

U  
E  
M  
A  
D

*Uluslararası  
Eğitimde Mükemmellik  
Arayışı Dergisi*

ISSN: 2980-0021

Aralık 2022

Cilt 2, Sayı 2

<http://www.elayayincilik.com/>



Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

**Aralık 2022, Cilt 2, Sayı 2**

**ISSN: 2980-0021**  
**Dergi Yöneticisi**  
Dr. Erkan KIRAL

**Editörler**

Dr. Bilgen KIRAL  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Türkiye

Dr. Saadet KURU ÇETİN  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Türkiye

**Yardımcı Editör**  
Dr. Berkay ÇELİK  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye

**Dizgi**  
Öğr. Ali AKTAŞ

**Grafik ve Web Tasarımı**  
Öğr. Ali AKTAŞ  
Öğr. Görkem CENGİZ  
Öğr. Selin KOCAER

**Sekretery**  
Ramazan BAŞARAN

**İletişim Adresi**  
e-mail: uemad.editor@gmail.com  
Web:  
<http://www.emad.elayayincilik.com/>

**December 2022, Volume 2, Issue 2**

**ISSN: 2980-0021**  
**Journal Manager**  
Dr. Erkan KIRAL

**Editors**

Dr. Bilgen KIRAL  
Aydın Adnan Menderes University  
Turkey

Dr. Saadet KURU CETIN  
Muğla Sıtkı Kocman University  
Turkey

**Co-Editor**  
Dr. Berkay CELIK  
Ministry of National Education  
Turkey

**Typesetting**  
Teacher Ali AKTAS

**Graphic and Web Design**  
Teacher Ali AKTAS  
Teacher Gorkem CENGIZ  
Teacher Selin KOCAER

**Sekretery**  
Ramazan BASARAN

**Contact Address**  
e-mail: uemad.editor@gmail.com  
Web:  
<http://www.emad.elayayincilik.com/>

### **Uluslararası Editörler Kurulu**

- Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Adil Adnan Öztürk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adil Türkoğlu, Eğitimci-Yazar  
Dr. Adile Emel Sardohan Yıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya  
Dr. Augusto Macalalag, Arcadia Üniversitesi, ABD  
Dr. Ahmet Can Bakkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ahmet Şakir, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Ali Balcı, Eğitimci-Yazar, Türkiye  
Dr. Ali Baltacı, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ali Culha, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Ali Çetin, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Alper Şahin, Atılım Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Arif Sariçoban, Selçuk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Asuman Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Aydan Ordu, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Aynur Bozkurt Bostancı, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ayşe Öztürk Samur, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ayşe Yenilmez Türkoğlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ayşe Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ayşegül Takkaç Tulgar, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Baojuan Ye, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Başak Koşar Kırca, Sinop Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bekir Yıldırım, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bengü Türkoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Berkay Çelik, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Berker Bulut, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Beste Dinçer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Beyza Aksu Dünya, Chicago Üniversitesi, ABD  
Dr. Bilge Bağcı Ayrancı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Birol Tekin, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bora Görgün, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burak Feyzioğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Altun, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Burcu Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Seher Çalikoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Şenler Pehlivan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Cahit Erdem, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Can Meşe, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Caner Cereci, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ceren Saygı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ceyhun Yükselir, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Charlie Russo, Dayton Üniversitesi, ABD  
Dr. Cumali Öksüz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Çetin Tan, Fırat Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Çiğdem Apaydın, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Debasis Mahapatra, Sambalpur Üniversitesi, Hindistan  
Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Dilek Karışan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Dion Ginanto, İslam Devlet Üniversitesi, Endonezya  
Dr. Duriye Esra Angın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ebru Şen, Sinop Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eda Başak Hancı Azizoğlu, Indiana Üniversitesi, ABD  
Dr. Elif Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Elizabeth Gil, St. John Üniversitesi, ABD  
Dr. Emine Babaoğlu Çelik, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Emre Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eren Can Aybek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ersan Yazıcı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Esin Özer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eylem Yıldız Feyzioğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eyüp Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Fatih Mutlu Özbilen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Fazilet Taşdemir, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Fethi Kayalar, Erzincan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gail Prelli, Central Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gladys Labas, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Gökhan Aksu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Guoquan Chen, Jimei Üniversitesi, Çin  
Dr. Gülnar Özyıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hamit Özen, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan Şimşek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs  
Dr. Hilal Aktamış, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hatice Altunkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hatice Kumandaş Öztürk, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hatice Özenoğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Hua Guan, Northwest University of Politics and Law, Çin  
Dr. Hüseyin Kalkan, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlayet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İrade Abbasova, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İsmail Dilek, Iowa Üniversitesi, ABD  
Dr. Jeff Solan, Okul Denetmeni, ABD  
Dr. Jianfeng Yang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Joseph Johnson, Mercyhurst Üniversitesi, ABD  
Dr. Kader Bilican, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan  
Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kısmet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya  
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Liying Rong, Capital Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Levent Yiğittepe, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversite, Türkiye  
Dr. Mahmut Polatcan, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mary Shannon Williams, Texas A&M Üniversitesi, ABD  
Dr. Mehmet Altın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Katrancı, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Metin Dam, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Taha Eser, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Meltem Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Meltem Yalın Uçar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Murat Boysan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Murat Taştan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Müslime Güneş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Natalie R. Starling, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Natalia Rzhhevskaya, Pereyaslav-Khmelnitsky Devlet Pedagoji Üniversitesi, Ukrayna  
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nermin Koruklu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nezahat Güçlü, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nilgün Yenice, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nuri Baloğlu, Kırşehir Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nuri Karasakaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Olga Komissarova, Seton Hall Üniversitesi, ABD  
Dr. Oktay Yağız, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Osman Ferda Beytekin, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Önder Eryılmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özen Yalçın, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özen Yıldırım, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özge Bıkmaz Bilgen, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öznr Tulunay Ateş, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Peter Madonia, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Quintin L. Robinson, Santa Clara Üniversitesi, ABD  
Dr. Rachel Geesa, Ball Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Remzi Burçin Çetin, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Salih Gülen, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Bolu İzzet Abant Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Samuel F. Fancera, William Paterson Üniversitesi, ABD  
Dr. Selçuk Doğan, Georgia Southern Üniversitesi, ABD  
Dr. Serdar Arcagök, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Serdar Çiftçi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Serdar Sağkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Serhan Uluhan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Serkan İzmirli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Sevilay Kilmen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Songül Altınışik, Eğitimci-Yazar  
Dr. Somayyeh Radmard, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Sultan Baysan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Sündüs Yerdelen, Kars Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Şengül Uysal, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Şerafettin Gedik, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Şerife Ak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Şevki Kömür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tamer Sarı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Taufik Mulyadin, Pendidikan Üniversitesi, Endonezya  
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere  
Dr. Temel Kalafat, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuğba Hoşgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuncay Akçadağ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuncer Bülbül, Trakya Üniversitesi  
Dr. Tuncer Fidan, Burdur Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Umut Arslan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ümran Betül Cebesoy, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Xiaochuan Jiang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Veysel Karani Ceylan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Vural Hoşgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Yalçın Özdemir, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Yang Dingyu, Guizhou Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Yasemin Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Yaşar Kuzucu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Yıldız Yıldırım Görgülü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

### **Derginin Amacı ve Kapsamı**

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UEMAD, dünyanın her yerinden eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. UEMAD, eğitim çalışmaları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. UEMAD, K-12 devlet ve özel okulları, yükseköğretim ve devlet kurumları, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okulun diğer tüm paydaşları da dâhil olmak üzere tüm eğitim ortamlarındaki eğitimcilerden ve araştırmacılardan güncel ve kritik konulardaki çalışmalarını yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Eğitimde daha iyisinin arayışında olan UEMAD, eğitime gönül veren herkesi faydalanacağı bir dergidir

### **Açık Erişim Politikası**

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.



## İÇİNDEKİLER

### Önsöz

**Hande YİRMİBEŞ- Meltem YALIN UÇAR**.....1-16

Öğretmenlerin İş Doyumunun Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Aydın İli Örneği

**Dilek KIRNIK- Hacı Orhan AYSÖNDÜ** .....17-27

Öğrencilerin Öğrenme Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

**Neşem ERKOÇ- Ali Rıza ERDEM**.....28-36

Okulda İnsan Kaynağı Yönetiminde Denetim Odağı

**Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ**.....37-42

Paradigma Nedir ve Sosyal Bilimlerde Karşılığını Nasıl Bulur

**Sevda ŞENSES-Çiğdem ALDAN KARADEMİR** .....43-55

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin ve Etkinlik Hazırlama Deneyimlerinin İncelenmesi

## **Önsöz**

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), eğitimle ilgili bilimsel çalışmaları yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerleri felsefe edinmiş bir dergidir. Dergi Aralık 2021 yılında kurulmuş yayın hayatına başlamıştır. UEMAD’da eğitimle ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmektedir.

Derginin üçüncü sayısında 3 (üç) araştırma ve 2 (iki) derleme makalesi bulunmaktadır. Dergiye gönderilen tüm makaleler iki kör hakem değerlendirmesinden geçmiş olup; hakemler tarafından olumlu değerlendirilen makalelerdir. Bu süreçte emeği geçen tüm ekibe, yazarlara ve hakemlere teşekkür eder; derginin eğitim dünyasına yararlı olmasını dileriz.

Saygılarımızla,

31 Aralık 2022

Dr. Bilgen KIRAL ve Dr. Saadet KURU ÇETİN



## Öğretmenlerin İş Doyumunun Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Aydın İli Örneği

Hande YİRMİBEŞ<sup>1</sup>, Meltem YALIN UÇAR<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin İş Doyumu ele alınmıştır. İş Doyumu ya da iş tatmini; psikolojik, fizyolojik ve çevresel faktörlerin oluşturduğu kombinasyon sonucundaki memnuniyeti betimleyen önemli bir kavramdır. Bu çalışma, sözü edilen kombinasyonun sadece çevresel faktörlere bağlı olan değişkenleri içermektedir. Bu nedenle araştırmaya, öğretmenlerin İş Doyumu düzeyleri ile bu doyumun demografik özelliklere bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, nicel betimsel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu, Aydın ili Efeler ilçesinde çeşitli öğretim kademelerinde ve branşlarda görev yapmakta olan 452 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise; Pepe ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan ve Yalın Uçar ve Bağatarhan (2022) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği ile elde edilmiştir. Söz konusu ölçme aracı, dokuz maddeden ve Meslektaşlardan Memnuniyet, Öğrencilerden Memnuniyet ve Velilerden Memnuniyet olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin İş Doyumlarının "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmezken; medeni durumu bekar olan öğretmenler, genç yaşta öğretmenler ve maddi tatmini yüksek olan öğretmenler, istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir. Aynı zamanda, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri, diğer kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İş doyumunu, öğretmen iş doyumunu, demografik değişkenler

## Examination of Teachers' Job Satisfaction in Terms of Various Variables: Aydın Province Example

### Abstract

In this study, In this research, Job Satisfaction of teachers is discussed. Job Satisfaction; It is an important concept that describes the satisfaction as a result of the combination of psychological, physiological and environmental factors. This study included only variables that depended on environmental factors of the said combination. For this reason, the study aimed to reveal whether teachers' Job Satisfaction levels and this satisfaction changed depending on demographic characteristics. The research was carried out by quantitative descriptive method. The sample group of the study consists of 452 teachers working in various education levels and branches in Efeler district of Aydın province. The data of the study are; It was achieved with the The Teacher Job Satisfaction Scale developed by Pepe et al. and adapted to Turkish by Yalın Uçar and Bağatarhan

<sup>1</sup> Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi'nden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, İngilizce Öğretmeni, MEB Devlet Okulu, Aydın/Türkiye, hndyrms@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1370-8908

<sup>3</sup> Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, myalinuc@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9922-0905

(2022). The measurement instrument in question consisted of nine items and Satisfaction with Colleagues items, three sub-dimensions as Satisfaction with Students and Satisfaction with Parents. As a result of the analysis of the obtained data; It was concluded that the Job Satisfaction of the teachers participating in the research was at the "medium" level. While there was no statistically significant difference in the gender, occupational seniority and branch variables of the participants of the study; teachers with single marital status, teachers at a young age and teachers with high financial satisfaction showed a statistically significant difference. At the same time, it was concluded that the job satisfaction levels of preschool teachers were statistically significantly higher than teachers working at other levels.

**Key Words:** Job satisfaction, teacher job satisfaction, demographic variables

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 04.08.2022	Kabul:29.11.2022	Yayın:31.12.2022
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Yirmibeş, H. & Yalın Uçar, M. (2022). Öğretmenlerin İş Doyumunun Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Aydın İli Örneği. <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 1(2), 1-16.		

## Giriş

İş, insanların mevcudiyetini sürdürmesi, toplum içerisinde saygın bir pozisyon edinmesi, daha iyi yaşamsal koşullara erişmesi noktasında gereken araçlara erişmeyi sağlayan en önemli etkinliktir. İş diğer yandan, bir bireyin sahip olduğu bilgiler, beceriler ve yeteneklerini sergilemek suretiyle ürettiği sonuçlardan doyum elde etmesine de olanak tanımaktadır (Şahin, 2013). Locke (1976) iş doyumunu, bir bireyin çalıştığı işi veya işle alakalı olarak deneyimlediği yaşamı değerlendirmesinin neticesinde eriştiği memnuniyet ya da memnuniyetsizlik olarak ele almıştır. Dolayısıyla bir bireyin çok çeşitli faktörler altında işinden duyduğu memnuniyet sonucunda doyuma ulaşması mümkün olabilecektir. İş doyumunu hem bireysel hem de örgütsel açıdan istenen, olumlu bir sonuçtur. İş doyumunu kavramı, son yıllarda özellikle yönetim, sosyal psikoloji, örgütsel davranış alanlarında geniş ilgi uyandırmış (Zhu, 2013) ve nihayetinde iş doyumunun bireysel olarak, bir çalışanın işine karşı olumlu duyguları olduğu sonucuna varılmaktadır (Liu vd., 2016). Elbette her meslek, sağladığı koşullar bağlamında çalışanları doyuma erişmek noktasında çeşitli yönlerden farklılıklar arz edebilmektedir. Ancak bunlar arasında öğretmenlik mesleğinde iş doyumunun irdelenmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenler bir yandan gelecek nesiller yetiştirmenin sorumluluğunu taşıırken, diğer yandan oldukça zorlu koşullarda yoğun emek isteyen bir görevi icra etmektedir (Koruklu vd., 2013).

Öğretmenlerin iş doyumunu hem kendileri hem de görev yaptıkları eğitim kurumu için çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerdeki iş doyumunun seviyesi, ortaya koydukları hizmete ilişkin kaliteyi, dolayısıyla verimliliği ve bu anlamda çıktılar üzerinde de doğrudan doğruya etki edebilecektir. İş doyumunun sağlanması, öğretmenlerin motivasyonunu, verimliliğini arttırarak örgütsel amaç ve hedeflerin gerçekleştirilebilmesini ve daha iyi eğitim-öğretim koşullarının oluşumunu beraberinde getirebilecektir (Başaran ve Güçlü, 2018). Toplumsal ve örgütsel açıdan, geleceğin nitelikli insan gücünü yetiştiren kurumlar olan okullarda istenen niteliklerde çıktılar sağlayabilmek, bu insanları yetiştiren öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olmasının sağlanmasıyla mümkün olabilecek bir durumdur (Filiz, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi ve analiz edilmesi önem arz etmektedir.

Bir bireyin yaşamının önemli bir bölümü, bir iş sahibi olma çabası ve daha sonra işinde kendisine ve çevresine karşı sorumluluklarını yerine getirme çabasıyla geçmektedir. Birey günlük yaşamının önemli bir bölümünü iş ortamında geçirmekte, hatta özel hayatından çok işine zaman ayırmak durumunda kalmaktadır (Gündüz, 2008). Dolayısıyla çalışmak ve iş sahibi olmak insan hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin sosyal, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılama fırsatı yaratarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktadır. Bireyler yaptıkları işlerde ekonomik değer yaratmakta ve karşılığında bir kazanç elde ederek kendilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Ayrıca, bireylerin sosyal statülerini belirleme, topluma faydalı olma duygusu

yaratma, başka insanlarla tanışma ve yeni ilişkiler kurma gibi işin sosyal işlevleri bir işe sahip olmanın ve üretebilmenin gururu, başarılı olma duygusu, işini sevme ve anlamlı bir eylemde bulunma gibi psikolojik işlevleri vardır (Çakır, 2001; Yıldırım, 2007). Elbette tüm bunların bireyin işini sevmesi, işinden doyum elde etmesiyle mümkün olabilecektir.

İş doyumunu, bir çalışanın, icra ettiği göreve, çalıştığı işe karşı genel tutumu olarak kabul edilmektedir (Greenberg ve Baron, 2000). Diğer bir ifadeyle iş doyumunu, çalışanın yaptığı işe karşı hissettiğidir. Bir bireyin, işten beklediklerinin karşılık bulması halinde doyum elde etmesi mümkün olacaktır. Bu bağlamda iş doyumunu, işin bireye kazandırdıkları ile bireyin beklentileri birbiriyle uyum gösterdiği zaman meydana gelmektedir (Bingöl, 1990; Sevimli ve İşçan, 2005). “Bireyin işini veya iş deneyimini değerlendirmesinden kaynaklanan zevkli veya olumlu duygusal durum” olarak tanımlanan (Locke, 1976) iş doyumunu, çalışanların ne istedikleri arasındaki uyumu ölçerek, çalışanlar ve çalışma ortamları arasındaki etkileşimi temsil etmektedir (Wright ve Kim, 2004). Çalışanın beklentileri ile işten elde edilen kazanımlar arasında olumlu bir fark varsa doyum oluşmaktadır; aralarında olumsuz bir fark varsa doyumsuzluk oluşmaktadır (Bal, 2021).

İş doyumunu bireylerin işleriyle ilgili duygu ve düşünceleri olduğu için hem kendileri hem de örgüt için çok önemlidir. Öte yandan bireylerin işlerine yönelik tutumlarının performansları ve verimlilikleri üzerindeki etkisi de örgüt yöneticileri için oldukça önemli olarak kabul edilmektedir. Çünkü iş doyumunu, bir örgütte çalışanların performansını, ruhsal ve fiziksel sağlığını, işe devamlılıklarını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür (İdi, 2017; Tan, 2003).

İş doyumunu çalışma psikolojisi alanında yaygın biçimde kullanılan bir kavramdır. İş doyumunun üretkenlik, performans, güdülenme, işe devamsızlık işe gecikme, iş kazası, öznel iyi oluş ve genel yaşam doyumunu gibi geniş bir çerçevede çeşitli alanlarda ele alındığını söylemek mümkündür (Dikmen, 1995). Ancak çalışmalarda genel olarak ortaya çıkan kanı, yüksek düzeyde iş doyumunun olumlu çıktılar ile, düşük iş doyumunun ise olumsuz çıktılar ile ilişkilendirildiği yönündedir. İş doyumunun düşük olması, çalışanların verimliliğinin düşmesine, işe bağlılığın azalmasına, fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarına yol açabilmektedir. Ayrıca devamsızlık ve personel devir hızının artmasına, çatışmaların artmasına, örgütlerin etkinlik ve verimliliğinin düşmesine neden olabilmektedir (Anderson, 2013; Soysal ve Tan, 2013). Yüksek iş doyumunu ise çalışanların motivasyonunu, üretkenliğini ve örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilemekte ve yaşam kalitesini artırmaktadır (Glisson ve Durick, 1998; Hoş ve Oksay, 2015; Lund vd., 2018; Özcan, 2011). İş doyumunun yüksek olduğu örgütlerde çalışanların performansının artırılması, örgütsel verimliliğin artmasını ve çalışanların işe bağlılıklarının güçlenmesini (Erdil vd., 2004; Keleş, 2007; Köse vd., 2020) beraberinde getirerek örgütsel anlamda olumlu çıktılar sağlamaktadır.

Elbette iş doyumunu çalışma yaşamının kalitesinden, çalışma koşullarından, çalışma ortamından ve çalışanların psikolojik, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Akçamete vd., 2001). Ayrıca iş doyumunun yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerin yanı sıra ücretler, yönetim politikaları, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları gibi örgütsel ve çevresel faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir (Gündoğdu, 2013; Sünter vd., 2006).

Bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir faktör olan iş doyumunu sağlamak ve arttırmak için öncelikle iş doyumunu etkileyen faktörler hakkında sağlıklı bilgilere sahip olmak gerekmektedir. Çalışanın işine karşı genel tutumunu etkileyen faktörler birbirleri ile etkileşim halindedir. Bu faktörler çalışanın iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip fakat tek başına belirleyici olmamaktadır. İş doyumunu etkileyen faktörler bireysel ve örgütsel olarak ele alınmalıdır (Gündüz, 2008). Bu bağlamda örgütlerde bireylerin iş doyumunun bireysel ve örgütsel kapsamda değerlendirilmesi tüm örgütler açısından önem arz etmektedir. Bu durum eğitim örgütlerinde de beklenen olumlu çıktılar sağlanması bakımından önemlidir.

Eğitim, doğumla başlayan yaşam boyu devam eden bir süreç olarak insan hayatını kapsayan, ailede başlayan, okul öncesi eğitimle devam eden, okul ve iş hayatında etkisini sürdüren önemli bir kavramdır. Eğitim, bireyin gizli davranış ve yeteneklerini istenilen yönde geliştirmeye çalışan bir

etkileme ve etkilenme sürecidir. Bu bağlamda elbette öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü onlar bu etkileme mekanizmasının aktörleridir ve bireyleri olumlu yönde etkilemeleri beklenmektedir (Turaç, 2017). Öğretmenlerin bu görevlerini başarılı bir biçimde icra edebilmesinde iş doyumunu önemli bir faktör olabilecektir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda iş doyumlarının yüksek olması hem kendi başarılarını hem de öğrencilerinin başarılarını aynı düzeyde etkilemektedir. Başarıdaki bu artışla birlikte eğitim hizmeti daha kaliteli bir şekilde devam etmekte ve kurumun başarısında da önemli rol oynamaktadır (Karakuzu, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyum, bir ülkenin en önemli kurumu olan eğitim örgütlerinde genç nesli doğrudan etkileyecektir. Başka bir deyişle, mesleki açıdan ele alındığında bir ülkenin geleceğini etkileyen öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olmasının büyük bir önem teşkil ettiğini söylemek mümkündür (Doğan, 2021).

