilgilerini belirlemeye yönelik sorulara sık sık yer verildiği ve öğretim programlarında ise cebir konularına yönelik ünite ve kazanımların çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000) tarafından yayınlanan raporda farklı sınıf seviyelerinde cebir öğrenmeye zemin oluşturmak için örüntü ve fonksiyon konularının çok önem arz ettiği bildirilmiştir. Buna ek olarak genelleme becerisinin, matematiğin özellikle de cebirin temelini oluşturduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Steele, 2008). Ülkemizde de 2005 yılından itibaren örüntüler konusu ortaokul matematik dersi öğretim programında yerini almış ve ilköğretim seviyesinde küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin karşısına çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Cebir öğretiminin öğrencilere erken yaşlarda verilmesinin en önemli gerekçesi ise ileriki öğretim kademelerinde etkin bir matematiksel donanımına sahip olabilme düşüncesidir (Rickles, 2013). Bu da cebir öğrenmenin bir müfredat içeriği değil, önemli bir gereksinim olduğunu göstermektedir (Dede ve Argün, 2003). Üstelik ortaokulda iyi bir cebir eğitimi

almış öğrencinin almayan bir öğrenciye göre, sonraki yıllarda üst düzey matematiksel düşünme ihtimalinin daha yüksek olacağı muhtemeldir (Atanda, 1999). Bu nedenle cebirsel düşünme becerisinin erken kazandırılması daha sonraki sınıflarda matematik konularının kavramsallaştırılması için kritik önem taşır (NCTM, 2000). Ülkemizde yürürlükte olan ortaokul matematik dersi öğretim programında öğrenciler, cebir öğrenme alanı ile ilk olarak altıncı sınıfta karşılaşmaktadır (MEB, 2018). NCTM (2000) ise her öğrencinin anaokulundan başlayarak üniversiteye kadar gerekli düzeyde cebir öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Measure Up (MU), Rus eğitim bilimci Davydov tarafından 1975 yılında literatüre kazandırılan ve ölçme temelinde erken yaşta öğrencilere cebirsel becerileri kazandırmayı amaçlayan bir cebir öğretme yaklaşımıdır. MU yaklaşımında öğrencilere birim kavramı tanıtılarak ve sayılar kullanılmadan harf ve sembollerin kullanıldığı kütle, uzunluk, alan ve hacim gibi ölçülebilen niceliklerin yer aldığı etkinliklerle cebire giriş yapılır (Doughert ve Venenciano, 2007). Öğrencilerin erken dönemde cebir ile tanışmaları ilerleyen yıllardaki öğrenmeleri için hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerine erken dönemde cebirsel ifadeler konusunda, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğrenme ortamında MU yaklaşımının öğrencilerin matematik dersi başarılarına ve kalıcılığa etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi; “Erken dönemde gerçekleştirilen cebir öğretiminde, MU yaklaşımının öğrencilerin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarısına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu model, yarı deneysel desenin en yaygın uygulamasıdır ve modelde, deney ve kontrol gruplarının üyeleri rastgele atama yapılmaksızın seçilir (Creswell ve Creswell, 2017). Desende bağımlı değişken beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, etkisi incelenen bağımsız değişken ise MU yaklaşımı ile gerçekleştirilen cebir öğretimidir. Cebir öğretimi, kontrol grubuna mevcut ders kitabındaki etkinlikler ile deney grubuna ise MU yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama modeli Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo1.** Uygulama modeli

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	T <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>
Kontrol Grubu	T <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>

### 2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Kırıkkale ilinde bulunan bir devlet ortaokulunun iki farklı beşinci sınıfında öğrenim gören ve başarı ortalaması birbirine yakın, biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere, toplam 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kontrol ve deney



gruplarının belirlenmesi için ön test uygulanmış ve ön testten elde edilen verilere göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=,632$ ;  $p>,05$ ). Ayrıca bir önceki seneye göre her iki grubun akademik başarı ortalaması birbirine yakın olduğundan A şubesi deney grubu, B şubesi ise kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Örneklem dağılımı

Grup	Sınıf	Öğrenci sayısı	Erkek	Kız
Deney Grubu	A şubesi	22	12	10
Kontrol Grubu	B şubesi	20	9	11

### 2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada MU yaklaşımıyla gerçekleştirilen cebir öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkisini ölçmek için altıncı sınıf cebirsel ifadeler alt öğrenme alanını kapsayan sorulardan oluşan Cebirsel İfadeler Başarı Testi (CİBT) geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak uygulanmıştır.

Testin geliştirilmesinde ilk olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan 2018 ilkököl ve ortaokul matematik dersi öğretim programında, altıncı sınıf cebirsel ifadeler alt öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar ve bu kazanımların öğretimi için ayrılan süre incelenmiştir. Ardından başarı testinin içeriği ve kapsamı belirlenmiştir. Kazanımların belirlenmesinin ardından bu kazanımlara yönelik öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama seviyesinde davranışlarını ölçmek amacıyla çoktan seçmeli 25 sorudan oluşan test hazırlanmıştır. Hazırlanan test iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak sorular düzenlenerek testin pilot uygulaması yapılmıştır.

Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin uygulanabilirliğini belirlemek için klasik test kuramına göre madde güçlüğü ve ayırt ediciliği incelenmelidir. Hazırlanan 25 soruluk başarı testi pilot uygulama için cebirsel ifadeler konusunu bilen 85 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlara göre geçerliği ve güvenilirliği olumsuz yönde etkileyen çok ve zayıf düzeyde ayırt etme gücüne sahip olan 1 ve 17 numaralı maddeler testten çıkarılarak testin 23 maddelik nihai hali oluşturulmuştur. Ayrıca geriye kalan maddeler için KR 20 değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, CİBT’nin araştırmada kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

### 2.4. Uygulama Süreci

Araştırma, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Farklı öğretmenler tarafından gerçekleştirilecek cebir öğretimi çalışmanın geçerliğini tehdit edeceğinden, öğretimin çalışmanın birinci yazarı tarafından gerçekleştirilmesi sayesinde oluşabilecek sorunların önüne geçilmiştir. Araştırmanın kapsamı, altıncı sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan cebirsel ifadeler alt öğrenme alanı ile sınırlıdır. Çalışmada cebir öğretimi, 2 hafta boyunca 10 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinden önce gruplara ön test olarak CİBT uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencilerine uygulama başlamadan önce MU yaklaşımı, mevcut öğretim programına entegre edilerek cebir öğretimi gerçekleştirmek üzere ders planları ve derslerde kullanılacak ders materyalleri hazırlanmıştır. Sonrasında öğrencilere gerekli yönlendirmeler yapılarak uygulamaya başlanmıştır. MU yaklaşımının farklı alt boyutları vardır. Bunlar; uzunluk, alan, kütle ve hacimdir. Öğrenciler etrafındaki nesnelere ölçülebilir niteliklerini, örneğin bir masanın uzunluğunu, yazı tahtasının alanını, sınıfa getirilen bir sıvının hacmini veya bir cismin kütlesini standart olan “cm, m<sup>2</sup>, kg, L” gibi birimleri kullanmak yerine standart olmayan birimleri kullanarak kendi deneyimleri ile belirlemeye çalışmışlar ve bunun sonucunda ise bir cebirsel yapı oluşturmuşlardır.

MU etkinlikleri sonucu öğrencilerin oluşturdukları cebirsel yapılar sayesinde öğretim programında yer alan beceriler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin bitimi ile birlikte ders kitabında yer alan alıştırmalar gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilere tahtada yaptırılmıştır.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerle haftada 5 ders saati olan matematik dersi, MEB’in devlet okulları için uygun gördüğü, matematik dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitabında bulunan etkinlikler ile yürütülmüştür.

## 2.5. Verilerin Analizi

Her iki gruba CİBT ön test, son test ve altı hafta sonra bilgilerinin kalıcılığını ölçmek için kalıcılık testi uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde, normal dağılıma sahip olan veriler için t-testleri, normal dağılıma sahip olmayan veriler için de t-testlerinin parametrik olmayan versiyonları kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu kısımda ön test, son test ve kalıcılık testinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

### 3.1. Ön test ve son testlere yönelik elde edilen bulgular

Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları her iki grup için de normal dağılıma uygunluk gösterdiği için ön testlerin analizinde ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır.

**Tablo 3.** Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Deney	22	6.68	3.26	-.482	40	.632
Kontrol	20	7.15	3.01			

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ( $t(40) = -.482$ ;  $p > .05$ ). Bu verilere göre, kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesinde cebirsel ifadeler konusuna dair bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Buradan

hareketle grupların birbirine denk olduğu belirlenmiş ve araştırma için uygulamaya başlanmıştır.

Deney grubunun ön test ve son test fark puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği için veri analizinde ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Tablo 4’te bu analize ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Deney grubuna ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Deney	Ön test	22	6.68	3.26	-6.50	21	.001
	Son test		14.27	5.11			

Tablo 4’e göre deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test başarı puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X}=6.68$ ; son test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise  $\bar{X}=14.27$  olarak hesaplanmıştır. Elde edilen analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki akademik başarı puanlarının ortalamasının yükseldiği gözlenmiştir. Bununla birlikte Tablo 4’e göre deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı puanlarının son test lehine anlamlı olduğunu göstermektedir ( $t(21)=-6.50$ ;  $p<.05$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri 1.39 olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind’e (2014) göre etki değerinin 1’in üzerinde bulunması, anlamlı farklılığa ilişkin etkinin çok büyük olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun ön test ve son test fark puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği için ( $p=.146$ ;  $p>.05$ ) veri analizinde ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Tablo 5’de bu analize ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kontrol	Ön test	20	7.15	3.01	-3.38	19	.003
	Son test		9.85	3.51			

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X}=7.15$ ; son test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise  $\bar{X}=9.85$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki akademik başarı puanlarının ortalamasının yükseldiği gözlenmiştir. Bununla birlikte Tablo 5’de verilen analiz sonuçları, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı puanlarının son test lehine anlamlı olduğunu göstermektedir ( $t(19)=-3.38$ ;  $p<.05$ ). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri 0.76 olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind’e (2014) göre etki değerinin 0.5 ile 0.8 arasında bulunması, anlamlı farklılığa ilişkin etkinin orta olduğunu göstermektedir.

Gruplar arası yapılan karşılaştırmada ise, son test başarı puanları her iki grup için de normal dağılıma uygunluk gösterdiği için verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Son test	Deney	22	14.27	5.11	3.24	40	.002
	Kontrol	20	9.85	3.51			

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ( $t(40)=3.24$ ;  $p<.05$ ). Dolayısıyla son test başarı puanlarında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri 1.001 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anlamlı farklılığa ilişkin etkinin çok büyük olduğunu göstermektedir.

### 3.2. Kalıcılık testine yönelik elde edilen bulgular

Bu kısımda kontrol ve deney gruplarının kalıcılık testi ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak hangi grubun öğrenmesinin daha kalıcı olduğunu belirlemek için de analiz yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi ve son test puanlarının farkı normal dağılıma uygunluk göstermediği için veri analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 7'de bu analize ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Deney grubunun kalıcılık testi ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması

<b>Kalıcılık – Son test</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ortalaması</b>	<b>Sıralar toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Negatif sıra	12	9.33	112.00	-1.696*	.09
Pozitif sıra	5	8.20	41.00		
Eşit	5				

\*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 7'de verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $z=-1.696$ ;  $p>.05$ ).

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi ve son test puanları arasındaki fark normal dağılıma uygunluk göstermediği için veri analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Tablo 8'de bu analize ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Kontrol grubu kalıcılık testi ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

<b>Kalıcılık – Son test</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıralar Toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Negatif sıra	16	8.50	136.00	-3.549*	.001
Pozitif sıra	0	.00	.00		
Eşit	4				

\*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 8 incelendiğinde verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi ve son test başarı puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=-3.549$ ;  $p<.05$ ).

Gruplar arası yapılan karşılaştırma ise, kalıcılık testi başarı puanları her iki grup için de normal dağılıma uygunluk göstermediğinden veri analizinde normallik varsayımı gerektirmeyen Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 9’da bu analize ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Kontrol ve deney grubunun kalıcılık testi başarı puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	z	p
Kalıcılık	Deney	22	26.64	586.00	107.000	-2.858	.004
	Kontrol	20	15.85	317.00			

Tablo 9 incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre, deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Mann-Whitney U=107.00; z=-2.858; p<.05). Bu sonuç, MU yaklaşımının cebirsel ifadeler konusunda daha kalıcı bir öğretim sağladığı sonucunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, cebirsel ifadeler konusunda MU yaklaşımıyla erken dönemde gerçekleştirilen öğretimin, beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına cebirsel ifadeler başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın katılımcılarının benzer sosyoekonomik düzeylere sahip ortamlardan gelmeleri ve aynı sınıf düzeyinde olmaları ön bilgi ve yeterliliklerinin denk olması bu duruma neden olabilir. Alan yazına göre öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri; kardeş sayısına, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine, aylık kazançlarına, sahip oldukları mesleklere, öğrencilerin buldukları sınıf ortamına, öğretmen sayılarına, niteliğine (Kılınç, 2014) ve öğretmenin cinsiyetine (Yenilmez ve Duman, 2008) göre farklılık göstermektedir.

Uygulama sonunda, ön test sonuçları son test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında her iki grubun da akademik başarı puanlarında son test lehine anlamlı derecede artış olduğu görülmüştür. Deney grubunda MU yaklaşımıyla gerçekleştirilen cebir öğretimi öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmıştır. Alan yazın incelendiğinde erken dönemde cebir öğretiminde kullanılan MU yaklaşımı, birçok çalışmada öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirmiş ve öğrencilerin bu konudaki akademik başarılarını artırmıştır (Dougherty, 2008; Venenciano ve Dougherty, 2014; Venenciano, 2017; Venenciano vd., 2020; Yagi vd., 2018). Kontrol grubunda mevcut öğretim programıyla gerçekleştirilen cebir öğretimi, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmıştır. Literatürdeki çalışmalar, farklı bir müdahale olmadan mevcut program doğrultusunda gerçekleştirilen cebir öğretiminin akademik başarıyı artırdığını göstermektedir (Çağdaşer, 2008; Kelismail, 2019; Mercan, 2019; Pirici, 2018; Yaprak-Ceyhan, 2012).

Deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Mevcut öğretim programında cebirsel ifadeler öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar altıncı sınıf düzeyinde öğrencilere verilmektedir. Fakat bu araştırma aynı yaşlardaki beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. MU yaklaşımının temel amacı da öğrencilere daha erken yaşlarda cebirsel düşünme becerisi kazandırmaktır (Davydov, 1975; Dougherty, 2008). Yapılan çalışmalarda MU yaklaşımının erken dönemde öğrencilerin cebirsel düşünme ve genelleme becerilerini geliştirdiği ve yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Dougherty ve Slovin, 2004; Vanenciano, 2017; Yagi vd., 2018) Bu nedenle iki gruba da erken dönemde cebir öğretimi yapılmasına rağmen, MU yaklaşımı ile öğretim yapılan deney grubunun akademik başarısı daha yüksek olmuştur.

Son test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan karşılaştırmada, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları azalmıştır fakat bu azalma istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de kalıcılık testi başarı puanlarında son teste göre bir azalma söz konusudur. Bu azalma ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Kontrol ve deney gruplarına ait kalıcılık testi ortalamaları kıyaslandığında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan hareketle, MU yaklaşımının cebirsel ifadeler konusunda daha kalıcı bir öğretim sağladığı sonucu çıkarılabilir. Bunun nedeni ise MU yaklaşımında öğrenciler cebirsel düşünmeyi ölçme odaklı oluştururlar (Dougherty, 2008). Bu da öğrencilerin ders kitabındaki etkinliklere göre daha fazla yaparak ve yaşayarak öğretim sürecini yürütmelerine olanak tanır. Yapararak ve yaşayarak öğrenme, öğrencilerin dersten daha fazla keyif almasına ve konuyu daha iyi anlamlandırmalarına neden olur (Kan, 2006). Bu nedenle MU yaklaşımının cebirsel ifadeler konusunda mevcut ders kitabındaki etkinliklere göre daha kalıcı bir öğretim sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca MU yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin evde yapılması gereken etkinlikleri ödev olarak görmedikleri ve dolayısıyla bunları daha istekli bir şekilde yaptıkları gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin bir bölümünün ders kitabında yer alan ödev niteliğindeki etkinlikleri yapmadıkları tespit edilmiştir.

