



**BAYBURT  
UNIVERSITY**

# JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

VOL: 19  
ISSUE: 43  
YEAR: 2024  
ISSN: 1307-1076  
E-ISSN: 2687-3281

**BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**



**BAYBURT  
ÜNİVERSİTESİ**

# BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 19  
SAYI: 43  
YIL: 2024  
ISSN: 1307-1076  
E-ISSN: 2687-3281

**Sahibi**

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

**Yöneticisi**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Editör**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Yardımcı Editörler**

Doç. Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ebru MAZLUM GÜVEN

Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

**Alan Editörleri**

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatma COŞKUN

Dr. Öğr. Üyesi Furkan ALTUNAY

Dr. Öğr. Üyesi Gizem BERK

Dr. Öğr. Üyesi Mahir KAVUN

Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

**Owner**

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

**Management**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Editor**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Associate Editors**

Assoc. Professor Mustafa DEMİR

Asst. Professor Ebru MAZLUM GÜVEN

Asst. Professor Faruk ARICI

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

**Editorial Boards**

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Emrullah BANAZ

Asst. Professor Fatma COŞKUN

Asst. Professor Furkan ALTUNAY

Asst. Professor Gizem BERK

Asst. Professor Mahir KAVUN

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

**Editorial Advisory Board**

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Uni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

**İletişim/ Contact**

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: [bayef@bayburt.edu.tr](mailto:bayef@bayburt.edu.tr)



Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)  
Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)  
Assc. Prof. Suat TÜRKOĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

**Mizanpaj Editörleri**

Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ  
Arş. Gör. Cem KURDAL  
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA

**Layout Editors**

Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ  
Res. Assist. Cem KURDAL  
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA

**Yabancı Dil Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

**Foreign Language Editor**

Asst. Professor Tuğba ASLAN

**Dil Sorumlusu**

Arş. Gör. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Arş. Gör. Hilal YARAR  
Arş. Gör. Mustafa ÇAKIR

**Language Editor**

Res. Assist. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Res. Assist. Hilal YARAR  
Res. Assist. Mustafa ÇAKIR

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda dört sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Journal of Bayburt Education Faculty-BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes four issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

## Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2024 Cilt: 19 Sayı: 43

### Hakem Listesi

Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan AKSOY	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. H. Pelin KARASU	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UZOĞLU	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Osman ÇEPNİ	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Soner POLAT	Kocaeli Üniversitesi
Doç Dr. Efecan KARAGÖL	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç Dr. Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç Dr. İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Doç. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç Dr. Mehmet Emre ÇELİK	Pamukkale Üniversitesi
Doç Dr. Perihan Tuğba ŞEKER	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç Dr. Seda ESKİDEMİR MERAL	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Servet ATİK	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Tevfik PALAZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz BOLAT	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Kızıldaş	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki TAŞ	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR	Gaziantep Üniversitesi



Dr. Öğr. Üyesi Adnan ARI	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma GEREZ TAŞGIN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feyza UÇAR ÇABUK	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gül YAĞAR	Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamiyet BURSALI	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sabir ÇEVİK	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EROL	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevda Katıtaş	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süreyya YÖRÜK	Boğaziçi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zühal GÜN ŞAHİN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Ahmet ÇELİK	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Bahar Yakut ÖZEK	Hacettepe Üniversitesi
Dr. İrfan DAĞDELEN	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Muammer YÜKSEL	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğretim Görevlisi Mustafa ALTINTAŞ	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Yeşim Beril SOĞUKSU	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Şerife ZEYBEKOĞLU	Ankara Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

2261-2294 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci: Sınıf Öğretmeni Deneyimleri

*Ali BIÇAKCI Orhan ÇAKIROĞLU*

2295-2314 İş Birlikli Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi

*Tuncay TÜRKBEN Sultan Büşra ARI*

2315-2343 Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler Üzerinde Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

*Mehtap ÇİFÇİ Şenel ELALDI*

2344-2362 Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Okul Kültürüne Etkisi

*Ali CULHA Ayşenur YÜCEL*

2363-2394 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinç Düzeyleri ile Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Hatice SUNDUVAÇ Aycan BULDUR*

2395-2417 Yükseköğretimde Akademik Liderlik, Örgütsel Adalet, Örgütsel Etik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Tansu UZUN Semra KIRANLI GÜNGÖR*

2418-2438 Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Aykut DURMUŞ Seyhan ERYILMAZ TOKSOY*

2439-2467 Kareköklü İfadelerde Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterliliği ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Musa Serdar ORHAN, Adem ŞAHİN*

2468-2491 Türkiye'deki Matematik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları

*Bahaddin DEMİRDİŞ*

2492-2511 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)

*Metin ÖZTÜRK Murat KUL*

2512-2534 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarı Algısı

*Murat TEMUR Ahmet Galip YÜCEL*

2535-2569 Sınıf Öğretmeni Adaylarını Müdür Yetkili Öğretmenliğe Hazırlama Üzerine Bir Eylem Araştırması

*Mustafa MEYDAN Aysun ERGİNER Ergin ERGİNER*

2570-2600 Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi

*Ceren KARAKOÇ Kerim GÜNDOĞDU Gülnur AYDIN*

2601-2626 Yumuşak Güçte Eğitim ve Yükseköğretim

*Fırat ALEMDAĞ*

Sistemantik Derleme ve Meta Analiz

2627-2655 Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler ile İlgili Tezlerdeki Genel Eğilimler

*İkramettin TAŞDEMİR Ekrem CENGİZ*

2656-2676 Examining the Relationship Between Teacher Leadership and Academic Achievement

*Metin KAYA Erhan GÖKTAŞ İlker ALTUNBAŞAK*

2677-2703 Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesinde Söylem Türlerinin Dil Düzeylerine Uygun Olarak Sınıflandırılması

*Seçil ALACA Ceren ÖZMEN Nida KIRÖMEROĞLU*



# Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci: Sınıf Öğretmeni Deneyimleri\*

Ali Bıçakcı\*\*, Orhan Çakıroğlu\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 22/11/2023

Makale Kabul Tarihi: 17/07/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1394780

## Öz

Bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü [ÖÖG]tanılı öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik mevcut durumun derinlemesine araştırılması için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, bazı sınıf öğretmenlerinin, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesine olanak sağlayan kaynaştırma-bütünleştirme eğitim modeline olumlu bakmadığını ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ÖÖG tanısı alma riski taşıyan öğrencilerin ailelerinin, etiketlenme kaygısı yaşadığı ve çocuklarının gelecekte bu tanıyla karşılaşmasından endişe duyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bazılarının, ÖÖG tanısı alan öğrencilere karşı yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirdiği ve öğrenciye destek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel değerlendirme, özel öğrenme güçlüğü, rehberlik araştırma merkezi, sınıf öğretmeni.

## Educational Evaluation and Diagnosis Process of Students with Specific Learning Disabilities: Classroom Teacher Experiences

### Abstract

The purpose of this study is to determine the views of classroom teachers who currently or previously worked with students diagnosed with specific learning disabilities [SLD] on the educational assessment and identification processes of students with SLD. In the study, phenomenology design was preferred for in-depth investigation of the existing situation regarding the educational assessment processes of students with SLD. The study group

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Orhan Çakıroğlu danışmanlığında Ali Bıçakcı tarafından hazırlanan "Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Süreçlerinin Bütününe İlişkin Paydaş Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, Gümüşhane Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Gümüşhane, Türkiye, [alibck29@gmail.com](mailto:alibck29@gmail.com), ORCID: [0000-0001-6826-5652](https://orcid.org/0000-0001-6826-5652)<sup>ID</sup>

\*\*\* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, [ocakiroglu@trabzon.edu.tr](mailto:ocakiroglu@trabzon.edu.tr), ORCID: [0000-0002-8969-7099](https://orcid.org/0000-0002-8969-7099)<sup>ID</sup>

**Kaynak Gösterme:** Bıçakcı, A. & Çakıroğlu, O. (2024). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci: Sınıf öğretmeni deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (43), 2261-2294.