Öğretmenlerin iş doyumları, daha önceden işe karşı oluşturdukları beklentileri doğrultusunda okul içi ve okul dışı çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Okul ortamında öğretmenlerin öğrencilerinden bekledikleri beklediği öğrenme durumları, öğrencilerin yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin isteklilikleri, kazandırılmaya çalışılan davranışlarla ilgili geri bildirimler, disiplin sorunları gibi öğrenciyle ilgili durumlar, iş doyumunun öğrenci ile alakalı olan boyutunu oluşturmaktadır (Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Bunun yanı sıra, meslektaşlarla kurulan iletişim, etkileşim ve ilişkiler de öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olabilmektedir (Baltacı, 2019; Klassen ve Chiu, 2010). Diğer yandan velilerin yaklaşımları, çocuklarının eğitimlerine gösterdikleri ilgi, destekleme düzeyi gibi öğrenci velisi ile alakalı durumlar da öğretmenlerin iş doyumuyla ilgili faktörler olabilecektir.

Bu araştırma öğretmenlerin iş doyumunun, dışsal değişkenlerden olan örgütsel faktörlere bağlı olan, meslektaşlardan memnuniyet; öğrencilerden memnuniyet ve velilerden memnuniyet düzeylerini kapsamaktadır. Sözü edilen bu üç alt faktör kapsamında araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin belirlenmesini ve iş doyumlarının sosyo-demografik ve mesleki özellikler bakımından istatistiki olarak anlamlı fark gösterip göstermediğinin tespit etmektir.

## Yöntem

Bu araştırma, tarama modeline dayalı olan nicel bir araştırmadır. Süresi açısından belirli bir dönemdeki durumu ortaya koymayı amaçladığından kesitsel bir araştırmadır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapmakta olan tüm eğitim kademelerinde ve branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Pandemi koşulları nedeni ile bu çalışmada, tesadüfi olmayan kolayda örnekleme yoluyla öğretmenlere Google Form ile ulaşılmış ve araştırmanın örneklemini, toplam 452 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcılarının demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
*Katılımcıların Demografik Özellikleri (n=452)*

Özellikler	Sıklık	
<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Kadın	308	68,1
Erkek	144	31,9
<b>Yaş</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
30 yaş ve altı	27	6,0
31-35	58	12,8
36-40	109	24,1
41-45	98	21,7
46-50	90	19,9
51 ve üzeri	70	15,5
<b>Medeni Durum</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Evli	388	85,8
Bekar	64	14,2

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri değerlendirildiğinde 308'nin kadın (%68,1) ve 144'ünün (%31,9) erkek olduğu görülmektedir. 30 yaş ve altı 27 (%6), 31-35 yaş arası 58 (%12,8), 36-40 yaş arası 109 (%24,1), 41-45 yaş arası 98 (%21,7), 46-50 yaş arası 90 (%19,9), 51 ve üzerinde ise 70 (%15,5) katılımcının yer aldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların 388'i (%85,8) evli iken 64'ü (%14,2) ise bekarıdır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Pepe ve ark. (2017) tarafından geliştirilen, "Öğretmen İş Doyumu Ölçeği" (TJSS-9) ile elde edilmiştir. Ölçme aracı dokuz (9) maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Her alt boyutta üçer madde bulunmaktadır. Söz konusu ölçme aracı, Yalın Uçar ve Bağatarhan (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan 5'li likert sistemine dayalı bir psikometrik bir ölçme aracıdır. Orijinal ölçme aracı (TJSS-9)'nın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, altı uluslararası kohortta (Hollanda, Amerika Birleşik Devletleri, Rusya Çin, İtalya ve Filistin) yürütülmüştür. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.79 ile 0.88 arasında değişmiştir. Ölçme aracının, meslektaşlardan memnuniyet alt boyutu, 0.72 ile 0.90 arasında, öğrencilerden memnuniyet alt boyutu, 0.79 ile 0.94 arasında ve velilerden memnuniyet alt boyutu ise 0.79 ile 0.94 arasında değişmektedir. Bu anlamda güvenilir olan ölçme aracının (Pepe vd, 2017) Türkçe'ye uyarlanan versiyonunun toplam Cronbach Alpha katsayısı, 0.88 olarak bulunmuştur. Meslektaşlardan memnuniyet alt boyutu, 0.89; öğrencilerden memnuniyet alt boyutu, 0.88 ve velilerden memnuniyet alt boyutu ise 0.91 olarak ifade edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, SPSS 24 istatistik paket-programında analiz edilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini doğrultusundaki güvenilirliği Cronbach's Alpha analizi ile verilerin normal dağılım varsayımına uygun olup olmadığı, normal dağılım analizi ile belirlenmiştir. Araştırmada, betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özelliklerine yönelik olarak frekans analizlerine yer verilmiştir. Bu sosyo-demografik ve mesleki özelliklerin iş doyumları bakımından istatistiki bağlamda anlamlı gruplar arası farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin fark analizleri yapılmıştır.

### Geçerlik, Güvenirlik ve Normallik Çalışması

Güvenirliğin testine ilişkin olarak Cronbach's Alpha katsayıları incelenmiştir. Geçerliğin tespitine ilişkin olarak faktör analizi yapılmış, faktör yükleri ve KMO katsayıları elde edilmiştir. Normalliğin tespitinde ise Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde ortaya çıkan katsayılar dikkate alınmıştır. Buna göre yapılan bu testlerin sonucunda elde edilmiş olan katsayılar Tablo 2, Tablo 3 ve tablo 4 te sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Ölçek/ Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Katsayısı
İş Doyumu	9	,920
Meslektaşlardan Memnuniyet	3	,954
Öğrencilerden Memnuniyet	3	,926
Velilerden Memnuniyet	3	,942

Tablo 2'de görüldüğü üzere, bu araştırmadan elde edilen iş doyum ölçeği verilerinin, Cronbach Alpha katsayısı, 920 olarak elde edilmiştir. Meslektaşlardan memnuniyet alt boyutu, 954; öğrencilerden memnuniyet alt boyutu, 926 ve velilerden memnuniyet alt boyutu, 942 düzeyinde güvenilirlik göstermiştir ve bu sonuçlar, araştırma verilerinin yüksek düzeyde güvenilirlik sağladığını göstermektedir.

**Tablo 3**  
*Normallik Analizi Sonuçları*

Ölçek/Madde	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p	İstatistik	p
İş Doyumu	,068	,000	,986	,000
Madde 1	,246	,000	,800	,000
Madde 2	,225	,000	,855	,000
Madde 3	,242	,000	,836	,000
Madde 4	,157	,000	,916	,000
Madde 5	,158	,000	,915	,000
Madde 6	,167	,000	,913	,000
Madde 7	,196	,000	,908	,000
Madde 8	,195	,000	,910	,000
Madde 9	,178	,000	,910	,000

Normallik varsayımına ilişkin olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde elde edilen katsayılar Tablo 3'te görülmektedir. Buna göre, normallikten söz edebilmek için gereken  $p \geq ,05$  düzeyinin sağlanmadığı tespit edilmiştir. Tüm maddeler ve ölçek toplamı bakımından tümünde  $p = ,000$  düzeyinde anlamlılık söz konusudur. Bu durum, araştırmada elde edilen verilerin normal dağılmadığını göstermekte ve parametrik olmayan yöntemlerle analiz yapılmasını gerekli kılmaktadır.

**Tablo 4**  
*Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Faktör Yüğü		
	1	2	3
1. İş arkadaşlarınızla olan ilişkinizden memnuniyet düzeyiniz	,965		
2. İşinizde, iş arkadaşlarınızın sizi destekleme ve teşvik etme düzeyi	,946		
3. İş arkadaşlarınıza yönelik, genel memnuniyet düzeyiniz	,955		
4. Öğrencilerin, öz disiplinli bir şekilde hareket etme ölçüsünden memnuniyetiniz		,910	
5. Okulunuzdaki öğrencilerin davranışlarından, memnuniyet düzeyiniz		,917	
6. Okulunuzdaki öğrenci disiplininden, genel memnuniyet düzeyiniz		,869	
7. Velilerin, çocuklarının eğitimine gösterdikleri ilgi derecesi			,923
8. Velilerin, okulu ve okul programlarını desteklemelerine ilişkin gözlem düzeyiniz			,967
9. Çalıştığınız okuldaki velilerden genel memnuniyet düzeyiniz			,877

**Açıklanan Toplam Varyans: %61,12**  
**KMO: ,868**  
**Bartlett's Küresellik Testi: ,000**

Tablo 4 incelendiğinde, örneklemin faktör analizine uygunluğunu gösteren KMO katsayısı, 868 düzeyinde gerçekleşmiş ve oldukça yüksek olmuştur. Ayrıca Bartlett's küresellik testi de istatistiksel olarak  $p = ,000$  düzeyinde anlamlı sonuç vermiştir. Bu durum verilerin yeterli düzeyde ve faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan faktör analizi neticesinde araştırmanın ölçüğü altında bulunan her bir maddenin beklenen şekilde kendi boyutları üzerine yüklendiği görülmekte beraber, faktör yükleri bakımından yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma ölçüğünde yer alan maddelerin, iş doyumu değişkenini ölçmek noktasında geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Yapılan bu analizler neticesinde araştırma ölçüğünün güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiş ve verilerin normallik varsayımını karşılamadığı için parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.



## Bulgular

Bu kısımda araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcı öğretmenlerin mesleki özelliklerine ilişkin frekans analizleri, araştırma ölçeğine ilişkin betimleyici istatistikler ve iş doyumunu bakımından demografik ve mesleki özelliklerin istatistiksel olarak anlamlı gruplararası farklılık gösterip göstermediğine dair olarak yapılan fark analizleri sonucunda erişilen bulgular paylaşılmıştır.

### Mesleki Özelliklere İlişkin Frekans Analizleri

Katılımcı öğretmenlerin mesleki özellikler bakımından dağılımlarını yansıtan frekans analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5**  
*Katılımcıların Mesleki*

Özellikler	Sıklık	
Maddi Durumdan Tatmin	n	%
Alt düzey	112	24,8
Orta düzey	315	69,7
İyi düzey	25	5,5
Mesleki Kıdem	n	%
0-5 yıl	14	3,1
6-10 yıl	48	10,6
11-15 yıl	91	20,1
16-20 yıl	95	21,0
21 yıl ve üzeri	204	45,1
Öğretim Kademesi	n	%
Okul öncesi	40	8,8
İlkokul	211	46,7
Ortaokul	112	24,8
Lise	89	19,7
Branş	n	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	45	10,0
Sınıf Öğretmenliği	189	41,8
Yabancı Dil	65	14,4
Türkçe - Türk Dili	24	5,3
Matematik	20	4,4
Fen Bilimleri	30	6,6
Sosyal Bilgiler	8	1,8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	1,5
Beden Eğitimi	10	2,2
Tarih	6	1,3
Rehberlik	10	2,2
Diğer	38	8,4

Tablo 5’te yer alan mesleki özellikler incelendiğinde, maddi durumdan tatmin bakımından katılımcılar içerisinde alt düzeyde tatmin olduğunu aktaran 112 (n= %24,8), orta düzeyde tatmin olduğunu aktaran 315 (n=%69,7) ve iyi düzeyde tatmin olduğunu aktaran 25 (n=%5,5) katılımcı söz konusu olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem bakımından 0-5 yıl aralığında 14 (n=%3,1), 6-10 yıl aralığında 48 (n10,6), 11-15 yıl aralığında 91 (n=%20,1), 16-20 yıl aralığında 95 (%21), 21 yıl ve üzerinde ise 204 (n=%45,1) katılımcının yer aldığı görülmektedir. Öğretim kademeleri bakımından ele alındığında okul öncesi kademesinde 40 (n=%8,8), ilkokul kademesinde 211 (n=%46,7), ortaokul kademesinde 112 (n=%24,8), lise kademesinde ise 89 (n=%19,7) öğretmen yer almaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği 45 (n=%10), Sınıf Öğretmenliği 189 (n=%41,8), Yabancı Dil 65 (n=%14,4), Türkçe- Türk Dili 24 (n=%5,3), Matematik 20 (n=%4,4), Fen Bilimleri 30 (n=%6,6), Sosyal Bilgiler 8 (n=%1,8), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 (n=%1,5), Beden Eğitimi 10 (n=%2,2), Tarih 6 (n=%1,3), Rehberlik 10 (n=%2,2) ve tüm bu branşlara dahil olmayan ancak sıklık olarak 5 veya daha altında yer alan müzik, bilgisayar öğretmenliği gibi branşların toplandığı diğer seçeneğinde ise toplamda 38 (n=%8,4) öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmanın iş doyumunu ölçeği ve ölçeğin altında yer alan maddelerin ortalama, medyan, mod ve standart sapma olmak üzere çeşitli betimleyici istatistiklerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

**Tablo 6**  
*Ölçeğe İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Ölçek/ Boyut/ Madde	Ortalama	Medyan	Mod	Std. Sapma
<b>İş Doyumu</b>	3,21	4	5	1,06900
<b>Meslektaşlardan Memnuniyet</b>	3,94	4	5	1,02829
<b>Öğrencilerden Memnuniyet</b>	2,90	3	3	1,09696
<b>Velilerden Memnuniyet</b>	2,78	2,66	2	1,099964
1. İş arkadaşlarımızla olan ilişkinizden memnuniyet düzeyiniz	4,05	4	5	1,10014
2. İşinizde, iş arkadaşlarınızın sizi destekleme ve teşvik etme düzeyi	3,84	4	4	1,05504
3. İş arkadaşlarınıza yönelik, genel memnuniyet düzeyiniz	3,93	3	3	1,17670
4. Öğrencilerin, öz disiplinli bir şekilde hareket etme ölçüsünden memnuniyetiniz	2,88	3	3	1,16913
5. Okulunuzdaki öğrencilerin davranışlarından, memnuniyet düzeyiniz	2,91	3	3	1,17976
6. Okulunuzdaki öğrenci disiplininden, genel memnuniyet düzeyiniz	2,90	3	2	1,16096
7. Velilerin, çocuklarının eğitimine gösterdikleri ilgi derecesi	2,76	3	2	1,16458
8. Velilerin, okulu ve okul programlarını desteklemelerine ilişkin gözlem düzeyiniz	2,90	3	4	1,15890
9. Çalıştığınız okuldaki velilerden genel memnuniyet düzeyiniz	3,21	3,33	3,33	,88813

Tablo 6'da yer alan değerler göz önüne alındığında, bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen katılımcıların iş doyumunu ortalamasının ( $\bar{x}$ ) 3,21 olduğu görülmektedir. 5'li Likert temelinde ele alınan bu değişkende gerçekleşen 3,21 ortalamasının ( $\bar{x}$ ), 5 üzerinden değerlendirildiğinde orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

İş doyumunun boyutları açısından inceleme yapıldığında, meslektaşlardan memnuniyet 3,94 ortalama ( $\bar{x}$ ) göstermiştir. Ortaya çıkan bu ortalama yüksek kabul edilebilir düzeydedir. Bu anlamda öğretmenlerin meslektaşlarından genel olarak memnun olduklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerden memnuniyet 2,90 ortalama ( $\bar{x}$ ) gösterirken, velilerden memnuniyet ise 2,78 ortalama ( $\bar{x}$ ) göstermiş ve boyutlar içerisinde en düşük ortalamaya sahip olan boyut olmuştur. Ölçek maddeleri içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan 4,05 ortalama ( $\bar{x}$ ) ile iş arkadaşlarıyla olan ilişkiden duyulan memnuniyet öne çıkmıştır. En düşük ortalama ( $\bar{x}$ ) ise 2,76 ile velilerin çocuklarının eğitimine gösterdikleri ilgi derecesine ilişkin olarak verilen maddede ortaya çıkmıştır.

### **Sosyo-Demografik ve Mesleki Özelliklerin İş Doyumu Analizi**

Araştırmanın değişkenini oluşturan iş doyumunu bakımından, katılımcıların sosyo-demografik ve mesleki özelliklerinin istatistiksel olarak anlamlı gruplararası farklılık gösterip göstermediğine dair fark analizleri yapılmıştır.

Araştırma verileri normal dağılım varsayımını karşılamadığından ötürü bu kısımda parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Parametrik olmayan testler içerisinde cinsiyet ve medeni durum özellikleri için ikili gruptan oluştuğundan Mann-Whitney U testi, yaş, mesleki kıdem, öğretim kademesi, maddi durumdan tatmin ve branş özellikleri ise ikiden fazla gruptan oluştuğundan Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir. Bu testlerde, gruplararası gerçekleşen anlamlı farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin Post-hoc analizlerine başvurulmuştur. Burada, bazı gruplarda homojen dağılım söz konusu olmadığından, homojenite aramayan Tamhane's T2 testi esas alınarak

değerlendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda her bir özellik için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda paylaşılmıştır.

**Tablo 7**  
*Katılımcıların Cinsiyet Özelliği Bakımından Fark Analizi*

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	z	p
İş Doyumu	Kadın	308	224,17	21459,50	-,554	,579
	Erkek	144	231,48			
Meslektaşlardan Memnuniyet	Kadın	308	225,25	21792,00	-,303	,762
	Erkek	144	229,17			
Öğrencilerden Memnuniyet	Kadın	308	221,27	20564,50	-1,254	,210
	Erkek	144	237,69			
Velilerden Memnuniyet	Kadın	308	227,04	22011,00	-,128	,898
	Erkek	144	225,35			

Tablo 7’de, araştırmanın katılımcılarının cinsiyet bakımından iş doyumu, Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve ölçeğin tamamına ilişkin kadınlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın oluşmadığı ( $p=,579$ ) anlaşılmıştır. Yine ölçme aracının alt boyutlarına bakıldığında (Tablo 7) anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir.

**Tablo 8**  
*Katılımcıların Medeni Durum Özelliği Bakımından Fark Analizi*

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	z	p
İş Doyumu	Evli	388	220,73	10176,50	-2,315	<b>,021</b>
	Bekar	64	261,49			
Meslektaşlardan Memnuniyet	Evli	388	220,27	9998,00	-2,546	<b>,011</b>
	Bekar	64	264,28			
Öğrencilerden Memnuniyet	Evli	388	221,29	10394,50	-2,103	<b>,035</b>
	Bekar	64	258,09			
Velilerden Memnuniyet	Evli	388	222,68	10935,50	-1,539	,124
	Bekar	64	249,63			

Tablo 8’de medeni durum özelliğine ilişkin olarak yapılan analizde, evli ve bekar katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $p=0,21$ ) farkın olduğu görülmektedir. Evli katılımcıların sıra ortalamaları ( $\bar{x}$ ) 220,73 düzeyinde, bekar katılımcıların ( $\bar{x}$ ) ise 261,49 düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bakımdan, bekar katılımcıların, daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Meslektaşlardan memnuniyet,  $p=,011$  düzeyinde ve öğrencilerden memnuniyet,  $p=,035$  düzeyinde anlamlı farklılık göstermiş ve her iki boyutta da bekar öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Velilerden memnuniyet boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo, 8).

**Tablo 9**  
*Katılımcıların Yaş Özelliği Bakımından Fark Analizi*

Ölçek/ Boyut	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
İş Doyumu	16,456	<b>,006</b>	
Meslektaşlardan Memnuniyet	14,138	<b>,015</b>	A-D
Öğrencilerden Memnuniyet	13,084	<b>,023</b>	
Velilerden Memnuniyet	14,479	<b>,013</b>	
<b>Gruplar</b>	<b>n</b>		
A. 30 yaş ve altı	27		
B. 31-35	58		
C. 36-40	109		
D. 41-45	98		
E. 46-50	90		
F. 51 ve üzeri	70		

Tablo 9’da görüldüğü üzere, iş doyumunu bakımından katılımcıları yaşı analiz edildiğinde  $p=,006$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir. Meslektaşlardan memnuniyet,  $p=,015$ ; öğrencilerden memnuniyet,  $p=,023$  ve velilerden memnuniyet,  $p=,013$  düzeyinde anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi yaş gurubundan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Post-hoc analizleri sonucunda; ölçme aracının genel iş doyumunu ve alt boyutlarının tümünde 41-45 yaş aralığında yer alan katılımcı grubun düşük ortalamaya ( $\bar{x}$ ) sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu grup, en önemli ölçüde 30 yaş ve altından ayrılmakla beraber, diğer yaş gruplarına göre düşük ortalamaya ( $\bar{x}$ ) kaydetmiştir. 30 yaş ve altında yer alan grup ise iş doyumunu bakımından en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

**Tablo 10**

*Katılımcıların Maddi Durumdan Tatmin Özelliği Bakımından Fark Analizi*

Ölçek/ Boyut	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
İş Doyumu	23,863	,000	
Meslektaşlardan Memnuniyet	6,064	,048	A-C
Öğrencilerden Memnuniyet	26,668	,000	
Velilerden Memnuniyet	16,063	,000	
<b>Gruplar</b>	<b>n</b>		
A. Alt düzey	112		
B. Orta düzey	315		
C. İyi düzey	25		

Tablo 10’deki bulgular, maddi durumdan alt düzeyde tatmin olanlar ile iyi düzeyde tatmin olduğunu belirten öğretmenler arasında, istatistiksel olarak anlamlı ( $p=,000$ ) düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Maddi durumundan düşük düzeyde tatmin olanların iş doyumunu oldukça düşük gerçekleştirirken, iyi düzeyde olduğunu düşünen grupta yer alan katılımcıların iş doyumunu, diğerlerine kıyasla oldukça yüksek olmuştur (Tablo 10). Aynı durum iş doyumunun alt boyutlarında da ortaya çıkmıştır. Meslektaşlardan memnuniyet,  $p=,048$ ; öğrencilerden memnuniyet,  $p=,000$  ve velilerden memnuniyet,  $p=,000$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo, 10).

**Tablo 11**

*Katılımcıların Mesleki Kıdem Özelliği Bakımından Fark Analizi*

Ölçek/ Boyut	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
İş Doyumu	6,716	,152	
Meslektaşlardan Memnuniyet	8,237	,083	
Öğrencilerden Memnuniyet	6,115	,191	
Velilerden Memnuniyet	5,086	,279	
<b>Gruplar</b>	<b>n</b>		
A. 0-5 yıl	14		
B. 6-10 yıl	48		
C. 11-15 yıl	91		
D. 16-20 yıl	95		
E. 21 yıl ve üzeri	204		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, 0-5 yıldan az kıdeme sahip olan katılımcıların, diğer gruplara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmekle birlikte, bu grup diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmamıştır. Diğer gruplar arasında da ortalamalar birbirine yakın düzeyler izlemiş ve anlamlı fark ortaya koymamıştır. Bu bakımdan mesleki kıdem, bu araştırmanın örneklemini bağlamında iş doyumunu ve alt boyutları bakımından belirleyici olmamıştır.