Diğer taraftan bu araştırma ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Fakat yabancı alan yazında yer alan çalışmalarda ise MU yaklaşımının daha küçük yaşlarda da kullanıldığı görülmüştür (Dougherty ve Venenciano, 2007). Bu bağlamda ülkemizde de daha küçük yaştaki öğrenci grupları ile çalışmalar yapılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin MU yaklaşımını kullanmaları teşvik edilebilir.

## **KAYNAKLAR**

- Atanda, R. (1999). Do gatekeeper courses expand education options? *Education Statistics Quarterly*, 1(1), 33-38.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Ed.). Newbury Park: Sage.

- Çağdaşer, B. T. (2008). *Cebir öğrenme alanının yapılandırmacı yaklaşımla öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Davydov, V. V. (1975). Logical and psychological problems of elementary mathematics as an academic subject. Steffe, L. P. (Eds.). In *Children's capacity for learning mathematics* (pp. 55-107). Chicago, IL: University of Chicago.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 180-185.
- Dougherty, B. (2008). Measure Up: A quantitative view of early algebra. J. J. Kaput, D. W. Carragher, & M. L. Blanton (Eds.). In *Algebra in the early grades* (pp. 389-412). New York, NY: Erlbaum.
- Dougherty, B. J. & Slovin, H. (2004). Generalized diagrams as a tool for young children's problem solving. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 295-302.
- Dougherty, B. J. & Venenciano, L. C. H. (2007). Measure up for understanding. *Teaching Children Mathematics*, 13(9), 452-456.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7. Edition). Pearson Education.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra. E. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.). In *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 133-155). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaput, J. J. (2007). What is algebra? What is algebraic reasoning? J. J. Kaput, D. W. Carragher, & M. L. Blanton (Eds.). In *Algebra in the early grades* (pp. 5-17). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelismail, E. (2019). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destekli öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler alt öğrenme alanında matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Mercan, M. (2019). *6. sınıf matematik dersine ait "tam sayılar ve cebirsel ifadeler" konularının Scratch destekli öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığına etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1.-4. ve 5.-8. sınıflar)*. Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles & standards document*.
- Pirci, H. A. (2018). *Cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde 5E öğrenme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

- Rickles, J. H. (2013). Examining heterogeneity in the effect of taking algebra in eighth grade. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 251-268.
- Steele, D. (2008). Seventh-grade students' representations for pictorial growth and change problems. *ZDM*, 40(1), 97-110.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (t.y.). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Usiskin, Z. (1995). Why is algebra important to learn. *American Educator*, 19(1), 30-37.
- Venenciano, L. & Dougherty, B. (2014). Addressing priorities for elementary school mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 34(1), 18-24.
- Venenciano, L. (2017). Early curricular experiences with nonnumeric quantities, evidence of an enduring perspective. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 18(2), 181-202.
- Venenciano, L. C., Yagi, S. L., Zenigami, F. K. & Dougherty, B. J. (2020). Supporting the development of early algebraic thinking, an alternative approach to number. *Investigations in Mathematics Learning*, 12(1), 38-52.
- Wilkie, K. J. (2016). Learning to teach upper primary school algebra: changes to teachers' mathematical knowledge for teaching functional thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 28(2), 245-275.
- Yagi, S., Zenigami, F. & Suzuka, K. (2018, February). *Investigating place value concepts within a measurement context*. In Proceedings of the 45th Annual Meeting of the Research Council on Mathematics Learning. Baton Rouge, LA.
- Yaprak-Ceyhan, E. (2012). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı çerçevesindeki öğretimin öğrencilerin cebir başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu bilimsel araştırma, Kırıkkale Üniversitesi 18.11.2021 tarih ve 11 oturum nolu Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

**Atıf İçin/ For Citation:** Akdeniz, E. ve Öztürk, F. (2023). Ölçme temelli cebir öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 1-11.



## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARAŞTIRMAYA SORGULAMAYA DÖNÜK ÖZYETERLİKLERİ İLE FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dr. Uluhan KURT\*

Makale Geliş Tarihi: 29.12.2022

Makale Kabul Tarihi: 26.04. 2023

### Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik özyeterlikleri ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişki düzeyini, bu değişkenlerin öğrencilerin ebeveynleri ile ders çalışma süresi ve ders içerisindeki konuşma süreleri açısından nasıl değiştiğini belirlemektir. Bu kapsamda çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Erzurum ili Yakutiye ilçesine bağlı üç ilkokulda öğrenim gören 152 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği, Araştırma Sorgulamaya Dönük Özyeterlik Algı Ölçeği ve Demografik Bilgi Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçta, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ebeveynleri ile ders çalışma süresi açısından, araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algıları ise öğretmenin derste öğrencilere kendilerini ifade etmesi için verdiği süresi açısından farklılaşmaktadır. Korelasyon analizlerinde ise öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik özyeterlik algısı ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca fen öğrenmeye yönelik özyeterlik algısı ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeklerinin alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, Araştırma sorgulama, Özyeterlik, Ebeveynle ders çalışma, Fen bilimleri

## THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF-EFFICIENCY FOR RESEARCH INQUIRY AND MOTIVATION TOWARDS SCIENCE LEARNING

### Abstract

The aim of this study is to determine primary schools students the level of relationship between the self-efficacy for research inquiry and motivation toward science learning level, how these variables change in terms

\* Dr., Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, uluhaan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0683-6875

of the study time with their parents and speaking time in lesson. In this context, relational survey method was used in the study. The sample of the study consists of 152 primary school students studying in three primary schools in Yakutiye district of Erzurum. Appropriate sampling method was used to select the sample. In this study, Motivation Scale for Science Learning, Self-Efficacy Perception Scale for Research Inquiry and Demographic Information Questionnaire were used as data collection tool. In conclusion, the motivations of students to learn science differ in terms of their duration of study with their parents, and their self-efficacy perceptions towards research inquiry differ in terms of the time given by the teacher to express themselves to the students in the lesson. In correlation analysis, a high level of relationship was determined between students' self-efficacy perception of science learning and their motivation levels for learning science. In addition, significant relationships were determined between the self-efficacy perception of science learning and the sub-dimensions of motivation scales for learning science.

**Keywords:** Motivation, Research inquiry, Self efficacy, Studying with parents, Science

## 1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojide görülen baş döndürücü ilerlemeler ile bilgi çağı yaşanmaya başlamıştır. Dünya çapında gözlemlenen bu durum çağın gereksinimlerine ayak uydurabilen insan modelini yetiştirmenin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Toplumun beklediği bu insan modelini oluşturabilmek için bireylere bir takım becerileri kazandırmak oldukça önemlidir. Bu beceriler 21.yüzyıl becerileri olarak ifade edilen üst düzey düşünme ve öğrenme becerileridir (Turiman, Omar, Daud & Osman, 2012). Bu açıdan tabandan yetiştirilen öğrencilere üst düzey becerileri kazandırmak için ülkelerin eğitim öğretim müfredatlarını revize etmeleri bir zorunluk haline gelmiştir. Bu kapsamda Türkiye’de özellikle 2013, 2017 ve 2018 yıllarında gerçekleşen müfredat değişikliklerinde araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, üstbilişsel düşünme becerilerine hâkim öğrencilerin yetiştirilmesinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2013; 2017).

Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırabilmek için onların araştırma ve sorgulamaya yönelik özyeterlik düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Çünkü araştırma ve sorgulamaya yönelik faaliyetlerde bulunan bireylerin birçok yaşam ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğunu belirten araştırmalara rastlanılmaktadır. Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmeler içerisinde soru sorma, verileri analiz ederek sentez üretme ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlarda bilgiyi kullanabilme becerilerini içermektedir (Perry & Richardson, 2001). Diğer bir deyişle araştırma ve sorgulamaya yönelik etkinlikler problem durumları üzerinden öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaklaşımda soru sormak esastır. Böylelikle sorgulayan bireyler yeni şeyler üretebilme açısından hevesli, öğrenme faaliyetlerine etkin katılım gösteren, gözlemler yapan, öğrenme sürecine eleştirel gözle bakan bir rolü üstlenirler (Davis, 2005). Bu açıdan araştırma ve sorgulama becerilerine sahip bireyler çalışmalarında ya da öğrenme süreçlerinin yönetiminde tıpkı bir bilim insanı gibi bilimsel süreç basamaklarını kullanarak çalışmalarını yürütürler. Bu açıdan bu becerilere sahip olan öğrenciler küçük bir bilim insanı rolüne bürünürler (Çelik, 2012; Tatar & Kuru, 2006). Öğrenciler çalışmalarında bilgileri analiz etme ve doğrulama yapmanın yanı sıra bilgilerin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin sorumluluğunu üstlenirler. Belirtilenlerin gerçekleşmesi halinde öğrencilerde yaparak ve yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Tatar & Kuru, 2009). Benzer şekilde sorgulamaların eğitim içerisindeki işlevselliği göz önünde bulundurulduğunda, sorgulama yoluyla edinilen deneyimler sayesinde becerilerin içselleştirilmesi sağlanır (Thier & Davies, 2001). Bu sayede konu ve kavramların

ezberlenmesi yerine hem eleştirel düşünmenin hem de bilimsel süreç becerisinin aktif olarak kullanıldığı öğrenmeler ön plana çıkmaktadır (Zacharia, 2003).

Araştırma ve sorgulama temelli etkinlikler, gerçek yaşamla bağlantı kurmayı amaçladığından problem çözme becerilerinin kazandırılması açısından bu etkinlikler önem arz etmektedir. Bu açıdan çevresini dikkatli bir şekilde gözleme, problem durumlarını belirleme, hipotez cümleleri oluşturma, deney yapma, verileri analiz edip sonuç çıkarma gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi kolaylaşmaktadır (Evren, 2012). Belirtilen faktörlerin ortaya çıkması halinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi ve öğrenmeyi içsel bir süreç haline getirmesi durumu ortaya çıkmaktadır (Minner, Levy & Century, 2009).

Diğer yandan öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin öğrenme sorumluluklarını üstlenmesi önem arz etmektedir. Öğrenmenin bileşenlerinden birisi olan içsel ve dışsal motivasyonun bireyin sorumluluk alması ile ilişkili olduğu düşünülürse motivasyona bağlı özdüzenleme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi zorunluluk haline gelmektedir (Dembo & Eaton, 2000). Bu açıdan araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmesi açısından kullanılabilir en iyi öğrenme stratejilerinden birisi olup, beraberinde getirdiği motivasyonla öğrencilerin kavramsal anlamaları ve bilimsel işlem yapabilme becerilerine olumlu katkılarının olabileceği düşünülmektedir (Bayram & Sarıbaş, 2009). Belirtilen bu durum göz önünde bulundurularak ele alındığında, motivasyon kavramı Latince “mot” kökünden üretilen bir sözcük olup belirli bir amaç doğrultusunda sergilenen içsel davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Keser, 2006). Yapılan tanım üzerinden motivasyonun bireyin ihtiyaçlarına bağlı olarak karşılaşılabileceği durumlarda nasıl davranması gerektiğini belirleyen bir etki olduğu çıkarımı yapılabilir (Bently, 2000). Motivasyon kavramının eğitim öğretim faaliyetlerindeki karşılığı ise başarılı olma yolunda öğrencinin davranışlarını yönlendirmesidir. Yani öğrenme sürecinde motivasyon öğrencinin öğrenmek için kararlı olması ve yeni stratejiler geliştirmesi ile ilişkilidir. Öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrenciler karşılaşılan problemleri daha iyi anlamlandırabilir ve özgün çözüm yolları geliştirebilirler (Gürdoğan, 2012).

Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretimde bireyin problem durumlarına çeşitli çözüm önerileri getireceği düşünülmektedir. Üst düzey bu beceriyi gerçekleştirmek için bireyin harekete geçmesi, işi yapmaya karşı istekli olması ve işinde devamlı olması verim açısından önemlidir (Keskin, 2009). Bu durum duyuşsal alan becerilerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunun bir kanıtı niteliğindedir (Duit & Treagust, 2003; Thompson & Mintzes, 2002). Bu da öğretim ortamlarında yalnızca bilişsel becerilere odaklanılmasının bireyi tek başına başarılı kılmayacağını bir göstergesidir (Seah & Bishop, 2000).

Öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında kendilerini ne düzeyde yeterli hissettiklerinin belirlenmesi onların öğrenme süreçlerini destekleyici olabilir. Bu açıdan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ile istenilen başarıyı yakalamak kolay hale gelecektir. Belirtilen tüm ifadeler göz önünde bulundurularak bu çalışmanın amacı, ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik özyeterlik algı düzeyleri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen demografik değişkenlerin belirlenerek bu iki değişken

arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İfade edilen amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir: İlkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik özyeterlik algıları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları demografik değişkenler açısından nasıl değişmekte ve bu iki değişken arasında bir ilişki var mıdır?

Problem durumuna bağlı olarak bu çalışmada cevap aranan araştırma soruları aşağıdaki gibi maddeleştirilmiştir:

İlkokullarda öğrenim gören öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik özyeterlik algı ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları;

- ebeveynleri ile fen bilimleri dersine çalışma süreleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- öğretmenin derste kendilerini ifade etmeleri için öğrencilere tanıdığı süre açısından farklılaşmakta mıdır?
- arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma desenine ait betimsel modellerden tarama yöntemi kullanılmıştır. İlkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları özellikler açısından araştırma ve sorgulamaya yönelik özyeterlik inançlarının ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının nasıl değiştiğini belirlemede bu yöntemin kullanılması uygundur. Çünkü belirli bir grubun sahip olduğu özellikler açısından değişkenlerin nasıl değiştiğinin belirlendiği çalışmalarda tarama yöntemi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Araştırma ve sorgulamaya yönelik özyeterlik düzeyi ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli birden fazla faktör arasındaki değişimin varlığını tespit eden bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2009).

### 2.1. Veri Toplama Araçları

#### 2.1.1. Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği

Dede ve Yaman (2008) tarafından öğrencilerinin fen öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeylerini belirlemek için revize edilen ölçeğin orijinal formu, Kaptan ve Korkmaz (2001) tarafından oluşturulmuştur. Revize edilmesi sürecinde bazı maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve nihai olarak ölçeğin beşli Likert (1-Kesinlikle katılmıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum) tipinde 23 madden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçek araştırmada kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan bu ölçekte araştırma yapmaya yönelik motivasyon (AYYM), performansa yönelik motivasyon (PYM), iletişime yönelik motivasyon (İYM), işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon (İÇYM) ve katılıma yönelik motivasyon (KYM) boyutları ölçülebilmektedir. Dede ve Yaman (2008) nihai formdaki maddelerin iç tutarlık katsayısını .83 olarak bulmuş ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde uyum indislerinin yeterli düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ise ölçek maddelerinin ilkökul öğrencileri tarafından anlaşılır olup olmadığını belirlemek için 2 dil uzmanı, 1 ölçek

geliştirme uzmanı ve 1 sınıf öğretmeni görüşüne sunulmuştur. Ayrıca ölçek 5 ilkokul öğrencisine okutulmuş ve anlamadıkları yerler sorulmuştur. Bu süreçte ölçeğin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ve anlaşılır olduğu üzerinde fikir birliği oluşmuştur. Sonrasında asıl çalışmadan farklı 172 ilkokul öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Alınan cevaplar üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum indisleri şu şekilde belirlenmiştir:  $\chi^2/sd= 59$  ( $p<.01$ ), RMSEA= 0,09, S-RMR= 0,07, AGFI= 0,84, GFI= 0,92, IFI= 0,85 ve CFI= 0,80. Ölçeğe ait maddelerin iç tutarlık katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Alt ve üst gruptaki %27'lik dilimdeki puanlar arasındaki t testi sonuçları anlamlı bir fark göstermektedir. Bu durum ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu bilgisini vermektedir.