*consisted of 10 classroom teachers who currently or previously worked with students diagnosed with SLD. Data were collected through a semi-structured interview form and a personal information form. The research data were analyzed using content analysis technique. The findings of the study revealed that some classroom teachers did not have a positive view of the mainstreaming-integration education model, which allows students diagnosed with SLD to be educated in the same classroom with typically developing students. According to the opinions of the classroom teachers, it was determined that the families of students who are at risk of being diagnosed with SLD experience labeling anxiety and are worried that their children will face this diagnosis in the future. It was also revealed that some of the classroom teachers changed their approach towards students diagnosed with SLD in a positive way and supported the student.*

**Keywords:** Educational assessment, specific learning disability, guidance and research center, classroom teacher.

## Giriş

Her bireyin öğrenme süreci farklıdır ve kendine özgüdür. Herkesin kendi benzersiz öğrenme şekilleri vardır ve bu da bireyin öğrenme tarzını ve seviyesini etkilemektedir (Tok, 2010). Eğitim sürecinde öğrencilerden beklenen, eğitim faaliyetlerinden en yüksek faydanın elde edilmesidir. Ancak bir kısım öğrenci için gerekli uyarlamalar yapılmadan genel eğitim hizmetlerinden faydalanmak güç olabilir. Bu öğrenciler, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olarak ifade edilmektedir (Yığıter, 2005). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında [DSM-5] Özel Öğrenme Güçlüğü [ÖÖG]; aritmetik, okuma ve yazma becerileriyle ilgili güçlüklerin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu güçlükler, hafif, orta ve ağır olarak sınıflandırılmaktadır (Amerikan Psikoloji Birliği [APA], 2013). Ayrıca, ÖÖG, dikkat eksikliği ve davranış bozukluğu ve dil ve konuşma güçlüğü, gibi başka yetersizliklerle de kendini gösterebilmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014). Ayrıca, görülen bu güçlükler herhangi bir zihinsel yetersizliğe bağlı olmaksızın ortaya çıkmaktadır. ÖÖG, bireyin yaşına, zekâ seviyesine ve sınıf düzeyine göre değerlendirilen, bireyin aritmetik beceriler ve okuma, yazma becerilerinde düşük başarı göstermesiyle karakterize edilen, bireyin günlük yaşam becerilerini önemli ölçüde etkileyen bir zorluktur (Margari vd., 2013).

ÖÖG tanımlı öğrencilerin, aynı yaş grubundaki diğer öğrencilere göre düşük akademik performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin liseden mezun olma olasılıkları düşüktür (Silver vd., 2008). Ayrıca, yetişkinlik döneminde mesleklerini icra ederken ÖÖG kaynaklı zorluklar yaşama olasılıkları yüksektir (Silver vd., 2008). ÖÖG tanımlı pek çok bireyde, özgüven eksikliğine düşük akademik başarının eşlik ettiği ve bu bireylerin iş bulma konusunda zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir (Cortiella & Horowitz, 2014). Ayrıca, ÖÖG'den etkilenmiş bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla, daha fazla yasal sorunla karşılaştığı ve suç işlemeye daha yatkın olduğu bilinmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014).

ÖÖG farklı alt boyutlara ayrılmaktadır. Okumada güçlük olarak bilinen disleksi, seslerin ve konuşmanın öğrenilmesinde yaşanan zorluklar ve yazılı metinleri anlama konusundaki engellerle ilişkilendirilmektedir (Hulme & Snowling, 2016). Yazma güçlüğü olarak da bilinen disgrafi, ÖÖG'nin bir diğer alt türüdür ve yazma becerilerini olumsuz etkileyen bir durumdur (Cortiella & Horowitz, 2014; Handler & Fierson, 2011). Disgrafi, bireyin düşüncelerini yazılı metinlere aktarmakta zorlanması, yazarken hatalar yapması ve el yazısı yazmada motor becerilerinin zayıflığından kaynaklanan zorluklar yaşaması şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Handler & Fierson, 2011). Disgrafi, okuma güçlüğü ile sık sık ilişkilendirildiği için, okuma güçlüğünden sonra en yaygın görülen ÖÖG alt türlerinden biridir (Handler & Fierson, 2011). Diskalkuli ise, bireyin matematik becerilerinde yaşadığı zorluklarla kendini gösteren bir diğer ÖÖG alt türüdür (Cortiella & Horowitz, 2014; Snowling, 2005). Ayrıca bireyin rakamları tanıyamadığı, para hesaplamada, zamanı söylemede, ölçüm yapmada, matematiksel işlemleri zihinden gerçekleştirmede ve problem çözmede yaşadığı güçlükler de diskalkuli kavramı ile açıklanabilir (Cortiella & Horowitz, 2014). Diskalkulinin, etki düzeyi, okuma güçlüğüne kıyasla daha düşük bir prevalansa sahip olup bu oranın %6 olarak ifade edildiği literatürde yer almaktadır (Snowling, 2005). İfade edilen tüm bu engellerin bireylerin eğitim, sosyal yaşam ve ekonomik durumlarına olumsuz etkileri olabileceği ve öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceği bilinmektedir (Handler & Fierson, 2011).

Öğrencilerin farklı yaş gruplarında okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumun genel eğitim düzeyini de etkileyebilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının erken dönemde karşılanması ve gerekli desteklerin sağlanması, ancak öğrenme güçlüğüünün erken dönemde tespitiyle mümkün olabilir. Bu durum, okullar ve eğitimciler için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir (Raskind, 2001). ÖÖG'den etkilenmiş öğrencilerin, daha çok ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde tanı aldığı bilinmektedir (Bender, 2014). Öğretmenlerin, öğrencilerini etiketlemekten kaçınmaları ÖÖG'den etkilenmiş öğrencilerin ihtiyaç duydukları erken müdahale ve özel eğitim desteğinden birkaç yıl daha mahrum kalmalarına yol açmaktadır (Raskind, 2001). Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencileri mümkün olan en kısa sürede fark ederek ilgili kurumlara yönlendirmede ve gerekli hizmetlere erişimlerini sağlamada önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Altun & Uzuner, 2016).

Gerçekleştirilen ulusal literatür taraması sonucunda sınıf öğretmenleri ile ÖÖG tanılı çocukları konu edinen araştırmalara ulaşılmıştır. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına odaklanan araştırmalar, eğitimcilerin bu öğrencilere daha etkili bir şekilde destek olmalarına yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur (Yiğiter, 2005). Ayrıca, ilkokul ve ortaokul düzeyinde ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştığı sorunları inceleyen çalışmalar, eğitimcilerin bu öğrencilere daha iyi nasıl yardımcı olabileceklerini kavramalarına yönelik bulgular ortaya koymuştur (Bırol & Aksoy-Zor, 2018; Sakız vd., 2016). İlkokul seviyesinde ÖÖG'den etkilenmiş



öğrencilerle çalışmış sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye ilişkin araştırmalar, bu öğrencilere daha iyi destek sağlamak için gerekli eğitim ve kaynakların nasıl geliştirilebileceği konusunda alana önemli katkılar sağlamıştır (Kurnaz vd., 2016).

Eğitim alanında ÖÖG tanılı öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların çeşitliliği ve bu çalışmalar sonucu elde edilen bulgular, eğitim sistemimizin bu öğrencilere daha iyi hizmet vermesinde önemli bir rol oynar. Bu çalışmalar, ÖÖG tanılı öğrencilerle destek eğitim odasında ders işleyen öğretmenlerin perspektiflerinin anlaşılmasına yardımcı olurken (Aydın-Dalga, 2019), öğretmenlerin disleksiye yönelik eğitim ihtiyaçlarının ve disleksi hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesine katkı sağlamıştır (Balcı, 2019; Tatlı vd., 2019). Ayrıca, sınıfta ÖÖG tanılı öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma güçlükleri hakkındaki görüşlerinin anlaşılmasına ve bu öğrencilere nasıl yardımcı olunabileceğine dair önemli bilgilere yer verilmiştir (Çetin, 2019). Özellikle ÖÖG tanılı öğrencilerin ders çalışma becerileri konusundaki görüşlerinin incelenmesi (Özdemir, 2019), bu öğrencilere daha etkili bir öğretim yaklaşımı geliştirilmesine yönelik önemli bulgular ortaya koymuştur.

Ulusal alan yazın incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirmeleri üzerine sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilerin tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın alan yazına farklı açılardan katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Öncelikle, bu çalışmanın sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilere nasıl yaklaştıklarını ve bu öğrencileri nasıl değerlendirdiklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin ÖÖG riski olan veya tanı almış öğrencilere daha nitelikli destek sağlama konusundaki ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini belirlemek mümkün olabilecektir. İkinci olarak, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin erken teşhisi ve doğru yönlendirilmesi için sınıf öğretmenlerinin ne tür eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymak açısından araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üçüncü olarak araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin deneyim ve önerilerinin eğitim politikalarının ve süreçlerinin daha etkili hâle getirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilere daha iyi eğitim ve destek sağlama konusunda sistem düzeyinde değişikliklerin yapılmasına katkı sağlanacağına inanılmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın ÖÖG tanılı öğrencilerin tanılama süreçlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve deneyimlerini anlamak, eğitim sistemini iyileştirmek ve bu öğrencilere daha nitelikli destek sağlamak için önemli bulgular ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu bulguların eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için değerli bir bilgi kaynağı olabileceği ve bu alandaki iyileştirmelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'yi fark etmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG şüphesi olan öğrencileri RAM'a yönlendirme öncesi sürece ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri, tanı sonrası süreci nasıl değerlendirmektedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı [BEP] sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. ÖÖG tanısı alan öğrencilerin aileleri ile ilişkili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma, sosyal veya insani bir sorunu araştıran farklı metodolojik araştırma geleneklerine dayanan bir anlama sürecidir (Creswell, 1998).