**Tablo 12**

*Katılımcıların Öğretim Kademesi Özelliği Bakımından Fark Analizi*

Ölçek/ Boyut	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
İş Doymu	13,337	,004	A-BCD
Meslektaşlardan Memnuniyet	10,078	,018	A-B
Öğrencilerden Memnuniyet	14,924	,002	A-C
Velilerden Memnuniyet	23,056	,000	A-D
<b>Gruplar</b>	<b>n</b>		
A. Okul öncesi	40		
B. İlkokul	211		
C. Ortaokul	112		
D. Lise	89		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, katılımcıların görev yapmakta olduğu öğretim kademesi, iş doymu bakımından analiz edildiğinde, bu özelliğin istatistiksel olarak anlamlı ( $p=,004$ ) bir biçimde farklılaştırıcı olduğu görülmektedir. Öğretim kademeleri bakımından okul öncesi kademesinde bulunan katılımcıların ortalaması, diğer gruplardan anlamlı ölçüde ayrılmış ve yüksek bir ortalama kaydetmiştir (Tablo 12). Meslektaşlardan memnuniyet boyutunda okul öncesi kademesinde görev yapmakta olan öğretmenler, ilkokul kademesinde görev yapanlara göre anlamlı ( $p=,018$ ) olarak ayrılmıştır. Burada okul öncesi kademesinin ortalaması yüksekken, ilkokul kademesinin ortalaması düşük düzeyde olmuştur (Tablo 12). Öğrencilerden memnuniyet boyutunda ise, okul öncesi kademesi ile ortaokul kademesi öğretmenlerinin ortalamalar bakımından anlamlı düzeyde ( $p=,002$ ) ayrıştığı görülmektedir (Tablo 12). Burada okul öncesi kademesi yüksek ortalama gösterirken, ortaokul kademesi düşük ortalama kaydetmiştir. Yine anlamlı fark gösteren ( $p=,000$ ) alt boyut, velilerden memnuniyet olmuştur. Bu boyutta, yine okul öncesi kademesinde görev yapmakta olan öğretmenleri yüksek düzeyde ortalama gösterirken, bu kez lise kademesi öğretmenlerinin en düşük ortalama sahip oldukları görülmüştür (Tablo, 12).

**Tablo 13**

*Katılımcıların Branş Özelliği Bakımından Fark Analizi*

Ölçek/ Boyut	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
İş Doymu	14,160	,224	
Meslektaşlardan Memnuniyet	19,216	,057	
Öğrencilerden Memnuniyet	20,931	,034	A-İ
Velilerden Memnuniyet	17,194	,102	
<b>Gruplar</b>	<b>n</b>		
A. Okul Öncesi Öğretmenliği	45		
B. Sınıf Öğretmenliği	189		
C. Yabancı Dil	65		
D. Türkçe - Türk Dili	24		
E. Matematik	20		
F. Fen Bilimleri	30		
G. Sosyal Bilgiler	8		
H. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7		
I. Beden Eğitimi	10		
İ. Tarih	6		
J. Rehberlik	10		
K. Diğer	38		

Tablo 13’te görüldüğü üzere, mesleki özellik bakımından öğretmenlerin branşlarına bakıldığında; iş doymu açısından branşlar arasında farklılıklar görülse de, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı ölçüde olmamıştır. Bu bağlamda branş, iş doymu açısından belirleyici bir faktör olmamıştır ( $p=,224$ ). Ancak iş doymununun Tablo 12 de, öğrencilerden memnuniyet boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır ( $p=,034$ ). Yapılan post-hoc analizleri sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, yüksek ortalama göstererek diğer gruplardan ayrıştığına ilişkin bulgu elde edilmiştir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın bulguları, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapmakta olan farklı öğretim kademesi, ve branşlara sahip öğretmenlerin, iş doyumunu düzeylerinin demografik özelliklerine ilişkin olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumlarının “orta” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Orta düzeyde olduğu anlaşılan araştırmanın sonucu, literatürde yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Kumaş ve Deniz’in (2010) İstanbul’da görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin iş doyumunu, orta-yüksek düzeyde bulunmuştur. Şahin’in (2013), İzmir’de bulunan ilkokullarda gerçekleştirdiği araştırmada elde ettiği iş doyumunu düzeyi ile Altinkurt ve Yılmaz’ın (2014) Kütahya örnekleminde elde ettikleri “orta” düzey memnuniyet ile benzerlik göstermiştir. Yine Demirtaş ve Nacar’ın (2018) Elazığ’da gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini “orta” düzeyde bulmuş ve Azimi ve Akan’ın (2019) Erzurum’da yaptıkları araştırma da yine öğretmenlerin “kısmen iyi doyumlu” oldukları anlaşılmıştır. Aynı zamanda, Sarıkaya (2019)’nın Ankara’da gerçekleştirmiş olduğu araştırmada öğretmenlerin iş doyumunu düzeyinin yine orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin iş doyumları konusunda yapılmış olan araştırmalar, öğretmenlerin genellikle orta düzeye yakın sonuçlar ile iş tatminine sahip olduklarını göstermiştir. Bu araştırmanın ulaştığı iş doyumunu düzeyi de daha önce gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermiş fakat Başaran ve Güçlü’nün (2018), İstanbul’da gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olmaları sonucu ile de çelişmiştir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin genel iş doyumunu ortalaması, “orta” düzeyde gerçekleşmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracının alt boyutlarından olan, meslektaşlarından memnuniyetleri, “iyi” düzeydeki ortalama ile en yüksek düzeye sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerden genel memnuniyetleri “orta” düzeye yakın iken, velilerden memnuniyet düzeyleri de yine “orta” düzeye yakın olmuştur. Katılımcıların iş doyumuna en fazla katkıda bulunan iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden duyulan memnuniyet olurken, velilerden memnuniyetin ise iş doyumuna en az katkıyı sunan boyut olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetleri bakımından iş doyumunu ve alt boyutlarında, kadınlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmamıştır. Kumaş ve Deniz’in (2010) ve İdi’nin (2017) araştırmasında kadın öğretmenler, yüksek iş doyumuna sahipken, Filiz’in (2014) ve Karakaya ve Çoruk’un (2017) araştırmasında erkek öğretmenler, yüksek iş doyumuna sahip olmuşlardır. Literatürdeki bulgular farklılıklar göstermiş olsa da, cinsiyetin genel olarak anlamlı olmadığını söylemek mümkündür. Literatürde yer alan ve öğretmenler ile gerçekleştirilen benzer bazı araştırmalarda yine cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin Koruklu vd. (2013) tarafından Aydın’da görev yapan öğretmenlerde iş doyumunun incelendiği çalışmada, cinsiyet anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde başka araştırmalarda da (Azimi ve Akan, 2019; Cırhinlioğlu ve Demir, 2017; Demirtaş ve Nacar, 2018; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Şahin, 2013) cinsiyet değişkeninin, iş doyumunda anlamlı olmadığı görülmektedir.

Medeni durum bakımından evli ve bekar öğretmenler arasında, iş doyumunu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmış ve bekar öğretmenlerin, daha yüksek ortalama ile iş tatminine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde, Şahin (2013) ve Filiz (2014) de bekar öğretmenlerin, daha yüksek iş doyumunu gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yine bu araştırmada kullanılan ölçme aracının alt boyutlarından olan, meslektaşlardan memnuniyetleri anlamlı farklılık göstermiş ve her iki boyutta da bekar öğretmenlerin, daha yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmıştır. Velilerden memnuniyet boyutunda ise anlamlı fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkeni bakımından 41 ile 45 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin, düşük düzeyde ortalama göstererek istatistiksel olarak anlamlı şekilde ayrıştığı görülmüş; 30 yaş ve altında yer alan öğretmenlerin iş doyumunu ise, en yüksek ortalama göstermiştir. Meslektaşlardan memnuniyet alt boyutu, öğrencilerden memnuniyet  $p=0.23$  ve velilerden memnuniyet alt boyutları, anlamlı farklılıklar göstermiş ve bu boyutlarda da 30 yaş ve altı; 41-45 yaş aralığında yer alan öğretmenlerden ayrışmıştır. Literatürde bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Kumaş ve Deniz’in (2010) araştırmasında, genç yaşlara sahip öğretmenlerin daha yüksek iş doyumunu düzeyinde oldukları gözlenmiştir. Aynı

zamanda bazı araştırmaların (Azimi ve Akan, 2019; Demirtaş ve Nacar, 2018; Şahin, 2013), yaş bakımından anlamlı fark olmadığını ortaya koyan sonuçlar ile de karşılaşılmaktadır.

Maddi durumdan tatmin olma değişkenine ilişkin elde edilen iş doyumunu sonuçlarına gelince, alt düzeyde maddi tatmin olanlar ile iyi düzeyde tatmin olan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Buna göre, maddi tatmin ile iş doyumunu arasında doğrusal bir seyir izlenmiştir. Diğer bir anlamda, maddi durumundan düşük düzeyde tatmin olan öğretmenlerin iş doyumunu oldukça düşük gerçekleştirirken; iyi düzeyde maddi tatmini olduğunu düşünen öğretmenlerin iş doyumunun yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme aracının meslektaşlardan memnuniyet; öğrencilerden memnuniyet ve velilerden memnuniyet, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu alt boyutlar açısından ortaya çıkan farklılıklar; yine maddi tatmini düşük düzeyde olanların, iyi düzeydeki maddi tatmin arasında gerçekleşmiştir.

Mesleki kıdemin, iş doyumunu ve bu iş doyumunu betimleyen alt boyutları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Literatürde yer alan bazı araştırmalar (Azimi ve Akan, 2019; Filiz, 2014; Taşdan ve Tiryaki, 2008), mesleki kıdemin, iş doyumunu bakımından anlamlı bir sonuç doğurmadığını söylemekle, bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olmuştur. Fakat, bazı araştırmalar da tam aksine (Akarsu, 2016; Akyol, 2014; Çulha, 2017; Kılıç, 2011; Ölçüm, 2015), öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumunu arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine Azimi ve Akan (2019), iş tatmininin, mesleğin ilk çalışma yıllarında yüksek, izleyen yıllarda ise inişler çıkışlar gösteren bir yönü olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi bakımından, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması, diğer gruplardan yüksek bir ortalama ile anlamlı bir şekilde ayrılmıştır. Bu araştırma bulgusu da literatürdeki bazı araştırmalar ile paralellik göstermekte ve öğretim kademesi düşük olan öğretmenlerin, iş doyumunun da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Azimi ve Akan, 2019; Kumaş ve Deniz, 2010). Öğretmenlerin, meslektaşlardan memnuniyet boyutunda, okul öncesi kademesi öğretmenlerinin, ilkökul kademesinden anlamlı olarak ayrıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden memnuniyet boyutunda ise yine okul öncesi kademesi ile ortaokul kademesi, ortalamalar bakımından yine anlamlı olarak ayrılmıştır. Velilerden memnuniyet boyutunda ise yine okul öncesi kademesi yüksek ortalama gösterirken, bu kez lise kademesi en düşük ortalama sahip olmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar, Filiz (2014) tarafından erişilen araştırma bulgularına paralel bir biçimde iş doyumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İş doyumunu boyutlarından, yalnızca öğrencilerden memnuniyet boyutunda, yine okul öncesi öğretmenlerinde anlamlı fark gözlenmiştir.

Ortaya çıkan bu sonuçlar, bu araştırmanın örneklemini oluşturan Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapmakta olan çeşitli kademe, branş ve farklı özelliklere sahip olan öğretmenlerin, “orta” düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, literatürde yer alan birçok araştırmanın sonucunu doğrulayan bir nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda, esasında düşük bir doyumun söz konusu olmadığı öğretmenlerin, iş doyumlarının daha fazla yükseltilmesinin mümkün olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Bireysel, örgütsel ve toplumsal açıdan öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki verimliliklerinin çoğu zaman iş doyumuna bağlı olduğu kabul edildiğinden, iş doyumunun artırılması yönündeki çabaların, tüm aktörler açısından olumlu çıktılar elde etme potansiyelini arttıracığı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere, öğretim kademeleri açısından iş doyumunu farklılık göstermekte, kademe yükseldikçe iş doyumunu düşüş göstermektedir. Bu durumun altında yatan pek çok faktör olabileceği gibi, belki de öğretim kademesi yükseldikçe, öğretmenlerin çalışma koşullarının zorlaştığını da düşündürebilmektedir. Bu açıdan iş doyumunu kavramına, özellikle kademeler düzeyinde önem verilmesi gerekmektedir.

Bunun yanı sıra, genç yaştaki öğretmenlerin daha yüksek iş doyumunu söz konusu olup, yaş ilerledikçe doyumun azaldığı görülmektedir. Bu durum, iş doyumunun artırılmasında daha ileri yaştaki öğretmenlerin daha fazla dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak bu durum mesleki kıdeme yansımamıştır. Esasında tartışma kısmında yer verildiği üzere, birçok araştırmada ilk çalışma yıllarında fazla olan iş doyumunun zaman içerisinde azaldığına dair bulgular yer almaktadır.

Zaman içinde öğretmenlik mesleğinin içerdiği zorluklar ve çalışma koşullarının bir yorgunluk, tükenmişlik gibi bireysel ve örgütsel anlamda olumsuzluk içeren durumu tetikleyebileceği düşünülmekle beraber, bu başka araştırmaların konusunu da oluşturabilecek bir sonuç olmuştur.

Araştırma sonuçlarının gösterdiği üzere, mevcut maddi durumundan tatmin olan öğretmenlerin iş doyumları da yüksek iken, tatmin olmayan öğretmenlerin iş doyumları düşük olmuştur. Bu durum aslında bir bakımdan gelir faktörünün, iş doyumunu ile ilişkisini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunun artırılmasında, diğer meslekler ve örgütlerde de genel kabul görmüş olduğu üzere ücret, ikramiye gibi maddi motivasyon araçlarının önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın elde ettiği bulgular ve dolayısıyla sonuçlar, Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Dolayısıyla verilerin bu sınırlılığı bakımından, araştırma bulgu ve sonuçlarının bu sınırlılık kapsamında değerlendirilmesi gerektiğinin altı çizilmelidir. Ayrıca bu araştırmada ilişkisel bir modele yer verilmemiş; iş doyumunu tek değişken olarak ele alınarak çeşitli faktörler bağlamında değerlendirilmiştir. Farklı araştırmalarda iş doyumunu konusu öncül ve ardıl olabilecek, diğer bir ifade ile iş doyumuna etki edebilecek ve iş doyumunu sonucunda ortaya çıkabilecek değişkenler bağlamında değerlendirilmesine ilişkin elde edilecek olan sonuçlar, literatüre ve eğitim uygulamasına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

### Yazar Katkı Beyanı

\*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır .

### Kaynakça

- Akarsu, S. F. (2016). Hemşirelerde çalışan sessizliği ve iş doyumunu arasındaki ilişki. [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Atılım Üniversitesi.
- Akçamete G., Kaner S., ve Sucuoğlu B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş Doyumu ve kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyol, K. M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Fatih Üniversitesi.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 65-79.
- Anderson, K., (2013) Local governance of forests and the role of external organization: Some ties matter more than others. *World Development*, 43, 226-237.
- Azimi, M., ve Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 126-138.
- Bal, M. S. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*. [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Fırat Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 28-49.
- Başaran, M., ve Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.
- Bingöl, D. (1990): *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Cirhinlioğlu, Z., ve Demir, A. (2017). Özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumları: İzmir örneği. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1690-1702.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Seçkin Yayıncılık.
- Çulha, Y. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini algıları ile kendi iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Maltepe Üniversitesi.
- Demirtaş, Z., & Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Educational Reflections*, 2(1) 13-23.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3), 115-140.
- Doğan, A. (2021). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Gazi Üniversitesi.



- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. Z., ve Erat, S. (2004). The relationship between supervision style, working conditions, coworkers behavior, recognition and job satisfaction: A field research on textile firms. *Doğuş University Journal*, 5(1), 17- 26.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2000). *Behavior in organizations*. Seventh Edition, Prentice Hall Inc.
- Gündoğdu, G. B. (2013). Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Gündüz, H. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyum arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Hoş, C., ve Oksay, A. (2015). The relationship between organizational commitment and job satisfaction in nurses. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 20(2), 1-24.
- İdi, A. (2017). İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyum arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karakuzu, S. (2013). Denizli il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumunun incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keleş, H. N. (2007). A research done in pharmaceutical production and distribution companies related to the effect of job satisfaction on organizational commitment. *Süleyman Demirel University Journal of Social Economic Research*, 13, 243-263.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., ve Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137.
- Köse, M., Daşdemir, İ., Erol, S. Y., ve Yıldırım, H. T. (2020). Factors affecting job satisfaction in Turkish forestry. *Turkish Journal of Forestry*, 21(3), 304-317.
- Kumaş, V., ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lund, J.F., Rutt, R.L. & Ribot, J. (2018). Trends in research on forestry decentralization policies. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 32, 17-22.
- Ölçüm, D. (2015). Okul yöneticilerinin karar verme stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Sakarya ili örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özcan, E. D. (2011). *Organizational structure and job satisfaction from personality perspective*. Beta Publishing.
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.
- Sevimli, F., ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyum. *Ege Academic Review*, 5(1), 55-64.
- Soysal, A., ve Tan, M., (2013). A research in service sector with regard to factors that affect work satisfaction: the case of public and private banking personnel in the Kilis Province. *Niğde University Academic Review of Economics and Administrative Sciences*, 6(2), 45-63.
- Sünter A., Canbaz S., Dabak Ş., Öz H., ve Pekşen Y. (2006). Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyum düzeyleri. *Genel Tıp Dergisi* 16(1), 9-14.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Tan, N. (2003). Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2010). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Turaç, C. (2017). Okul etkililiğinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yalın Uçar, M., ve Bağartan, T. (2022). Turkish Translation of the TJSS-9 (Yayın sürecinde)
- Yıldırım, F. (2007). İş doyum ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1), 253-278.
- Wright, B. E., & Kim, S. (2004). Participation's influence on job satisfaction. *Review of Public Personnel Administration*, 24(1), 18-40.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation, 11(5)*, 433-459.

Zhu, Y. (2013). A review of job satisfaction. *Asian Social Science, 9(1)*, 293-298.



## Öğrencilerin Öğrenme Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dilek KIRNIK<sup>1</sup>, Hacı Orhan AYSÖNDÜ<sup>2</sup>

### Öz

Öğrenme her bireyin hayatı boyunca karşılaştığı/ yaşadığı gelişimsel bir süreci ifade etmektedir. Her öğrencinin kendi içinde öğrenme yaklaşımı farklı olmakla birlikte tercihleri de farklıdır. Bu nedenle öğrenme özellikleri öğrencilerin eğitim yaşantılarını düzenlerken ortaya çıkan eğilimleri olarak açıklanmaktadır. İlkokullar öğrencilerin temel olarak akademik ve sosyal öğrenmelerle karşılaştıkları kurumlardır. Bu nedenle ilkökuller öğrencilerinin öğrenme özelliklerinin tespit edilmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenme özelliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel yaklaşım esas alınmış, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt durum örnekleme yöntemine göre belirlenen 11 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik, biyolojik, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin öğrenme özelliklerini belirledikleri görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme özelliklerini tespit etmek için gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin farklı öğrenme yollarını tespit etmeleri için çağdaş eğitim yaklaşımları ve eğitim teknolojilerinin gelişimleri takip etmeleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme özellikleri, ilkökuller öğrencileri, temel eğitim.

## Teachers' Views on Students' Learning Characteristics<sup>1</sup>

### Abstract

Learning refers to a developmental process that every individual encounters/experiences throughout his/her life. While each student's approach to learning is different, their preferences are also different. For this reason, learning characteristics are explained as the tendencies of students while arranging their educational life. Primary schools are institutions where students encounter mainly academic and social learning. For this reason, it was considered important to determine the learning characteristics of primary school students. The aim of this study is to determine the opinions of classroom teachers about the learning characteristics of students in basic education institutions. In the study, the qualitative approach was taken as the basis and the case study method was used. Interviews were conducted with 11 classroom teachers, who were determined according to the criterion-case sampling method, one of the purposive sampling methods. A semi-structured interview form was prepared by the researchers. The data obtained during the research process were interpreted with descriptive and content analysis. It has been observed that students' academic, social, psychological, biological, affective, psychomotor characteristics determine their learning characteristics. Teachers frequently use observation, interview, and document review methods to determine students' learning characteristics. It is recommended that teachers follow the developments in modern education approaches and educational technologies in order to identify different learning ways.

**Anahtar Kelimeler:** Learning characteristics, primary school students, basic education.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: Dr., Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü, Malatya/Türkiye, dlkkrnk@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7261-7259.

<sup>2</sup> Uzm, Cengiz Topel İlkokulu, Malatya/Türkiye, haoray4402@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9421-5971

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 31. 10. 2022	Kabul:21.12.2022	Yayın:31.12.2022
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi		
<b>Önerilen Atıf</b>	Kırnık, D. & Aysöndü, H. O. (2022). Öğrencilerin öğrenme özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 1 (2), 17-27.		

## Giriş

Öğrenme kavramsal olarak yaşantı sonucu oluşması, kalıcı izli olması, davranışta gözlenebilir bir değişme olması gibi farklı faktörlere bağlanmıştır (Senemoğlu, 2012). Gelişen eğitim sistemlerinde öğrenme kavramı ve kapsamında ciddi farklılıklar yaşanmasa da öğrenci özellikleri günden güne değişmektedir. Özellikle uzaktan eğitimle yapılan öğretim uygulamalarında bu farklılıklar daha belirgin olarak görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme özellikleri tercih ettikleri yaklaşımlara göre şekillenmektedir. Öğrenciler tarafından üç farklı öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bunlar yüzeysel öğrenme, derinlemesine öğrenme ve stratejik öğrenmedir (Entwistle & Ramsden, 1983; Newble & Entwistle 1986). Öğrenciler öğrenecekleri kazanıma ilişkin anlam arama arayışında olabileceği gibi ezberlemek niyetinde de olabilir ya da sadece başarılı görünmek isteyebilir. Öğrenmeye dair niyeti öğrenme yaklaşımını belirlemektedir.

Öğrenciler bir öğrenme konusuna yönelik özünü anlamaya çalıştığında, bilgiler arasında ilişkiler kurmak ve yeni bilgiler ortaya çıkarmak istediğinde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir. Karşılaştıkları konuya yönelik anlam çıkarmaktan öte bilgiler arasında bağ kurmadan olduğu gibi almaya çalıştıklarında yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmiş olmaktadır. Belirlenen konuya yönelik sadece başarılı olmak/ görünmek amacıyla yaklaştıklarında stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etmiş olmaktadır (Ekinci, 2009; Reid, Duvall & Evans, 2007).