### **2.1.2. Araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algı ölçeği**

Ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik özyeterlik algılarının ölçülmesinin amaçlandığı ölçek, Ozan, Korkmaz ve Karamustafaoğlu (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek araştırmada kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır. Toplam 14 maddeden oluşan ölçekte kaçınma (7 madde), araştırmayı sürdürme (4 madde) ve kişisel gelişim (3 madde) boyutları bulunmaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise ölçek maddelerinin ilkokul öğrencileri tarafından anlaşılır olup olmadığını belirlemek için 2 dil uzmanı, 1 ölçek geliştirme uzmanı ve 1 sınıf öğretmeni görüşüne sunulmuştur. Ayrıca ölçek 4 ilkokul öğrencisine okutulmuş ve anlamadıkları yerler sorulmuştur. Bu süreçte ölçeğin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ve anlaşılır olduğu üzerinde fikir birliği oluşmuştur. Sonrasında asıl çalışmadan farklı 172 ilkokul öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Alınan cevaplar üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve doğrulayıcı faktör analizinde uyum indisleri  $\chi^2/sd=63$  ( $p<.01$ ), RMSEA= 0,07, S-RMR= 0,08, AGFI= 0,90, GFI= 0,91, IFI= 0,84 ve CFI= 0,83 olarak bulunmuştur. Belirlenen bu değerler modelin uyumlu olduğunun göstergesidir. Ayrıca bu çalışmada ölçek maddeleri için cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,82, alt ve üst %27'lik kısımlardan alınan verilerin istatistiki açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### **2.1.3. Demografik bilgi anketi**

Demografik bilgi anketi araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin bazı özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ankette öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyeti, ebeveynleri ile fen konularına çalışma düzeyi (ev ödevlerine yardımcı olma, fene yönelik etkinliklere katılma vb.) ve fen öğretmenlerinin ders içerisinde onlara kendilerine ifade edebilmeleri için verdiği fırsat düzeyi (ders esnasında öğrencilere söz hakkı verme, etkinliklerde tüm öğrencileri aktif kılma vb.) yer almaktadır.

## **2.2. Katılımcılar**

Bu çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilk periyodunda Erzurum ili Yakutiye ve Aziziye ilçelerindeki üç ilkokulda öğrenim gören 154 öğrenci oluşturmaktadır. Covid 19 salgını dolayısıyla çalışmada kullanılan örneklemin zaman, masraf

ve ulaşım açısından kolay ulaşılabilir olması, uygun örnekleme yöntemini kullanmayı zorunlu kılmıştır. Örnekleme ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Örnekleme ait demografik özellikler.

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Kız	79	51.3
Erkek	72	46.8
Belirtmeyen	3	1.9
<b>Sınıf</b>		
3.sınıf	74	48.1
4. sınıf	80	51.9
<b>Ebeveynleri ile fen dersine çalışma düzeyi</b>		
Düşük	16	10.4
Orta	83	53.9
Yüksek	51	33.1
Belirtmeyen	4	2.6
<b>Derste kendisini ifade etmesine verilen fırsat düzeyi</b>		
Düşük	9	5.8
Orta	44	28.6
Yüksek	96	62.3
Belirtmeyen	5	3.2
	<b>154</b>	<b>100</b>

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplama araçları elektronik ortamda hazırlanmış, ölçek formları Eğitim Bilişim Ağı ve WhatsApp üzerinden öğrencilere gönderilmiştir. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen maddelere samimi ve dürüst cevap verebilmesi için ölçek üzerine verilerin hangi amaçla alındığı ve nerede kullanılacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Verilerin alınmasında güvenilirliği artırmak için öğrencilerin öğrenci numarası alınmıştır. Bu sayede verilerin bir düzen içerisinde sisteme girişi ve tek kişiye ait olması sağlanmıştır. Dört iş günü içerisinde toplanan veriler SPSS 26.0 programına aktarılarak betimsel ve çıkarımsal istatistikler yapılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Örneklemeden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Pallant (2016) tarafından rapor edilen normallik varsayımları referans alınmıştır. Bu kapsamda verilerin; basıklık ve çarpıklık değerlerinin +/-2 arasında olduğu, histogram ve dentrended grafiğindeki şekillerin normal dağılım gösterdiği, normallik testindeki p değerinin .05’ten büyük olduğu belirlenmiştir. Verilerin normal dağılması üzerinde parametrik testlerin ve korelasyon testinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Öğrencilerin ebeveynleri ile ders çalışma süresi ve öğretmenlerinin ders içerisinde kendilerini ifade etmeleri için vermiş oldukları süre ikiden fazla değişken bulundurması sebebiyle ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin hem fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algıları arasında hem de

bu ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek için korelasyon testi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerine ilişkin betimsel ve çıkarımsal istatistikler sunulmuştur:

#### 3.1. Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin ebeveynleri ile fen bilimleri dersine çalışma düzeyi ve fen bilimleri öğretmeninin öğrencilerin derste kendisini ifade etmek için verdiği süreye ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2.** Demografik özelliklere ait betimsel istatistikler.

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
<b>Ebeveynleri ile Fen Bilimleri Konularına Çalışma Düzeyi</b>	150	1.00	3.00	2.23	.63
<b>Sınıf Öğretmeninin Öğrencilerin Derste Kendini İfade Etmek için Verdiği Süre</b>	149	1.00	3.00	2.58	.60

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin ebeveynleri ile fen bilimleri dersine çalışma düzeylerine ilişkin ortalama değer 2.23 olarak tespit edilirken öğrencilerin fen bilimleri dersinde kendilerini ifade etme fırsatlarına ilişkin ortalama değer 2.58 olduğu belirlenmiştir. Bu iki değer göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin vermiş oldukları cevapların ortalamasının orta ile yüksek arasında olduğu söylenebilir.

“Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon” ve “Araştırma Sorgulamaya Dönük Özyeterlik Algı” ölçeklerine verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Ortalama puan üzerinden ölçeklere verilen yanıtların betimsel istatistik değerleri.

Ölçek	N	Ortalama	Standart Sapma
<b>Araştırma Sorgulamaya Dönük Özyeterlik Algısı (ASDÖA)</b>	154	3.92	.70
<b>Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYM)</b>	154	4.01	.76

Tablo 3'teki veriler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin; ASDÖA ölçeği ortalama puanlarının 3.92, FÖYM ölçeği ortalama puanlarının 4.01 olduğu belirlenmiştir.

#### 3.2. Çıkarımsal İstatistikler

Öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik özyeterlik algıları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ebeveynleri ile fen bilimleri konularına çalışma düzeyleri açısından

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Ebeveynler ile ders çalışma düzeyi açısından ölçek puanlarının nasıl değiştiğinin incelendiği ANOVA testi sonuçları.

		Karelerin				FARK
		Ortalaması	df	F	p	
<b>ASDÖA</b>	Gruplar Arası	2.67	2	2.78	.06	<b>Düşük=Orta=Yüksek</b>
	Grup içi	70.39	147			
<b>FÖYM</b>	Gruplar Arası	3.74	2	3.28	.04	<b>Düşük=Yüksek&gt;Orta</b>
	Grup içi	83.94	147			

\*p < . 05

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ebeveynleri ile fen bilimleri konularına çalışma düzeyleri istatistiki açıdan ASDÖA’da anlamlı fark oluşturmazken, FÖYM’de anlamlı fark oluşturmuştur. FÖYM’de ortaya çıkan farkın ebeveynleri ile daha az ve daha fazla ders çalışan öğrencilerin lehine çıkmaktadır.

Öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik özyeterlik algıları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının fen bilimleri öğretmenin derste kendilerini ifade etmeleri için verdiği süre açısından değişip değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analizden elde edilen değerler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin derste kendilerini ifade etme düzeyleri açısından ölçek puanlarının nasıl değiştiğinin incelendiği ANOVA testi sonuçları.

		Karelerin				FARK
		Ortalaması	df	F	p	
<b>ASDÖA</b>	Gruplar Arası	10.29	2	12.67	.00	<b>Çok=Orta&gt;Az</b>
	Grup içi	59.29	146			
<b>FÖYM</b>	Gruplar Arası	3.49	2	2.99	.05	<b>Çok=Orta=Az</b>
	Grup içi	84.93	146			

\*\*p < . 01

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenin öğrencilerin kendilerini ifade etmesi için verdiği süre istatistiki açıdan ASDÖA’da anlamlı bir fark oluştururken, FÖYM’de anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğretmenin verdiği süre miktarı arttıkça öğrencilerin araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algı düzeyleri artmaktadır.

Öğrencilerin araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algısı ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algısı ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon arasındaki ilişki.

		ASDÖA	FÖYM
<b>ASDÖA</b>	Pearson Correlation	1	.57**
	Sig. (2-tailed)		.00



<b>FÖYM</b>	Pearson Correlation	.57**	1
	Sig. (2-tailed)	.00	

\*\*p < . 01

Tablo 6 incelendiğinde ASDÖ ile FÖYM arasında pozitif yönlü .57 korelasyon değerinin olduğu ve bu değer istatistik açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Belirlenen bu korelasyon değeri ASDÖ ile FÖYM arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir.

FÖYM ve ASDÖA ölçeklerindeki alt boyutların birbirleri ile olan ilişki düzeyleri Tablo 7'deki gibidir.

**Tablo 7.** FÖYM ve ASDÖA ölçeklerindeki alt boyutların birbirleri ile ilişkisi.

		Araştırmayı		
		Kaçınma	Sürdürebilme	Kişisel Gelişim
<b>AYYM</b>	Pearson Correlation	.35**	.45**	.38**
	Sig. (2-tailed)	.00	.00	.00
<b>PYM</b>	Pearson Correlation	.33**	.23**	.31**
	Sig. (2-tailed)	.00	.00	.00
<b>İYM</b>	Pearson Correlation	.30**	.34**	.35**
	Sig. (2-tailed)	.00	.00	.00
<b>İÇYM</b>	Pearson Correlation	.33**	.29**	.29**
	Sig. (2-tailed)	.00	.00	.00
<b>KYM</b>	Pearson Correlation	.20*	.13	.15
	Sig. (2-tailed)	.01	.10	.07

Tablodaki değerler incelendiğinde FÖYM ölçeğine ait; AYYM ve İYM alt boyutlarının ASDÖA ölçeğindeki tüm alt boyutları ile orta düzeyde bir ilişkisinin olduğu, PYM ve İÇYM'nin kaçınma boyutu ile orta düzeyde diğer ASDÖA ölçeğindeki alt boyutlarla düşük düzeyde bir ilişkisinin olduğu, geriye kalan tüm alt boyutlar arasında da düşük düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Belirlenen bu ilişkilerden KYM'nin Araştırmayı Sürdürebilme ve Kişisel Gelişim boyutu arasındaki ilişkiler haricindeki tamamı istatistik açıdan anlamlıdır.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Araştırma Sorgulamaya Dönük Özyeterlik Algıları ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ebeveynleri ile ders çalışması ve ders öğretmenin öğrencinin kendisini ifade etmesi için verdiği süre açısından nasıl değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada belirtilen bu iki değişken arasında ve alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyleri incelenmiştir. Bu açıdan elde ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Ebeveynleri ile ders çalışma düzeyleri açısından öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi değişirken araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algısı değişmemiştir (Tablo 4). Ebeveynleri ile düşük ve yüksek düzeyde çalışan

öğrencilerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyde ebeveynleri ile çalışanlardan daha fazla olması, ebeveyn profili ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Düşük düzeyde ebeveynleri ile ders çalışan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde ebeveynleri ile ders çalışanlarla benzer olmasının temelinde bazı ebeveynlerin baskıcı bir tutum sergilediği düşünülmektedir. Bu tipteki ebeveynlerin çocukları, anne ve babaları ile daha az çalışmasının onları daha fazla motive ettiği düşünülmektedir.

- Ders öğretmeninin öğrencilerine kendilerini ifade etmeleri için verdiği zaman dilimi açısından araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algıları değişirken fen öğrenmeye yönelik motivasyonları değişmemiştir (Tablo 5). Kendilerini ifade etmeleri açısından daha fazla süre alan öğrencilerin araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algıları daha az süre alan öğrencilerden daha fazladır.
- Öğrencilerin araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik algıları ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır (Tablo 5).
- FÖYM ile ASDÖA ölçeklerinin alt boyutları arasında sadece KYM ile Araştırmayı sürdürme ve kaçınma boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenemez iken diğer alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Günümüzde öğretim müfredatları sürekli güncellenmektedir. Öğrencilerden beklenen beceriler göz önünde bulundurulduğunda araştırma sorgulamaya dönük eğitimler verilmesi üzerinde genel bir kanı bulunmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin ezberleyen, pasif bir konumda olan değil araştıran sorgulayan, bilgileri anlamlandırabilen bir modelde yetiştirilmesi gerekmektedir (Perry & Richardson, 2001; Vreman-de, 2004). Araştırmacı ve sorgulayıcı öğretim modeline göre kendi bilimsel bilgilerini üreten, bilgileri arasında bağlantı kuran, iletişim becerileri iyi düzeyde olan öğrencilerin öğrenme sürecindeki faaliyetlere katılmaları hususunda motivasyon düzeyleri yüksektir (McGinn & Roth, 1999; Rusthon, Lotter & Singer, 2011).

“Bazı kavramlar üzerinden sorular yöneltip cevaplar vererek araştırma” (İnel Ekici, 2016; Türk Dil Kurumu [TDK], 2017) olarak ifade edilen araştırma ve sorgulama becerilerinin akademik motivasyonla ilişkili olduğunu belirten çalışmalara literatürde rastlanmaktadır (Akça, 2014; Arseven, Dervişoğlu & Arseven, 2015; Emir, Hüner & Uzelli, 2012; İlter, 2013). Bu çalışmalar öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerileri ile motivasyonları arasında belirlenen ilişkiler açısından bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ancak Edelson, Gordin & Pea (1999) çalışmasında, araştırma ve sorgulama faaliyetlerinin uzun ve bireyi zorlayıcı bir yapısının olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin daha fazla motive edilmesi gerektiğini vurgulayan araştırmacılar, öğrencilerin yeterli düzeyde motive edilmemesi durumunda sorgulama etkinliklerinde başarısız olabileceklerini rapor etmişlerdir.

Diğer yandan motivasyon kavramının; bireyin arzusu, isteği, dürtüleri, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eylemleri olarak ifade edildiği (Cüceloğlu, 2005) düşünülürse, motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler derslerine ilişkin konu ve kavramları öğrenmede

araştırma ve sorgulama becerilerini daha fazla kullanacaktır. Bu açıdan motivasyon ile araştırma sorgulama becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Literatürde motivasyon düzeyinin araştırma sorgulama becerisi ile ilişkili olduğunu belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Arı & Yılmaz, 2016; Evren, 2012; Kahyaoğlu & Saraçoğlu, 2018).