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, katılımcıların incelenen olayla ilişkilendirilmiş mutlak bir yaşantıya sahip olmaları gerektiği ve bireylerin olaylara, eylemlere nasıl anlamlar yüklediğini anlamak için neden ve nasıl sorularının kullanıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015). Olgubilim deseni genellikle gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleriyle kullanılsa da en çok tercih edilen yöntemin görüşmeler olduğu bilinmektedir (Gliner vd., 2015). Olgubilim deseninde, bireylerin bir olguyu nasıl algıladıkları, hissettikleri, değerlendirdikleri ve diğer kişilerle olgu hakkında nasıl konuştuklarına odaklanılır (Patton, 2018). Bu nedenle, incelenen bir olguyla ilgili derinlemesine görüşmeler yapmak için bu olguyu doğrudan deneyimlemiş bireylerle etkileşime geçmek önemlidir (Patton, 2018). Günlük yaşamda var olan ancak özü hakkında detaylı bilgiye sahip olmadığımız olguları incelemek için olgubilim deseninin kullanılması uygun olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle, elde edilecek verilerin kaynağı, çalışılacak olguya ilişkin deneyim sahibi ve bu deneyimi başkalarıyla paylaşma becerisine sahip kişiler olmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları; ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip 10 sınıf öğretmeni'dir. Katılımcı grubun belirlenmesinde ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile önceden hazırlanmış ölçüt listeleri veya araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütler ile bu ölçütleri karşılayan katılımcıların araştırmaya katılımcı olarak seçilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Kartopu örnekleme yönteminde, araştırmaya uygun bir veya birkaç kişi belirlendikten sonra, bu kişilerden kendilerine benzer özelliklere sahip tanıdık veya arkadaş gibi kişilerin isimlerini vermesi istenmektedir. Daha sonra, ismi verilen kişilerden destek alınarak diğer kişilerle iletişime geçilmektedir. Böylelikle, bu süreç, kartopu gibi yuvarlandıkça büyüyen bir örneklem grubunun oluşmasına yol açmaktadır (Gliner vd., 2015). Araştırmaya seçilen katılımcıların belirlenmesinde bazı ölçütler aranmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri belirlenirken, ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip olma ve çalışmaya gönüllü katılım sağlama ölçütü üzerinde durulmuştur. Araştırmaya katılım sağlayan kişilerin kimlik bilgilerinin saklanması adına, katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Ayrıca etik nedenlerden dolayı katılımcıların söylemlerinde geçen öğrenci ve çocuk adları yerine de kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerine yönelik demografik bilgiler, kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, görüşme sırasına bağlı olarak "S. Ö." karakterleri kullanılarak ifade edilmiştir. Tablo 1'de sınıf öğretmenlerine ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.  
*Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler*

N o	Kod İsim	Yaş	C	Mezuniyet	Eğitim Seviyesi	ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışma Süresi (Yıl)	Toplam Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)
1	S. Ö 1	48	E	Sanat Tarihi	Y. Lisans	1	24
2	S. Ö 2	39	K	Sınıf Öğrt.	Lisans	3	18
3	S. Ö 3	55	K	Almanca Programı	Lisans	-	28
4	S. Ö 4	49	K	Sınıf Öğrt.	Lisans	3	26
5	S. Ö 5	47	E	Sınıf Öğrt.	Lisans	2	25
6	S. Ö 6	49	E	Jeofizik Müh.	Lisans	3	25
7	S. Ö 7	54	K	Biyoloji Bölümü	Lisans	3	29
8	S. Ö 8	42	E	Sınıf Öğrt.	Lisans	3 (+)	16
9	S. Ö 9	55	E	Sınıf Öğrt.	Lisans	3 (+)	35



---

10 S. Ö 10 55 E Sınıf Öğrt. Ö. Lisans 3 (+) 35

---

*C=Cinsiyet, S. Ö. = Sınıf öğretmeni.*

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme, araştırma sürecinin her aşamasında gerektiğinde araştırmacıya form üzerinde düzenleme olanağı sunan oldukça esnek bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler, araştırmacıların geliştirdiği sınıf öğretmeni kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgi formunun içeriği, açıklama bölümü ve kişilere ait bilgileri bulunduracak biçimde iki bölümden meydana gelmiştir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından alanyazın göz önüne alınarak hazırlanan görüşme sorularının ilk versiyonu dokuz soru içermektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini belirlemek amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bazı örnek sorular şunlardır: Sınıf içinde özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencileri fark etme deneyimlerini paylaşmalarını isteyen soru; öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü tanısı aldıktan sonraki eğitim deneyimlerini anlatmalarını talep eden soru; özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilere yönelik hazırlanan BEP süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını isteyen soru; ve özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerine ilişkin önerilerini talep eden sorudur. Görüşme sorularının ilk versiyonu, özel eğitim alanında doktora yapmış iki akademisyenle paylaşılarak görüşme sorularının uygulanabilirliğine ilişkin onlardan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların geri bildirimlerine dayalı olarak, sınıf öğretmeni görüşme formunda bazı sorular yer değiştirmiş, bazı sorular anlaşılır hâle getirilmiştir. Buna bağlı olarak, görüşme formundan bir soru çıkarılmıştır. İlaveten pilot görüşme kapsamında bir sınıf öğretmeniyle de görüşülmüştür. Devamında ses kayıtları iki kez dinlenerek olduğu gibi transkript edilmiş ve yazıya aktarılmıştır. Diğer taraftan araştırmacılar, bir özel eğitim uzmanı ile soruların anlaşılabilirliği hakkında görüş alışverişinde bulunmuşlar, devamında soruları anlaşılabilir ve de yanıtlanabilir bulmuşlardır. Buna bağlı olarak, görüşme sorularının içeriği değiştirilmemiştir. Pilot görüşmeye ilişkin veriler araştırmaya dahil edilmemiş, böylece görüşme soruları nihai görünümünü almıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Görüşmeler öncesinde, katılımcılardan kimlik bilgilerinin talep edilmeyeceği, gerçek adlarının yerine kod adlar kullanılacağı, istekleri doğrultusunda katılımcıların çalışmanın herhangi bir aşamasında katılımı sona erdirebilecekleri ve bu koşulda kendilerine ait bilgilerin imha edileceği açıklanmıştır. Devamında katılımcılardan

görüşme öncesi yazılı ve sözlü izinler alınmış, ÖÖG tanımlı öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip sınıf öğretmenlerine sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcılarıyla gerçekleştirilen görüşmeler bir ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Devamında görüşmelerin sırasına göre “Görüşme İndeksi” oluşturulmuş, ilgili dokümanda, kimin ne söylediğinin anlaşılması adına, araştırmacının açıklamalarından önce “A” katılımcının açıklamalarından önce “K” karakterleri kullanılmıştır. Ses kayıtlarının çözümlenmesi aşamasında, görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından iki defa dinlenmiş, hiçbir tahribat ve de değişiklik yapılmadan kayıtların tamamı olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Yaklaşık 31 dakika ile en kısa görüşme süresi (S.Ö.4) ile kayıt altına alınmışken, 1 saat 18 dakika ile en uzun görüşme süresi (S.Ö.1) ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin süresi toplamda 465 dakikadır ve görüşmelerin ortalama süresi yaklaşık 46 dakika olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşmeler ve kişisel bilgi formları aracılığıyla toplanan araştırma verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, insanların doğasını ve davranışlarını dolaylı yollarla araştırmaya olanak tanıyan ve sosyal bilimlerde alanında sıkça tercih edilen önemli bir nitel veri analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında, içerik analizi özellikle görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı durumlarda analiz aşamasında tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu analiz tekniği, elde edilen verilerin açıklanması bağlamında ilgili kavramları ve ilişkiler ağını anlamayı amaçlamaktadır (Şimşek, 2009).