Ramsden (2000) öğrenme tercihlerine göre öğrencilerin özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler;

- Sadece verilen görevi yaparlar.
- Bilgiyi ezberlerler.
- Bilgiler arasındaki farklılıkları tespit etmekte zorlanırlar.
- Öğrenme dışsal bir baskı ile meydana gelir.
- Değerlendirme yöntemi ve araçlarına göre çalışma şeklini değiştirirler.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler;

- Bilgileri anlamak için çaba gösterirler.
- Bilgiler ile güncel yaşam arasında bağ kurarlar.
- Parça parça verilen bilgileri bütünsel bir yapıya dönüştürürler.
- Değerlendirme yöntemi ve araçlarına göre çalışma biçimlerini değiştirmezler.
- Öğrenmeden zevk alırlar.

Stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler;

- Sadece sorumluluk alanları kadar öğrenmek isterler.
- Bilgiyi ezberlerler.
- Bilgiler arasındaki farklılıkları tespit etmekte zorlanırlar
- Öğrenme dışsal bir baskı ile meydana gelir.
- Başarılı görünmeyi amaç edinirler.

Her öğrencinin gelişimleri ve öğrenme özelliklerine göre eğitim öğretim planlaması yapmak eğitimin en önemli ilkelerinden biridir. Öğrencilerin ilk öğrenme deneyimleri, farklı öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarında etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda ilkokul öğrencilerinin öğrenme özelliklerini belirlemek hem öğrencilerin gelişimlerini takip etmek hem de uygun ölçme değerlendirme yaklaşımlarıyla öğrencilere etkili dönütler vermek açısından önemlidir. Öğrencileri hayata ve bir üst öğrenmeye hazırlayan ilkokullarda hayat boyu devam edecekleri öğrenme yaşantılarında öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi gerekli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı temel eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenme özelliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirleyen değişkenler nelerdir?
2. Öğrencinin öğrenme özelliklerini belirlemek için kullanılan yöntemler nelerdir?
3. Öğrencilerin öğrenmek için tercih ettikleri yollar nelerdir?
4. Öğrencilerin öğrenme özelliklerini etkileyen olumlu faktörler nelerdir?
5. Öğrencilerin öğrenme özelliklerini etkileyen olumsuz faktörler nelerdir?

Araştırmanın verileri ilkokul öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme özelliklerini etkileyen olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesi ve olumsuz durumlara ilişkin önlemler alınması açısından önemlidir.

### Yöntem

Çalışmada nitel yaklaşım esas alınmış durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Vural ve Cenksever'e (2005) göre durum çalışması; araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı planlama yapma, planlamaya uygun olarak bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve bulguları belirleme aşamalarından oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin öğrenme özelliklerinin neler olduğuna bakma, sistematik olarak verileri toplama ve sonuçları analiz etmek için bu yöntem tercih edilmiştir.

### Katılımcılar

Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt durum örnekleme yöntemine göre belirlenen 11 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Örnekleme belirleme sürecinde "sınıf öğretmeni olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak" gibi ölçütler belirlenmiştir. Öncelikle öğretmenlere araştırma kapsamında bilgi verilmiş, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**  
*Katılımcıların Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Yıl	Okuttukları Sınıf	Öğrenci Sayıları
K1	K	13	1. Sınıf	25
K2	K	15	1. Sınıf	23
K3	K	17	2. Sınıf	22
K4	E	6	2. Sınıf	13
K5	E	9	2. Sınıf	34
K6	E	11	3. Sınıf	27
K7	E	20	3. Sınıf	29
K8	K	19	4. Sınıf	22
K9	E	18	4. Sınıf	35
K10	K	16	4. Sınıf	29
K11	K	17	4. Sınıf	31

Tablo 1 verilerine göre araştırmaya 5 erkek, 6 kadın olmak üzere 11 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yılı 6 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Araştırma grubunda birinci sınıf okutan iki, ikinci sınıf okutan üç, üçüncü sınıf okutan iki, dördüncü sınıf okutan dört öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında en az 13, en fazla 35 öğrenci bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda araştırma amacına uygun olarak dört demografik ve beş açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyeti, mesleki kıdemleri, okuttukları sınıfları ve öğrenci sayıları sorulmuştur. Bu değişkenlerin öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesine ilişkin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma amacına uygun olarak uzman görüşleri doğrultusunda aşağıdaki sorular katılımcılara ayrı ayrı sorulmuştur. Bunlar:

1. Öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirleyen değişkenler nelerdir?
2. Öğrencinin öğrenme özelliklerini belirlemek için neler yaparsınız?
3. Öğrencilerin öğrenmek için tercih ettikleri yollar nelerdir?
4. Öğrencilerin öğrenme özelliklerini etkileyen olumlu faktörler nelerdir?
5. Öğrencilerin öğrenme özelliklerini etkileyen olumsuz faktörler nelerdir?

Görüşme sürecinde katılımcıların verdikleri cevaplar anlaşılmadığında görüşlerine ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Görüşmeler en az 35 dakika en fazla 50 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Katılımcıların demografik verilerine ilişkin bilgiler betimsel analiz sonrasında tablolandırılmıştır. Verilerin analizinde görüşme notları yazıya (Word programı) geçirilmiştir. Kodlamalar yapılırken ilişkili veriler belirlenmiş ve bütünsel bakış açısıyla kodlar arasındaki ilişkiye bağlı olarak temalar belirlenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu aşamada iki araştırmacı da Word belgesini ayrı ayrı inceleyerek kod listesi hazırlamıştır. Elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış ve benzer olan kategoriler araştırma metnine yansıtılmıştır. Araştırmacıların farklı yaptıkları kodlamalara ilişkin fikir birliğine varılarak bulgular oluşturulmuştur. Kodlama güvenilirliğini sağlamada %70 oranına bakılmıştır. Araştırma kapsamında analizlerin kodlayıcılar arası güvenilirliği Miles ve Huberman'ın güvenilirlik hesaplama formülüne ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}} \times 100$ ) göre hesaplanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın inandırıcılık yönünü arttırmak amacıyla araştırma süreci planlı olarak yürütülmüş, her iki araştırmacı açısından sonuçlarının tutarlı, teyit edilebilir ve açık olması sağlanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılardan elde edilen görüşlerle oluşturulan tema ve kodlara ilişkin katılımcılar tarafından veriler teyit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın aktarılabilirlik düzeyini arttırmak için araştırma yöntemi, uygulama adımları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Örnekleme yöntemi, katılımcıların özellikleri ve görüşleri detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Çalışmada tutarlılığı sağlamak için araştırmacılar arasında güvenilirlik hesaplanmıştır. Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için görüşme kayıtları yazıya aktarılmış (Word programına) ve araştırmacılar tarafından ayrı

ayrı incelenmiş ve analiz aşamasında kod tabloları karşılaştırılmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

### Araştırmacıların rolü

Araştırmacılar çalışma kapsamında çalışmanın uygulama izinlerini almış, gerekli literatür araştırması yaparak ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşmıştır. Çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmış, elde ettikleri verileri analiz ederek tablo halinde sunmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarını ilgili literatür ile tartışarak alana farklı sonuç ve öneriler belirtmişlerdir.

### Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan sorulara katılımcılardan gelen cevaplar detaylı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler bu başlık altında tablolar halinde sunulmuştur. Bazı tablo verilerine ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan verilerle bulgulara açıklık getirilmiştir. Tablo 2’de öğrencinin öğrenme özelliklerini belirleyen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Öğrencinin Öğrenme Özelliklerini Belirleyen Değişkenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Bilişsel Özellikleri	İlgi alanları	10
	Başarılı ve başarısız olduğu alanlar	10
	Hedefi ve beklentileri	9
	Araştırma becerisi ve tercih ettiği alanlar	4
	Okuma düzeyi ve eğilimleri	3
Duyuşsal Özellikleri	Motivasyon düzeyi	9
	Öğrenme sürecindeki duyguları (korku, kaygı, heyecan, özgüven)	8
	Derse, konuya, öğretmene ya da okula tutumu	4
Sosyal Özellikleri	Öğretmenle iletişim düzeyi	7
	Arkadaşlarıyla iş birliği becerisi	7
	Alışkanlıkları ve davranışları	5
	Girişimciliği	2
Öğrenme Tercihleri	Öğrenme hızı	9
	Öğrenme sürecinde ihtiyaç hissettiği süre	7
	Öğrenirken çalışmak istediği zaman dilimi	5
	Öğrenmek için tercih ettiği yollar	5
	Öğrenmede aldığı sorumlulukları yerine getirme durumu	5
	Devamsızlık durumu	5
	Süreçte önemsedikleri pekiştireçler	4
	Öğrenmedeki aşamalılığı ve düzenli olması	3
	Sanatsal eğilimleri ve yetenekleri	3
Sağlık durumu (Psikolojik ve biyolojik açıdan)	2	

Tablo verilerine göre öğrencilerin öğrenme özellikleri bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler, sosyal özellikler ve öğrenme tercihleri temalarında ele alınmıştır. Bilişsel özellikler temasında; ilgi alanları (f=10), başarılı ve başarısız olduğu alanlar (f=10), hedefi ve beklentileri (f=9), araştırma becerisi ve tercih ettiği alanlar (f=4), okuma düzeyi ve eğilimleri (f=3) ifade edilmiştir. Duyuşsal özellikler temasında; motivasyon düzeyi (f=9), öğrenme sürecindeki duyguları (korku, kaygı, heyecan, özgüven) (f=8) ve derse/ konuya/ öğretmene ya da okula tutumu (f=4) belirtilmiştir. Sosyal özellikler temasında; öğretmenle iletişim düzeyi (f=7), arkadaşlarıyla iş birliği becerisi (f=7), alışkanlıkları ve davranışları (f=5), girişimciliği (f=2) ifade edilmiştir. Öğrenme tercihleri temasında; öğrenme hızı (f=9), öğrenme sürecinde ihtiyaç hissettiği süre (f=7), öğrenirken çalışmak istediği zaman dilimi (f=5), öğrenmek için tercih ettiği yollar (f=5), öğrenmede aldığı sorumlulukları yerine getirme durumu (f=5), devamsızlık durumu (f=5), süreçte önemsedikleri pekiştireçler (f=4), öğrenmedeki aşamalılığı ve düzenli olması

(f=3), sanatsal eğilimleri ve yetenekleri (f=3) ve sağlık durumu (psikolojik ve biyolojik açıdan) (f=2) değişkenleri sıralanmıştır. Öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik, biyolojik, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin öğrenme özelliklerini belirledikleri söylenebilir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

*K1: Bir öğrencinin öğrenme özelliklerini belirleyen en önemli unsur bence ilgi alanları. Çünkü ilgi alanlarına göre derslere katılır, ilgi alanlarına göre öğrenme yolunu seçer, ilgi alanlarına göre çalışmak ister, öğrenme faaliyetlerine ya da etkinliklere katılır.*

*K8: Öğrenciler hedeflerine göre öğrenme durumlarını belirler. Kendi yetiştirdiğim sınıflarımda gözlemlediğim sonuçlar bu yöndedir. Öğrencilerin eğitimden, gelecekte beklenenleri ya da hedefleri onların öğrenme özelliklerini belirlediğini söyleyebilirim. Örneğin ileride iyi bir mühendis olmak istiyorsa öğrenciler daha çok psikomotor beceriler ağırlıklı çalışıyor, eğer ileride bir yazar olmak istiyorsa buna göre kendi çalışmalarını planlıyor ve yapıyor. Ancak öğrenci ileride herhangi bir hedefi yoksa herhangi bir bilgiyi öğrenme çabasına girmiyor.*

Tablo 3'te öğrencinin öğrenme özelliklerinin belirlenmesinde yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Öğrencinin Öğrenme Özelliklerinin Belirlenmesinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Gözlem	Öğrenci davranışlarını gözlemlemek	11
	Veli ev ziyaretleri yapmak	5
	Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin tepkilerine dikkat etmek	3
Görüşme	Öğrenci ile bireysel görüşme yapmak	9
	Daha önceki öğretmenlerinin tespitlerini dinlemek	6
	Arkadaşlarının söylemlerini dinlemek	6
	Veli toplantısı yapmak	5
Doküman İnceleme	Kayıt bilgilerini incelemek	8
	Aldığı akademik notları incelemek	5
	Okudukları kitapların özelliklerine bakmak	4
	Okulda tutulan anekdot kayıtlarını incelemek	4
	Okul rehberlik servisi kayıtlarını incelemek	3
	Öğrencilerin hazırladıkları öğrenci ürünlerinin içeriğini incelemek	3

Tablo verilerine göre öğretmenler öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirlemek için gözlem, görüşme ve doküman inceleme temalarında çalışmalar yürütmüşlerdir. Öğretmenler gözlem temasında; öğrenci davranışlarını gözlemlemekte (f=11), veli ev ziyaretleri yapmakta (f=5) ve sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin tepkilerine dikkat etmektedirler (f=3). Görüşme temasında; öğrenci ile bireysel görüşme yapmakta (f=9), daha önceki öğretmenlerinin tespitlerini dinlemekte (f=6), arkadaşlarının söylemlerini dinlemekte (f=6), veli toplantısı yapmaktadırlar (f=5). Doküman inceleme temasında; kayıt bilgilerini incelemekte (f=8), aldığı akademik notları incelemekte (f=5), okudukları kitapların özelliklerine bakmakta (f=4), okulda tutulan anekdot kayıtlarını incelemekte (f=4), okul rehberlik servisi kayıtlarını incelemekte (f=3) ve öğrencilerin hazırladıkları öğrenci ürünlerinin içeriğini incelemektedir (f=3). Öğretmenler öğrencilerin öğrenme özelliklerini tespit etmek için gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerini sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

*K3: Bir öğrencinin öğrenme özelliklerini belirlemek kolay değildir. Bunu belirlemek bir süreç gerektirir. Örneğin ben bir öğrencinin öğrenme eğilimlerini belirlerken daha çok gözlem yaparım.*



*Sınıfta hangi soruya parmak kaldırdı, hangi derste daha hevesli, hangi çalışmalara katılmak istemiyor hep kafamda not alırım. Bunlarla beraber o öğrenci ile nasıl öğrendiği veya öğrenmek istediği üzerine konuşurum. Onu anlamak için sorular sorarım.*

Tablo 4'te öğrencilerin öğrenme yollarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 4**  
*Öğrencilerin Öğrenme Yollarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	f
Okuyarak	11
Dinleyerek	10
Yazarak	8
Görseller kullanarak (Kavram haritaları, kendi çizdikleri resim)	7
Tekrar ederek	6
Gözlemleyerek	6
Arkadaşlarıyla paylaşımda bulunarak	5
Benzetimler ve kodlamalar yaparak	5
Bilgileri özetleyerek	4

Tablo 4 verilerine göre öğrenciler; okuyarak (f=11), dinleyerek (f=10), yazarak (f=8), görseller kullanarak (kavram haritaları, kendi çizdikleri resim) (f=7), tekrar ederek (f=6), gözlemleyerek (f=6), arkadaşlarıyla paylaşımda bulunarak (f=5), benzetimler ve kodlamalar yaparak (f=5) ve bilgileri özetleyerek (f=4) öğrenmektedirler. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

*K2: Bir sınıf öğretmeni olarak öğrenciler bizimle uzun süre çalıştığı için öğrencileri gözlemlemek bizim mesleğimizin önemli bir parçası. Genelde öğrencilerin okuyarak öğrendiklerini söyleyebilirim ancak benim en fazla dikkatimi çeken bir öğrencim vardı. Hangi konuyu anlatsam kendince bir şekil çizerdi, boyardı, şekillerin üzerine harfler ya da daha farklı şekiller çizerek öğrenmeye çalışırdı.*

*K11: Öğrenciler aslında çok farklı yollarla öğrenebilir. Sınıfımda arkadaşlarına anlatarak öğrenen öğrencilerin yoğunlukta olduğunu gördüm. Bunun üzerine ben de öğrencilere destek olmak istedim. Konu anlatımım bittikten sonra her öğrenciden sırayla yanındaki arkadaşına bir öğretmen gibi konuyu anlatmasını istedim. Bu onların daha kalıcı öğrenmelerini sağladığını düşünüyorum.*

Tablo 5'te öğrencilerin öğrenme özelliklerini etkileyen olumlu faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır

**Tablo 5**  
*Öğrencilerin Öğrenme Özelliklerini Etkileyen Olumlu Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Öğrenci odaklı	Ailelerinin özellikleri (ilgi düzeyi)	10
	Okul ve sınıf ortamında öğrencinin kendini güvende hissetmesi	7
	Öğrencinin planlı ve programlı olma durumu	4
Öğretmen odaklı	Öğretmenin kişisel özellikleri	10
	Öğretmenin mesleki tutumu ve davranışları	6
Eğitimsel	Sınıf mevcudunun fazla olmaması	9
Uygulamalar	Etkili ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması	7
	Okul ve sınıf kurallarının belli olması	6
	Yetişkinlerin tutarlı davranışları	5
	Öğrenme sürecinde kullanılan pekiştiricilerin etki düzeyleri	4

Tablo 5'e göre öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirleyen olumlu faktörler öğrenci odaklı, öğretmen odaklı ve eğitimsel uygulamalar temalarında ele alınmıştır. Öğrenci odaklı faktörler; ailelerinin özellikleri (f=10), okul ve sınıf ortamında öğrencinin kendini güvende hissetmesi (f=7) ve öğrencinin planlı ve programlı olma durumudur (f=4). Öğretmen odaklı faktörler; öğretmenin kişisel özellikleri

(f=10) ve öğretmenin mesleki tutumu ve davranışlarıdır (f=6). Eğitimsel uygulamalar temasında ise sınıf mevcudunun fazla olmaması (f=9), etkili ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması (f=7), okul ve sınıf kurallarının belli olması (f=6), yetişkinlerin tutarlı davranışları (f=5), öğrenme sürecinde kullanılan pekiştireçlerin etki düzeyleri (f=4) gibi öğrenme özelliklerini olumlu etkileyen faktörler sıralanmıştır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K5: *İlkokulda öğrenciler yetişkin desteğine çok daha fazla ihtiyaç duyuyor. Bu açıdan bakıldığında bir öğrencinin ailesi ne kadar ilgili ise öğrencisini ne kadar destekliyorsa öğrenci de o kadar kolay öğrenir ve başarılı olur. Bence öğrencinin öğrenme özelliklerini belirleyen en önemli faktör aileleridir.*

K9: *Öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirleyen faktörlerden biri ki bence en önemlisi bizleriz yani sınıf öğretmenleriyiz. Sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri, öğrenme yaklaşımları, öğretme davranışları öğrencileri etkilediğini düşünüyorum.*

Tablo 6’da öğrenme özelliklerini etkileyen olumlu faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Öğrencilerin Öğrenme Özelliklerini Etkileyen Olumsuz Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Öğrenci odaklı	Öğrenme sürecinde öğrencilerin aceleci tutum içinde olmaları	8
	Öğrencilerin çevresel faktörlerden çabuk etkilenmeleri	7
	Öğrencilerin korku ve kaygı seviyelerinin yüksek olması	6
	Ailenin özellikleri (ilgi düzeyi, çocuk sayısı, ekonomik durumları)	5
	Öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarının yeterince gelişmemesi	5
	Öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının yetersiz olması	5
	Öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması	4
	Öğrencilerin öğrendiklerini çabuk unutmaları	3
	Öğrencilerin uyku düzensizliği	2
Öğretmen odaklı	Öğrenme sürecinde öğretmenlerin aceleci tutum içinde olmaları	8
	Tek yönlü iletişime dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması	2
Eğitimsel Uygulamalar	Öğrencilerin gelişimine uygun olmayan miktarda ve içerikte ödev verilmesi	3
	Öğrencilere etkili dönüt verilmemesi	3

Tablo 6’ya göre öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirleyen olumsuz faktörler öğrenci odaklı, öğretmen odaklı ve eğitimsel uygulamalar temalarında ele alınmıştır. Öğrenci odaklı faktörler; öğrenme sürecinde öğrencilerin aceleci tutum içinde olmaları (f=8), öğrencilerin çevresel faktörlerden çabuk etkilenmeleri (f=7), öğrencilerin korku ve kaygı seviyelerinin yüksek olması (f=6), ailenin özellikleri (ilgi düzeyi, çocuk sayısı, ekonomik durumları) (f=5), öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarının yeterince gelişmemesi (f=5), öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının yetersiz olması (f=5), öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması (f=4), öğrencilerin öğrendiklerini çabuk unutmaları (f=3), öğrencilerin uyku düzensizliği (f=3) olarak sıralanmıştır. Öğretmen odaklı faktörler; öğrenme sürecinde öğretmenlerin aceleci tutum içinde olmaları (f=8) ve derslerde tek yönlü iletişime dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıdır (f=2). Eğitimsel uygulamalar temasında; öğrenci gelişimine uygun olmayan miktarda ve içerikte ödev verilmesi (f=3) ve öğrencilere etkili dönüt vermemesi (f=3) öğrencilerin öğrenme özelliklerine ilişkin olumsuz faktörler olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K7: *Öğrencilerin öğrenmeye bakış açısını, davranışlarını etkileyen faktörlerden biri aceleci tutumda olmalarıdır. Bu sadece öğrenciler için geçerli değil aslında bizim (öğretmenlerin) de süreçte aceleci davranışlarımız öğrenme özelliklerini olumsuz etkilemektedir.*

K10: *Belki size garip gelecek ama öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirleyen değişkenler öğrencilerin biyolojik ihtiyaçlarını karşılama durumlarıyla ilişkilidir. Bu açıdan baktığımızda öğrencilerin yeterince uyku uyumamaları, ihtiyaç hissettikleri kadar iyi beslenememeleri onların öğrenme özelliklerini kötü etkiliyor.*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğrencilerin; ilgi alanları, başarılı ve başarısız olduğu alanlar, motivasyon düzeyi, hedefi ve beklentileri, öğrenme hızı, duyuşsal özellikleri, öğrenme sürecinde ihtiyaç hissettiği süre, öğretmenle iletişim düzeyi, arkadaşlarıyla iş birliği becerisi, öğrenmede çalışmak istediği zaman dilimi, öğrenmek için tercih ettiği yollar öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirlemektedir. Öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik, biyolojik, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin öğrenme özelliklerini belirledikleri söylenebilir. Enwistle & Enwistle'ye (1991) göre öğretmenlerin hedefi öğrencilerin öğrenme eğilimini belirlemektedir. Aydoğdu (2009) yaptığı araştırmada öğrenmeyi bilen öğrencilerin; öğrenme sürecinde sorumluluk aldıkları, ihtiyaçlarını ve hedeflerini doğru belirledikleri, uygun kaynak ve araç gereçleri seçebildikleri, çalışma yöntemlerini kendilerinin belirledikleri ve kendi performansını değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Alanda yapılan diğer çalışmalarda (Aydın, 2008; Yıldırım, 2005) bağımsız öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk ve kontrol sahibi olmaya hazır oldukları, motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın verileri araştırma bulgusunu desteklemektedir. Araştırma verilerine bağlı olarak öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal özelliklerinin de öğrenme sürecinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirlemek için; öğrenci davranışlarını gözlemlemekte, öğrenci ile bireysel görüşme yapmakta, kayıt bilgilerini incelemekte, daha önceki öğretmenlerinin tespitlerini dinlemekte, arkadaşlarının söylemlerini dinlemekte, veli toplantısı ve ziyaretleri yapmakta, aldığı akademik notları incelemekte ya da okudukları kitapların özelliklerine bakmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme özelliklerini tespit etmek için gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerini kullandıkları söylenebilir. Alandaki farklı araştırmalara göre (Biggs, 1999; Gibbs, 1994; Meyer ve Muller, 1990) bireyin öğrenme ortamı/ çevresi, öğrencinin yaptıkları çalışmalar, buldukları projelerin niteliği öğrenme durumunu etkilemektedir. Devci'ye (2009) göre öğrencilerin ürettikleri düşünceler, yaptıkları açıklamalar, arkadaşları ile kurduğu ilişkiler, öğrencilerin sınıf içi davranışları gözlemlenmeli ve gelişimleri için desteklenmelidir. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin tespit edilmesinde sınıf içi gözlemlerin önemli yer tuttuğu söylenebilir.