Bu çalışmada öğrencilere araştırma sorgulamaya dönük özyeterlik becerileri ve motivasyonlarını artırmaya yönelik etkinlikler yapılmamıştır. Öğrencilerin mevcut durumları üzerinden değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkileri ve ilişkileri belirlenmiştir. Belirtilen bu durum çalışmanın sınırlılığıdır. Ayrıca bu araştırma, Erzurum ili Yakutiye ve Aziziye ilçelerindeki üç ilkokul, araştırmaya katılan 154 öğrenci, katılımcıların ölçme araçlarına dürüst ve samimi cevap vermeleri ve kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bir takım öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğrencilerin motivasyon düzeylerini artıracak uygulamalara yer verilerek onların araştırmacı ve sorgulayıcı özellikleri geliştirilmelidir.
- Ebeveynlerin öğrencilerin motivasyon düzeylerine ne düzeyde etki ettiğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin kendilerini derste daha fazla ifade etmeleri için öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Bu çalışmadan elde edilen sonuçların güvenilirlik ve geçerliği farklı örneklemeler üzerinden test edilebilir.
- Yapılan bu çalışma ilkokul düzeyindeki öğrencilerin; fen bilimleri dersine ilişkin motivasyonları ve araştırma sorgulamaya dönük özyeterliklerini ele alması açısından özgündür ve bu açıdan alanyazına katkıda bulunacaktır. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları, araştırma ve sorgulama düzeyleri ve özyeterliklerini inceleyecek çalışmalar ile bu çalışmanın güvenilirlik düzeyi artabilir.

## KAYNAKLAR

- Akça, D. (2014). *Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arı, E. ve Yılmaz, S. (2016). Sorgulayıcı araştırma odaklı fen bilimleri uygulamaları: afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini. *International Journal of Humanities and Education*, 2(3), 100-122.
- Arseven, A., Dervişoğlu, F. M. ve Arseven, İ. (2015). Tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 171-185.
- Bently, T. (2000). *Takımımızın yeteneklerini geliştirmede insanları motive etme*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı-psikolojinin temel kavramları* (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Davis, S. A. (2005). *Inquiry-based learning templates for creating online educational paths*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A&M University, Texas.
- Duit, R. ve Treagust, D. (1998). Learning in science: From behaviourism towards social constructivism and beyond. (Ed: Fraser, B., & Tobin, K.). *International Handbook of Science Education*, 3-26, Kluwer Academic, UK: Dordrecht.
- Edelson, D.C., Gordin, D.N., & Pea, R.D. (1999). Addressing the Challenges of Inquiry-Based Learning Through Technology and Curriculum Design. *Journal of the Learning Sciences*, 8(3), 391–450.
- Emir, S., Hüner, S. ve Uzelli, O. (2012). Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Erişim adresi: [https://www.pegem.net/Akademi/arama\\_sonuc.aspx?kriter=Bildiri&kelime=akademik%20ba%C5%9Far%C4%B1](https://www.pegem.net/Akademi/arama_sonuc.aspx?kriter=Bildiri&kelime=akademik%20ba%C5%9Far%C4%B1)
- Evren, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürdoğan, A. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitimde motivasyon düzeylerinin ölçülmesi: Ortaca meslek yüksekokulu örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 149-165.
- İlter, İ. (2013). Sosyal bilgiler dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli: Başarı ve öğrenmede kalıcılığın incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 591-605.
- İnel Ekici, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 497-516.
- Kahyaoğlu, M. ve Saraçoğlu, M. (2018). Examination of secondary school students' scientific inquiry skills perceptions in term of curiosity, motivation and attitude. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 1-19.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McGinn, M. K. ve Roth, W.M. (1999). Preparing students for competent scientific practice: Implications of recent research in science and technology studies, *Educational Researcher*, 28(3), 14–24.
- Minner, D.D. Levy, A.J., & Century, J. (2009). Inquiry-based science instruction— What is it and does it matter, Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474- 496.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma klavuzu spss ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Perry, V.R., & Richardson, C.P. (2001). *The new mexico tech master of science teaching program: An exemplary model of inquiry-based learning*. 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Reno, Nevada.
- Rushton, T. G., Lotter, C., & Singer, J. (2011). Chemistry Teachers' Emerging Expertise in Inquiry Teaching: The Effect of a Professional Development Model on Beliefs and Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 23-52.

- Tatar, N. ve Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 147- 158.
- Thier, H. D. ve Daviss, B. (2001). *Developing inquiry-based science materials. A guide for educators*. New York: Teachers College Press.
- Thompson, T. L., & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24(6), 645-660.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., & Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 110-116.
- Vreman-de O.C. (2004). Student-generated assignments about electrical circuits in a computer simulation. *International Journal Science Education*, 26(7), 859–873.
- Zacharia, Z. (2003). Beliefs, attitudes and intentions of science teachers regarding the educational use of computer simulations and inquiry-based experiments in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 792–823.

**Etik Kurul Belgesi:** Veriler 2019 yılı aralık ayında toplandığından etik kurul belgesi alınmaya ihtiyaç duyulmamıştır.

**Atıf İçin/ For Citation:** Kurt, U. (2023). İlkokul öğrencilerinin araştırmaya sorgulamaya dönük özyeterlikleri ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 12-24.



## SCALE DEVELOPMENT STUDY: STUDENTS' SCHOOL SATISFACTION SCALE\*

Ümran DEMİR\*\*

*Makale Geliş Tarihi: 07.03.2023*

*Makale Kabul Tarihi: 04.04.2023*

### Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine the satisfaction levels of high school students towards school. The draft scale was piloted to 650 high school students studying in five central districts of Antalya in the 2020-2021 academic year. Afterwards, real application was made to 614 students. Rotated principal component analysis was used to obtain information about the validity of the scale over the obtained data. In order to determine the construct validity of the scale, principal component analysis and factor analyzes were performed and Promax oblique rotation was performed. In addition, Cronbach's  $\alpha$  reliability was calculated to provide evidence for the reliability of the scale and was found to be .94. As a result of these analyzes, the Students' School Satisfaction Scale (SSSS) consisting of 6 factors and 43 items explaining 60% of the total variance was obtained. Item test correlations were calculated as evidence of item validity. Item test correlations were found to vary between .446 and .743. The results obtained prove that the scale is valid and reliable.

**Keywords:** Student, School, Satisfaction, Scale development.

## ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: ÖĞRENCİLERİN OKUL MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİ

### Öz

Bu çalışmanın amacı liselerde öğrenim gören öğrencilerin okula yönelik memnuniyet düzeylerini belirlemeye dönük ölçek geliştirmektir. Oluşturulan 60 maddelik taslak ölçek 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili beş merkez ilçesinde öğrenim gören 650 lise öğrencisine pilot uygulama; 614 öğrenciye ise gerçek uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizleri yapılmış ve Promax eğik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach  $\alpha$  güvenilirlikleri hesaplanmış ve .94 olarak

\* Bu araştırma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr.Öğr.Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, umran.demir@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0599-0459

bulunmuştur. Bu analizler sonucunda 6 faktörlü ve toplam varyansın %60'ını açıklayan 43 maddeden oluşan Öğrencilerin Okul Memnuniyeti Ölçeği (ÖOMÖ) elde edilmiştir. Madde geçerliğine kanıt olarak madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının .446 ile .743 arasında değiştiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci, Okul, Memnuniyet, Ölçek geliştirme.

## 1. INTRODUCTION

The dictionary meaning of the word satisfaction is expressed as being contented, delighted, rejoicing (Turkish Language Association, 2010). When satisfaction is accepted as meeting and/or exceeding expectations of what is achieved (Robbins & Coulter, 2009; Robbins, Decenzo & Coulter, 2011), it is seen that it is closely related to the definition of quality, while it also refers to the perceptual evaluation of individuals who receive a service about receiving a service (Oliver, 1999). When the concept of quality and satisfaction mentioned in the definition is considered in terms of education and training activities, it is seen that it is an important and rewarding investment, which is expressed in many ways. Reaching the level of contemporary civilizations, in which knowledge and human capital play an important role as a means of production, is one of the important outputs of education (Uzgören & Uzgören, 2007). Inputs from the teaching environment directly or indirectly affect the quality of teaching and student learning.

Schools take strategic decisions on many issues such as developing curriculum according to student needs, using technology suitable for the structure of the institution, improving teacher competencies and qualifications, adapting socio-cultural opportunities and physical conditions according to expectations, etc. in providing quality education. However, contributing to the determination of the satisfaction of the students, who are called the customers or service areas of the schools, is seen as an issue that cannot be ignored. According to Ansari (2002), one of the most important quality indicators in measuring learning and teaching activities is student satisfaction. For this reason, it is important to determine the expectations of students, which are accepted as internal stakeholders, and to create appropriate conditions in increasing the quality of educational institutions (Baykal et al., 2002; Yıldız & Ardıç, 1999). Students make a comparison between the service they receive in their institution and their expectations. If the opportunities provided by the institutions meet the expectations of the students, the level of satisfaction increases. If the service provided is insufficient to meet expectations, student satisfaction decreases. Therefore, it is expected that schools will be responsible for increasing the quality of these service areas provided by the students in a way that will meet their dreams and expectations. Good quality teaching is defined as a situation where students have good learning opportunities, their satisfaction and dissatisfaction are known, and the student's needs and expectations are met.

In the literature, there are previously developed scales related to school satisfaction. "Attitude Scale Towards School" developed by Alıcı (2013) was expressed with 43 items in one dimension. Again, the "Student Satisfaction Scale" developed by Kayıkçı and Sayın (2010) has 42 items expressed in one dimension. In addition, Choi et al. (2013)

“Quality School Building Scale” was analyzed in 31 items in 4 dimensions.

In this context, according to the results of the examination, there are sample scales such as Epstein and Mcpartland's (1976) School Quality of Life Scale, which consists of 3 dimensions; the School Happiness-Life Scale (2021), which consists of 3 dimensions and 15 items, prepared by Kırnık et al., and the Student Satisfaction Scale, prepared by the Ministry of National Education. It has been determined that the dimensions of the developed or adapted scales that are effective on school satisfaction are generally student-teacher relations, the physical conditions of the school and the classroom, the school's management and the opportunities offered by the school to the students.

In this research, it is aimed to contribute to the literature by developing the Students' School Satisfaction Scale, which is a data tool that measures students' school satisfaction.

## **2. METHOD**

### **2.1. Study Group**

The students' school satisfaction scale form, which was determined as a trial, was developed as 60 items. The target population of the study consists of all types of official high schools (Anatolian high school, Vocational high school, Science high school and Imam Hatip high school) in the districts of Konyaaltı, Kepez, Muratpaşa, Aksu and Döşemealtı in the 2020-2021 academic year. Random method, which is one of the frequently used methods in the selection of students, was used. The scale form was delivered to a total of 650 students who were sampled.

### **2.2. The development process of the scale**

#### **2.2.1. Writing the scale items as a data collection tool and creating the trial form**

After the literature review on the factors that create student satisfaction at school, the students were asked the question of what the factors affecting school satisfaction are and how they affect it, and written opinions of the students about what affects their satisfaction at school, either positively or negatively. As a result of the content analyzes and evaluations made in the light of both the literature review (related publications and scales) and the answers to open-ended questions, an item pool consisting of 80 statements was created. As a result of combining and simplification of these items with the same meaning, a draft of 60 items was created in line with the opinions of two experts in the field of Educational Sciences, whose content validity was tested. This draft was presented to the students and Turkish Language teachers for their opinions and its clarity was tested and finalized. Experts were asked to indicate their answers regarding the suitability of the items for the scale on a 3-point rating scale (1: Should be removed, 2: Should be revised, 3: Should be accepted). A space was left under each item to allow the experts to make explanations and it was stated to the experts that they could make corrections on the items if necessary. After the forms from the experts were collected, all the answers were combined into a single form. While evaluating the data obtained, the results of these expert opinions were taken as the basis for determining the appropriateness of the items to be included under the relevant factor. Due to the COVID19 epidemic, the draft scale has



been converted to electronic format so that participants can fill it out online. Participation in the study was completely voluntary and no student was required to fill in the draft scale. In the prepared form, apart from the items, demographic information such as the type of high school the student is studying, grade level and gender were obtained, and no information was requested that would reveal the identity of the participant. In order to make the form available to more users, it was kept open to the participants for a period of approximately one month and access to the form was closed at the end of the period. The raw data obtained were transferred to the SPSS program and the data cleaning process was carried out primarily by performing missing data analysis, outlier analysis, normality and linearity analysis.

### **2.2.1.1. Analysis of data**

The created 60-item trial scale was applied to approximately 700 students studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of high schools. However, the validity and reliability studies of the scale were carried out on 614 students after removing the unsuitable and incomplete scales. In order to provide evidence of reliability on the data obtained Cronbach's reliability; item test correlations to provide evidence of item validity; Kaiser-Meyer Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity test to determine the suitability of the data for principal component analysis and Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were conducted to provide evidence for construct validity.

#### **2.2.1.1.1. Validity and reliability studies**

Content validity is expressed as the ability of the feature to be measured with the measurement tool to represent the population. In this context, it is also referred to as sample validity (Keleş, 1976). Content validity is related to the definition of the structure being examined. It can be done by consulting experts on the subject in Social Sciences or by getting help from similar scales whose content validity has been proven before. In line with the opinions of students and experts, the items were renewed and a pilot application was carried out on 650 participants. The aim of this application was to use the item test correlation analysis (Corrected-Item Total Correlation) to determine the compatibility of each item with the scale, and as a result of this analysis, the M6 value below .300 was removed from the scale. In determining the study group, criteria such as the number of items or factors are important. In this context, Kline (1994) stated that the number of items in the study group should be at least twice as much or a sample of 200 people was generally sufficient (Seçer, 2015). On the other hand, Tavşancıl (2002) stated that the number of items in the study group should be between 5 and 10 times. In this case, it can be said that the sample group was reached 10 times as much as the items in the pilot application. After the applications were completed, all the answer forms were examined and the papers of the students (n=36) whose answers would be deemed invalid due to incomplete answers, more than one coding or not coding some questions were determined and these forms were excluded from the analysis. As a result of the pilot application, after eliminating the extreme values and missing data, factor analysis was performed on the data of the remaining 614 participants, and the number of items was reduced to 43. Examining the construct validity of a scale is important in terms of analyzing the relationships between scale items and covering the area that the items are

related to. In the examination of construct validity, correlation study, benefiting from generalizability theory, difference between groups, factor analysis methods are among the most used methods (Tekindal, 2009). In this study, within the scope of construct validity, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed on 307 data of the 614 participants' data set obtained in order to determine the factor structure of the scale, and then Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on 307 data in the second application.

Oblique rotation is recommended in order to obtain the most appropriate results for the data (Rennie, 1997). The similarity of the results after the vertical and oblique rotation method will increase as the factor variable ratio and the correlation between the factors decrease. If oblique rotation is to be used in research, it is recommended that promax should be preferred over oblimin rotation in order to make the results more useful in the future (Rennie, 1997; Tabachnick & Fidell, 2007). In this study, promax was preferred for EFA. Since it is thought that there is a relationship between the structures of the scale, Promax rotation method, which is one of the oblique rotation approaches, was used by using the rotation method.

### 3. FINDINGS

Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed on the data set obtained from this study respectively, and the findings obtained as a result of the analyzes are given below.

As a result of the EFA:

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were used to test the suitability of the data obtained from the students for factor analysis. As a result of KMO and Bartlett Tests (KMO = .94, Bartlett's Test of Sphericity= 7249.585 df=903,  $p = .000$ ) it was determined that the data were suitable for factor analysis ( $KMO \geq 0.70$  and  $p < .05$ ). This shows that the sample value is very good and shows a normal distribution ( $p=0.00$ ), and this factor analysis has appropriate values (Seçer, 2015). As seen above, as a result of the KMO and Bartlett Tests, it was determined that the data were suitable for factor analysis ( $KMO \geq 0.70$  and  $p < .05$ ).

In this study, while EFA was being conducted, the items loaded under the factor were consistent in terms of meaning and content, the eigenvalue of each factor was more than "1"; each item has a factor load of at least ".32" in the factor it belongs to; (Çeçen, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007; Seçer, 2015) it was taken as a criterion that the difference between the load values in the factor containing the items and the load values in the other factor was at least ".10".