Sınıf öğretmenleri için “S.Ö.” kısaltma harfleri kullanılmış, öğretmenlere sırasıyla 1’den 10’a kadar numara verilmiştir. Veri analiz formu her bir sayfa için numaralandırılmıştır. Ve her bir katılımcının yanıtları, ilgili sorunun altında yer almıştır. Bu şekilde, araştırmacı verileri çözümlerken her bir soruyla ilgili tüm katılımcı yanıtlarını bütüncül olarak göme olanağına sahip olmuştur. Araştırma verilerinin incelenip kategorilerin oluşturulmasında görüşme soruları dikkate alınmıştır. Kodlar katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan seçilmiştir. Veri analizi süreci kodlardan kategorilere ulaşacak şekilde yürütülmüştür. Bu kapsamda altı kategori ve 22 kod elde edilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin yazıya dökümü Microsoft Office Word programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dökümlerin incelenmesi sonrasında araştırmacılar, tüm veri setlerini okuyarak saptanan kodlara ait cümlelerin altını çizmiş ve bir kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Devamında araştırmacılar kodlama anahtarı üzerine görüşmek, fikir ayrılıklarını ele almak ve fikir birliği sağlamak amacıyla bir toplantı düzenlemişlerdir. Toplantı bitiminde araştırmacılar kod ve kategoriler üzerinde uzlaşmış, böylece araştırmanın kod ve kategorileri nihai hâlini

almıştır. Araştırmanın güvenilirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik Formülü “Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı” kullanılmıştır. Güvenirlik yüzdesi %94 olarak hesaplanmıştır.

### **İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik**

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için; görüşme sorularının hazırlanması, ses kayıtlarının dökümünün gözden geçirilmesi, kodlar ve kategorilerin belirlenmesi, sonuçlar, tartışma ve bulgular bölümlerinin yazılması aşamalarında uzman kontrolü gerçekleştirilmiştir. Devamında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin yazılı dökümleri, sınıf öğretmenleri ile çevrimiçi ortamda paylaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından dokümanları inceleyip doğrulamaları talep edilmiş, her bir katılımcı görüşmelerle ilgili belgelerin doğruluğunu onaylamıştır.

Araştırmanın tutarlılığını artırmak için ses kayıtları görüşme sırasına sadık kalınarak, katılımcı ifadelerinde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın yazıya dökülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin %30’una denk gelen ses kayıtları araştırmacılar tarafından dinlenerek yazılı dökümleri ile karşılaştırılmış, sonuç %100 tutarlı bulunmuştur.

Araştırma aşamasının ve bu aşamada atılan adımların ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve katılımcıların seçilmesinde ölçüt ve kar topu örnekleme tekniklerinin kullanılmasıyla aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın katılımcılarının nasıl belirlendiği, kullanılan veri toplama araçları, bu araçların nasıl geliştirildiği, araştırmanın verilerinin nasıl elde edildiği, verilerin çözümlenme süreci ve katılımcıların seçiminde kullanılan ölçütler gibi detaylar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla, ilgili her türlü yazılı ve sesli doküman şifreli bir klasörde saklanmak ve gerektiğinde ilgililerle paylaşılacak üzere sabit bir diskte muhafaza edilmiştir. Öte yandan, araştırmanın tartışma bölümünün yazılmasında alanyazında bulunan diğer çalışmaların araştırma bulgularından istifade edilmiştir.

### **Araştırma Etiği**

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi hedefiyle araştırmacı tarafından X Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvuru yapılmış, araştırmanın etik kurulu tarafından onaylandığını gösteren E-81614018-000-459 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca E-82438636-605.99-34609950 sayılı uygulama izin belgesi X İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Sınıf öğretmenlerinin yanıtları bağlamında ulaşılan bulgular altı kategori altında ifade edilmiştir. Ayrıca her kategori altında kodlara yer verilmiş, toplamda 22 kod elde edilmiştir. Katılımcı ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla, araştırmanın bulgularını oluşturan kategoriler açıklanmıştır.

## Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG'yi Fark Etmeye İlişkin Görüşleri

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme formlarının analizi neticesinde “ÖÖG'yi Fark Etmeye İlişkin Görüşler” kategorisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, ulaşılan kategori, kodlar, frekanslar, yüzdelik gösterimler ve katılımcılara dair bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir. Kodlar: Düşük akademik başarı ( $f= 6$ ), konuşma güçlüğü ( $f= 6$ ), dikkate yönelik sorunlar ( $f= 5$ ), unutma ( $f= 3$ ) şeklinde sıralanmış ve toplamda dört koda ulaşılmıştır.

Tablo 2.

*Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG'yi Fark Etmeye İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	f	%	Katılımcı
1. ÖÖG'yi Fark Etmeye İlişkin Görüşler	Düşük Akademik Başarı	6	%60	S.Ö.4, S.Ö.5, S.Ö.6, S.Ö.8, S.Ö.9, S.Ö.10
	Konuşma Güçlüğü	6	%60	S.Ö.2, S.Ö.5, S.Ö.6, S.Ö.7, S.Ö.9, S.Ö.10
	Dikkate Yönelik Sorunlar	5	%50	S.Ö.4, S.Ö.5, S.Ö.6, S.Ö.7, S.Ö.8
	Unutma	3	%30	S.Ö.8, S.Ö.9, S.Ö.10

Düşük akademik başarı koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.5: “...diğer arkadaşlarının normal sürede yaptıklarını algılayamıyorlar, yapamıyorlar. İşte diyelim ki, yazı kabiliyetin de olsun, mesela okumayı öğrenme kabiliyetinde olsun çok tepkisel davranmıyorlar. Bakıyorsun yani arkadaşları hemen bir anda görüyor, gördüğünü aktarıyor. Bu çocuk yani diyelim ki yuvarlak yapacak, tamamen farklı bir şey yapıyor...”*

*S.Ö.10: “Tabii bu tür öğrenciler en başta az önce de bahsettiğim gibi akademik olarak geri kalıyorlar. Yani akranlarına göre özellikle birinci sınıftan devam edersek işte sesleri kavrama, birleştirme, işte matematiksel kazanımları elde etmede eksik kalıyorlar. Özellikle bu tür öğrencilerde bazı harfleri, rakamları, ters yazma gibi deneyimim oluyor. Genelde %70-80’i bazı rakamları işte üçü, beşi falan ters yazıyor.”*

Düşük akademik başarı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ifade eden bazı katılımcılar, özellikle ÖÖG yaşayan öğrencilerin akademik alanda geri kaldığını ve bu öğrencilerin özellikle birinci sınıftan itibaren seslerin kavranması, birleştirilmesi ve matematik becerilerinin kazanılmasında eksiklikler yaşadıklarını açıkça ifade etmektedir. Ayrıca, bu öğrenciler arasında bazı harf ve rakam hataları, hatta

rakamların ters yazılması gibi sorunlarla da karşılaşan öğrencilerin olduğu belirtilmiştir.

Konuşma Güçlüğü koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.2: "Dil ve konuşmada sıkıntı yaşıyor bu ÖÖG yaşayan çocuklar. Aynen yazıda nasıl karıştırıyorlarsa dilde de karıştırıyorlar işte r'ler l'ler karıştırıyor. Yazarken de aynı şekilde karıştırıyor. Yani tam bir konuşmayla gelmiyorlar aslında. ...Mesela bir cümle söylüyorlar ya işte geldi diyecek geldi demiyor da gelir diyor. Mesela gelmiş diyor. Sondaki şeyleri değiştiriyorlar bazen onu tam oturtamıyorlar ya da işte yarım kalıyor cümleler başka bir şeye geçiyorlar yani."*

*S.Ö.10: "İşte dediğim gibi konuşmada böyle kelimeler ile daha çok konuşuyor. Böyle cümle halinde konuşmuyor bu öğrenciler. Yani dil ve konuşma güçlüğü çekenler de genelde bu tür öğrencilerde belirgin olarak gözlemleniyor."*

Konuşma güçlüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirten bazı katılımcıların ifadeleri, ÖÖG yaşayan öğrencilerin konuşma ve dil becerilerinde sorunlar yaşadığını yansıtmaktadır. Bu öğretmenler, özellikle öğrencilerin konuşmada "r" ve "l" gibi sesleri karıştırdıklarını ve aynı şekilde yazarken de benzer hatalar yaptıklarını belirtmektedirler. Ayrıca, bu öğrencilerin cümleleri tamamlamadıklarını ve bazen cümlelerin sonunda yer alan kısımları eksik bıraktıklarını veya başka bir şeye geçtiklerini ifade etmektedirler.

Dikkate yönelik sorunlar koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.4: "Dikkati dağınık sürekli sınıftaki başka eşyaları ve başka kişileri öğrencileri seyreliyor. Onların yaptıklarını gözlemliyor. O konuda hatta bana uyarılarda bulunuyor. Öğretmenim şu şunu yaptı. Bu bunu yaptı. Şu şöyle yaptı. Bu böyle yaptı. Bir türlü anlatılan konu ilgisini çekmiyor ona odaklanamıyor çevreyi gözlemliyorlar."*

*S.Ö.6: "...karşılıklı konuşmalarda bile dikkati bazen dağılıyor. Siz onu dürtmek zorunda kalıyorsunuz. Mesela diyelim ki, okutma yapıyorsunuz ona, gözleri başka bir yere kayıyor. Konuşmasını istiyorsunuz, başka bir şeyle ilgileniyor mesela, sürekli dürtmek zorunda kalıyorsunuz."*

Dikkate yönelik sorunlar ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirten bazı katılımcıların sözleri, ÖÖG yaşayan öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını ve sınıftaki diğer öğrencilere ve eşyalara odaklandıklarını açıkça yansıtmaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağıldığını ve sınıf içindeki çevreyi gözlemlediklerini belirtmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin anlatılan konulara

odaklanmakta zorlandıklarını ve sık sık çevresel uyaranlara tepki verdiklerini ifade etmektedirler.