Öğrenciler; okuyarak, dinleyerek, yazarak, görseller kullanarak, tekrar ederek, gözlemleyerek ve arkadaşlarıyla paylaşımda bulunarak öğrenmektedirler. Öğrenciler, öğrenmede görsel ve ses içerikli öğrenme yollarını tercih etmektedir. Ekinci'ye (2009) göre öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecini olumlu algılamaları derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanmaları ile doğru orantılıdır. Bu kapsamda öğrencilerin kendilerine uygun olan öğrenme yollarını tercih etmeleri, öğrenme sürecine farklı duyu organlarını dahil etmeleri öğrenme özelliklerinin belirlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Alanda yapılan çalışmalarda (Arends & Kilcher, 2010; Özer 1998; Subaşı 2000 ) öğrencilerin; metnin altını çizme, not alma, özet çıkarma, benzetim yapma vb. yollarla öğrendikleri görülmektedir. Öğrenciler kendi özelliklerine göre farklı öğrenme yollarını seçtikleri söylenebilir.

Öğrencilerin; ailelerinin özellikleri, öğretmenin kişisel özellikleri, sınıf mevcudunun fazla olmaması, etkili ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması, okul ve sınıf ortamında öğrencinin kendini güvende hissetmesi, okul ve sınıf kurallarının belli olması ve öğretmenin mesleki tutumu ve davranışları öğrenme özelliklerini olumlu etkileyen faktörler arasındadır. Alanda yapılan birçok araştırmada (Cuthbert, 2005; Trigwell ve Prosser, 1991; Reynolds, 1997) öğrenme ortamının özellikleri, öğrenme konusunun özellikleri, öğrencilerin konuya ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenme özelliklerini etkilemektedir.

Öğrenme sürecinde öğretmen ya da öğrencinin aceleci tutum içinde olmaları, öğrencilerin çevresel faktörlerden çabuk etkilenmeleri, öğrencilerin korku ve kaygı seviyelerinin yüksek olması, ailenin

özellikleri, öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarının yeterince gelişmemesi, öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının yetersiz olması ve öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması öğrencilerin öğrenme özelliklerini olumsuz etkilemektedir. Ramsden'e (2000) göre öğrenme bireylerin önceki deneyimlerine göre şekillenir. Bu kapsamda bireylerin konuya ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlarının öğrencilerin öğrenme özelliklerini etkilediği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda (Erdem, 2005; Özer 1998) öğrencilerdeki dikkati toplayamama, olumsuz tutumlara ya da kaygılara sahip olma, sınav korkusu yaşama gibi engellerin öğrenmeyi olumsuz etkilediği, duyuşsal stratejilerden yararlanarak bu olumsuzlukların kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik, biyolojik, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin öğrenme üzerinde ne derece etkili olduğu, bu özelliklerinin birbirlerini etkileme durumlarının araştırılması önerilmektedir. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesinde geçmiş eğitim yaşantılarının etkisi öğrencilerin bakış açısından araştırılabilir. Öğretmenlerin farklı öğrenme yollarını tespit etmeleri için çağdaş eğitim yaklaşımları ve eğitim teknolojilerinin gelişimleri takip etmeleri önerilmektedir.

### Yazar Katkı Beyanı

\*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır

### Kaynakça

- Arends R. I., & Kilcher, A. (2010) *Teaching for student learning*. Routledge
- Aydın, B. (2008). Autonomous learners in an autonomy class. *Iatefl Tted Sig Newsletter*, 1, 9-11. [https://www.researchgate.net/publication/308899071\\_autonomous\\_learners\\_in\\_an\\_autonomy\\_class/link/57f6046008ae91deaa5cedfe/download](https://www.researchgate.net/publication/308899071_autonomous_learners_in_an_autonomy_class/link/57f6046008ae91deaa5cedfe/download) adresinden erişilmiştir.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl?. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 235-249.
- Deveci, H. ve Ay, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Education and Science*, 34 (151), 74-88.
- Entwistle, N. J. ve Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*. 22, 205-227.
- Entwistle, N. ve Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Nichols Publishing Company.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4 (1) , 1-6 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8609/107239>
- Gibbs, G. (1994). *Improving student learning. through assessment and evaluation*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Meyer, J. H. F. & Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning . I-an unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15( 2), 131–152.

- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Newble, D. I. & Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162–17.
- Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. (Ed. Ayhan Hakan) içinde *Öğrenmeyi öğretme* (147-162) Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ramsden, P. (2000). *Learnig to teaching in higher education*. London: Newyork Routhladge Falmer.
- Reid, W. A., Duvall, E. & Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education*, 41(8), 754-762.
- Reynolds, M. (1997). *Learning Styles: a critique*. Management Learning, 28, 2, 115-133.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/subasi.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm) adresinden alınmıştır.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Vural, R. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 25-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2005). *Elt students' perceptions and behavior realted to learner autonomy as learners and future teachers* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



## Okulda İnsan Kaynağı Yönetiminde Denetim Odağı

Neşem ERKOÇ<sup>1</sup>, Ali Rıza ERDEM<sup>2</sup>

### Öz

Denetim odağı, bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylar karşısında ne derece güçlü durabildikleri ve ne derece kontrol sahibi olabildiklerine dair inançlarını ifade eden bir kavramdır. Eğitim açısından bakıldığında okuldaki insan kaynağı konumunda olan öğretmenlerin ve insan kaynağı yöneticisi konumunda olan okul yöneticilerinin denetim odağına ilişkin algıları okulda yaşanan pek çok olayın arka planının anlaşılmasına, okulun amaçlarına ulaşmada karşılaştığı sorunları çözme açısından önemlidir. İç denetim odağına sahip öğretmen ve yöneticiler başarılarının ve başarısızlıklarının kendi çaba ve çalışmalarının ürünü olduğuna inanırken; dış denetim odağına sahip öğretmenler ve yöneticiler başarılarının ve başarısızlıklarının şans, kader, durum, adaletsizlik, önyargı gibi kontrolleri dışındaki dış faktörlerden kaynaklandığına inanmaktadır. Bu çalışmada denetim odağı, içsel denetim odağı, dışsal denetim odağı, okulda insan kaynakları yönetimi uygulamalarında denetim odağı konuları ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim odağı, insan kaynakları yönetimi, öğretmen, okul yöneticisi.

### Locus of Control in Human Resource Management in School<sup>1</sup>

Locus of control is a concept that expresses the beliefs of individuals about how strong they can stand and how much control they can have in the face of events that affect their lives. From the educational point of view, the perceptions of the teachers who are the source of belief in the school and the school administrators who are the human resources managers about the locus of control are important in terms of understanding the background of many events in the school and solving the problems that the school encounters in reaching its goals. While teachers and administrators with an internal locus of control believe that their successes and failures are the product of their own efforts and studies; Teachers and administrators with an external locus of control believe that their successes and failures are caused by external factors beyond their control such as luck, fate, situation, injustice, prejudice. In this study, locus of control, internal locus of control, external locus of control, locus of control in school human resource management practices are discussed.

**Anahtar Kelimeler:** Locus of control, human resource management, teacher, school administrator.

Makale Geçmişi	Geliş: 10. 11. 2021	Kabul:31.12.2022	Yayın:31.12.2022
Makale Türü	Derleme Makalesi		
Önerilen Atf	Erkoç, N. & Erdem, A. R. (2022). Okulda İnsan Kaynağı Yönetiminde Denetim Odağı. <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 1(2), 28-36.		

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: Müdür Yardımcısı, MEB, Aydın, nesem\_b@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1816-1630>

<sup>2</sup> Prof. Dr., ADÜ, Aydın, arerdem@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9704-9529>

## Giriş

Denetim odağı kavramı, Rotter'ın sosyal öğrenme kuramına dayanan ve kişilik özelliği olarak tanımlanan ve 1950'li yıllarda önem kazanan bir kavramdır (Türkoğlu, 2007). Denetim odağı kişilikle ilişkili olan bir kavramdır. Denetim odağı tanım olarak bireyin kendini etkileyecek olaylarda bireysel özellik, yetenek gibi içsel süreçlere ya da şans, kader, talih gibi dışsal güçlere inanma eğilimidir (Rotter, 1966). Denetim odağı, bireylerin hayatlarında olan olaylara ait sorumluluğu kime ve neye yönelttiği ile ilgilidir (Durna ve Şentürk, 2012). Denetim odağı, insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sahibi olduklarını hissettiklerini ifade eder. Denetim odağı, eylemlerimizin sonuçlarının yaptıklarımıza mı (iç denetim odağı) yoksa kişisel kontrolümüz dışındaki olaylara mı (dış denetim odağı) bağlı olduğuna dair bir inançtır. 1954'te Julian Rotter, eylemlerimizin sonuçlarının gelecekteki davranışların olası sonuçları hakkındaki inançlarımızı belirlemeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Belirli sonuçlara ilişkin beklentimiz davranışlarımızı ve tutumlarımızı etkiler. Başka bir deyişle, bir kişi geçmişte benzer çabalar için ödüllendirildiyse ve gelecekteki başarı şanslarını etkileyebileceğine inanıyorsa, bir hedefe ulaşma olasılığı daha yüksektir (Rotter, 1966).

Rotter'a (1966) göre; insanlar karşılaştıkları olumsuz durumları kendi iç kontrolleri veya dış güçlerin kontrolü altında algılama derecesine göre farklılık göstermektedir. Sürekliliğin bir ucunda kendilerini kendi gemilerinin kaptanı olarak gören iç denetim odaklı bireyler; diğer ucunda ise kendilerini güçlü insanlar olarak gören veya dış güçler tarafından yönetildiklerini düşünen bireyler bulunmaktadır (Durna ve Şentürk, 2012; Yerebakan, 2007). İnsanların içsel denetim mekanizmaları, kendi davranışları aracılığıyla, yaşamlarındaki pekiştireçler üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanmaları; dış denetim mekanizmaları, yaşamlarındaki pekiştireçlerin, kendi eylemlerinden bağımsız nedensel kaynaklar tarafından yönlendirilmesidir (Toombs, 2010).

## İç ve Dış Denetim Odağı

Denetim odağı kavramı iç denetim odaklılık ve dış denetim odaklılık olmak üzere iki farklı kişilik eğilimlerini ifade etmektedir. Julian Rotter (1966)'e göre bireyler hayatlarında meydana gelen şeyler için sorumluluğu farklı yerlere yükleyebilirler. İç ve dış denetim odağı Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*İç ve Dış Denetim Odağı*

Dış Denetim Odaklılık	İç Denetim Odaklılık
Birey davranışlarının kader, şans veya dış koşullar tarafından yönlendirildiğine inanır.	Birey davranışlarını kişisel karar ve çabalarının yönlendirdiğine inanır.

Kaynak: Rotter (1966).

Tablo 1'de görüldüğü üzere bireylerin yaşatıldıkları olaylara karşı sorumluluğu farklı kaynaklara yüklemekte, farklı odaktan bakmaktadır. Birey davranışının sonucunu şans, kader, ya da dış güçlere yüklüyorsa dış denetim odağına; davranışının sonuçlarını kendi kişilik özelliklerine yüklüyorsa iç denetim odağına sahiptir (Aslan, 2006). İçten denetimli bireyler sorumluluk almakta, zorlu durumlarla mücadele etmekte ve geleceklerini şekillendirebileceklerini düşünmekte iken; dış denetimli bireyler ise sorumluluk almamakta, zorlu durumlar karşısında pes etmekte ve gelecekleri üzerinde bir seçim hakkı olmadığını düşünmektedir (Karabulut, 2015).

## İç Denetim Odaklı Bireylerin Özellikleri

Küçükkaragöz (1998); iç denetim odağını bireyin karşılaştığı olay ve durumları kendi davranışlarına bağlayarak algılaması olarak tanımlamıştır. İç denetim odağı, bireyin kendi yaşamının kontrolünü elinde bulundurduğu fikrine dayanır. Eylemleri hem iyi hem de kötü sonuçlar için birincil etkidir. Örneğin, güçlü bir iç denetim odağına sahip biri, terfilerinin çok çalışmaktan kaynaklandığını veya son sınavlarındaki yüksek notlarının, ders çalışmak için sayısız saatler ayırmalarından kaynaklandığını iddia edebilir (Yıldırım, 2015).

İç denetim odağına sahip kişiler, başlarına gelenler üzerinde kişisel bir sorumluluk ve etki üstlenirler. Yeni ve öngörülemeyen bir durumla karşılaştıklarında, onu etkileme yeteneklerine güvenirler ve bu nedenle bilinmeyen daha az tehdit edici görünür. Bu nedenle, kendine güven, stresli ve belirsiz bir durumla ne kadar iyi başa çıkacağınız konusunda önemli bir etkili faktör olabilir. Ayrıca duygusal ve fiziksel uyum ve iyilik hali üzerinde büyük bir etkisi olabilir (Dönmez, 1984). Yüksek iç denetim odağı; başarı ve motivasyonla ilişkilidir. Ayrıca iç denetim odağına sahip bireyler başkalarının görüşlerinden daha az etkilenirler. Olumsuz sonuçlarda bile başarılarının ve başarısızlıklarının sorumluluğunu kabul ederler (Hiriyappa, 2009). İç denetim odaklı kişilik özellikleri şu şekildedir (Sargut, 2001):

- Çalışkandır: Her zaman hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmektedir.
- Kendinden emin: Zorlukların üstesinden gelmek için gereken bilgi ve becerilerinden emindir.
- Fiziksel olarak sağlıklıdır.
- Sorumlu: Başarılarından ve hatalarından kendisini sorumlu tutmaktadır.
- Olumlu: Yaşam üzerinde artan kontrol minimum strese yol açtığı için mutlu, huzurlu ve gelecek hakkında rahat hissetmektedir.
- Bağımsız: Başarı için başkalarına güvenmemektedir.
- Yüksek benlik saygısı: Kendine saygılıdır ve yeteneklerine güvenmektedir.

### **Dış Denetim Odaklı Bireylerin Özellikleri**

Rotter'a göre bir davranışın sonucu bireyin kendi davranışlarına bağlı olabileceği gibi, bireyin kontrol edemediği şans, kader gibi dış faktörlere de bağlı olabilir. Dış denetim, hayatın sonuçlarının kontrolümüz dışında olduğu fikrinden kaynaklanır. İyi ya da kötü, çevredeki kontrol edilemeyen faktörler olayları belirler (Bağlum Keleş, 2000). Bireyin yeterli bağlantıları olmadığı için bir iş terfisi alamadığını düşünmesi dış denetim odağına örnek olarak verilebilir.

Yüksek bir dış denetim odağı altında çalışmak genellikle üretken olarak düşünülmez. Dış denetim odağına sahip insanlar, başarısızlıkları için başkalarını suçlarlar. Ayrıca herhangi bir başarıyı sadece şansa bağlarlar. Durumları derinlemesine analiz etmezler ve genellikle sorunları için başkalarını suçlarlar. Bütün bunlar genellikle bu insanların harekete geçmekten kaçınmasına neden olur (Dibekoğlu, 2006). Dış denetim odaklı kişilik özellikleri şu şekildedir (Sargut, 2001):

- Güvensiz: Kendi yeteneklerine güvenmeme ve zor hedefleri başarabileceklerinden sürekli şüphe duymaktadır. Düşük benlik saygısına sahiptir.
- Bağımlı: Yardım almadan yapabilecekleri görevler için diğer insanlara güvenmektedir.
- Umutsuz: "Ne anlamı var ki" gibi veya boşunaymış gibi duygular hissetmektedir.
- Pasif: Eylemlerin sonuçta bir fark yaratmayacağı için zorlukların üstesinden gelmek için çabadan vazgeçmektedir.
- Kararsız: Olayları tam olarak analiz edememektedir; bu da somut kararlar almayı zorlaştırmaktadır.

Kişiler arası ilişkiler ve sosyal beceriler açısından bakıldığında dış denetim odaklı bireyler sosyal ilişkilerde daha zayıf olurken; iç denetim odaklı bireyler sosyal açıdan daha güçlüdür (Sarıkaya, 2007). Aynı zamanda iç denetim odaklı kişiler tartışmadan kaçınma davranışı sergilerken; dış denetim odaklı kişiler sözlü saldırganlık davranışında çok sergilemektedir. İç denetim odaklı bireyler kişiler arası ilişkiler kurmak için çabalamakta ve bu ilişkilerinde ortaya çıkan problemlerin çözümünde çaba harcamaktadır. Dış denetim odaklı bireyler ise kişiler arası ilişkilerinde çıkan sorunlarda daha pasif bir



tutum sergilemektedir (Kızanıklı, 2008). Özetlemek gerekirse; iç denetim odağı olumlu bir kişilik özelliği olarak tanımlanırken, dış denetim odağına sahip olmak olumsuz bir durum olarak görülmektedir (Yeşilyaprak, 2014).

### **Eğitim Örgütlerinde Denetim Odağı**

Denetim odağı, yaptıklarının sorumluluğunu alan, kendi kendine yönetebilecek, kendi bilincinin farkında, sorumluluk sahibi insanlardan oluşan bir toplum oluşturmak açısından önemli bir kavramdır (Tümekaya, 2000). Dolayısıyla eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerin denetim odağının incelenmesi önem arz etmektedir. Bazı araştırmalar öğretmenlerin çevre algıları ve işe ilişkin tutumlarının denetim odağı ile ilişkili olduğunu ve öğretim performansı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Karabulut, 2015). Öğretmenler çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Yeşilyaprak, 2014). Örgütsel yapı, diğer öğretmenlerin sosyal normlarında; okul müdürünün liderlik tipi, öğretmenlerin denetim odağında rol oynamaktadır. Örgütsel yapı, işin özelliklerini, karar verme sürecine katılımı ve işe yönelik tutumları ve bağlılığı etkilemektedir. Diğer öğretmenlerin sosyal normları, öğretmenlerin sosyal ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul müdürünün liderlik türü, okulun örgütsel özelliklerini, öğretmenlerin değer ve inançlarını şekillendirmektedir. Okulda paylaşılan kültür, inançlar ve değerler de öğretmenlerin kararlarını etkilemektedir (Kıral, 2019).

İç denetim odaklı bir öğretmen, öğrenci motivasyonlarını öğretmen eylemlerine bağlarken, dış denetim odaklı bir öğretmen, öğrenci davranışlarının ve performansının çoğunun kendi kontrolü dışında olduğuna inanır. Sınıfta etkili olduğunu fark eden iç denetim odaklı öğretmen, eylemlerinin sorumluluğunu kabul eder ve eğitim hedeflerine ulaşmak için çok çalışır. Öte yandan, dış denetim odaklı öğretmen planlama, yetenek veya çaba üzerinde çok az kontrole sahip olduğunu hisseder, bunun yerine eğitim sonuçlarını şans, kader ve şansa bağlamaktadır. İç denetim odağı daha yüksek olan öğretmenler, dış denetim odağının daha yüksek olan öğretmenlere oranla daha az stresli, mesleklerine daha bağlı, daha fazla öz düzenleme becerilerine sahip ve daha fazla öğrenci merkezli düşünen öğretmenlerdir. Aynı zamanda dış denetim odaklı öğretmenler tükenmişlik belirtilerini iç denetim odaklı öğretmenlere göre daha çok göstermektedir (Toombs, 2010).

Küçükkaragöz (1998) tarafından yapılan çalışma öğretmenin dış denetim odaklı olması; öğrencilerde de dış denetim odaklı olmayı, öğretmenin iç denetim odaklı olması ise öğrencilerde iç denetim odaklı olma eğilimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Uslu (1999) tarafından yapılan bir çalışmada da içsel denetim odaklı rehber öğretmenlerin iş doyumlarının, dış denetim odaklı rehber öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Canbay (2007) çalışmasında iç denetim odaklı öğretmenlerin, dış denetim odaklı öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinden daha fazla memnuniyet duyduklarını ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde insan kaynağı yöneticisi durumunda olan okul yöneticisinin öğretmenlerde iç denetim odaklılığını destekleyecek yaklaşımlar kullanmasının sağlıklı bir okul kültürü oluşturmada önem arz ettiği görülmektedir.

Sağlıklı bir okul kültürü oluşturmada sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda okul yöneticilerinin de denetim odağının dışsaldan içsele doğru değişim göstermesi gerekmektedir. İç denetim odaklı yöneticiler dış denetim odaklılara göre sorun çözmede daha etkili olup; daha etkili liderlik davranışlarına sahiptirler (Bağlum Keleş, 2000; Karabulut ve Balcı, 2017; Konan, 2013). İç denetim odaklı okul yöneticilerinin iş doyumları dış denetimlilere göre daha yüksektir (Armstrog, 2001). Dış denetim odaklı yöneticiler iç denetim odaklılara göre daha çok tükenmişlik yaşar; daha fazla stres kaynağına maruz kalır (Sarıkaya, 2007). Bu bağlamda yöneticilerin başarılı olması, aldıkları eğitim kadar sahip oldukları kişilik özellikleriyle de yakından ilgilidir ve denetim odağı da bu özellikler içerisinde yer almaktadır (Türkoğlu, 2007).