As a result of the analysis, it was seen that the communalities extraction values were between .446 and .743 (according to Seçer, it should not be lower than .10). In the analysis, it was seen that the scale consisted of 6 factors with eigenvalues of 1% and above and Alpha values between .79 and .95. The ratio of factors explaining the total variance is 60%, and the ratio of explaining the total variance over 40% in studies in the field of Social

Sciences is one of the important indicators for construct validity (Kline, 1994). It was observed that the factor load values of the items were between .358 and .820. In the scale development process, first of all, the factor load value of each item should be at least .32 (Seçer, 2015).

Considering the listed criteria, the research data were subjected to EFA. 12 items (4-10-11-12-13-21-30-35-36-38-40-41-43-45-48-51) that were determined not to fit the criteria were removed and the remaining items were analyzed again. It was determined that the scale formed a structure consisting of 6 (six) dimensions and 43 (forty-three) items.

**Table 1.** Rotated factor component matrix

Items	Dimensions					
	1	2	3	4	5	6
19. Attitudes and behaviors of administrators towards students	,820					
24. Considering the opinions, requests and complaints of the students	,724					
20. Conducting student-related business and transactions	,704					
22. Resolving students' school problems	,681					
29. Confidence in the school administration	,665					
25. General discipline of the school	,637					
27. Supervision of school work	,580					
26. Planned and regular operation of school activities	,565					
28. The quality of life that the school environment offers me	,470					
23. Recognition of students' achievements by the administration	,469					
53. In order to make the course topics interesting		,787				
54. The suitability of the course contents to the level of the students		,754				
52. In terms of usability of course content in life		,705				
57. Duration of lesson hours		,671				
56. Time allotted to recess		,646				
55. The suitability of the courses and their contents for the higher education entrance exam		,616				
60. In terms of the school's preparation of students for university life		,615				
58. Selection of textbooks		,574				
59. From the school's exam schedule and the way it administers the exams		,564				
50. Homework given by teachers		,513				
49. In terms of making the lessons interesting and enjoyable		,478				
7. The suitability of the playgrounds and sports areas in the school garden to the developmental levels of the students			,782			
8. In terms of the school garden being arranged in a way that responds to the students' the needs of			,672			
2. The school layout			,653			
1. The color and appearance of the school building			,629			
3. The physical (heating-cooling-lighting and ventilation) condition of the school			,475			
9. In terms of the suitability of the classes for teaching			,470			
33. Students' relationships and communication with each other				-,708		
44. The school's ability to improve our self-confidence				-,543		
47. Measuring and evaluating student achievement				-,462		
46. The compatibility of the classroom atmosphere with trust and understanding				-,441		
42. The quality of education given at school				-,358		
17. The work of the servants					-,763	
18. The security service at the school					-,674	
15. School canteen, cafeteria, etc. adequacy of services					-,528	
32. The attitude of the school staff (servant, officer-security) towards students					-,525	
14. The adequacy of parts of the school such as toilets, washbasins and changing rooms					-,504	
16. Counseling services offered at the school					-,470	
5. The safety of the school garden					-,409	
39. Ability to freely express my ideas in class						,679
31. Attitudes and behaviors of teachers towards students						,604
37. The availability of teachers						,569
34. Teachers' fair treatment of students						,479

When Table 2 is examined, factor loads vary between 0.358 and 0.820. In the scale development process, first of all, the factor load value of each item should be at least .32 (Seçer, 2015). The first factor consists of 10 items, the second factor consists of 11 items, the third factor consists of 6, the fourth factor consists of 5, the fifth factor consists of 7 and finally the sixth factor consists of 4 items.

Factor names, item numbers, total variance explanation rates and the Alpha reliability coefficient of each factor are given in Table2:

**Table 2.** Factors' names, alpha values and variance explanation rates of the scale

<b>Factors Number</b>	<b>Items</b>	<b>Alpha of Items</b>	<b>Values</b>	<b>Total Variance Explanation Rate</b>
<b>1. Administrative Structure and Functioning of the School</b>	19,20,22,23,24,25,26,27,28,29	10	.95	%39
<b>2. Relevance of the School's Course Content, Program and Curriculum</b>	49,50,52,53,54,55,56,57,58,59,60	11	.93	%6
<b>3. The Physical Structure of the School, the Garden and the Responding to the Needs of the Departments</b>	1,2,3,7,8,9	6	.82	%4
<b>4. The Quality of Education at School and Its Contribution to Student Development</b>	33,42,44,46,47	5	.88	%4
<b>5. Services and Opportunities Provided by the School to the Students</b>	5,14,15,16,17,18,32	7	.86	%3
<b>6. Student-Teacher Relations and Communication at School</b>	31,34,37,39	4	.79	%3
<b>Total</b>		43	.94	%60

In the EFA, it was determined that the scale consisted of 6 dimensions. Students' School Satisfaction Scale (SSSS) consists of 43 items; Administrative Structure and Functioning of the School (10 items), Relevance of the School's Course Content, Program and Curriculum (11 items), The Physical Structure of the School, the Garden and the Responding to the Needs of the Departments (6 items), The Quality of Education at School and Its Contribution to Student Development (5 items), Services and Opportunities Provided by the School to the Students (7 items) and Student-Teacher Relations and Communication at School(4 items) and 6 dimensions. Whether an item in the scale is included in a factor or not depends on the high load values of the factor in which the items are included. In practice, this limit is 0.30 depending on the number of items (Büyüköztürk, 2008).

The Cronbach's Alpha coefficient for the sub-dimensions of SSSS was .95 for the 'Administrative Structure and Functioning of the School' sub-dimension, .93 for the 'Relevance of the School's Course Content, Program and Curriculum' sub-dimension, .82 for the sub-dimension “Physical Structure of the School and Responding to the Needs of the Departments”, The Quality of Education at School and Its Contribution to Student Development .88 , Services and Facilities Provided by the School to Students .86 and Student-Teacher Relations and Communication was calculated as .79. In the calculations made for the whole scale, the Cronbach alpha reliability coefficient was determined as .94. If the Cronbach Alpha value is  $0.80 \leq \alpha < 1.00$ , the scale is a highly reliable scale (Kalaycı, 2008). It is accepted as an indication that the scale has excellent internal consistency.

After this stage, the 6-dimensional structure of the scale, which was determined as a result of EFA, was examined by CFA. Confirmatory factor analysis is used to confirm the latent structure determined by exploratory factor analysis (Seçer, 2015).

As a result of the CFA;

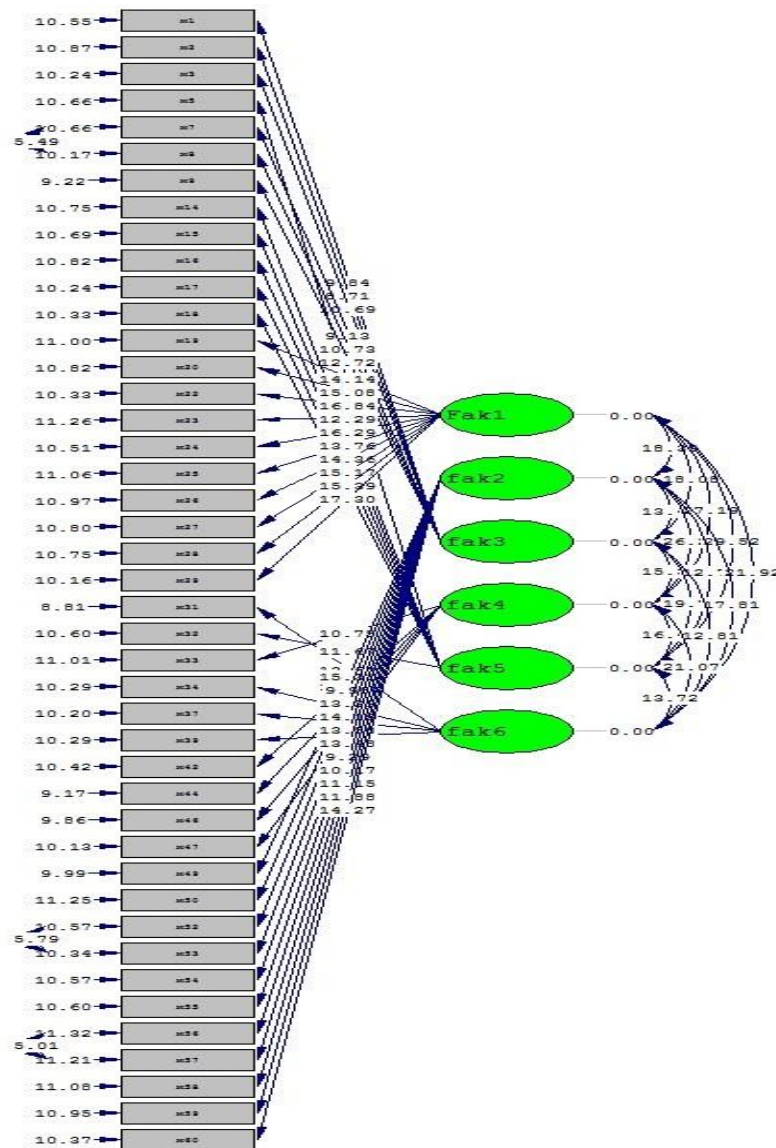
For the construct validity of the scale, goodness-of-fit statistics in CFA should be at the desired level. While the chi-square value is not expected to be significant for a model to be acceptable, it is generally seen to be significant in practice. This is because this value is very sensitive to sample size. Instead, when the chi-square value is divided by the degrees of freedom, the resulting value being two or less indicates that the model is a good model, and if it is 5 or less, the model has an acceptable goodness of fit (Şimşek 2007; Harrington 2009). In the study, the value obtained by dividing the chi-square value by the degrees of freedom according to the CFA results was found to be 1.89, and this value showed that the model had an excellent goodness of fit. The validity analyzes based on the six-factor structure of the School Satisfaction Scale for Students (SSMS) were tested with CFA. When the t values were examined in the path diagram obtained as a result of CFA, no incompatibility of any item was observed in the constructed model with the other items in the related structure. The fact that no item is in red can be evaluated as all items are compatible in the model that was constructed and tested (Seçer, 2015). When the path diagram was examined, it was seen that the item factor load values were at least .30 and above. According to the diagram, factor loadings of the scale were found to vary between .31 and .72. With this result, it can be said that the tested model is approved. In order to

improve the fit indices, a total of 3 modifications were made, between items 7-8, 52-53 and 56-57. Goodness of fit results of the scale are given in the table below:

**Table 3.** Confirmatory factor analysis fit index values

Goodness of Fit Values	Fit Indexes obtained	Criteria For Acceptable Fit	Criteria For Perfect Fit
p value	0.00	$0.01 \leq p \leq 0.05$	$0.05 \leq p \leq 1$
$\chi^2/sd(1595.03/842)$	1.89	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMSEA	0.057	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
RMR	0.76	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0 \leq RMR \leq 0.05$
GFI	0.80	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
CFI	0.98	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	0.97	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	0.98	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$
IFI	0.98	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$

References: Uzun, Gelbal and Teacher, 2010; Kline, 2005; Munro, 2005; Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk 2010; Schumacker and Lomax, 2010; Capricorn, 2014; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Lightning 2007; Harrington 2009



Chi-square:1595.03 df: 842

**Figure 1.** Path Diagram

#### 4. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, a scale was developed to determine the school satisfaction levels of high school students. The scale consists of 43 items. As a result of the rotated principal components analysis, a structure consisting of 6 sub-dimensions was reached. These dimensions were named by the researcher as the Administrative Structure and Functioning of the School, the Relevance of the Course Content, Program and Curriculum, the Physical Structure of the School and the Responding to the Departments' Needs, the Quality of Education at the School and its Contribution to Student Development, the Services and Facilities Provided by the School to the Students and Student-Teacher Relations and Communication at School. The internal-consistency and reliability coefficient of the total scale were found to be 0.92. The School Satisfaction Scale of Students thus obtained is a Likert type scale that takes a value between 'I am not satisfied at all (1)' and 'I am very satisfied with (5)'. The limits of the options and the values given in the sub-scales of the SSSS are as follows; 1= 'I am not satisfied at all, 1.00-1.79'; '2=Dissatisfied 1.80-2.59'; '3=Moderately Satisfied, 2.60-3.39'; '4=Satisfied, 3.40-4.19'; '5=Very Satisfied, 4.20-5.00'. As a result of all analyzes and applications, when the data is evaluated as a whole, it can be said that the fit indices of the tested model are at a sufficient or perfect level, so the model is approved and the scale has model fit, thus ensuring the construct validity of the scale (Seçer, 2015). Therefore, it has been decided that Students' School Satisfaction Scale is a suitable and valid tool. As a result, in this study, satisfaction, which is thought to be related to education in the literature, was studied and a scale was developed for students' school satisfaction. The findings of the validity and reliability of the scale show that it can be used to determine the attitudes of high school students towards the relevant feature. Since the scale is developed by students studying in high schools, if the scale will be used in groups other than this, validity and reliability studies should be carried out with the data to be obtained from those groups. In addition, in order to provide diversity in this study, students studying at high schools with different student profiles in the city center of Antalya were studied. In this respect, it is thought that similar findings can be reached regarding the validity and reliability of the scale when applied to high school students studying at high school level in different regions. It may be recommended to test the findings in different institutions and with different sample groups in different institutions and with different sample groups.

#### STUDENTS' SCHOOL SATISFACTION SURVEY

<b>Instruction:</b> Dear Students, What is requested from you is to mark the most appropriate box according to the following statements regarding your satisfaction with your school.	Very satisfied	Satisfied	Moderately satisfied	Dissatisfied	Not satisfied at all
<b>A. PHYSICAL STRUCTURE OF SCHOOL</b>					
1. Color and appearance of the school building					
2. The layout and design of the school					

3. The physical condition of the school (heating-cooling-lighting-ventilation and cleaning)					
4. The safety of the schoolyard					
5. The suitability of the playgrounds and sports areas in the school garden for the developmental levels of the students					
6. In terms of the school garden being arranged in a way that responds to the needs of the students					
7. In terms of the suitability of the classes for teaching					
8. The adequacy of parts of the school such as toilets, washbasins and changing rooms					
9. School canteen, refectory, cafeteria, etc. (Adequacy of student services)					
<b>B. ADMINISTRATIVE STRUCTURE AND FUNCTIONING OF THE SCHOOL</b>					
10. Counseling services offered at school					
11. The work of the service personnel					
12. The security service at the school					
13. Attitudes and behaviors of administrators towards students					
14. The work and transactions related to the student					
15. Resolving students' school problems					
16. Appreciation of students' achievements by the administration					
17. Consideration of students' opinions, requests and complaints					
18. The school's general understanding of discipline					
19. In terms of the planned and orderly functioning of the activities at the school					
20. Supervision of work in the school					
21. The life quality that the school environment offers me					
22. In terms of the trust I have in the school administration					
<b>C. COMMUNICATION AND INTERACTION ENVIRONMENT OF SCHOOL</b>					
23. Attitudes and behaviors of teachers towards students					
24. The attitude of the school staff (servant, officer, security) towards students					
25. Students' relationships and communication with each other					
26. Fair treatment of teachers towards students					
27. The availability of teachers					
28. Freely expressing ideas in class					
<b>D. EDUCATIONAL STUDIES OF SCHOOL</b>					
29. The quality of education at school					
30. The school's ability to improve our self-confidence					
31. The conformity of the classroom atmosphere with trust and understanding					
32. The way of measuring and evaluating student achievement					
33. Making the lessons interesting and enjoyable					
34. Homework given by teachers					
<b>E. CURRICULUM</b>					
35. In terms of usability of course content in life					
36. The attractiveness of the course topics					
37. The suitability of the course content to the level of the student					
38. The suitability of the courses and their contents for the higher education entrance exam					
39. Time allotted for the break					
40. The duration of the lessons					
41. The selection of schoolbooks					
42. The school's exam program and application method					
43. The school's preparation of students for university life					