Unutma koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.8: "...bir dakika önce siz "b" sesiyle ilgili bir kelime yazdığımız zaman bir dakika sonra tekrar "b" sesiyle ilgili başka bir kelime yazdığımız zaman "b" sesinin ne olduğunu hatırlamıyorum neydi "b" sesi acaba? Diyor. Veya bir dakika bile değil 10 saniye önce yazmış olduğu harfi, 10 saniye sonra yazmak da büyük bir sıkıntı yaşıyor..."*

*S.Ö.10: "Bu tür öğrenciler bunu fark ediyorum çabuk unutupuyorlar. Yani bir gün önce yaptığımız çalışmayı bir gün sonra unutabiliyorlar. Akranları unutmamasına rağmen onlar unutabiliyorlar."*

Unutma ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ifadeleri ÖÖG olan öğrencilerin özellikle öğrendikleri bilgileri hızla unuttuğunu ve bu konuda diğer akranlarına göre zorlandıklarını açıkça vurgulamaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerin bir gün önce öğrendikleri çalışmalarını bir gün sonra hatırlamakta zorlandıklarını belirtmektedirler.

### **Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG Şüphesi Olan Öğrencileri RAM'a Yönlendirme Öncesi Sürece İlişkin Görüşleri**

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme formlarının analizi neticesinde "Yönlendirme Öncesi Süreç" kategorisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, ulaşılan kategori, kodlar, frekanslar, yüzdelik gösterimler ve katılımcılara dair bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir. Kodlar: Tarama-ilk belirleme süreci ( $f=9$ ), gönderme öncesi süreç ( $f=8$ ), gönderme süreci ( $f=8$ ) şeklinde sıralanmış ve toplamda üç koda ulaşılmıştır.

Tablo 3.

*Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG Şüphesi Olan Öğrencileri RAM'a Yönlendirme Öncesi Sürece İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	f	%	Katılımcı
2. Yönlendirme Öncesi Süreç	Tarama-ilk Belirleme Süreci	9	%90	S.Ö.1, S.Ö.2, S.Ö.3, S.Ö.4, S.Ö.5, S.Ö.6, S.Ö.8, S.Ö.9, S.Ö.10
	Gönderme Öncesi Süreç	8	%80	S.Ö.1, S.Ö.2, S.Ö.3, S.Ö.5, S.Ö.6, S.Ö.7, S.Ö.8, S.Ö.10
	Gönderme Süreci	8	%80	S.Ö.2, S.Ö.3, S.Ö.4, S.Ö.6, S.Ö.7, S.Ö.8, S.Ö.9, S.Ö.10



Tarama-ilk belirleme süreci koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.2: "...teneffüslerde pek çıkmıyorum dışarıya ki teneffüslerde ki durumlarına da hani bakayım nedir? Ne değildir? Diye. Anneleri geliyor. Anneler ile olan iletişimlerine bakıyorum. Zaten orada biraz kendini şey yapıyor açık ediyor. Yani hocam çorbayı içemiyor ya da ayakkabısını işte bağlayamıyor. Ya da işte derslerle ilgili genelde şikâyetler işte kalemi tutamıyor. Ondan sonra yazamıyor, ters yazıyor falan bu şekilde her şey açığa çıkıyor. İster istemez fark ediyorsunuz."*

*S.Ö.4: "...hani bu süreçte bakıyorum ki ya çocuk hiç öğrenemiyor ya da çok az öğreniyor. Ya da çok az öğrense de onu tekrar unutuyor. Yani kazanımlar bir türlü gerçekleşmiyor...Bunlar zaten bir türlü öğrenme aşamasına bile geçemiyorlar. Bunları gözlemliyoruz"*

Tarama-ilk belirleme süreci ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ifade eden bazı katılımcılar, özellikle teneffüslerde öğrencilerin davranışlarını ve aileleri ile olan iletişimlerini dikkatle gözlemlediklerini ve bu öğrencilerin öğrenme gücünü yaşadıklarını vurgulamaktadır. Bu dönemde, öğrencilerin sosyal etkileşimleri ve günlük yaşamları, öğretmenlere öğrencilerin potansiyel öğrenme zorluklarını daha iyi anlama fırsatı sunmaktadır.

Gönderme öncesi süreç koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.2: "Onları hemen kendime yakın olan sıraya alıyorum. Neler yaptıklarına, neler yapamadıklarına diğerlerinden çok daha fazla dikkat etmeye çalışıyorum."*

*SÖ5: "...kendime ait boş zamanlar oluştururum. Bu teneffüs olabilir, efendime söyleyeyim öğle paydosları olabilir. Efendime söyleyeyim resim, müzik, beden derslerinde diğer öğrencileri ödevlendirdiğim zaman bunları yanıma alarak onlara uygun davranışlar sergileyerek bir yol izliyorum. ...bir saçına dokunarak işte efendime söyleyeyim tebrik ederek onu motive etmeye çalışırım."*

Gönderme öncesi sürece ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirten bazı katılımcıların ifadeleri özellikle öğrencilerin gönderme sürecine ilişkin dikkat çekici yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Bu öğretmenler, ÖÖG tanımlı öğrencileri hemen kendilerine yakın olan sıraya alarak, bu öğrencilerin neler yapabildiklerini ve neler yapamadıklarını daha yakından gözlemlemeye çalıştıklarını belirtmektedir. Ayrıca, öğle paydosları veya derslerde, diğer öğrencilere ödevler vererek bu öğrencileri desteklemeye çalıştıklarını ve onları motive etmek için çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade etmektedirler.

Gönderme süreci koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.2: “...Psikiyatraya yönlendiriyoruz, daha sonra kendi doldurduğumuz formla birlikte. Bazen gözlemlerim ne varsa mektup şeklinde yazıp gönderdiğim oluyor. O da etkili oluyor bence. En azından daha kısa bir sürede tanı alıyor. Daha sonradan da işte RAM’den randevu alınıyor...”*

*S.Ö.7: “Hiçbir şeyde cevap alamadığım takdirde rehber öğretmen arkadaşla iletişime geçiyorum. Her şeyi denediğimi söylüyorum. Karşılığını alamadığımda onunla iletişime geçiyoruz. Aileyi çağırıyoruz. Aile görüşmelerimizi yapıyoruz ondan sonra bazen doktor aşaması gerektiğini biliyorum. ...onların da gözlemi sonunda bize geliyor. Ona göre o süredeki iletişim RAM’la görüşmeler, RAM’a gönderme hani o aşamaları rehber öğretmen aracılığıyla tamamlamış oluyoruz.”*

Gönderme süreci ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ifade eden bazı katılımcıların sözleri, özellikle öğrencilerden beklenen yanıtları alamadıklarında izledikleri adımları açıkça ortaya koymaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerle ilgili sorunları çözmeye ilk adım olarak okul rehber öğretmeni ile iletişime geçtiklerini ve bu aşamada denedikleri yöntemleri paylaştıklarını ifade etmektedirler. Ancak, bu iletişim sonuç vermediğinde ailelerle görüşme yaparak öğrencinin durumu hakkında daha fazla bilgi edinmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Bu noktada, öğrencinin gereksinimlerini daha iyi anlayabilmek için ailenin gözlemlerini de dikkate aldıklarını vurgulamaktadırlar. Son olarak, bazı durumlarda öğrenciyi uzman bir sağlık profesyoneline yönlendirmenin gerekebileceğini ifade etmektedirler. Bunu yaparken de öğrenciye ait öğretmen gözlemlerini içeren bir yazılı doküman oluşturduklarını belirtmektedirler.

### Sınıf Öğretmenlerinin Tanı Sonrası Sürece İlişkin Görüşleri

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme formlarının analizi neticesinde “Tanı Sonrası Öğretmen Görüşleri” kategorisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, ulaşılan kategori, kodlar, frekanslar, yüzdelik gösterimler ve katılımcılara dair bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir. Kodlar: Öğrenciye bakış ( $f= 8$ ), aidiyet duygusu kazandırma ( $f= 3$ ) ve dışlanma ( $f= 2$ ) şeklinde sıralanmış ve toplamda üç koda ulaşılmıştır.

Tablo 4.