### **İnsan Kaynakları Yönetiminde Denetim Odağı**

İnsan kaynakları yönetimi (İKY), bir organizasyonun en değerli varlıklarını, yani insanları ve yönetimi bir araya getiren ve böylece nihai hedeflere ulaşılan süreçtir. İKY'nin temel amacı, verimliliğin artması ve iş hayatının kalitesinin iyileştirilmesidir. Örgütlerde insan kaynakları yönetimi uygulamaları Tablo 2'de gösterilmektedir (Özdemir, 2020):

**Tablo 2**

*İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları*

<b>İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları</b>	
<b>İnsan kaynakları planlaması</b>	Kuruluşun gelecekteki ihtiyaçlarını bilmekle ilgilidir. Bunu bilmek işe alım, seçim, performans yönetimi, öğrenme ve geliştirme ve diğer tüm insan kaynakları fonksiyonlarını şekillendirecektir.
<b>Sağlık ve güvenlik</b>	İK, sağlık ve güvenlik düzenlemelerinin oluşturulmasında ve uygulanmasında önemli bir rol oynar. Bu düzenlemeleri şirket kültürünün bir parçası haline getirmek İK'nın temel işlevlerinden biridir.
<b>Eğitim ve Geliştirme</b>	Çalışanların gelecek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerini sağlamak İK için temel bir sorumluluktur.
<b>Kariyer Planlaması</b>	Çalışanlara, şirketin geleceği ile nasıl uyumlu olabileceğini göstermek, onları işe almalarına ve elde tutmalarına yardımcı olur.
<b>Çalışan Katılımı ve İletişim</b>	İK'nın kilit rollerinden biri, çalışanlar için güvenilir bir aktivist olmaktır. Çalışanlar kendilerini ilgilendiren farklı konularda bilgilendirilmeli ve dinlenilmelidir. İletişim, çalışanlarla ilgili bilgilerin yayılmasıyla ilgilidir.
<b>İş Tanımlaması</b>	Bu sayede işlerin amacı, yetenek ve sorumlulukların belirlenmesi, diğer işlerle olan ilişkinin saptanması ve çalışma koşullarının belirlenmesi sağlanır.
<b>Ödüllendirme</b>	Çalışanın örgütüne verdiği hizmetin karşılığında aldığı diğer ödeme ve haklardır.
<b>Kişisel refah</b>	İK, çalışanlara kişisel sorunlarla karşılaştıklarında yardım etme ve onlarla ilgilenme işlevine sahiptir. Kişisel refah, işler planlandığı gibi gitmediğinde çalışanları desteklemekle ilgilidir.
<b>Olumlu Geribildirim</b>	Çalışanın neyi doğru neyi yanlış yaptığını sağlayacak bilginin verilmesidir.
<b>Performans yönetimi</b>	Çalışanların üretken ve örgüte bağlı kalmalarını sağlar.

Kaynak: Özdemir (2020).

Tablo 2'de görüldüğü üzere İKY uygulamaları insan kaynakları ihtiyaçlarının belirlenmesi, işe alım, tarama, eğitim, ödüllendirme, değerlendirme ve iş ilişkileri, sağlık ve güvenlik, adil ve tutarlı yönetim faaliyetlerini ifade etmektedir. İnsan kaynakları yönetiminin hazırladığı adaletsiz ve tutarsız politikalar, örgütte eşit işe eşit ücret anlayışının oturmaması, performans denetim ve değerlendirmelerinin tutarsız ve adaletsiz olması, iş tanımlarının uzman kişilerce yapılmaması, çalışanın rol ve görevlerindeki belirsizliklerin giderilmemesi, kariyer planlanmasındaki tutarsız uygulamalar, örgütte karar alımına çalışanın dâhil edilmemesi, terfi ve ödüllendirmenin adaletsiz yapılması, iletişimin katı ve resmi olması, ast- üst arasındaki çatışmalar, geri bildirim yetersiz olması gibi uygulamalar bireyin kendi davranışlarının sonucunu üstlenmemesine, denetim odağının dışsal olmasına neden olabilir (Çetin ve Dinç Özcan, 2013).

İç denetim odağına sahip çalışan meydan okumaları sever, öğrenme ve gelişmeye açıktır. Dış denetim odaklı çalışan ise çabalarının durumlarında bir değişiklik yapmayacağına inandığı için öğrenmeye kapalıdır (Kıral, 2012). İç denetim odaklı bireyler, diğer üyelere veya üstlerine sorgusuz sualsiz boyun eğmeye dış denetim odaklı bireylere göre daha az meyillidir. İç denetim odaklı bireyler, dış denetim odaklı bireylere kıyasla daha çok çalışmakta ve daha fazla iş doyumuna sahiptir (Sığırı ve Gürbüz, 2013).

İç denetim odağına sahip kişiler yeni bir işe başladıklarında ve çalışma ortamlarına alışmaya başladıklarında, en büyük öncelikleri iş görevleri hakkında daha fazla bilgi edinmektir. Kendilerine karşı doğrudan kişisel sorumlulukları olduğunu bilir ve hemen durumu tam olarak kavramak istemektedir (Konan, 2013). Buna karşılık, dış denetim odağına sahip kişiler, kariyer fırsatları, finansal kazanç ve başkalarının kararlarına bağlı olan diğer nitelikleri aramaya eğilimlidir. İç denetim odağına

sahip insanlar, günlük yaşamlarında olayları kontrol edilebilir olarak kabul etmektedir (O'Brien, 2021).

Dolayısıyla insan kaynağı yöneticisinin insan kaynağı planlama faaliyetleri, işe uygun kişiyi seçmesi, çalışanlara görev tanımlarının ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade edilmesi, çalışma koşullarının düzenlenmesi, işteki ödül ve fırsatların açık ve net olarak belirlenmesi, kariyer düzenlemelerinin yapılması, yeterli geri bildirimde bulunması, iletişimin uygunluğu (Çetin ve Dinç Özcan, 2013; Gürbüz, 2019); çalışanın kararlara katılımının sağlanması meydana gelen olumsuz olaylarda bireyin suçu örgüte ya da yönetime atmasını engelleyecek, birey kendi davranışlarını sorgulayacaktır. Bu bağlamda yöneticilerin çalışanları iyi tanınması, örgütteki tüm dışsal faktörleri düzenlemesi, çalışanların denetim odağının dışsal yerine içsel olması için stratejiler üretmesi gerekmektedir.

### **Okulda İnsan Kaynakları Yönetiminde Denetim Odağı**

İnsanlar, hayatlarının veya işlerinin kontrolden çıktığını veya hayatları üzerinde çok az kontrole sahip olduklarını veya hayatları üzerinde kontrol sahibi olmadıklarını hissettiklerini sıklıkla dile getirilir. Kontrol odağı dış çerçeveden iç çerçeveye kaydığında, bireyler daha fazla enerji, motivasyon ve değişim için daha fazla güven hisseder (Moore ve Tschannen-Moran, 2010). İş görenin denetim odağı bireyin çalışmaya yönelik tutumunu ve işin doğasına ilişkin zorluklara bakışını etkileyebilir. Yöneticiler için çalışanların denetim odağının altında yatan etmenleri anlamak, onları motive etmek için önemlidir (Kıral, 2012).

Birey sahip olduğu kişilik yapısı ve bireysel farklılıkları ile örgütte var olur. Bu farklılıkları ile bireyin örgütte yüklediği sorumluluklar arasında uyum ve örgütün amaçları ile bireyin amaçlarının örtüşmesi önemlidir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2021). Dolayısıyla bireysel farklılık olarak ele alınan denetim odağı kavramının incelenmesi ve okulun en önemli insan kaynağı olan öğretmenlerin hangi denetim odağına sahip olduğunun bilinmesi gerekir. Bu bağlamda okul yöneticisinin öğretmenlerin sorumluluk almaları, özgüven sahibi olmaları ve eylemlerinin sonucunu üstlenmesi için yapması gerekenler; öğretmenlerin bir iç veya dış denetim odağına sahip olup olmadıklarını belirlemek; öğretmenlerin eylemlerinin sonucunu dış faktörlerde arama ihtimalini azaltmak için bağlamı düzenlemek; iç denetim odağının güçlendirilmesini sağlamak; gerektiğinde dış denetim odağını kullanabilmek; yönetim desteği sağlamak ve denetim odağı- ödül ilişkisini doğru kurmak olarak sayılabilir (Özdemir, 2020).

Denetim odağı, yaptıklarının sorumluluğunu alan, kendi kendine yönetebilecek, kendi bilincinin farkında, sorumluluk sahibi insanlardan oluşan bir toplum oluşturmak açısından önemli bir kavramdır. İdeal bir toplum yaratmak için, öğretmenler kendilerinden kaynaklanan problemlerin farkına varmalı ve uygun çözüm yolları bulmalıdır (Dubrin, 2010). Böylece olumsuz durumlar zamanında fark edilir ve çözümü için çalışmalar planlanabilir. Okuldaki en önemli insan kaynağı konumunda olan öğretmenlerin (Cemaloğlu ve Daşcı Sönmez, 2020) isteksiz olması, yetersiz ya da tükenmiş hissetmesi gibi olumsuzlukların önüne geçilmesinde denetim odağından yararlanılacağı gibi öğrencilerde oluşan olumsuzlukları çözüme ve nitelikli eğitim sağlamada da etkilidir (Uget, Habibah, ve Jegak, 2007). Öte yandan, dış denetim odaklı öğrenciler, aldıkları not üzerinde hiçbir kontrollerinin olmadığına inanmaktadır. Nitelikli eğitim programları ve nitelikli okul kampüsleriyle öğrencinin iç denetim odağını güçlendirmeye ve motivasyonunu artırmaya çalışılmalıdır (Grantz, 2006). Aynı zamanda öğrencilerin kendileri hakkında olumlu düşünmesi ve olumlu benlik kavramının oluşması için de çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenler işleri üzerinde yeterli düzeyde kontrol sahibi olduklarını ve karar alma yetkisine sahip olduklarını hissettiklerinde, bunların sonuçlarını kabul etme olasılıkları da daha yüksektir. Başka bir deyişle, öğretmenler, başkaları tarafından alınan kararlara dayanan eylemlere kıyasla kendi aldıkları kararlara dayalı eylemlere daha fazla bağlıdır (Göksoy, 2014). Güçlü bir iç denetim odağına sahip öğretmenlerin, görevlerini yerine getirme konusunda kendilerini daha yetenekli hissetmeleri daha olasıdır ve aynı zamanda bireyleri yenilikçi ve yaratıcı olmaya yönlendirebilir. Dolayısıyla bu, her örgüt tarafından özellikle aranan bir beceridir (Hiriyappa, 2009). Yöneticilerin iç denetim odaklarını geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin potansiyeline inanması ve güven duyması gerekir.

Aynı zamanda okul yöneticisinin çeşitli karar alma süreçleri üzerindeki kontrolden vazgeçmesi ve öğretmenlerin bağımsız hareket etmesine izin vermesi gerekmektedir (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015).

### Sonuç

Julian B. Rotter (1954) tarafından iç denetim odağı ve dış denetim odağı olarak ikiye ayrılan denetim odağı terimi bireylerin kendilerini etkileyen olayları kontrol edebileceklerine ne ölçüde inandıklarını ifade eder. Güçlü bir iç denetim odağına sahip insanlar, olayları ve sonuçları etkileyebileceklerine ve hayatlarını şekillendirebileceklerine inanırlar. Dış denetim odağına sahip olanlar, yaşamlarının gidişatından dış güçlerin sorumlu olduğuna inandıkları için, yaşamları üzerinde çok az kontrole sahip olduklarına inanırlar. İç-dış denetim odağının; performans, iş tatmini, uyum sağlama, motivasyon ile ilişkili olduğu bilinmektedir. İç denetim odağına sahip bireyler daha motive görünür, daha iyi performans gösterir, iş doyumunu yüksektir, kendini daha iyi ifade eder.

Denetim odağı, yaptıklarının sorumluluğunu alan, kendi kendine yönetebilecek, kendi bilincinin farkında, sorumluluk sahibi insanlardan oluşan bir toplum oluşturmak açısından önemli bir kavramdır. Dolayısıyla insan kaynağı yöneticisinin insan kaynağı planlama faaliyetleri, işe uygun kişiyi seçmesi, çalışma koşullarının düzenlenmesi, işteki ödül ve fırsatların açık ve net olarak belirlenmesi, yeterli geri bildirimde bulunması, iletişimin uygunluğu, çalışanın kararlara katılımının sağlanması meydana gelen olumsuz olaylarda bireyin suçu örgüte ya da yönetime atmasını engelleyecek, böylece birey kendi davranışlarını sorgulayacaktır. Bu bağlamda yöneticiler çalışanlarını iyi tanımalı, örgütteki tüm dışsal faktörleri düzenlemeli, çalışanların denetim odağının dışsal yerine içsel olması için stratejiler geliştirilmelidir. Örgütte sadece çalışanların değil yöneticilerin de iç denetim odağına sahip olması gereklidir. Buradan harekete, insan kaynakları yönetimi süreçlerinden biri olan denetim odağının okul yöneticisi ve öğretmenler üzerinde etkili olduğu ve örgütlerde buna ilişkin gerekli adımların atılmasının önemli olduğu söylenebilir.

### Yazar Katkı Beyanı

\*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır

### Kaynakça

- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumunu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bağlum-Keleş, O. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi (İstanbul ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum ve denetim odağı ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cemaloğlu, N. ve Daşçı Sönmez, E. (2020). Eğitim yönetimi., N. Cemaloğlu ve M. Özdemir(Editorler), *Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, C. ve Dinç Özcan, E. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Demir, E. ve İhtiyaroğlu, N. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğretmenlerin etkililik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 45-55.
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri (Sakarya ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dönmez, A. (1984). Belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1).
- Dubrin, A. J. (2010). *Leadership: Research findings, practice and skills* (6th ed.). Mason, OH: South-Western/Cengage Learning.

- Durna, U. ve Şentürk, K. F.(2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15).
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Grantz, M. (2006). *Do you have the power to succeed? Locus of control and its impact on education*. 28/12/2022 tarihinde <http://www.units.muohio.edu/psybersite/control/education.shtml> adresinden erişilmiştir.
- Gürbüz, S. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hiriyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Delhi: New Age International (P) Limited Publishers.
- Karabulut, N. ve Balcı, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Denetim Odağı ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-214
- Karabulut, N.(2015). *Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ve denetim odağı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıral, B. (2019). Exploring the relationship between teachers' locus of control with different variables. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 88-104. doi: 10.29329/epasr.2019.201.5
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algılarının kontrol odağı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kızanıklı, M. M. (2008). *Otel işletmelerindeki bölüm yöneticilerinin stresle başa çıkma yollarının ve kontrol odaklarının belirlenmesi: Ankara ili uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3 (3), 786-794.
- Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Mearns, J. (2009). Social learning theory. In H. Reis & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. & Tschannen-Moran, B. (2010). *Coaching psychology manual*. Baltimore, MD: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- O'Brien, A. (2021). *Internal vs External Locus of Control: 7 Examples & Theories*. <https://positivepsychology.com/internal-external-locus-of-control/> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, M. (2020). *Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2021). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-128.
- Sargut, A. S.(2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Sarıkaya, P.(2007). *Tükenmişlik Sendromunun Kişilik Özelliklerinden Denetim Odağı ile İlişkisi ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sığırı, Ü. ve Gürbüz, S. (2013). *Örgütte Bireysel Farklılıklar, Kişilik ve Değerler*. Beta Basım Yayın.
- Toombs, J.(2010). *Teacher Locus Of Control And Teacher Self-Efficacy Of Agricultural Educators In Southeast Missouri*. University of Missouri Columbia, Missouri.

- Tümekaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.
- Türkoğlu, E. (2007). *Türk ve Alman okul yöneticilerinin denetim odağı boyutunda farklı değişkenler açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Uget, A, Habibah, B., & Jegak, U. (2007). The influence of causal elements of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2).
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yerebakan, H. B. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2014). Denetim odağı. Y. Kuzgun, D. Deryakulu ( Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, İ.(2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



## Paradigma Nedir ve Sosyal Bilimlerde Karşılığını Nasıl Bulur?

Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ <sup>1</sup>

### Öz

Kuhn'un paradigma kavramının bilim uzmanları tarafından sık sık gündeme getirildiği ve tartışıldığı bilinmektedir. Kuhn'un (2014) "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" başlıklı kitabında paradigma kavramının çeşitli tanımlamaları yapılmaktadır. Bu tanımlamalar paradigma olgusuyla henüz karşılaşan bireylerde anlam karmaşasına yol açabilmektedir. Bu çalışmanın genel amacı, sosyal bilimlerde kavram karmaşasına yol açan paradigma olgusunun kuramsal perspektiften incelenerek, eğitim yönetimindeki paradigma olgusunun çözümlenmesidir. Mevcut çalışmada öncelikle bu kavramın tanımlarına yer verilmiştir. Daha sonra çalışmada sosyal bilimlerdeki paradigma tartışmalarına değinilmiştir. Son olarak çalışmada eğitim yönetimi bağlamında paradigma kavramının ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kökenleri incelenmiştir. Çalışmanın paradigma olgusunun anlaşılmasına ve eğitim yönetimi alanının bilim olarak gelişmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Paradigma, sosyal bilimler, eğitim yönetimi.

## What is Paradigm and How Does It Find Its Meaning in Social Sciences?<sup>1</sup>

### Abstract

It is known that the concept of paradigm, which is mentioned with Kuhn, is frequently brought up and discussed by researchers. Kuhn's (2014) book titled "The structure of scientific revolutions" provides various definitions of the concept of paradigm. These definitions can lead to conceptual confusion in individuals who have just encountered the paradigm phenomenon. The general purpose of this study is to analyze the paradigm phenomenon in educational administration by examining the paradigm phenomenon that causes conceptual confusion in social sciences from a theoretical perspective. At the research, firstly, the definitions of the concept are given. Then, paradigm debates in social sciences are tried to discuss. Finally, the ontological, epistemological, and methodological origins of the concept of the paradigm in the context of educational administration were tried to be examined. It is thought that the study will contribute to the understanding of the paradigm phenomenon and the development of the field of educational administration as a science.

**Anahtar Kelimeler:** Paradigm, social sciences, educational administration.

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 20.12.2022	Kabul:31.12.2022	Yayın:31.12.2022
<b>Makale Türü</b>	Derleme Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Türkkaş Anasız, B. (2022). Paradigma Nedir ve Sosyal Bilimlerde Karşılığını Nasıl Bulur? <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 1(2), 37-42.		

<sup>1</sup> Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla/Türkiye, burcuturkkas@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6156-5601

## **Giriş**

Paradigma, belli bir dönemde bilimsel problemlerin ele alınış biçimini belirleyen ve bilim insanları tarafından kabul edilmiş düşünce biçimleri olarak nitelendirilebilir (Kuhn, 2014). Olaylara bakış açısını şekillendiren algı biçimi ya da insanı çevreleyen ve bu sayede algısını yöneten birtakım inançlar bütünü olarak ifade edilebilir. Yukarıdaki tanımdan anlaşılacağı üzere paradigmaların oluştuğu dönemin izlerini taşıdıkları söylenebilir. Hatta ortaya çıktıkları dönemlerin şekillenmesinde rol oynadıkları düşünülebilir. Nitekim insanların paradigma çerçevesinde düşünmesinin ve olaylara hâkim paradigma açısından bakmasının bilimden üretime, ekonomiden yaşam standartlarına kadar her şeyi etkilediği görülmektedir. Bu durum ise bir paradigmanın dünya algısı veya yaşama bakış açısı olduğunu göstermektedir.

İnsanın bilme ve doğayı kontrol etme kaygısı yeni arayışlar içine girmesine neden olmuştur. Bu öğrenme kaygısının giderilmesinde yeni yöntemler geliştirilebilir böylece yeni paradigmalar ortaya çıkabilir. Ancak var olan paradigmaların insanların keşfetmesini sağladığı gerçeği de bu durum hakkında paradoks oluşturmaktadır. Dolayısıyla bir paradigmanın başka bir paradigma eksikliğinde ortaya çıktığı düşünüldüğünde anlam karışıklığının giderilebileceği söylenebilir. Mevcut çalışmada ifade edilen anlam karmaşığının giderilmesine yönelik olarak öncelikle kavramın tanımlarına yer verilmiştir ve kavram ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açıdan incelenmiştir. Daha sonra sosyal bilimlerdeki paradigma tartışmalarına değinilmiştir. Bir bilim alanı olmaktan çok uygulama alanı olarak görülen eğitim yönetiminin, bir bilim alanı olarak varlığının özellikle vurgulanması gereklidir. Bu açıdan eğitim yönetimi alanının ontolojik, epistemolojik ve metodolojik yapısının paradigmalar üzerinden incelenmesi önemlidir. Bu nedenle çalışmada son olarak eğitim yönetimi bağlamında paradigma kavramının ne ifade ettiği incelenmiştir.

## **Paradigma Kavramı**

Paradigmaların ontolojik, epistemolojik ve metodolojik boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar paradigmanın ortaya çıkışını, nereden beslendiğini ve hangi yöntemleri kullandığını göstermektedir. Diğer yandan bu boyutların kavranması söz konusu paradigmanın yansımalarını daha açık bir şekilde gösterebilir. Paradigmalar ontolojik açıdan incelendiğinde objektif (realist) ve sübjektif (nominalist) olarak ikiye ayrılmaktadır. Objektivistler bir olayın daha çok somut verilere dayandırılması ve deneysel olarak gözlenebilir olması gerektiğini savunmaktadırlar. Sübjektivistler ise var olan “şeylerin” daha çok atfedilen kavram ve anlamlardan oluştuğunu belirtmektedirler. Bu durum ortaya çıkan paradigmanın ontolojik kökeninin kavramsal veya somut düzeyde olduğunu göstermektedir (Rekabet Kurumu Raporlar, 2016).

Bilimsel süreçte paradigmanın epistemolojik kökenleri incelendiğinde pozitivist ve yorumsamacı bakış açısı olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Pozitivist yaklaşımda bilimsel olayların neden sonuç ilişkisi içinde öznenen bağımsız bir gerçeklikle açıklanması birikimli olması (Dogan, 2001) esas alınmaktadır. Deney ve gözlemin ön planda tutulduğu ve daha çok ampirik yöntemlerin kullanılarak bilgiye ulaşılabileceği varsayılmaktadır. Olaylar daha somut düzlemde ve gerçekçi bir bakış açısıyla incelenmektedir. Bunu sağlamak içinse özne tamamen bu süreçlerin dışında kalmalı ve sürece müdahale etmemelidir. Yorumsamacı yaklaşımı benimseyenler ise göreceli bir yaklaşım benimsemişlerdir. Bireyin dahil olduğu araştırma süreçlerinde kendini bağımsız olarak konumlandıramayacağı belirtilmektedir. Pozitivist yaklaşımda olayların sonuçları tamamen nesnel olmalıdır. Yorumsamacı yaklaşım bunu eleştirmekte, bilimsel bilginin üretim sorununun, sonuçların nesnelliğinden ziyade; bireyin bu olayları nasıl anlamlandırdığıyla ilgili olmasıdır. Sosyal gerçekliğin ön planda olduğu vurgulanmaktadır (Dogan, 2001). Yani bu sürece dahil olan bireyin sosyal ve toplumsal hayatı tamamen dışta bırakarak olayları yorumlaması mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla bilimsel bilginin üretimi nesnel yargılara varmakla sınırlandırılmamalıdır.