## REFERENCES

- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, (Parts of the Attitudes Towards School Scale: Reliability and validity study. Education and Science)*, 38, 318-331.
- Ansari, W. E. (2002). Student nurse satisfaction levels with their courses: Part I effects of demographic variables. *Nursing Education Today*, 22(2), 159-169.
- Baykal, Ü., Sökmen, S., Korkmaz, Ş., & Akgün, E. (2002). "Öğrenci memnuniyeti ölçeği" geliştirme çalışması ("Student satisfaction scale" development study). *Hemşirelik Dergisi (Nursing Journal)*, 11(49), 23-32.
- Büyüköztürk, S. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (6. baskı). (Manual of data analysis for social sciences. Statistics, Research Design SPSS Applications and Interpretation (6th ed.))*. Ankara: Pegem A.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı, (Use of Confirmatory Factor Analysis in Validity and Reliability Studies). *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi (Anadolu Journal of Nursing and Health Sciences)*, 17(3).
- Çeçen, A. R. (2006). Validity and reliability studies of the emotions management skills scale. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2, 101-113.
- Choi, S. M., Guerin, D. A., Kim, H. Y., Brigham, J. K. & Bauer, T. (2013). Indoor environmental quality of classrooms and student outcomes: A Path Analysis Approach. *Journal of Learning Spaces*, 2(2), 14.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları (Multivariate statistics for social sciences: SPSS and Lisrel applications)*. Ankara: Pegem Press.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. (Development of an Attitude Scale Towards Social Studies Course: A Study of Validity and Reliability). *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi (E-international journal of educational research)*, 1(1), 26-40.
- Epstein, J. L., and McPartland, J. M. (1976). *Classroom organization and the quality of school life*. Maryland: Center for Social Organization of Schools.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde göz ardı edilen unsurlardan "Tky Merkezi" ve "eğitim programları". ("TQM Center" and "education programs", one of the elements overlooked in the process of total quality management in higher education). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Turkish Journal of Educational Sciences*, 6(2), 163-188.
- Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaokul kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri (School Satisfaction Levels of Students Studying in Secondary School Institutions). *Millî Eğitim (National Education)*, 187, 207-224.
- Keleş, R. (1976). *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem (Research and Method in Social Sciences)*. Ankara: Sevinç Matbaası (Ankara: Sevinç Printing House).
- Kırnık, D., Özkul R., Dönük, O., Altunhan, Y. ve Altunkaynak, Y. (2021). Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geliştirilmesi (Development of School Happiness-Life Scale). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Inonu University Faculty of Education)*, 22(1), 603-627.
- Klein, P. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publishing.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. p.351-76.
- Okumuş, A., & Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. (The measurement of service quality in the marketing of educational services and the relationship between perceived service quality and student satisfaction). *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Anadolu University Journal of Social Sciences)*, 8(2), 17-38.
- Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty?. *Journal of Marketing*, 63, 33-44.
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association (Austin, January)*.
- Robbins, S. P ve Coulter, M. (2009). *Management*. 10th. Ed. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A. ve Coulter, M. (2011). *Fundamentals of Management*. 7 th. Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Schermelleh-Engel, K., Mooseburger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structure equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research*, 8 (2), 23-74
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group, p.85-90.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci (Psychological test development and adaptation process)*. Ankara: Anı Publications.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları (Introduction to structural equation modeling. Fundamentals and applications of LISREL)*. Ankara: Ekinoks Publications.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (1. bs)*. (Measuring attitudes and data analysis with SPSS (1st ed.)) Ankara: Nobel Publications.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri (Measurement and evaluation methods in schools (2nd Edition))*. Ankara: Nobel Publications.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türk Dil Kurumu sözlükleri (Turkish Language Institution dictionaries)*. <http://sozluk.gov.tr/> (17/10/2021)
- Uzgören, N., & Uzgören, E. (2007). Dumlupınar Üniversitesi lisans öğrencilerinin memnuniyetini etkileyen bireysel özelliklerin istatistiksel analizi-hipotez testi, ki-kare testi ve doğrusal olasılık modeli (Statistical analysis of individual characteristics affecting the satisfaction of Dumlupınar University undergraduate students- hypothesis test, chi-square test and linear probability model). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Dumlupınar University Journal of Social Sciences)*, 17, 173-193.
- Uzun, N., Gelbal, S. & Öğretmen, T. (2010). Tıms-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626008>
- Yıldız, G., & Ardiç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi (Total quality management in education). *Bilgi Dergisi (Bilgi)*, 1, 73-82
- Yorulmaz, M., Özkan, M., Bayar, S., & Alkan, G. (2017). Meslek yüksekokullarında verilen eğitim hizmetinin kalitesinde öğretim elemanlarının rolüne ilişkin bir inceleme:

Yalova Meslek Yüksekokulu örneği. (An investigation on the role of instructors in the quality of education service provided in vocational schools: The case of Yalova Vocational School). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (Academic Journal of Social Studies)*, 5(50), 569-580.

Yurdugöl, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, (Using content validity indexes for content validity in scale development studies). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül Denizli (XIV. National Educational Sciences Congress, Pamukkale University Faculty of Education, 28–30 September)*, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> (17.11.2021).

**Atıf İçin/ For Citation:** Demir, Ü. (2023). Scale development study: students' school satisfaction scale. *International Journal of Education Science and Technology*, 9(1), 25-39.

## EĞİTİMCİLERİN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

İbrahim GÜL\*, Esra DİKBAŞ\*\*

Makale Geliş Tarihi: 06.07.2022

Makale Kabul Tarihi: 28.04.2023

### Özet

Öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmen kariyer basamakları yıllar içinde çok fazla değişikliğe uğramıştır. 12 Mayıs 2022 tarihinde yürürlüğe giren “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile son şeklini almıştır. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulanmasına yönelik eğitim kurumlarında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Lisansüstü eğitimin gerekliliği, eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve lisansüstü eğitim alanların kariyer basamakları uygulaması sınavından muaf tutulması bunlardan birkaçıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma verileri 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada; lisansüstü eğitimin öğretmenlerin özgüvenlerinin gelişiminde, mesleki yeterliliklerinin artmasında, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, okulda eğitim faaliyetlerinin planlamasında ve okul kültürünün ve olumlu okul ikliminin oluşmasında etkili olacağı bildirilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları sınavından lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin muaf tutulması ise verilen emeğin karşılığı olarak değerlendirilmiştir. Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almaları için gerekli teşviklerin yapılması önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Lisansüstü eğitim, öğretmenlik meslek kanunu, uzman öğretmen, başöğretmen.

## TEACHERS' AND ADMINISTRATORS' VIEWS ON POSTGRADUATE EDUCATION FOR EDUCATORS

### Abstract

The teacher training process and teacher career steps have undergone many changes over the years. On May 12, 2022, it took its final form with the "Regulation on Candidate Teaching and Teaching Career Steps". There are different perspectives on the implementation of teaching career steps in educational institutions. The

\* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr , ORCID: 0000-0002-0501-8221

\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, esra\_55\_dk@hotmail.com , ORCID: 0000-0003-1357-3249

necessity of postgraduate education, the problems experienced during the education process and the exemption of postgraduates from the career ladder application exam are some of them. The aim of this study is to determine the views of teachers and school administrators on postgraduate education. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of this research consists of teachers and school administrators working in the 2021-2022 academic year. The study group of the research was determined by purposive sampling method. Research data were collected with a semi-structured interview form consisting of 4 questions. Descriptive and content analysis techniques were used to analyze the research data. In the study, it was reported that postgraduate education would be effective in the development of teachers' self-confidence, increasing their professional competencies, organizing educational environments, planning educational activities at school, and creating school culture and positive school climate. The exemption of postgraduate teachers from the teaching career ladder exam was considered as a reward for their efforts. It was suggested that necessary incentives should be provided for educators to receive postgraduate education.

**Keywords:** Postgraduate education, teaching profession law, specialist teacher, head teacher.

## 1. GİRİŞ

Kurtuluş Savaşı'nın zafere ulaşması ile birlikte Mustafa Kemal Atatürk, Türk toplumunun uygarlık seviyesinin üzerine çıkabilmesi amacıyla diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli inkılaplar yapmıştır. Eğitim sistemini milli hale getirerek yeni nesile Türk toplumunun milli ve kültürel değerlerinin aktarılmasına önayak olmuştur. Öncelikle çağın gerektirdiği çağdaş insanların yetiştirilmesine yardım edecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için gayret göstermiştir (Akyüz, 2001). Ancak öğretmen eğitiminde çağın gereklerine göre güncellenme yapılması gerekir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında ortaokul ve lise mezunu kişiler öğretmen olarak atanırken, yetmişli yıllardan itibaren öğretmenlere yükseköğretim görme koşulu getirilmiştir. İlerleyen zamanda lisans mezunu öğretmenler atanmaya başlanmış ve günümüzde ise öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri gündeme gelmiştir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri düşünülerek öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin lisansüstü eğitim almalarına nasıl baktıkları da merak konusudur. Bu çalışma ile bu soruya bir dereceye kadar cevap bulunmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Cumhuriyet öncesi dönemden, 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere toplam 20 tane olan ilköğretime öğretmen yetiştiren kurum devralınmıştır. Bu kurumların sayısı Cumhuriyetin ilk 50 yılında artarak devam etmiş ve bu kurumlar ilkokulların temel öğretmen kaynağını oluşturmuşlardır (Koçer, 1983). Kurulan yeni Türk devletinin gerçekleştirdiği eğitim ve kültür devrimlerini halka aktaracak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla 1940 tarihine kadar öğretmen okulları, eğitim kursları ve köy öğretmen okulları açılmıştır. Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları deneyimlerinden yararlanılarak köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla köy enstitüleri açılmıştır (Arslan, 2018). Köylerde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesini hedef edinen köy enstitülerinin yanı sıra ortaöğretim düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1926 yılında Ankara, İzmir ve İstanbul gibi illerde Muallim Mektepleri açılmıştır (Akdemir, 2013). Köy Enstitüleri siyasi eleştiriler ve dönemin şartları sebebiyle 1954 yılında tamamen kapatılmışlardır (Tükdoğan, 1997). Bu tarihten itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla ilköğretim okulları adıyla tek çatı altında

toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar çalışmalarını sürdürmüş ve öğretmen niteliklerinde bir standartlaştırmaya gidilmiştir (Akyüz, 2001).

Öğretmen yetiştirme uygulamalarında yapılan değişikliklerle birlikte, çağın gereklerini karşılayacak nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirilememiş, cumhuriyetin ilk yıllarında köylerde ilkokul düzeyinde öğretmen ihtiyacı giderek artmış daha sonraki yıllarda ortaokul ve liselerde de öğretmen eksikliği hissedilmeye başlamıştır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları denenmiştir. Bu uygulamaların içerisinde yedek subay öğretmenler, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme bunlardan birkaçıdır (Yalçınkaya ve Aktepe, 2016). 1975 ve 1980 yılları arasında yaşanan siyasi karışıklıklarla beraber eğitimin kesintiye uğraması ile birlikte gerekli eğitimlerini tamamlayamayan adaylar birkaç aylık hızlandırılmış eğitim sonucunda öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir (Özoğlu, 2010). 1974 ve 1975 yıllarında yaz aylarında birkaç hafta süren kısa süreli derslerle mektupla öğretmen yetiştirme uygulamalarına yer verilmiştir (Akyüz, 2001; Öztürk, 1996). Öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1960 ve 1963 yıllarında çıkarılan bir yasayla, lise mezunu kişiler kurslara tabi tutularak askerlik görevlerini köylerde yedek subay öğretmen olarak tamamlamışlardır. Bu öğretmenler daha sonra istemeleri halinde sürekli öğretmenlik kadrosuna geçme imkânı bulmuşlardır (Özoğlu, 2010).

1982 Anayasasıyla kurulmuş olan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim enstitülerinin üniversitelere bağlanmasını kararlaştırmış ve daha sonra bu enstitüler 4 yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir öğretmen yetiştirme programı uygulanmaya çalışılmıştır. 1990'lı yıllar itibariyle öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı düşünülerek, yeniden düzenlenmesi amacıyla 1994 ve 1998 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası Grubu (WBG) iş birliği ile “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” gerçekleştirilmiştir (Akdemir, 2013). 1996 yılına kadar devam eden öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunlar dikkate alınarak 1997 yılında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve öğretmenlerin niteliklerini artırmaya yönelik çalışmalara devam edilmiştir. İlköğretim kurumları dışında ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme amacıyla fen-edebiyat fakültesi mezunlarına da öğretmenlik hakkı verilmesi gündeme gelmiştir (Azar, 2011). Bazen kaldırılmakla birlikte 2007 yılında fen edebiyat fakültesi mezunlarına yeniden pedagojik formasyon verilmeye başlanmıştır. Bu kararın sonucunda, fen-edebiyat fakülteleri bir anlamda, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerine alternatif kaynak hale gelmişlerdir (Bilir, 2011). Son düzenlemelere göre, pedagojik formasyon dersleri, öğrencinin istek ve talebine bağlı olarak lisans eğitimi sürecinde alınabilecektir. “Öğretmenlik Mesleği Tezsiz Yüksek Lisans Programı” müfredat çalışmalarının devam ettiği ve tamamlandıktan sonra hangi üniversitelerin bu tür programları açacağı ileride duyulacaktır (YÖK, 2023).

1739 Sayılı kanunda, öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri sağlamak için mesleğe hazırlık aşamasında genel kültür, özel alan eğitimi ve mesleki bilgiye sahip olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1973). Yeni çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, aday

öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır (MEB, 2022).

## 1.2. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bazı adımlar atılmıştır. Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak düzenlenmesi ve öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2021). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda kariyer basamakları ele alınmıştır. Aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen uzman öğretmenlik eğitim programını tamamlamış ve yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar uzman öğretmen olacaktır. Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve mesleki gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen başöğretmenlik eğitim programını tamamlamış yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başöğretmen olacaktır.

Alanyazında lisansüstü eğitim, araştırmalar yaparak bilime katkıda bulunan, toplumun gelişen ve değişen ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı yetiştirmeyi hedefleyen, yüksek lisans ve doktora derecesini kapsayarak bireylerin farklı alanlarda uzmanlaşmasını sağlayan eğitim faaliyeti olarak tanımlanmıştır (Kahraman ve Tok, 2016; Koşar vd., 2020). Lisansüstü eğitim tanımlarında sıkça yer verilen alanında uzmanlaşma ifadesi, ülke kalkınmasında önemli rol oynayan, ülkenin gereksinimlerini karşılayan nitelikli insan gücü anlamına gelmektedir. Bu eğitim, toplumun kalkınmasına ve gelişmesine katkısı bulunmanın yanında bilim ve sanat üreterek toplumsal sorunları doğru algılama, bu sorunlara çözüm önerileri geliştirebilecek üst düzey insan gücüne katkı sağlama işlevleri de bulunmaktadır (Alhas, 2006; Sevinç, 2001).

Lisansüstü eğitim, eğitim-öğretim, araştırma- geliştirme, psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik olmak üzere dört boyutta etkili olmaktadır. Bireyin belirli amaçlar doğrultusunda bilgi-beceri kazanması birinci boyutuyla, bireyin akademik becerilerinin geliştirilmesi ikinci boyutuyla, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlayarak kendine güvenini artırması üçüncü boyutuyla ve bireyin hayatının sürdürebilmesi için iş ve meslek kazandırması da dördüncü boyutuyla ilgilidir (Ünal ve İter, 2010). Bütün bu işlevleri yanında, öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri aynı zamanda öğrenci niteliklerinin pozitif yönde yükselmesine, öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını kazandırmada destek olmaya, öğrencilerin topluma uyum sağlamalarına, onların araştırma ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Ataünal, 2003; Çelenk, 1988; Gökalp, 2007).