*Sınıf Öğretmenlerinin Tanı Sonrası Sürece İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	$f$	%	Katılımcı
3. Tanı Sonrası Öğretmen Görüşleri	Öğrenciye Bakış	8	%80	S.Ö1, S.Ö2, S.Ö3, S.Ö4, S.Ö5, S.Ö8, S.Ö9, S.Ö10
	Aidiyet Duygusu Kazandırma	3	%30	S.Ö3, S.Ö9, S.Ö10

Öğrenciye bakış koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.2: "...değişiyor yani her şey değişiyor. Bunda ÖÖG var. Bu çocuk diğerlerinden farklı bir çocuk o yüzden onlara farklı bir şekilde davranacağım. ...ben geldikleri zaman tanıyı da aldıkları zaman tamam diyorum. Bu çocuk artık koruma altında her şeyden benden, arkadaşlarından, derslerden, her şeyden koruma altında o yüzden her zaman ona göre davranıyorum bu şekilde oluyor."*

*S.Ö.10: "Tabii ki bakış açım ister istemez değişiyor. Yani onun diğer akranları gibi olmadığı resmi olarak bilimsel olarak ortaya konulduğundan bakış açım ona değişiyor. Belki de daha çok ona yardımcı olma hissi bende uyanıyor. Çünkü onu dediğim gibi soyutlanmış olarak kabul edemiyorum. Yani bir öğretmen olarak o gözümde daha farklı konumda bulunuyor. Ona daha çok böyle elimi uzatma, işte ona o güven duygusunu verme, onu ortama daha çok kabul ettirmeye çalışıyorum."*

Öğrenciye bakış ile ilgili görüşlerini ifade eden sınıf öğretmenleri, ÖÖG tanılu öğrencilere karşı tutumlarının değiştiğini ve bu öğrencilere daha fazla yardımcı olma isteğiyle yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrencileri diğer akranlarından farklı olarak gördüklerini ve bilimsel olarak tanılandığını belirtmektedirler. Bu nedenle, öğrencilere daha fazla destek ve güven duygusu sağlama amacıyla çaba harcadıklarını ifade etmektedirler.

Aidiyet duygusu kazandırma koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.9: "...dersin durumuna göre farklı bilebileceği veya bildiği önceden tespit ettiğim bir bilmece biliyorsa, bir efendim ufak bir farklı tekerleme biliyorsa, bunu ona kaldırıp tahta da hemen söylettiriyorum. Bir alkış alıyor o kadar mutlu oluyor ki yani onu sınıfa kazandırmanın hesapları içerisine girmeye başlıyorum... böylece onun motivasyonunu arttırıyorum. Sınıfa olan sevgisini okula olan, sevgisini başarabilirim, duygularını filizlendiriyorum ve böylece de çocuğu kazanmış oluyorum."*

*S.Ö.10: "...bu tür öğrencilerin kendilerini sınıftan böyle soyutlanmış olarak görmemeleri için sınıfa aidiyet hissini onlara hissettirmeye çalışıyorum. Böyle daha çok onlara zaman ayırıyorum. Daha çok onlarla böyle konuşuyorum..."*

Sınıf öğretmenlerinin aidiyet duygusu kazandırma kodu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, birçoğunun öğrencilere yönelik benzersiz bir yaklaşım benimsediği gözlemlenmektedir. Öğretmenler, ÖÖG tanılu öğrencilere karşı daha fazla zaman ayırmakta ve duyarlılık göstermektedir. Öğrencilerin eğitim seviyeleri ve öğrenme

potansiyellerini dikkate alarak, dersin içeriğine uygun sorular, bilmece ve tekerlemeler kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve motive etmek için sınıf içinde etkili bir yöntem olarak bu yaklaşımı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Dışlanma koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünde aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.1: "...bunun en kötü tarafı çocuklar tarafından bunun bilinmesi ve çocuğa karşı kullanılması. En çok sıkıntı yaşadığımız noktada bu...mesela fotokopi dağıtırken veya etkinlik yaparken mesela herkes bir arkadaşımın yanına gitmeye çalışıyor ama bizim arkadaşın yanına kimse gelmiyor."*

*S.Ö.10: "...diğer öğrenciler de bu öğrencileri böyle bazen kendi aralarına almayabiliyor...derslerde geri kaldığını fark ettiklerinde diğer öğrenciler o tür öğrencileri kendi aralarına gruplarına almayabiliyorlar."*

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin ÖÖG tanısı aldıktan sonraki süreçte bazı sorunlarla karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Öyle ki, ÖÖG tanılı öğrencilerin kimler olduğunun, sınıftaki diğer öğrenciler tarafından bilindiği ve bu durumun özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz yönde kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilen görüşler, dışlanma koduyla ilgili oldukça kaygı verici bir durumu vurgulamaktadır. Özellikle, ÖÖG tanılı öğrencilerin yaşadığı dışlanma ve ayrımcılık sorunlarına odaklanmaktadır. Öğrenciler arasındaki gruplaşmalar, derslerde geri kalmışlık gibi durumlar, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere karşı ayrımcılığın ve dışlanmanın yaşandığını göstermektedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin BEP Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme formlarının analizi neticesinde "BEP Süreçleri" kategorisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, ulaşılan kategori, kodlar, frekanslar, yüzdelik gösterimler ve katılımcılara dair bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir. Kodlar: BEP geliştirme birimi ( $f= 9$ ), psikolojik danışman desteği ( $f= 5$ ) ve yazılım kullanma ( $f= 3$ ) şeklinde sıralanmış ve toplamda üç koda ulaşılmıştır.

Tablo 5.

#### Sınıf Öğretmenlerinin BEP Sürecine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f	%	Katılımcı
4. BEP Süreçleri	BEP Geliştirme Birimi	9	%90	S.Ö.2, S.Ö.3, S.Ö.4, S.Ö.5, S.Ö.6, S.Ö.7, S.Ö.8, S.Ö.9, S.Ö.10
	Psikolojik Danışman Desteği	5	%50	S.Ö.1, S.Ö.3, S.Ö.5, S.Ö.8, S.Ö.9

BEP geliştirme birimi koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.2: “Rehber öğretmenle çalışıyoruz biz genelde...ama genelde aile yani bizim oradakiler ne desek tamam dedikleri için hani böyle bir bilgileri bile olmadığı için çoğu şeyden aile ile ilgili çok fazla girişimde bulunmuyoruz. Yani çağırıp da işte biz planı hazırlıyoruz bak böyle olacak falan gibi olmuyor yani.”*

*S.Ö.5: “Yani rehberlik öğretmenimiz, müdür yardımcımız ve sınıf öğretmeni olarak beraber yapıyoruz.”*

Öğretmen görüşlerine göre, okul BEP geliştirme biriminde, okulun müdür yardımcısı, psikolojik danışman ve sınıf öğretmenlerinin görev aldığı fakat özel gereksinimli öğrencinin velisinin bu birime çağrılmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme ekibi hakkındaki görüşleri, bu konuda önemli bir gözlemi yansıtmaktadır. Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitim programlarına ve eğitim planlarına katkıda bulunma fırsatlarından yoksun kaldığına işaret etmektedir.

Psikolojik danışman desteği koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.5: “...nihayetinde okuldaki rehber öğretmenimiz bu işin uzmanıdır. Bizlerden bu işleri daha iyi bilir. Bizim ondan destek almamız gerekiyor ki çocuğa daha yararlı olabilelim bu şekilde bir uygulama içine giriyoruz.”*

*S.Ö.9: “...BEP’le ilgili o dosyanın şekli, yapılacak işte veli görüş şeyleri bilirsin o sayfa rapor konuyor ona, planlar yapılıyor. Veli görüş şeyleri, onda yardımcı oluyorlar diyelim...rehberlikçilerin bu şeyi var bize, onlara biz teşekkür ediyoruz zaten buradan da teşekkür ederim.”*

Öğretmen görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin bazılarının öğrencilerin BEP’lerini hazırlarken okul psikolojik danışmanından destek aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yazılım kullanma koduna yönelik açıklamalarda bulunan bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.2: “BEP planlarını şey internetten Erbaa sitesi var ya Erbaa RAM mıydı? Oradan hazırlamamız söylendi. Oradan hedefleri seçiyoruz, planları seçiyoruz. Şeyleri kısa dönem hedeflerini uzun dönem hedeflerini bu şekilde hazırlıyoruz.”*

S.Ö.8: “...biz nerden hazırlamıştık, Erbaa mıydı? Tokat, evet Erbaa RAM’dan. Hani bilmiyorum muhtemelen birçok öğretmen oradan hazırlıyordur. Veya belli sitelerden hazırlıyordur... Erbaa’dan tek tek maddeleri okuyup ne eksik? Ne eksik değil? Gerçekten hani neleri öğrenmesi gerekiyor? Tek tek listeleyip planımızı çıkarıyoruz.”

Öğretmen görüşlerine göre, Öğrenci BEP’lerinin hazırlanışı sırasında öğretmenlerin, bir RAM’ın internet sitesinden hazırlayıp kullanıma sunduğu BEP yazılımını kullanarak öğrenci BEP’lerini oluşturduğu, bu yazılım üzerinden öğrenciye dair kısa ve uzun dönemli amaçları belirlediği, tespit edilmiştir.

### ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Aileleri ile İlişkili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme formlarının analizi neticesinde “Ailelere Yönelik Görüşler” kategorisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, ulaşılan kategori, kodlar, frekanslar, yüzdelik gösterimler ve katılımcılara dair bilgiler Tablo 6’da gösterilmiştir. Kodlar: Kabullememe ( $f= 5$ ), etiketlenme korkusu ( $f= 3$ ) ve ilgisiz babalar ( $f= 2$ ) şeklinde sıralanmış ve toplamda üç koda ulaşılmıştır.

Tablo 6.

ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Aileleri ile İlişkili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f	%	Katılımcı
5. Ailelere Yönelik Görüşler	Kabullenmeme	5	%50	S.Ö.1, S.Ö.2, S.Ö.3, S.Ö.7, S.Ö.8
	Etiketlenme Korkusu	3	%30	S.Ö.4, S.Ö.8, S.Ö.9
	İlgisiz Babalar	2	%20	S.Ö.1, S.Ö.3

Kabullenmeme koduna yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

S.Ö.1: “...tespit ettikten sonra ailesini çağırıyoruz diyoruz ki, bak çocuğunuzla ilgili böyle böyle sıkıntı var. Şu ana kadar en çok aşamadığımız yer aileler oldu. Kabullenmek istemiyorlar.”

S.Ö.7: “Yani maalesef sizin de bildiğiniz üzere kabullenme süreçleri çok uzun. Kabullenmek istemiyorlar. Çocuklarının hiçbir fark olmadığını, işte zamana ihtiyacı olduğunu, işte ailedeki büyüklüklerin bazılarında benzediğini sizde duymuşsunuzdur. İşte babası da onun işte zamanında öyleymiş, amcasında da var. Ya da ablası da öyleydi ama sonra büyüyünce açıldı gibi...”

Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri, ÖÖG tanısı alma riski taşıyan öğrencilerin ebeveynlerinin, etiketlenme korkusu yaşadığını, ailelerin çeşitli durumları gerekçe

göstererek çocuklarını normalleştirmeye çalıştıklarını, çocuklarının içinde olduğu bu durumu kabullenmek istemediklerini göstermektedir. Bu bulgu, ailelerin ÖÖG tanısının çocuklarının gelecekteki iş hayatlarına, eğitimlerine ve sosyal ilişkilere etki edebileceği konusunda ciddi bir kaygı taşıdıklarını göstermektedir.

Etiketlenme korkusu koduna yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksi ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.8: "...hani çocuğa bir etiket yapıştırma işte çocuğuma belge mi verecekler? Veya bu ilerde bu vermiş olduğunuz etiket çocuğun hayatında bir olumsuzluk yaratacak mı? Hani bir işe girdiği zaman bu onun karşısına çıkacak mı? Tarzı gibi düşündükleri için o gibi sorunları var."*

*S.Ö.9: "...yarın kocaya gidecek mesela evlenecek. İşte askere gidecek falan filan ileride bunun dosyasına bir şey geçer mi? Anlıyor musun beni?"*

Öğretmen görüşlerine göre, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin ailelerinin etiketlenme kaygısı yaşadığı ve çocuklarının gelecekte bu tanıyla karşılaşmasından endişe duyduğu tespit edilmiştir.

İlgisiz babalar koduna yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksi ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.1: "...hocam birde çok ilginç bir şey var mesela bu bizim bölgede herhalde hep anneler. Veli toplantısı anneler bir şey olur anneler, babaları hani bazen deriz bu çocukların babaları yok mu yani? Hiç babaları ben piyasada görmüyorum. Mesela bu arkadaşımızın babasını ben hiç görmedim ya insan bir gelir tanışır..."*

*S.Ö.3: "...baba ile hiç karşılaşmadık bu konuyla ilgili. Daha çok annesi ve abisi ilgilendi...Babamızın şöyle bir şeyi olmuştu. Onu da paylaşayım sizinle. Okumasza okumasın, boş verin kendiliğinden işte öğrenir falan..."*

Öğretmen görüşlerine göre, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencinin her şeyi ile çoğu zaman annelerinin ilgilendiği, buna karşın bazı babaların ise çocuklarına yeterince ilgi göstermediği, onlara karşı duyarlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Önerileri**

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme formlarının analizi neticesinde "Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Öneriler" kategorisine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, kategori, kodlar, frekanslar, yüzdelik gösterimler ve katılımcılara dair bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir. Kodlar: Tarama-İlk belirleme süreci ( $f= 8$ ), ayrıntılı değerlendirme süreci ( $f= 6$ ), yerleştirme süreci ( $f= 4$ ) ve izleme süreci ( $f= 2$ ) şeklinde sıralanmış ve toplamda dört koda ulaşılmıştır.

Tablo 7.



*Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Önerileri ile İlgili Görüşleri*

Kategori	Kodlar	f	%	Katılımcı
6. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Öneriler	Tarama-İlk Belirleme Süreci	8	%80	S.Ö.1, S.Ö.2, S.Ö.3, S.Ö.4, S.Ö.5, S.Ö.6, S.Ö.8, S.Ö.9
	Ayrıntılı Değerlendirme Süreci	6	%60	S.Ö.1, S.Ö.3, S.Ö.6, S.Ö.7, S.Ö.9, S.Ö.10
	Yerleştirme Süreci	4	%40	S.Ö.1, S.Ö.5, S.Ö.7, S.Ö.10
	İzleme Süreci	2	%20	S.Ö.6, S.Ö.8

Tarama-ilk belirleme sürecine ilişkin öneriler koduna yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.3: "...sınıfta böyle bir çocuk olduğunu fark ettiniz. İşte ÖÖG yaşıyor. Diğer çocuklardan farklı olduğunu anladığımızda bana göre hemen ona onun bilgisini ölçecek bir ne deyim ölçme değerlendirme hazırlamamız gerekiyor."*

*S.Ö.4: "...çocukları tanıyıcı ve ilgi yetenek alanlarını ortaya çıkarıcı mesela RAM'in düzenli olarak testleri etkinlikleri olabilir. Benim önerim ve bu anasınıfından itibaren başlamalı."*

Öğretmen görüşlerine göre, bazı sınıf öğretmenlerinin tarama-ilk belirleme süreci bağlamında, anasınıfından başlamak koşuluyla RAM'daki uzman kişiler tarafından düzenli aralıklarla, öğrencilerin hangi alanlara ilgi duyduklarını ve hangi alanlarda yetenekli olduklarını tespit etmek amacıyla test uygulanmasını önerdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, ÖÖG'den etkilendiklerini düşündükleri öğrencilere yönelik bir değerlendirme aracının geliştirilmesi ve kullanıma alınması önerisinde bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıntılı değerlendirme sürecine ilişkin öneriler koduna yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.6: "Yani bu çocukların durumunu değerlendirmek için daha fazla vakit ayrılması gerekiyor. Yöntemlerini belki daha da detaylandırılmaları gerekiyor. Sadece bir taraftan değil çoklu taraftan bakılması gerekiyor."*

*S.Ö.10: "...bir görüşmeyle değil de birkaç görüşmeyle bir tanı bunlara konulabilse daha iyi olur...orada yarım saatte artı 45 dakikada tanı konuluyor. Bu biraz da birkaç görüşme ile beraber yapılabilir."*

Öğretmen görüşlerine göre, RAM çalışanlarının ayrıntılı değerlendirme aşamasında kullandıkları yöntem ve teknikleri detaylandırmaları, RAM'a tanılama için gelen öğrencileri birçok yönden ve birden fazla inceleme ile değerlendirmeleri gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yerleştirme sürecine ilişkin öneriler koduna yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.5: “Yani hocam, ben bu tür çocukların sınıf ortamında tam zamanlı kaynaştırmadan çok fazla yararlanacaklarına inanmıyorum.”*

*S.Ö.10: “Evet kaynaştırma diyoruz ama ne kadar kaynaşabiliyor orada? Çünkü o normal programı takip edemiyor, onu izleyemiyor. Yani o kazanımları elde edemiyor. Sadece o anda sınıfta oturmuş oluyor. Ama bu öğrenciler bir arada olmuş olsa çünkü o tür öğrencilerin ortak yönleri çok fazladır. Onlarla beraber bir iki öğretmen o sınıfta ilgilense belki daha iyi olur ben böyle düşünüyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin önerileri, tam zamanlı kaynaştırma-bütünleştirme eğitim modelinin, bazı öğrenciler için ideal bir çözüm olmayabileceğini işaret etmektedir. Özellikle, bu öğrencilerin düzenli programa tam anlamıyla uyum sağlayamadıklarını, daha fazla ilgi ve destek gerektirdiklerini belirtmektedirler.