Metodolojik açıdan paradigmalara bakıldığında ise yine iki yaklaşım ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki yasa koyma anlamına gelen nomotetik yaklaşım, ikincisi ise gösterilenin fikri ve durumu ifade ettiği ideografik yaklaşımdır. Kökenleri Kant'a kadar uzanan bu kavramlar, genel yasaların yerleştirilmesini kapsayan nomotetik bilimler (doğa bilimleri) ile bir defalık ve yinelenemez



olayları kapsayan idiografik bilimleri (kültür bilimleri) ifade etmektedir (Reyhan, 2021). Doğa bilimlerinde problemler yasalarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla kullanılan yöntem ve metotlar sayısal verilere dayandırılmaktadır. Sayısal verilerden yola çıkılarak genellemelere ulaşılmakta ve böylece büyük kütlelerdeki sorunlara yanıt bulunabilmektedir. Buna göre nomotetik yaklaşımda tutum, gözlemlenen gerçekliği “açıkladığı ve yönettiği” varsayılan evrensel yasaların ve onların tekil örneklerinin araştırılması söz konusudur (Çiftçi ve Akyüz, 2003). Bu sayede nesnel bir yaklaşım sergilendiği ve olayların tekrar edilebilirliği düşünülmektedir (Dogan, 2001). Aynı yöntemin sosyal bilimlerde de kullanıldığı bilinmektedir. Toplumsal bir sorunun sayısal verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda genellenebildiği durumlar söz konusudur. Diğer yandan ideografik metot, gösterilen sembolün ifade ettiği anlamlara giriş niteliği taşımaktadır. Yani bir sembolün veya şeklin örtük düzeyde birden fazla durumu belirttiği söylenebilir. Metot açısından ise ideografi özneyi dışta tutmayan, araştırma sürecinde olayları nasıl anlamlandırıldığı ortaya çıkarmaya çalışan bir yöntemdir (Çiftçi ve Akyüz, 2003). Başka bir ifadeyle ideografinin toplumsal olayları açıklamada bireyin kendisini olaydan bağımsız düşünmesinin mümkün olamayacağı, söz konusu soruna bakış, algılayış ve sunuş biçiminin önemli görüldüğü bir metot olduğu söylenebilir.

### **Sosyal Bilimlerde Paradigma Olgusu**

Sosyal bilimlerde paradigma, başlangıçta doğa bilimlerindeki gibi pozitivist temellidir (Şişman, 1998). Bu paradigmadaki araştırmaların sonuçlarını sayısal verilerle açıklama eğilimi ve bununla birlikte toplumsal olayların ölçülebilirliği söz konusudur. Ancak bu durum sosyal sistemleri açıklamada yetersiz kaldığından bilim yeni arayışlara yönelmektedir. Oysaki Althusserl'e (1991) göre bilim bir kere yerleştiğinde başka kopmalara maruz kalmaz. Kuhn'a (2014) göre ise sorunların birikmesi, uyumsuz çözümlerin ortaya çıkması ve o alanda yeni sorgulamaların artması bilimin sürekli değişim ve gelişim içinde olduğunu göstermektedir. Ona göre bilim birikimsel sürecin yanında kısa süreli devrimlerin yön verdiği bir olgudur.

Sosyal bilimlerde yaşanan bu birikimsel sürecin, sorunlara yeni arayışlar içinde olması, alanın devrimle yön değiştirmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu dönüşüm tüm paradigmanın geçtiği evrelerden yani doğuş ve ortaya çıkış, normal dönem, kriz aşaması ve yer değiştirme aşamasından geçmektedir (Şişman, 1998). Sosyal bilimlerde problemlerin artışı yeni bir paradigmanın ortaya çıkmasını kolaylaştırmıştır. Bir önceki paradigmanın eksikliklerin giderildiğinin gözlenmesi ve yeni paradigmadaki üye sayısının artışı normal dönem olarak düşünülebilir. Kriz döneminde ise var olan paradigma üzerindeki uzlaşının kaosa dönüşmesi ve dengesizliğin artması gözlenebilir. Yer değiştirme aşaması ise etkin paradigmanın çelişkilerinin artması ve uzlaşılacak konuların azalmasıyla yeni paradigmanın yerleşmeye başlaması süreci olarak ifade edilebilir (Tetenbaum, 1998).

Pozitivist paradigmanın etkisiyle sosyal bilimlerdeki bilimsel süreçlerin ilkelerinin sistematik bir şekilde açıklanması var olan tek doğruya yönelmekle eş değer tutulmaktadır (Şimşek, 1994). Başka bir ifadeyle pozitivist toplumsal süreçleri ölçülebilir özelliklere indirgeyerek açıklamaya çalışması dışta kalan etkenleri yok saydığını göstermektedir. Bu noktada sosyal bilimlerdeki işlevselci ve yapısalcı kuramların pozitivistten etkilenerek toplumu açıklamaya çalıştıkları bilinmektedir (Şimşek, 1997). Nitekim işlevselci kuram, sosyal düzen ve entegrasyonu deterministik bir bakış açısıyla incelemekte ve sorunların somut birer çıktıdan ibaret olduğunu benimsemektedir. Yapısalcı kuram ise toplumu büyük yapısal sistem olarak görmekte ve anlamlandırabilmek için yapının somut biçimde neden sonuç ilişkisiyle incelenmesi zorunluluğunu belirttiği ifade edilebilir.

Yorumsamacı paradigmaya geçişle birlikte sosyal bilimler alanında gerçeğin karmaşıklığı, ilişkilerin doğrusal ilerlemediği gibi (Schwartz ve Ogilvy, 1979) durumlar ortaya çıkmıştır. Toplum bireyin algılarından yola çıkılarak anlamlandırmaya çalışılmaktadır. Tek doğruya yönelik görüşler yerini birden fazla doğrunun olabileceği görüşüne bırakmıştır (Tierney ve Rhoads, 1993). Bilginin yoruma dayalı olarak oluşturulabileceği varsayılmaktadır (Şimşek, 1997). Bu noktada hümanist ve yorumlayıcı kuramların yorumsamacı paradigmaya göre şekillendiği söylenebilir. Hümanizm ve yorumlayıcı kuramlar gözlem, duyular, algı ve duygular yoluyla olayları anlamlandırmaya çalışmaktadırlar (Tan, 1993). Dolayısıyla yorumsamacı paradigmanın özelliklerini göstermektedirler.

### **Paradigma Olgusunun Eğitim Yönetimi Alanına Yansımaları**

Sosyal bilimlerde yaşanan paradigma dönüşümlerinin eğitim yönetimi alanındaki izlerini gözlemek mümkündür. Mantıksal ampirizm, öznellik, sosyal eleştiri ve ilişkisel yaklaşımlar gibi ifade edilen paradigmanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımları açıklanabilmektedir. Mantıksal ampirizme göre nesnel bilgi savları deneysel doğrulama ile gerekçelendirilmektedir. Öznelciler açısından bilgi öznel unsurlar barındırmaktadır, nesnellik reddedilmektedir. Sosyal eleştiri açısından birey kendisini bildiği şeyden ayıramamaktadır. İlişkisel yaklaşımlarda ise bilgi kişinin sosyal ilişkilerinden kaynaklıdır (Eacott, 2017). Bu bağlamda klasik yönetim kuramlarının mekanikleşmiş görüntüsü (Morgan, 1998), pozitivist çerçevede olayları ele alış biçimi, nesnel yargılara varma şeklini oluşturmaktadır. Taylorizm'de yer alan insanın mekanik bir sistem olarak görülmesi, Fayolizm'deki yönetim ilkelerinin tamamen sayısal verilerden esinlenerek oluşturulması, bürokrasi kuramında hiyerarşik yapılanma ve gücün objektif olarak uygulanması gerektiği pozitivistin etkilerinden kaynaklıdır (Fırat 2006).

Diğer yandan neoklasik yönetim kuramlarının daha çok geçiş evresi gibi algılanabilir olması yorumsamacı paradigmanın etkilerinin nadiren görülmesinde etken olabilir. Ancak insan ilişkileri yaklaşımında bireylerin her ne kadar motivasyon ve psikolojilerinin değerli olduğu kanısına (Morgan, 1998) varılsa da bu duygu durumlarının yüksek tutulması yalnızca örgütte verimi artırmaya dönük olmasındandır. Dolayısıyla verimin motivasyon ve psikoloji değerleriyle yüksek tutulabileceğinin ölçülmesi ise diğer yandan pozitivistin etkilerinin halen devam ettiğinin göstergesi sayılabilir.

Çağdaş yönetim kuramları açısından bakılacak olursa insanın birey olarak önem kazanması ve bunun getirileri alanda yorumsamacı yaklaşımın izlerinin görülmesini sağlamıştır. Bireyin araştırma sürecinden bağımsız düşünülmemeyeceğinin yanında, bireyin algısının ve sübjektif bakış açısının sorunları anlamlandırmada önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (Parsons, 1970). Dolayısıyla insan davranışlarının ölçülebilir nitelikte olmasından öte, sosyal bağlam çerçevesinde (Başaran, 2000) değerlendirildiği görülmektedir. Aynı zamanda örgüt yönetiminde görülen neden- sonuç ilişkisinden ziyade, şartların gerektirdiği durumlardaki yönetim süreçlerinin uygulanması da önemli görülmektedir. Nitekim Dalin (1998) örgütlerin yapılarına göre mekanik ve organik olabileceği gibi, çevrelerinin ise durgun ve değişken olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yorumsamacı yaklaşımın etkilerinin doğrudan gözlenebildiği söylenebilir. Belirtilen yönetim kuramlarının paradigmalar ışığında ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kökleri alanyazın taranarak oluşturulan aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Paradigmalar Doğrultusunda Eğitim Yönetimi Kuramlarının Değerlendirilmesi*

	Klasik Yönetim Kuramları			Neoklasik Yönetim Kuramları	Çağdaş Yönetim Kuramları	
	Taylorizm	Fayolizm	Bürokrasi	İnsan ilişkileri yaklaşımı ve X-Y Kuramları	Sistem yaklaşımı	Durumsallık yaklaşımı
<b>Ontoloji</b>	Realist (objektivist)	Realist (objektivist)	Realist (objektivist)	Realist+ nominalist	Nominalist (sübjektivist)	Nominalist (sübjektivist)
<b>Epistemoloji</b>	Pozitivist	Pozitivist	Pozitivist	Pozitivist +Yorumsamacı (Nadiren)	Pozitivist +Yorumsamacı	Yorumsamacı
<b>Metodoloji</b>	Nomotetik	Nomotetik	Nomotetik	Nomotetik	İdeografik	İdeografik
<b>Açıklamaya çalışılan konu</b>	İnsan “mekanik sistem imgesi”	Yönetim ilkeleri	Hiyerarşik yapılanma ve güç	İnsan davranışları “ölçülebilir, gözlenebilir”	İnsan davranışlarının anlaşılması- sosyal bağlam	Örgütün şartlarının gerektirdiği yönetim

Tablo 1’de görüldüğü üzere eğitim örgütlerinde yaşanan paradigma sorunları gibi farklı sorunla karşılaşan eğitim yönetimi alanının bilgi üretme süreçleri de farklılık göstermektedir. Farklı dönemlerde çeşitli paradigmaların doğrultusunda alandaki bilginin varlığı, ne tür bilgi üretildiği ve nasıl üretildiği değişiklik göstermektedir. Eğitim yönetimi alanının sınırlarının açık bir şekilde çizilememesi de bu durumun kaynağı olarak görülebilir. Nitekim Özdemir’e (2011), göre eğitim yönetimi, işletme ve kamu yönetiminin birleşimi şeklinde düşünülebilir. Eğitim alanında farklı araştırma konularını barındıran eğitim yönetiminin bilgisinin kaynağı ve sınırları çeşitli disiplinlerle karşılıklı etkileşim halinde olan esnek bir yapıya sahiptir (Uslu, 2022). Bu nedenle bir bilim alanı olmaktan çok uygulama alanı olarak görülen eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak varlığının açıklanması gereklidir. Bu açıdan eğitim yönetimi alanının ontolojik, epistemolojik ve metodolojik yapısının yukarıda sözü geçen paradigmalar üzerinden incelenmesi önemlidir.

## Sonuç

Paradigma kavramının günümüzde genelde sosyal bilimlerde özelde ise eğitim yönetimi alanında halen tartışıldığı görülmektedir. Kavramın çerçevesinin açıkça çizilememesi ve sosyal bilimlerdeki kronolojik sıralamasının açık bir şekilde yapılamaması anlam karmaşasına neden olabilmektedir. Ancak kavramın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik boyutları incelendiğinde bu karmaşanın daha az düzeye indirgenebildiği söylenebilir. Bu doğrultuda, kuramların dayandığı paradigmaların tüm bu boyutları incelendiğinde eğitim yönetimindeki yansımalarının da daha açık bir biçimde ifade edilmesi sağlanabilir. Eğitim yönetimindeki paradigma olgusunun çözümlenmesi ve anlaşılması ise alanın bir bilim olarak gelişmesine katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında paradigmalar doğrultusunda bilginin kaynağının ne olduğu, nasıl bilgi edinildiği ve bilgi ediniminde ne tür araçların kullanıldığı derinlemesine araştırılabilir.

## Yazar Katkı Beyanı

\*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır

## Kaynakça

- Althusser L (1991). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, (Çev.Y. Alp ve M. Özışık). İletişim Yayınları.  
Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Feryal Matbaası.  
Çiftçi, A. ve Akyüz, İ. (2003). *Nasıl bir sosyal bilim? Temel sorunlar ve yaklaşımlar*. Kitabiyat.  
Dalin, P. (1998). *School development, theories and strategies*, Cassell, Imtec.

- Dogan, M. (2001). Paradigms in the social sciences. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. 11023-11027.
- Eacott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315380>
- Fırat, Ş. N. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıklar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-5.
- Kuhn, T. S. (2014). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev. N. Kuyuş). Kırmızı.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). Metal Sanayicileri Sendikası.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Parsons, T. (1970). Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. *Sociological Inquiry*, 40(2), 13-72.
- Rekabet Kurumu (2016). Kartel tanımı ve kavramı-ı. *Sosyal bilimlerde paradigmalar, hermeneutik ve kavramlar*. <http://www.rekabet.gov.tr/>
- Reyhan, C. (2021). Bilimin Birliği: Nomotetik - İdiografik Bilim Ayırımına Tarihibilimsel Bir Reddiye . *Tarihyazımı* , 3 (1) , 1-23 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/tarihyazimi/issue/63039/928270>.
- Schwartz, P., & Ogilvy, J. A. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief*. SRI International.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1) 95-109.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 395-422.
- Tan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: yorumcu paradigma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 67-89.
- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1993). *Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University,
- Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: from Newton to chaos. *Organizational Dynamics*. 21-32.
- Uslu Çetin, O. (2022). *Eğitim yönetiminin ontolojik ve epistemolojik temellerinin üretilen ve tüketilen kavramlar üzerinden incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



## Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin ve Etkinlik Hazırlama Deneyimlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Sevda ŞENSES<sup>2</sup>, Çiğdem ALDAN KARADEMİR<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerini ve matematik etkinliği hazırlama deneyimlerini incelemektir. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği en temel sorulardandır. Matematik dersi bağlamında düşünüldüğünde de, öğrencilerin matematiği severek öğrenmeleri oldukça önemlidir. Özellikle ilkökulda matematikten korkmadan, kaygı ve endişe taşımadan matematik öğrenme, sonraki öğrenmeler üzerinde etkilidir. Çolak ve Fer (2007) araştırmasında öğrencilerin her birinin öğrenmede farklı yollar izledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple büyük sorumluluğun sınıf öğretmenlerinde olduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenleri, okuma yazma etkinlikleri ile eş zamanlı olarak, ilkökul 1. sınıftan itibaren matematik öğretimini yürütmektedirler. Alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerini ve etkinlik hazırlama deneyimlerini, tek başına ya da diğer değişkenlerle birlikte inceleyen araştırmalara rastlanmış, ancak aynı konuda nicel-nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama sürecini birlikte ele alan bir karma yöntem araştırmadır. Araştırmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmış, nicel verilerin ardından nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde, 1. ve 4. sınıfları okutan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemde toplam 109 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Nicel verilerin toplanmasında, "Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 6 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin matematik öğretimi yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu, öğretmenlerin etkinlik hazırlamada istekli olduklarını, süreçte çaba gösterdiklerini ancak, zaman, sınıf mevcudu vb. nedenlerle yetersiz kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik öğretimi, matematik öğretimi etkinlikleri, matematik öğretimi yeterlikleri.

## Investigation of Primary School Teachers' Mathematics Teaching Efficacy and Their Activity Preparation Experiences<sup>1</sup>

### Abstract

The aim of this study is to examine primary school teachers' teaching efficacies of mathematics and their experiences in preparing mathematics activities. In the field of educational researches, how learning takes place is one of the most basic questions. Considering in the context of mathematics lesson, it is very important for students to learn mathematics with love. Learning mathematics without fear, anxiety and worry, especially in primary school, is effective on subsequent learning. In their study, Çolak and Fer (2007) concluded that each of the students followed different ways in learning. For this reason, it can be thought that the great responsibility is on primary teachers. Primary teachers have been teaching mathematics since the first grade of primary school, simultaneously with literacy activities. When the literature was examined, there were studies examining the mathematics teaching efficacy and the experience of preparing activities of primary teachers, alone or together

<sup>1</sup> Araştırma, 2209A TÜBİTAK projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar: Öğretmen, Kurum, İzmir/Türkiye, [svdsenses@gmail.com](mailto:svdsenses@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9761-7442

<sup>3</sup> Sorumlu yazar: Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla /Türkiye, [caldankarademir@hotmail.com](mailto:caldankarademir@hotmail.com), ORCID: 0000-0001-9431-9992

with other variables, but no research was found in which quantitative-qualitative methods were used together on the same subject. Therefore, this research is a mixed method research that deals with the quantitative and qualitative data collection process together. A sequential explanatory design was used in the research, and qualitative data were collected after the quantitative data. The participants of the research are all primary teachers who teach 1st and 4th grades in Menteşe district of Muğla province in the 2021-2022 academic year. A total of 109 primary teachers are included in the sample. "Mathematics Teaching Proficiency Belief Scale" was used to collect quantitative data. With a total of 6 teachers were interviewed, and the interview data was analyzed by content analysis. Findings revealed that teachers' mathematics teaching efficacy is at a high level, teachers are willing to prepare activities, and make an effort in the process; however, time, class size etc. proved to be insufficient for some reason. Suggestions for researchers and practitioners were developed in line with the findings.

**Anahtar Kelimeler:** Mathematics Teaching, Mathematics Teaching Activities, Mathematics Teaching Efficacies.

---

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 10. 11. 2021	Kabul:31.12.2022	Yayın:31.12.2022
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi/Derleme Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	S. Şenses & Ç. Aldan Karademir. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin ve Etkinlik Hazırlama Deneyimlerinin İncelenmesi. <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 1(2), 43-55.		

## Giriş

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, verilen eğitimin kalitesi ve etkililiği önemli noktalar. Okullarda en önemli paydaşın öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin çağdaş olma, gelişmeleri takip etme, yeniliklere uyum sağlayarak değişimlere açık olma gibi özellikleri taşıması gerekmektedir (Adıgüzel, 2009). Ayrıca öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemeye yönelik becerilerine ilişkin inancı olarak tanımlanan öğretmen yeterliği de bu süreçte oldukça etkilidir (Dellinger ve ark., 2008). Ashton ve Webb (1986), Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayandırdıkları öğretmen yeterliğini, kişisel öğretim yeterliği ve öğretim yeterliği olarak iki şekilde ele almışlardır. Kişisel öğretim yeterliği, bireysel olarak bir öğretmenin öğretimde etkili eylemde bulunma becerisine ilişkin kendi duygusu, öğretim yeterliği ise öğretmenin dış zorluklar karşısında (örneğin beceri ve motivasyon açısından zayıf olma) öğrencilerinin öğrenmeyi gerçekleştireceklerine ilişkin inancıdır. Smith (1996) araştırmasında, öğretmenlerin yeterlik duygusunun, öğrencilerinin uygulamaları ve öğrenmeleri üzerinde önemli bir nedensel etki olduğunu, öğretim yeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin aktivitelerini sağlamaya odaklanan reformlar geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Nitelikli öğretmen olma noktasında ise öğretme ve öğrenme sürecinde etkinlik düzenleyerek bu etkinlikleri uygulama yeterliğine sahip olma son derece önemli bir özelliktir (Adıgüzel, 2009). Matematik dersi ve matematik öğrenme bağlamında düşünüldüğünde ise, derslerde, öğrenci uygulamaları ve etkinlikler göz ardı edilemez. Öğretim programlarında göze çarpan ve öğrencilerin öğrenme faaliyetleri içerisinde aktif olmalarını sağlayan en önemli uygulamalardan birisi öğrenme sürecindeki etkinliklerdir (Öztürk ve Öztürk, 2016). Hiebert ve Wearne (1993) araştırmasında öğretim sürecinde kullanılan yaklaşımların önemini ortaya koymuş, özellikle bu yaklaşımların kavramsal öğrenme bağlamında ele alınmasının ve öğretim etkinliklerinin uygulanmasının gerekliliğini belirtmiştir. Ülkemizde de uygulanmakta olan matematik öğretim programının temelinde, yapılandırmacı yaklaşım yer almakta, öğrencilerin önceki öğrenmelerinin tespit edilerek, etkin öğrenmelerini destekleyecek etkinliklere yer verilmesi ve bu sayede yeni matematiksel kavramları önceki kavramların üzerine inşa etmeleri için fırsatlar sunulması önerilmektedir (MEB, 2018). Programların başarılı olması nitelikli ve yeterli öğretmenlerle olanaklıdır. Öztürk ve Öztürk (2020) te, öğrenme sürecinde etkinlikleri uygulayacak olan öğretmenler için etkinlik kavramının ne anlama geldiğinin bilinmesinin önemli olduğu görüşündedir. Ayrıca Bozkurt ve Kuran'ın (2016) araştırma bulgusu, matematik etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin,

etkinliklerin kavranmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerle beraber gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrenci merkezli öğrenme gerçekleşmekte, öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmakta ve öğrenciler problem çözerek öğrenme fırsatını yakalamaktadır (Özgen ve Alkan, 2011). Çünkü zaman içerisinde daha az anlatan, daha az açıklayan, öğrenci ile daha çok etkileşimde olan, öğrencilerinin düşüncelerinin ortaya çıkmasına yardım eden, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştirebilen ve uygulayabilen, sorgulatan, düşündüren, tartıştıran, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri daha verimlidir (Olkun ve Toluk, 2003; MEB, 2009; Baki, 2014; Su Özenir, Avcı ve Coşkuntuncel, 2018). Özellikle matematik öğretiminde yer alan etkinlikler, çocuklara matematiksel bilgi sağlamakla birlikte onlara matematiği sevdirecek, matematiğin değerli ve anlamlı olduğunu hissettirecek nitelikte olması gerektiği için de önemlidir (Aktaş Arnas, 2007; Bozkurt ve Kuran, 2016). Matematik dersi etkinlikleri; öğrencilerin hem başarıları ve başarısızlıklarında, hem de matematiğe karşı olan sevgilerinde çok etkilidir. Matematik etkinlikleri öğrenciyi yaşama hazırlar ve öğrencinin problem çözmesini, iletişim kurmasını, akıl yürütmesini sağlamaktadır (Duran, Sidekli ve Yorulmaz, 2018). Öğrencinin olabildiğince çok duyu organının öğrenme işlemine katılması, çocukların kendi seviyelerine uygun olarak düzenlenmiş “matematik etkinlikleri” ile mümkün olacaktır (Bozkurt ve Kuran, 2016). Ayrıca öğrencilerin matematiği severek öğrenmeleri, özellikle ilkökul düzeyinde öğrencilerin matematik korkusu yaşamadan, kaygı ve endişe taşımadan matematiği öğrenmesi, sonraki öğrenmeleri için önemlidir. Bu sebeple büyük sorumluluğun ilkökullarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinde olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri, okuma yazma etkinlikleri ile eş zamanlı olarak matematik etkinliklerini kullanmakta ve ilkökul 1. Sınıftan itibaren matematik öğretimini yürütmektedirler. Tüm bu belirtilenlerden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin matematik öğretimi yeterliklerini ve matematik etkinliği hazırlama deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerini ve etkinlik hazırlama deneyimlerini ortaya çıkarmada katkı sağlayacaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretimine yönelik yeterlikleri;

--ne düzeydedir?

--cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve matematik etkinliği hazırlama eğitime katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenleri matematik dersinde hazırladıkları etkinlikleri nasıl planlamaktadır?

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde hazırladıkları etkinliklerin odak noktası nedir?

Sınıf öğretmenleri matematik dersinde hazırladıkları etkinlikleri öğretimin hangi aşamasında kullanmaktadır?

Sınıf öğretmenlerinin matematik etkinlikleri hazırlama ve uygulama deneyimleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma, nicel ve nitel yöntemin birlikte ele alındığı karma araştırma yönteminde yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin farklı üstün ve zayıf noktalarının bulunduğu ve birbirlerini dışlamayacak şekilde alternatif araştırma stratejileri oluşturularak aynı çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin toplanabileceği belirtilmektedir (Patton, 2018; Plano Clarck ve Ivankova, 2018). Karma yöntem araştırması, araştırma problemini anlamak için hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı ve bu iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği, daha sonra bu bütünleştirmenin avantajları kullanılarak sonuçlar çıkarıldığı, farklı alanlarda (sağlık, sosyal ve davranış bilimleri) kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2019). Araştırma, karma yöntem araştırma deseni olarak, açıklayıcı ardışık desende yürütülmüştür. Açıklayıcı ardışık desenin amacı, araştırma problemine hem verinin toplanması hem de analizi için nicel araştırma ile başlamak, ikinci aşamada ise nitel veri toplama ve analiz sürecini gerçekleştirmektir (Creswell, 2019).

## Katılımcılar

Araştırma kapsamında, nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde görev yapmakta olan, 1. ve 4. sınıfları okutan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda toplam 109 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için katılımcılar arasından gönüllü olan toplam 6 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1**

*Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri*

Öğretmen Kod	Cinsiyet	Okuttuğu sınıf	Sınıf mevcudu
Ö 1	K	1	1-10yıl
Ö 2	K	1	1-10yıl
Ö 3	K	1	11-20yıl
Ö 4	E	4	11-20yıl
Ö 5	E	4	21-30yıl
Ö 6	E	4	21-30yıl

## Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Arcan ve Çavuş (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. “Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği” orijinali Enochs, Smith ve Huinker (2000) tarafından geliştirilmiş, beşli likert tipinde, toplam 24 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .74’tür. Araştırma verileri doğrultusunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan örnek maddeler şu şekildedir: Öğrencilerin matematik notlarını iyileştirmek için öğretmenlerin daha etkili bir öğretim yaklaşımı bulmaları gerekir. Sınıf öğretmeni olarak matematiği daha iyi öğretecek farklı yollar bulmak için çabalarım. Ayrıca nitel veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öncelikle alanyazın incelenmiş ve matematik etkinliği hazırlama yeterliğini ortaya koyacak görüşme soruları hazırlanmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2, sınıf öğretmenliği alanından ise 1 olmak üzere toplam 3 uzmanın görüşüne sunulan görüşme formu düzeltmelerden sonra, 2 öğretmenle gerçekleştirilen pilot görüşmede kullanılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından görüşme formuna son şekli verilmiş ve görüşme formunda toplam 5 soru yer almıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara şu şekilde örnek verilebilir: Bir matematik dersinde etkinliklerinizi nasıl planlıyorsunuz? Haftada ne kadar sıklıkla matematik dersinde etkinlik yaparsınız? Oluşturduğunuz bir etkinlikte nelere dikkat edersiniz? Veya bir etkinlik seçerken etkinliğin hangi özellikleri sizin için önemlidir? Seçtiğiniz bir etkinliği benimle paylaşır mısınız? Matematik dersinde oluşturduğunuz bir etkinliği dersin hangi aşamasında kullanırsınız?

## Verilerin Analizi:

Araştırmanın verilerini analiz etmek için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılmış, elde edilen veriler incelendiğinde Skewness değerlerinin +1 ile -1, Kurtosis değerlerinin ise +2 ile -1 arasında olduğu belirlenmiştir. Belirlenen Skewness ve Kurtosis değerleri için veriler, normal dağılımın kabul edildiği sınır değerlerdedir (Huck, 2008, aktaran Seçer, 2015). Bu nedenle araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek bağımsız örneklem t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın görüşme ve



gözlem yapılarak toplanan verilerine, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşma, temel amaç olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar altında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenip yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Nitel Sürecin Geçerlik ve Güvenirliği:

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin yerine nitel araştırmanın doğasına uygun olan inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları karşımıza çıkmaktadır. Süreçte inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi sağlanmalıdır. Ayrıca aktarılabirliği gerçekleştirmek amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme, tutarlık için tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirlik için ise teyit incelemesi yapılmalıdır (Erlandson vd., 1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yukarıda belirtilen basamaklardan hareketle araştırmada inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliği arttırmak için izlenen adımlar:

İki eğitim bilimleri ve bir sınıf öğretmenliği alan uzmanından araştırma konusunun sınırlarının belirlenmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun son şeklinin düzenlenmesi sırasında görüş alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, nicel veri toplama sürecine de katılmış olmasına dikkat edilmiş, isimleri gizlenmiştir. Öğretmen görüşleri sunulurken (Ö1, Ö2 şeklinde) kod isimler kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara “katılımcı onayı formu” verilmiş ve yazılı izinleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamaklar bir uzman tarafından denetlenmiştir.

Araştırmacı tarafından düzenlenen kod, alt tema ve temalar verilere sadık kalınarak değiştirilmeden sunulmuştur. Uzman tarafından bu aşamada da denetim yapılmıştır. Araştırmacının düzenlemiş olduğu kodlar bağımsız bir başka uzmana sunulmuş ve inceleyip yeniden kodlaması istenmiştir.

İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman’a göre (1994)  $P = [Na / (Na + Nd)] \times 100$  hesaplanmıştır.

Araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu-3’ün 21.12.2021 tarihli, 33 nolu ve 210054 protokol numaralı kararı doğrultusunda yürütülmüştür.

**Tablo 2**

*İki Kodlayıcı Arası Güvenirlik*

Veri Seti	Uyumu miktarı (Na)	Uyumsuzluk Miktarı (Nd)	Uyumu Yüzdesi (P)
Ö 1’e ilişkin görüşme dökümü	20	6	%76.92
Ö 5’e ilişkin görüşme dökümü	24	8	%75

Teyit incelemesi yapılırken, araştırmacı tarafından farklı görüşme dökümleri 2 hafta sonra tekrar kodlanarak uyum incelenmiştir.

**Tablo 3**

*Kodlamalar Arası Güvenirlik*

Veri Seti	Uyumu miktarı (Na)	Uyumsuzluk Miktarı (Nd)	Uyumu Yüzdesi (P)
Ö 3’e ilişkin görüşme dökümü	28	5	%84.84
Ö 4’e ilişkin görüşme dökümü	24	4	%85.71

Araştırmaya son şekli uzman görüşünden sonra verilmiştir. Çalışma grubuna ait görüşme kayıtları cümle cümle değiştirilmeden yazıya dökülmüş, daha sonra katılımcılara teyit etmeleri için ulaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularını paylaşılırken doğrudan alıntılara yer verilmiş, betimlemeler yapılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın nicel ve nitel boyutundan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda sırayla sunulmuştur.

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretimine yönelik yeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen 1. Alt problemi çözümlmek için gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır:

**Tablo 4**

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterlikleri*

Mat. Öğret. Yeterlikleri	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	ss
	109	72.00	112.00	95.63	8.76

Sınıf öğretmenlerinin “Matematik Öğretimi Yeterlik Ölçeği” nden elde edebilecekleri minimum puan 24, maksimum puan ise 120’dir. Ölçekten alınan 24 puan, “kesinlikle katılmıyorum”, 48 puan “katılmıyorum”, 72 puan “kararsızım”, 96 puan “katılıyorum” ve 120 puan ise “kesinlikle katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ölçekten  $X=95.63$  ortalama puan elde etmişlerdir. Bu puan, öğretmenlerin matematik öğretimi yeterliklerinin “katılıyorum” düzeyine denk geldiğini göstermektedir.

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretimine yönelik yeterlik inançları; cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve matematik etkinliği hazırlama eğitimine katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen 2. Alt problemini çözümlmek için gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda yer alan tablolarda sırasıyla sunulmuştur:

### Matematik Öğretimi Yeterliği-Cinsiyet

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Mat. Öğret. Yeterlikleri	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
	Kadın	69	96.47	8.892	107	1.327	.187
	Erkek	40	94.17	8.448			

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=1,327$ ;  $p>.05$ ).

### Matematik Öğretimi Yeterliği-Kıdem

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
<b>Mat. Öğret. Yeterlikleri</b>	1-10yıl	22	95.909	8.123	3-105	.762	.518
	11-20yıl	46	96.565	9.744			
	21-30yıl	30	95.266	7.305			
	31+yıl	11	92.181	9.547			
	Total	109	95.633	8.764			

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F=.762$ ;  $p>.05$ ). Ortalamalar incelendiğinde, 11-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Matematik Öğretimi Yeterliği-Öğrenim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7**

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
<b>Mat. Öğret. Yeterlikleri</b>	Önlisans	6	88.500	6.188	3-105	1.822	.148
	Lisans	88	95.897	8.972			
	Yüksek lisans	10	98.500	6.023			
	Doktora	5	93.800	9.523			
	Toplam	109	95.633	8.764			

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F=1.822$ ;  $p>.05$ ).

### Matematik Öğretimi Yeterliği-Okuttuğu Sınıf Düzeyi

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin okuttuğu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin Okuttuğu Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>Mat. Öğret. Yeterlikleri</b>	1.sınıf	40	94.275	9.532	105	-1.160	.249
	4.sınıf	67	96.313	8.327			

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=1.160$ ;  $p>.05$ ).

### **Matematik Öğretimi Yeterliği-Sınıf Mevcudu**

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin okuttukları sınıfların mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9**

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
<b>Mat. Öğret. Yeterlikleri</b>	1-20 öğrenci	19	94.210	9.306	2-106	.377	.687
	21-30 öğrenci	73	96.109	8.546			
	31+ öğrenci	17	95.176	9.415			
	Total	109	95.633	8.764			

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin okuttukları sınıfların mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F=.377$ ;  $p>.05$ ).

### **Matematik Öğretimi Yeterliği-Matematik Etkinliği Hazırlama Eğitimi**

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin matematik etkinliği hazırlama eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Yeterliklerinin Matematik Etkinliği Hazırlama Eğitime Katılma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>Mat. Etk. Haz. Eğitimi</b>	Evet	19	97.105	7.132	107	.805	.423
	Hayır	90	95.322	9.075			

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin matematik etkinliği hazırlama eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=.805$ ;  $p>.05$ ).

### Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın “Sınıf öğretmenleri matematik dersinde hazırladıkları etkinlikleri nasıl planlamaktadır?”, “Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde hazırladıkları etkinliklerin odak noktası nedir?”, “Sınıf öğretmenleri matematik dersinde hazırladıkları etkinlikleri öğretimin hangi aşamasında kullanmaktadır?” ve “Sınıf öğretmenlerinin matematik etkinlikleri hazırlama ve uygulama deneyimleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen 3., 4., 5. ve 6. alt problemlerine ilişkin nitel bulguları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

**Tablo 11**

*Sınıf öğretmenleri matematik dersinde hazırladıkları etkinlikleri planlarında dikkat ettikleri noktalara ilişkin görüşleri*

Kodlar	n (kod-katılımcı)	(n/6)x100
Somutlaştırırım	3	%50
Kazanıma bakarım	2	%33,33
İlgi çekici olsun isterim	1	%16,66
Toplam	6	%100

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin görüşme dökümlerinden belirlenen kodların “somutlaştırırım”, “kazanıma bakarım” ve “ilgi çekici olsun isterim” olmak üzere üç kategoride ele alındığı belirlenmiştir.

Somutlaştırırım diye görüş belirten Ö1 ve Ö3’e ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*Dersi tamamen soyut olduğu için ve soyut kavramları somuta çevirmek amaçlı etkinliklerin kullanılması çok önemli oluyor. Bu nedenle matematik dersinde etkinliklerin kullanılması olmazsa olmazlardandır (Ö1).*

*Matematik dersinde konuya ve kazanıma ilişkin etkinlikler değişmekte. Anlatım stratejileri de değişmekte. Bundan dolayı düz anlatımla anlatılan diğer derslere göre, öğrenmelerin pekiştirilmesi açısından etkinliklerin büyük bir rolü olduğunu düşünüyorum (Ö3).*

**Tablo 12**

*Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde hazırladıkları etkinliklerin odak noktasına ilişkin görüşleri*

Kodlar	n (kod-katılımcı)	(n/6)x100
Hazırbulunuşluk	2	%33,33
Aktif Öğrenme	2	%33,33
Hedefe Uygunluk	2	%33,33
Toplam	6	%100

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre matematik dersinde hazırladıkları etkinliklerin odak noktası, “hazırbulunuşluk”, “aktif öğrenme” ve “hedefe uygunluk” olarak ele alınmıştır.

Hedefe uygunluk, matematik etkinliklerimin odak noktasıdır diye görüş belirten Ö2 ve hazırbulunuşluğa dikkat ederim diyen Ö4’e ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur.

*Hedefe uygunluk olarak belirlerim. Yani amaç bizi hedefe yeterli kazanıma uygun olması. Haftada yaklaşık 3-4 defa etkinlik yapmaya çalışıyorum. Öğrencilerin olaydan çok kopmaması için biraz daha böyle derse yönelik daha dersle dolu bir etkinlik tercih ediyorum (Ö2).*

*Matematik dersinde etkinlikleri daha çok öğrencilerin düzeyine uygun yapmaya çalışıyorum. Haftada ders sayısı ile paralel olarak götürmeye çalışıyoruz. Çünkü öğrencilerde kalıcı olması için gerekli. Bir etkinlik oluştururken de öğrencilerin hazırbulunmuşluğuna, yaşına ve daha önceki bilgileri ile bağlantı kurabilmesine dikkat ederim. Etkinliklerin özellikle de daha çok somut olması önemli. Çünkü öğrencilerdeki anlamlı öğrenmeyi destekler (Ö4).*

**Tablo 13**

*Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde hazırladıkları etkinlikleri öğretimin hangi aşamasında kullandıklarına ilişkin görüşleri*

Kodlar	n (kod-katılımcı)	(n/6)x100
Ders Ortası	3	%50
Ders Sonu	2	%33,33
Giriş	1	%16,66
Toplam	6	%100

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenler, matematik dersinde hazırladıkları etkinlikleri, “ders ortası”, “ders sonu” ve “giriş” olmak üzere üç farklı aşamada kullanmaktadırlar.

Etkinliklerimi ders sonunda uygulamam diye görüş belirten Ö3 ve ders sonunda uygulamam diye görüş belirten Ö6’ya ait alıntılar aşağıda yer almaktadır.

*Etkinliklerimi hep ders sonu yaparım. Öğrenciler öğrenmişler mi diye bakarım. Çünkü eğer eksiksiz tamamlanırsa öğrendiklerini anlarım (Ö3).*

*Ders ortasında pekiştirme ve güçlendirerek anlam derinlemesine ulaşmak için yaparım. Öğrenci etkinlik ile neyi amaçladığını anlasın diye çabalarım. Böylece etkinlik bana anlayamayan veya zorlanan öğrencileri belirlememde yardımcı olur (Ö6).*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterlikleri ve matematik etkinliği hazırlama deneyimleri incelenmiştir. Öğretmenlerin matematik öğretimi yeterlik düzeyi açısından elde edilen bulgu incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırma bulgusu, Bozkurt ve Kuran (2016), Uğurel, Bukova-Güzel ve Kula (2010), Bal (2008), Kaya (2008) ve Deringöl’ün (2018) araştırma bulguları ile çelişirken Arcan ve Şahin’in (2020) araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek yeterlikleri olduğuna yönelik inançlarının, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülebilir. Ancak öğretmen yeterlilikleri, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve matematik etkinliği hazırlama eğitime katılma değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Bu araştırma bulgusu cinsiyet açısından Denizoğlu (2008), Özata (2007) ve Kuş’un (2005); kıdem açısından ise Özata (2007) ve Yenice’nin (2009) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Elde edilen araştırma bulgusunun, diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermesi

ya da çelişkili olması, örnekleme yer alan öğretmen özelliklerinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmen yeterliklerinin, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemesi şeklinde elde edilen bulgu, öğrenci grubunun özelliklerinden de kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğretmenler etkinlik uygulamaları sonrasında, kendi matematik öğretimi yeterliklerini ve etkinlik hazırlama deneyimlerini değerlendirebilir. Öğretmenlerin matematik öğretimi yeterliklerinin, ele alınan diğer değişkenler olan sınıf mevcudu ve matematik etkinliği hazırlama eğitimine göre anlamlı farklılık göstermemesi, alan bilgisi, pedagoji bilgisi, öz yeterlik algısı gibi özelliklerle ilişkili olabilir. Ayrıca araştırmaya katılan toplam 109 öğretmenden sadece 19'u etkinlik hazırlama eğitimi almıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenler de görüşme sonrasında matematik etkinliği hazırlamak için hizmet içi eğitim almak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim alma durumu ve hizmet içi eğitimin içeriği gibi özellikler öğretmenlerin etkinlik hazırlama deneyimlerini değiştirebilir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, matematik etkinliği hazırlamada ve etkinliklerin odak noktasını belirlemede, kazanımları temele almaya, somutlaştırmaya ve ilgi çekiciliğe dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusu, Gürbüz ve arkadaşlarının (2010) çalışması ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin etkinlikleri ilgi çekmede bir araç olarak görmeleri ve somutlaştırmaya yardımcı olarak kullanmaları, başarıyı arttırmada ve sınıf düzenini sağlamada oldukça etkili olacaktır. Etkinliğin uygulanması aşaması ele alındığında ise öğretmenlerin matematik etkinliklerini çoğunlukla ders ortasında kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgusu, Ashline ve Quinn (2009), Hiebert ve Wearne'nin (1993) çalışması ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin her aşamasında sahip olmaları gereken yeterliklerin incelenmesi önemli bir konudur (Adıgüzel, 2009). Uygulanan programların etkililiği ve verimliliğinin birincil paydaşlar olarak okullarda öğretmenlerle artacağından öneminden hareketle, öğretmen rehberliği sınıf içi uygulamalarda göz ardı edilmemelidir (Öztürk ve Öztürk, 2020). Eldeki araştırma bulguları, 1. ve 4. sınıfları okutmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu kapsamda araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Görüşme bulgularını desteklemek amacıyla sınıf içi gözlemler gerçekleştirilebilir ve öğretmenlerin matematik etkinliği hazırlama ve uygulama deneyimleri derinlemesine incelenebilir.
- Farklı branşlar ve sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenler incelenerek, karşılaştırmalar yapılabilir.

**Teşekkür** Bu araştırma, “TÜBİTAK 2209 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı” kapsamında desteklenen projeden üretilmiştir. TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

#### **Yazar Katkı Beyanı**

\*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır

## Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI (II), 89-110.
- Aktaş Arnas, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Arcan, H. C. ve Çavuş, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 827-846.
- Ashline, G. & Quinn, R. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin pedagojik içerik bilgilerini derinleştirmek için matematiksel olarak zengin görevleri kullanmak. *İlköğretim matematik öğretmenliği eğitimindeki Görevler'de* ( s. 197-214). Springer, Boston, MA.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making A Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Baki, A. (2014). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bozkurt, A., ve Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. Baskı). (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, E., ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(1): 197-212.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. and Ellet C. D., 2008. Measuring Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf aday öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygıları ve matematik öğretimi yeterlikleri. *Teorik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 261-278.
- Duran, C., Sidekli, S., ve Yorulmaz, A. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 2(1), 17-26.
- Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science And Mathematics*, 194-202.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., ve Erdem, E. (2010). Etkinlik temelli öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: Yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1021-1069.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American educational research journal*, 30(2), 393-425.
- Kaya, A. (2008). *MEB Tarafından Hazırlatılan İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Kuş, E. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretme Yönelik Tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- MEB (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook (2th ed.)*. Thousand Oaks.
- Olkun, S., Toluk, Z. (2003). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Özgen, K., ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stiline göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 325-338.
- Öztürk, F., ve Öztürk, B. (2016). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(68), 101-115.
- Öztürk, B., ve Öztürk, F. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2009-2018.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması – Alana yönelik bir kılavuz*. (Çev. Ed. Ö. Çokluk Bökeoğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.



- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Smith, J.P., 1996. Efficacy and Teaching Mathematics by Telling: A Challenge for Reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387–402.
- Su Özenir, Ö, Avcı, E., ve Coşkuntuncel, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 155-165.
- Uğurel, İ., Bukova Güzel, E. ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28,103-123.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.