Lisansüstü eğitimin alan yazında yer alan işlevleri gözetilerek Öğretmenlik Meslek Kanununda, öğretmen kariyer basamakları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda uzman öğretmenlik için yapılacak olan sınavdan muaf olabilmek için lisansüstü eğitim alma ve başöğretmenlik sınavından muaf olabilmek için ise doktora derecesinden mezun olma şartı getirilmiştir. Eğitim yöneticilerinin niteliklerini artırmak için bazı milli eğitim şuralarında eğitim yönetici olabilmek için lisansüstü eğitim şartı getirilmiştir. Örneğin, 19. Milli Eğitim Şurasında, yönetici olarak görevlendirilmek için lisansüstü eğitim almış olma şartı, 20. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin kariyerlerine yönelik tavsiye kararları yer almaktadır. Bu şura öğretmenlik meslek kanununa dayalı olarak çıkarılan “Öğretmenlik Kariyer Basamakları”nın

hayata geçmesiyle beraber bakanlığa bağlı eğitim çalışanları arasında lisansüstü eğitimin nasıl uygulanacağı konusunda tartışmalar yapılmaktadır (MEB, 2022).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve yöneticilerin lisansüstü eğitim almaları, bunun eğitim ortamlarına yansımaları ve kariyer uygulamasında sınavdan muaf tutulmaları konusunda onların önerilerini almaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve yöneticilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen ve yöneticilerin aldıkları lisansüstü eğitimin eğitim ortamlarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Lisansüstü eğitim almış öğretmen ve yöneticilerin öğretmen kariyer basamakları yazılı sınavından muaf tutulmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve yöneticilerin lisansüstü eğitim alma konusunda önerileri nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir ürün olarak düşünülürse daha sonra yorumlamalar yapabilmek için zengin bir materyal arşivi işlevi görür. Ele alınan sınırlı bir olgu hakkında bilgi veren bu yöntem eğitim araştırmalarında çoğunlukla tercih edilmektedir (Cohen vd., 2000). Olgubilim birkaç kişinin bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Bir fenomeni deneyimleyen katılımcıların ‘neyi’, ‘nasıl’ deneyimledikleri betimlenir (Fraenkel vd., 2012). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin durumun ortaya konmasında böyle bir araştırma modeli uygun görülmektedir.

### **2.2. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu, bu alanda uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri şekli verilmiştir. Sorular okul yöneticilerinden 3 ve öğretmenlerden 3 kişi olmak üzere okutulmuş ve anlaşılmayan bir ifade olmadığının beyan edilmesi üzerine ölçme aracına son şekli verilmiştir. Görüşme, önceden hazırlanan dört sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Görüşme çevrimiçi form yoluyla ve basılı dokümanın katılımcılarla paylaşılmasıyla yapılmış ve yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir: 1) Öğretmen ve yöneticilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir? 2) Öğretmen ve yöneticilerin alacakları lisansüstü eğitimin eğitim ortamlarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir? 3) Öğretmen ve yöneticilerin lisansüstü



eğitim alacak retmenlerin retmenlik kariyer basamakları yazılı sınavından muaf tutulmalarına ilişkin görüşleri nelerdir? 4) retmen ve yöneticilerin retmenlerin lisansüstü eğitim almaları konusunda nerileri nelerdir?

Nitel araştırmalarda, geçerlik güvenilirlikten ziyade inandırıcılık ne çıkmaktadır (Merriam, 2013). İnanđırıcılıđın ltleri ise inanırlık, güvenirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirliktir (Creswell, 2003). İnanırlılığın bir göstergesi katılımcı teyididir. Bu çalışmada görüşme sonunda katılımcı teyidi ile bilgilerin doğruluğu kontrol edilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Ayrıca uzman görüşü alınmış ve analiz sürecinde görüşmecilere sorulan sorular açık bir şekilde yazılmış ve bazı katılımcıların görüşleri değiştirilmeden olduğu gibi aktarılmıştır.

### 2.3. Çalışma Grubu

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2021–2022 eğitim üretim yılında MEB’e bağlı Samsun ilindeki okullarda görev yapan 7 retmen, 7 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nachimas ve Nachimas (1996) bu örnekleme tekniğinde araştırmacının örnek birimlerini öznel olarak kendisinin seetiğini ve bu tekniğin sosyal bilimlerde çoğunlukla kullanıldığını belirtmektedirler (Akt. Yıldız, 2017).

Bu çalışmaya katılan retmenlerden 3’ ve okul yöneticilerinin hepsi lisansüstü eğitim almış kişilerden seçilmişlerdir. Böylece lisansüstü eğitim almış ve almamış eğitimcilerin konu hakkında görüşlerinin bir karşılaştırılması yapılmıştır. Lisansüstü eğitim almış yöneticilerin birlikte çalıştıkları üretmenleri de lisansüstü eğitim almaya teşvik edici bir etkisinin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubundaki retmen ve okul yöneticilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** alışma grubunu oluşturan retmen ve okul yöneticilerine ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi
Y1	Kadın	Lisansüstü
Y2	Kadın	Lisansüstü
Y3	Erkek	Lisansüstü
Y4	Kadın	Lisansüstü
Y5	Erkek	Lisansüstü
Y6	Erkek	Lisansüstü
Y7	Erkek	Lisansüstü
1	Erkek	Lisansüstü
2	Kadın	Lisans
3	Kadın	Lisans
4	Erkek	Lisans
5	Kadın	Lisans
6	Kadın	Lisans
7	Erkek	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 14 öğretmen ve yönetimin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında, bunların 7’si kadın, 7’si erkektir. Katılımcıların mesleklerine bakıldığında 7’si okul yöneticisi ve 7’si öğretmendirler. Araştırmaya katılan kişilerin eğitim düzeylerine bakıldığında 8’inin lisansüstü eğitim mezunu ve 6’sının ise lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analizinde katılımcıların görüşlerinin muhtevası sistematik bir şekilde ayrıştırılır (Bengtsson, 2016; Merriam ve Grenier, 2019).

Bu açıklamalara göre, katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen veriler ana temalara ayrılmış ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kategori ile ilgili öğretmen ve okul yöneticisinin görüşleri doğrudan aktarımlar yoluyla paylaşılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenler için “Ö”, okul yöneticileri için “Y” kısaltmaları kullanılarak araştırma verilerinden bir takım bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşler önce tablolarda özetlenmiştir. Daha sonra tablolarda özetlenen görüşlere ilişkin olarak her tablonun altında açıklamalar yapılmış ve bunlarla ilgili yorumlar yapılmıştır.

### 3.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerinin “Lisansüstü eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri

Görüşler	Katılımcı	n
Lisansüstü eğitim yapılmalı	Y1, Y3, Y7, Ö1, Ö3, Ö6	6
Kendini geliştirmeyi sağlar	Y2, Y3, Y5, Ö5, Ö7	5
Kendi mesleğinde uzmanlaşmayı sağlar	Y4, Ö6	2
Olaylara geniş açıdan bakmaya yardım eder	Y6, Ö6	2
Veriler bakanlıkça değerlendirilmelidir	Y7	1
Mesleki gelişim açısından faydalı değil	Ö2	1
Bilgim yok	Ö4	1
Eğitimin kalitesi açısından faydalıdır	Ö5	1

Okul yöneticileri ve öğretmenler çoğunlukla lisansüstü eğitim yapılmasından yana görüş belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitimin kendi gelişimlerini ve meslekte uzmanlaşmayı sağladığını, olaylara bakış açısının daha geniş olmasına ve olayları analiz etme ve yorumlamaya yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Bir yönetici bunun Bakanlık tarafından değerlendirilmesini isterken, bir öğretmen de mesleki gelişime bir faydası olmayacağını dile getirmiş ve bir diğeri ise bu konuda bilgisi olmadığını ifade etmiştir.

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri olduğu gibi aşağıya çıkarılmıştır:

Y1: *“Tüm öğretmenlerin özellikle okul idarecilerinin yüksek lisans yapması şartı koyulmalı.”*

Y2: *“Okul idarecilerin öncelikle ve tüm öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için çok önemli.”*

Y3: *“Sahip olduğunuz bilgilerin güncellenmesi ve yenilenmesi açısından lisansüstü eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin istedikleri alanda yüksek lisans yapma, kendilerini sürekli geliştirmek açısından önemli diye düşünmekteyim.”*

Y4: *“Lisansüstü eğitim, kişinin konuya, alana ilişkin farklı bakış açıları kazanmasını, geniş ve derin bilginin edinilmesini sağlıyor. Lisansüstü eğitim sayesinde kendi alanım olan eğitime yönelik eylemlerime, aldığım kararları daha eleştirel gözle bakabiliyorum. Kendi mesleğimde uzmanlaşma kesinlikle lisansüstü eğitim sayesinde oluyor.”*

Y7: *“Her öğretmen alanıyla alakalı lisansüstü eğitime özendirilmeli, lisansüstü eğitimlerin değerlendirme kısmını bakanlık program biriminin mutlaka okuması.”*

Ö2: *“Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. Çünkü alanda yapılan çalışmalar pratikte kullanışlı olmuyor.”*

Ö4: *“Tezsiz olarak yapılan lisansüstü eğitimlerin amacına ulaştığıyla ilgili net bir bilgin yok. Gözlemim çok faydalı olmayacağı yönündedir.”*

Ö5: *“Lisansüstü eğitimin özellikle meslektaşlarım açısından kendini geliştirmek adına önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik mesleği zaman geçtikçe kendini tekrar etmeye başlıyor. Gerek zamana uyum gerekse eğitimin kalitesi açısından faydaları olabileceği kanaatindeyim.”*

Ö7: *“Kişinin kendini geliştirebilmesi için yüksek lisansın önemli bir dayanak noktası olduğunu düşünüyorum.”*

### **3.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Lisansüstü Eğitimin Eğitim Ortamlarına Yansımalarına İlişkin Bulgular**

Öğretmen ve okul yöneticilerinin “Lisansüstü eğitimin eğitim ortamlarına yansımaları nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3’ te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen ve okul yöneticilerinin aldıkları lisansüstü eğitimin eğitim ortamlarına yansımalarına ilişkin görüşleri

Görüşler	Katılımcı	n
Kişisel gelişime yardımcı ve farklı bakışı açısı kazandırdı	Y5, Y7, Ö5, Ö7	4
Eğitim ortamlarının düzenlenmesine olumlu katkı sağladı	Y3, Ö5, Ö7	3
Bilgi, yöntem ve tekniklerin uygulanmasına katkı sağladı	Y3, Y4, Ö6	3
Zaman ve sınıf yönetimini olumlu anlamda etkiledi	Ö5, Ö6	2
Eğitimle ilgili ise o zaman alana bir katkı sağlar	Y5, Ö2	2
Okul kültürü oluşturmaya, eğitim sorunlarını daha net görmeye katkı sağladı	Y1, Y4	2
Bilimin ön plana çıkmasını sağlıyor	Ö1, Y6	2
Böyle bir eğitimi almak faydalı	Ö2, Ö4	2
Dersler hakkında analiz yapmayı sağlıyor	Ö3	1

Öğretmenler ve yöneticiler genel olarak lisansüstü eğitimin eğitim ortamlarına olumlu bazı katkılar sağlayacağı görüşündedirler. Katılımcılar, lisansüstü eğitimin çoğunlukla kişisel gelişime ve olaylara farklı bakış açısı kazandırması bakımından yararlı görürlerken eğitim ortamlarının düzenlenmesine, bilgi, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına, zamanın etkili yönetimine, eğitim sorunlarını daha net görmeye yardım ederken dersler hakkında analiz yapmaya önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedirler. Bazı öğretmenler alınacak lisansüstü eğitimin okul kültürünün gelişimine katkı sağlayacağını, böyle bir eğitim almanın faydalı olacağını belirtirken bir öğretmen alınan lisansüstü eğitimin alanla ilgili olması halinde yararlı olacağını, bir okul yöneticisi ise kişisel gelişim için alınan lisansüstü eğitimin yararlı olacağını aksi halde tazminat veya ücret artışı için alınması halinde bunun bir önemi olmayacağını belirtmişlerdir.

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri olduğu gibi aşağıya çıkarılmıştır:

Y1: “İdareci olarak öğretmenlerle iletişimin önemini daha iyi anladım. Etik ilkeler bazında olsun okul kültürü oluşturma adına olsun okulumuzdaki eksikleri gördüm. Planlama ile ilgili titiz davranmanın önemi. Eğitimdeki sorunları daha net görebilmemi sağladı.”

Y5: “Lisansüstü eğitimin iki türlü yansımından birincisi kişisel gelişimleri ve mesleğini daha bilinçli düzeyde icra etmek için bilimsel araştırmalar dünyasında etkili olmak isteyenler ki bunlar mesleki anlamda önemli ve değerli farklar yaratabiliyor. İkincisi ise mesleki anlamda bazı artıları olduğu gerekçesiyle (tazminat, ücret farkı, artı puan, kıdem vs) yüksek lisans yapanlar. Bunların eğitim ortamlarına katkısı olduğunu düşünmüyorum, çünkü lisansüstü eğitim süreci bittikten sonra gelişimlerini devam ettirmiyorlar.

Y6: “Birçok öğretmen lisans eğitimlerinden sonra projelerde yer almaktan uzak durmakta veya süreçte bu durumlardan şartları gereği bilimsel işlem basamaklarından uzak kalmaktadır. Bu anlamda bilimselliği önemseyerek öğrencilerle ya da kendi çalışmalarında bilimin önemini ön plana çıkarabilirler.”

Ö2: “Yapılan çalışmalar eğer konu olarak eğitim alanına uygulanabilecek bir çalışma ise faydalı olabilir ancak seçilen konu eğitim-öğretime yansiyabilecek bir konu değilse maalesef etkili olmuyor.”

Ö3: “Öğretmenler odasındaki sohbetler lisansüstü eğitimi üzerine evriliyor. Dersler hakkında analizler yapılıyor.”

Ö5: “Somut olarak gözlem yapabileceğim bir örnek olmasa da lisansüstü eğitimin zaman yönetimi ve uyumu, kişisel gelişim, sınıf uyum ve yönetimi, branş yetkinliği gibi noktalarda farklar yaratacağı düşüncesindeyim.”

### 3.3. Lisansüstü Eğitim Alan Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Yazılı Sınavında Muaf Tutulmasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerinin “Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kariyer basamakları yazılı sınavlarından muaf tutulması konusunda görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4’ te verilmiştir.

**Tablo 4.** Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kariyer basamakları yazılı sınavından muaf tutulmasına ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri

Görüşler	Katılımcı	n
Emeğin karşılığıdır	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Ö7	7
Yerinde bir karar ama belirli yıl çalışmış olanları da kapsamalı	Ö1, Ö4, Ö5	3
Doğru bir karar ama alanında uzmanlaşmak gerekir	Ö6	1
Muaf tutulmasını doğru bulmuyorum	Ö2	1
Sınav yapılmasını yanlış buluyorum	Ö3	1
Tezli ve tezsiz ayrımına gidilmelidir	Y5	1

Okul yöneticileri genel olarak lisansüstü eğitim alanların kariyer uygulamasında sınavdan muaf tutulmalarını olumlu bularak emeğin bir karşılığı olarak görmektedirler. Öğretmenler de lisansüstü eğitim alanların sınav muafiyetini yerinde bulmaktadırlar. Bununla birlikte, bir öğretmen doğru bulmakla birlikte alanında uzman olmak koşuluyla diye görüş belirtirken, sınav yapılmasını yanlış bulan ve lisansüstü eğitim alan kişilerin sınav muafiyetini doğru bulmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Bir yönetici tezli ve tezsiz ayrımına dikkat çekmiştir. Bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri olduğu gibi aşağıya çıkarılmıştır:

Y5: “Olumlu buluyorum. Bana göre lisansüstü eğitim kariyer basamakları sınavından daha değerlidir. Ancak burada yüksek lisans özelinde bakarsak tezli ve tezsiz ayrımına gidilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Y7: “Emeğin karşılığıdır”

Ö2: “Öğretmenlerin muaf tutulmasının doğru olduğunu düşünmüyorum. Hatta öğretmenlere sınav yapılmasının hiç doğru olduğunu düşünmüyorum.”

Ö4: “Bence yerinde bir karar. Ancak sadece lisansüstü eğitim alanların sınavdan muaf tutulması mesleki kariyerinde uzun yıllarını geçirmiş öğretmenler için haksızlık olduğunu düşünüyorum. Yıl olarak çalışma süresi de değerlendirilmelidir.”

Ö6: “Lisansüstü eğitim alan öğretmenin kariyer basamakları uygulama sınavından muaf tutulması elbette güzel ve doğru bir yaklaşımdır. Çünkü bu eğitim Milli Eğitimin verdiği eğitim ve sınavların da çok daha üstünde bir eğitim. Bu eğitimi alan zaten alanında uzmanlaşmış demektir. Yalnız bu durumun kendi alanında bir lisansüstü eğitim aldıysa geçerli olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik alanında uzmanlık gerektirmektedir.”

### 3.3. Öğretmen ve Okul yöneticilerinin Lisansüstü Eğitimcilerin Lisansüstü Eğitim Almalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve okul yöneticilerinin “Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 5’ te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin önerileri

Görüşler	Katılımcı	n
Kendine yatırım yapmak için okunmalı	Y3, Y4, Ö1, Ö3, Ö6	5
Gerekli teşvikler yapılmalı	Y2, Y5, Y7, Ö5	4
Pratikte fayda sağlayacak alanlar seçilmelidir	Y1, Ö2	2
Bilgilerin tazelenmesi için eğitim alınmalı	Y5, Ö4	2
Daha çok kontenjan açılmalı	Ö7	1
Mesleğine yönelik özgüvenini artırır	Y6	1

Katılımcılar genel olarak çoğunlukla lisansüstü eğitimi yatırım olarak görmektedirler. Ancak böyle bir eğitimin yaygınlaştırılması için teşvikler yapılmasını önermişlerdir. Lisansüstü eğitimde pratikte fayda sağlayacak alanların seçilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bilgiler yenilenmesi için eğitim alınması gerektiğini ve bu iş için daha fazla kontenjan ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen böyle bir eğitimin mesleğe yönelik özgüveni artıracığını bildirmiştir. Bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri olduğu gibi aşağıya çıkarılmıştır:

Y1: “Okula yönetime bakışları değişecek bence işbirliğinin önemini anlayacaklar ve etik ilkeler konusunda bilgilenmeleri gerekiyor bunu öğrenecekler. Hatta yönetmeliği okumayan bilmeyen çok öğretmen için yüksek lisans derslerinde bu konuları görerek işleriyle ilgili tüm alanlara hakim olabilecekler ve eleştirel bakabilecekler.”

Y3: “Eğitime harcanan emek ve para boşa gitmez. En güzel yatırım insana olan yatırımdır. Ben 2012 yılında müdür yardımcısı olarak atandıktan sonra 2013 yılında ALES'e girerek eğitim yönetimi teftiş ve planlama alanında tezsiz yüksek lisans yaptım. Eğer bir

*okulda yönetici isem bu alanda kendimi geliştirmek istedim. Yöneticilik alanında sahip olmam gereken yaklaşımlar, yöntem ve teknikler öğrendim. Geleceğe yön verecek olan öğretmenler olarak amacımız uzmanlık basamağına ulaşmak değil kendimizi mesleğimize göre geliştirmek olmalı.”*

*Y4: “Nasıl doktorlarda uzmanlık varsa, ya da diğer mesleklerde, öğretmenlerin de uzmanlaşması ve kendini geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlik bir süre sonra tükenmişliğin en çok yaşandığı mesleklerden bir tanesi ve yıllar sonra öğretmen bu tükenmişliğin içinde kayboluyor. Eğitim gibi en önemli alanda kesinlikle her öğretmenin kendini gerçekleştirebilmesi için lisansüstü eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.”*

*Y5: “Her öğretmenin branş alanında lisansüstü eğitim süreçlerinden yüksek lisans basamağından geçmesi gerektiğini düşünenlerdenim. Ancak bunun için yasal mevzuatın belirsiz cümlelerle değil bu durumu destekleyecek net ifadelerle öğretmenlerin yanında olması gerekir.”*

*Ö2: “Öğretmenler ilgi alanlarına göre öğrencilere pratikte faydalı olacak konularda yüksek lisans yaparlarsa etkili olabilir.”*

*Ö3: “Bu seneden sonra uzman öğretmenlik sınavından muaf olduğumuz için yığılma olacaktır. Bunların dışında yeni bir nüans, yeni bir eğitim ortamı öğretmeni tazeliyor bence. Kesinlikle her öğretmen kendine yatırım yapmak için lisansüstü eğitimini yapmalı. Muaf olunacak olması ise pek adilane değil.”*

*Ö5: “Lisansüstü eğitim gerek zaman gerekse maliyet gerektiren bir süreç. Bu süreçten tüm meslektaşlarımızın yararlanması adına gerekli teşviklerin yapılması gerektiği görüşündeyim.”*

*Ö7: “Lisansüstü eğitim için daha çok kontenjan açılıp öğretmenler için bu kontenjanlara girişin daha kolay olması sağlanmalıdır.”*

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve okul yöneticileri genel olarak lisansüstü eğitimin önemine dikkat çekmektedirler. Öğretmen ve yöneticiler lisansüstü eğitim yapılması gereğini belirtirken bu eğitimin kendilerini geliştireceğine ve meslekte uzmanlaşmayı sağladığına, olaylara daha geniş bir açıdan bakmalarına ve olayları yorumlamalarına yardım edeceğine inanmaktadırlar. Aksi görüşle mesleki gelişime bir yararı olmayacağını belirten ve verilerin Bakanlıkça değerlendirilmesini isteyen bir yönetici bulunmaktadır. Bauer ve Fisher'in (2007) araştırmalarında, lisansüstü eğitime alan öğretmenler, eğitim araştırmalarının mesleki yaşamlarına sınıf içi uygulamalar, bireysel ve mesleki gelişim açısından büyük katkı sağladığını savunmaktadırlar. Berkant ve Baysal (2017) lisansüstü eğitim alanların öğrenmeyi öğrenme ve bakış açılarını geliştirdiğini belirtmektedirler. Bu araştırmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim alırken deneyim kazandıklarını, yaşamlarındaki boşlukları kapatma gibi hisler yaşadıklarını, farklılıklara karşı hoşgörülü olma, bilimsel etik sahibi olma ve düşünme becerilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Akdeniz'in (2021) araştırmasında, öğretmenler lisansüstü eğitim yapmaktaki

amaçlarını, akademik kariyer yapmak ve mesleki bilgilerini yenilenmek olarak ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler lisansüstü eğitim almanın eğitim ortamlarına olumlu bir yansıması olacağını belirtirken bunları bilgi, yöntem ve teknikleri uygulamaya, eğitim ortamını düzenleme, kişisel gelişime ve olaylara farklı bakmaya yardım ettiğini belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitim bilim, teknoloji, Ar-Ge çalışmalarına önemli katkı sağlamaktadır (Türker, 2001). Bunun yanında lisansüstü eğitimin okul kültürünün gelişimine, eğitim sorunlarını görmeye, bilimin ön plana çıkmasına, dersleri analiz etmeye katkı sağlayacaktır. Öğretmenler böyle bir eğitimi almanın faydalı olacağını dile getirirken ancak eğitim alanında yapılacak bir lisansüstü eğitimin alana katkı sağlayacağını bildirmektedirler. Sosyal ve beşeri bilimler alanlarında lisansüstü programların asıl amacı nitelikli bilimsel çalışmalar yapmaktır (Tonbul, 2017). Etkili bir öğretmen olmanın koşullarından birisi öğretmenin bilgisi, coşkusu ve özgüvenidir. Bir diğer etken ise öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırması ve zamanı etkin kullanma becerisi kazandırmasıdır. Bunlar öğretmenlere lisansüstü bir eğitimle kazandırılabilir (Gurney, 2007). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları onların kişisel, mesleki gelişimlerine, aynı zamanda akademik kariyer ve araştırma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Lisansüstü eğitim alanların kariyer sınavlarından muaf tutulmalarına ilişkin olarak çoğunlukla yöneticiler olumlu karşılamakta ve böyle bir eğitim alanların emeğinin karşılığını alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler de yerinde bir karar olacağını, öğretmenlerin alanında uzmanlaşmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen bunu doğru bulmazken bir okul yöneticisi tezli ve tezsiz ayırımına dikkat çekmektedir. Yeni çıkarılan Öğretmenlik Kanunu lisansüstü eğitimi için tezli ve tezsiz ayırımı yapmamaktadır (MEB, 2022). Kariyer uygulamasında sınav yapılmasını uygun bulmayan öğretmenler bulunmaktadır. Dağlı'ya (2007) göre, kariyer basamaklarının oluşturulmasında performansa dayalı objektif ölçütlerin geliştirilmesi, öğretmenlere yüksek lisans yaptıklarında uzman, doktora yaptıklarında ise başöğretmen unvanının verilmesi gerekir. Eğitim fakültelerinin ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinden 1997 yılından 2014 yılı dâhil olmak üzere kaydolarak mezun olanlar yüksek lisans mezunu sayılmaktadırlar (MebPersonel.com, 2022). Lisansüstü eğitimin günümüz toplumunun gereksinim duyduğu üst düzey bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirilmesine olanak sağladığından yeri ve önemi gittikçe artmaktadır (Yılmaz, 2012). Bu açıklamalara göre lisansüstü eğitim alanların almayanlara göre bazı avantajlara sahip olmaları olumlu karşılanmalıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler lisansüstü eğitime ilişkin önerilerinde bunun bir yatırım olduğunu, böyle bir eğitim için eğitimcilerin teşvik edilmesini, bilgilerin tazelenmesi için lisansüstü eğitimin gerekli olduğunu önermişlerdir. Lisansüstü eğitimin özgüveni artırdığını bunun için daha çok kontenjan açılması gerektiğini belirtirken pratikte fayda sağlayacak alanlar seçilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Oluk ve Çolak'a (2005) göre, öğretmenlere lisansüstü eğitim için yeterli kaynak sağlanmamakta ve bu eğitim özendirilmemektedir. Nayır'a (2007) göre, öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam ederken çalıştıkları okuldan kaynaklanan problemler yaşamaktadırlar. Bu sıkıntılar, öğrenci velilerinin ilgili makamlara şikâyetlerde bulunmaları, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenin



öğrencilerine çok zaman ayıramadığı düşüncesi olarak sıralanmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmen bunu eğitim ortamlarına yansımakta ve bu durum uzmanlaşmayı teşvik etmektedir. Kariyer uygulaması öğretmenlerin mesleki gelişimi ve içsel motivasyonlarına katkı sağlar. Bunun için lisansüstü eğitime önem verilmesi gerekir (Akman, 2019).

Yapılan tartışmaya dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul yöneticisi ve öğretmenler lisanüstü eğitim almalıdırlar böyle bir eğitim onların gelişimine yardım edecektir. Lisansüstü eğitim kişisel gelişim yanında kişiye farklı bakış açısı kazandırır, zaman ve sınıf yönetimi becerilerini artırır, eğitim ortamlarının düzenlenmesine, kazanılan bilgi ve becerilerin uygulanmasına katkı sağlar. Lisansüstü eğitim alanların kariyer sınavından muaf tutulmaları ve bunun yerinde bir karar olduğu dile getirilmiştir. Yönetici ve öğretmenler lisansüstü eğitimin önemine ilişkin bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmanın sonunda şu önerilerde bulunulabilir: Eğitimcilerin lisansüstü eğitim yapabilmelerine kolaylıklar sağlanmalıdır. Böyle bir eğitim alacaklara maddi destek sağlanmalı ve üniversitelerin kontenjanları artırılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 596-607.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim tarihi*. İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, Ö. Ö. (2019). Köy enstitülerinin toplum kalkınmasındaki rolü. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 6(1), 84-119.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları
- Avcı, F. & Akdeniz, E.C. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *JRES*, 8(1), 122-141
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38
- Bauer, K. & Fisher, F. (2007). The education research–practice interface revisited: A scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13, 221-236.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Berkant H. G. & Baysal S. (2017). The implementation of graduate education to professional performance: *Teachers’ perspectives*, *European Journal of Education Studies*, 3 (8), 148-168.

- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirilmesinin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 223-246.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications
- Çelenk, S. (1988). *Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.
- Fraenkel, J. R., Wallen , N. E.& Hyun , H. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill: New York.
- Gökalp, M. (2007), “Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyleri”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 56- 63.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *Journal of Teachers’ Work*, 4(2), 89-98.
- Kahraman, Ü. & Tok, T. (2016). Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Lisansüstü Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 147-164.
- Kaplan, İ. & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Koçer, H. A. (1983). *İlkokul öğretmeninin yetiştirilmesi Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koşar, D., Er, E. & Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: Eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392.
- MEB (2021). 20. Milli eğitim şurası, 1-3 Aralık 2021, Ankara. 25.04.2023 tarihinde [https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel\\_Egitim\\_Politikalari\\_ve\\_20\\_Milli\\_Egitim\\_Surasi\\_Tavsiye\\_Kararlari.pdf](https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel_Egitim_Politikalari_ve_20_Milli_Egitim_Surasi_Tavsiye_Kararlari.pdf) internet sitesinden alındı.
- MEB (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. Resmî Gazete Yayın Tarihi: 12.06.2022. Sayısı: 31833.
- MebPersonel (2022). Bu branş öğretmenleri Uzman Öğretmenlik Sınavından muaf olacak, 25.04.2022 tarihinde <https://www.mebpersonel.com/meb-personel/bu-brans-ogretmenleri-uzman-ogretmenlik-sinavindan-muaf-olacak-h255967.html> internet sitesinden alındı.
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nayır, F. (2007). *Ankara’da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Oluk, S. & Çolak, F. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(Özel Sayı), 141-144.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 34 (1), 125-137.
- Tonbul, Y. (2017) Sosyal bilimler enstitülerinin lisansüstü eğitimin niteliğini artırmadaki rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 150-162.
- Türker, R. K. (2001). *Bilim insanı yetiştirme: Dünyada ve Türkiye'de lisansüstü eğitim*, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 7, Ankara.
- Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünal, Ç. & İter, İ. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Firat, Erzinçan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 147-164.
- Yalçınkaya, E. ve Aktepe, V. (2016). Öğretmen yetiştirme tarihesi. İçinde Uzunöz, A.(Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 417-423). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış, *Kesit Akademi Dergisi*, 11, 421-442.
- Yılmaz, E. (2012). Lisansüstü eğitimin yükseköğretimdeki yeri ve önemi, 25.04.2022 tarihinde [https://www.kibrispostasi.com/c35-KIBRIS\\_HABERLERI/n82714-lisansustu-egitimin-yuksekogretimdeki-yeri-ve-onemi](https://www.kibrispostasi.com/c35-KIBRIS_HABERLERI/n82714-lisansustu-egitimin-yuksekogretimdeki-yeri-ve-onemi) internet sitesinden alındı.
- YÖK (2023). Pedagojik formasyona yönelik bilgilendirme, T.C. Yükseköğretim Kurulu Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, [https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/Basin\\_Aciklamasi/2023/pedagojik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf](https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/Basin_Aciklamasi/2023/pedagojik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf)

**Etik Kurul Belgesi:** Bu bilimsel araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi 30.06.2022 tarih ve 595 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

**Atıf İçin/ For Citation:** Gül, İ. ve Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40-55.