İzleme sürecine ilişkin öneriler koduna yönelik bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel indeksin ilgili bölümünden aynen olduğu gibi alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir.

*S.Ö.6: “Bir defa BEP planına göre eğer gidiyorsanız ona göre izlemeniz gerekiyor. Yani diyelim ki bir kazanımla ilgili uğraş veriyorsunuz bunun ne kadarını aldı? Ne yaptı? Ne etti? Diye takip etmeniz gerekiyor ve onu not almanız gerekiyor.”*

*S.Ö.8: “...RAM'dan öğretmenler veya yetkili olan kişiler aylık veya ne bileyim iki ayda bir gelip o çocuğun aylık ve iki ayda bir ne kadar geliştiğini görme adı altında testler uygulayabilir veya test değil de direkt uygulama şeklinde direkt RAM'a gidip veya RAM'dan gelip o şekilde gözlemde yapabilirler bu da olabilir.”*

Öğretmen görüşlerine göre, RAM personelinin izleme sürecini yürütürken ÖÖG tanımlı öğrencilere gelişim testleri uygulaması, öğretmenlerin ise, öğrencinin BEP planındaki amaçlara ulaşma düzeyine yönelik izleme ve değerlendirme faaliyetinde bulunması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı, ÖÖG tanımlı öğrencilerle çalışma tecrübesine sahip sınıf öğretmenlerinin, ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların diğer

çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslanarak tartışılması ve sunulması, araştırmanın amacına ulaşması ve elde edilen sonuçların bilimsel geçerliliğinin sağlanması açısından önemlidir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG'yi Fark Etmeye İlişkin Görüşleri**

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG belirtilerini fark etmeye ilişkin görüşleri hakkında önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ÖÖG'den etkilenmiş öğrencilerin aritmetik ve okuma, yazmaya ilişkin becerilerde zorluk yaşadığını, bu öğrencilerin, olağan gelişim gösteren öğrencilere kıyasla akademik başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, alan yazında benzer sonuçlara ulaşan önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Özellikle Çoğaltay ve Çetin (2020) tarafından sınıf öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada, ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, bu öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilere oranla okuma ve yazma becerilerinde güçlük yaşadığı belirtilmiştir.

Bazı sınıf öğretmenleri ÖÖG'den etkilenmiş öğrencilerin konuşma güçlüğü yaşadıklarını, konuşurken cümleleri tamamlayamadıklarını ve bu nedenle ÖÖG'den etkilenmiş öğrencilerin, tam anlamıyla etkili bir konuşma yeteneğine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya benzer Tekin (2017) ÖÖG tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerle gerçekleştirdiği çalışmasında ebeveynler, çocuklarının akıcı bir konuşmaya sahip olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, ÖÖG yaşayan öğrencilerin konuşma güçlüğü yaşama olasılığına dikkat çekmektedir. Bu durum, dil ve iletişim becerilerinin ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşam kalitesini etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitimciler, özellikle konuşma ve dil terapisi alanında uzmanlaşmalı ve ÖÖG yaşayan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için uygun yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulamalıdır. Ayrıca, bu konuda farkındalık yaratarak ve ailelerle iş birliği içinde çalışarak ÖÖG yaşayan öğrencilerin iletişim becerileri desteklenebilir.

Bazı sınıf öğretmenlerine göre ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin, anlatılan konuya odaklanamadıkları, okuma sırasında ve konuşurken dikkatlerini toplamakta ve sürdürmekte zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular mevcut alanyazınla örtüşmektedir. Örneğin, Tekin (2017) ÖÖG riski taşıyan çocuğu bulunan ebeveynlerle gerçekleştirdiği çalışmasında bazı ebeveynler, çocuklarının ders sırasında odaklanamadıklarını ve dikkatle ilgili problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kaçar (2018) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, ÖÖG olan öğrencilerin dikkat ve odaklanma sorunları yaşama olasılığını göstermektedir. Dikkat sorunlarının öğrencilerin eğitim performansını olumsuz etkileme olasılığı nedeniyle eğitimcilerin ÖÖG yaşayan öğrencilerin dikkat problemleri ile başa çıkmalarına yardımcı olacak özel öğretim yöntemleri ve stratejiler geliştirmeleri gerekebilir. Bu bağlamda, gelecekteki çalışmaların, ÖÖG yaşayan öğrencilerin dikkat ve odaklanma sorunlarını merkeze

alıp araştırabileceği ve eğitimcilerin bu alandaki yetkinliklerini artırma çabalarını destekleyebileceği düşünülmektedir.

Bazı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin, olağan gelişim gösteren öğrencilere oranla, öğrendikleri bilgileri daha hızlı unuttukları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, mevcut alanyazınla örtüşmektedir. Örneğin, Kaçar (2018) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğrendikleri konuları kolay unuttuğunu fakat hatırlamakta zorlandığını, ayrıca bu öğrencilerin bellek sorunları yaşadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, eğitimcilerin, bu öğrencilere öğrenme süreçlerini desteklemek için özel stratejiler sunmaları gerekebilir. Ayrıca bu sonuçlar, eğitimde hafıza geliştirme tekniklerinin daha fazla vurgulanması gerektiğini göstermektedir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG Şüphesi Olan Öğrencileri RAM'a Yönlendirme Öncesi Sürece İlişkin Görüşleri**

ÖÖG şüphesi taşıyan öğrencileri RAM'a yönlendirmeden önceki sürece ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin tarama-ilk belirleme sürecinde öğrencileri, teneffüslerde dikkatle gözlemlediğini, ailelerle iletişim kurduğunu göstermiştir. Aynı zamanda kalem tutma, ayakkabı bağcığı bağlama ve çorba içme gibi bazı temel becerilerde ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, mevcut alan yazınla örtüşmektedir. Örneğin, Tunç (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri belirlerken bazı işaretlere odaklandığını göstermiştir. Bu işaretler arasında, öğrenmede yaşanan gecikmeler, uyum sorunları, düşük akademik başarı ve öğrencinin derse aktif katılım göstermemiş olmasının olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Işıkdöğen-Uğurlu ve Kayhan (2018) tarafından sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin ilk belirleme ve tarama sürecinde sınıftaki öğrencileri dikkatle gözlemlediği görülmüştür.

Bazı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin, ÖÖG riski taşıyan öğrencileri hemen ön sıraya aldığı görülmüştür. Aynı zamanda teneffüs, öğle paydosu gibi serbest zamanlarda, beden eğitimi, resim, müzik, gibi ders saatlerinde öğrencilerin, daha iyi öğrenmelerini sağlamak ve derse katılımlarını teşvik etmek için öğretmenlerin ÖÖG riski taşıyan öğrencilerle birebir ilgilenerek onların daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu bulguya benzer Koç (2012) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin, teneffüslerden ve öğlen arasından arta kalan zamanlarını, ÖGG riski taşıyan öğrencileri için ayırdıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ÖÖG riski taşıyan öğrencileri öğretmen masasına ve tahtaya yakın bir yere oturttuklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerle ilgilenme pratiğinin, alan yazında da benzer şekilde vurgulandığını göstermektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin bu tür öğrencilere daha fazla destek sağlamaları ve eğitsel değerlendirme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmaları konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Gelecekteki

araştırmalar, bu tür etkileşimlerin ve uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir, böylece daha etkili eğitim stratejileri geliştirme konusunda daha fazla bilgi sunabilir.

Sınıf öğretmenlerinin bazılarının, öğrenciden beklediği geri bildirimleri alamadığı durumlarda ilk olarak okul psikolojik danışmanı ile iletişime geçtiği devamında, öğrencinin ebeveynleriyle öğrencinin içinde bulunduğu durum hakkında görüşme gerçekleştirdiği, sonrasında gerek görülmesi halinde öğrenciyi hastaneye yönlendirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular mevcut alanyazınla örtüşmektedir. Örneğin, Türkkal (2018) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öğrencinin durumunu önce okul rehberlik servisiyle paylaştığını, ardından ailenin psikolojik danışman tarafından okula çağrılarak bilgilendirildiğini, devamında öğrencinin ve ailesinin RAM'a yönlendirildiğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öğrenci sorunlarına daha fazla duyarlılık gösterdiğini ve bu sorunları çözmek için daha fazla iş birliği yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının, ailelerle iletişimde artan bir rol üstlenmeleri, öğrenci sağlığı ve refahı açısından önemli bir adım olabilir. Gelecekteki araştırmalar, bu tür iş birliğinin ve iletişim stratejilerinin daha da geliştirilmesini ve öğrenci destek hizmetlerine daha etkili bir şekilde entegre edilmesini araştırabilir, böylece öğrencilerin daha iyi desteklenmesi ve gereksinimlerinin karşılanması sağlanabilir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Tanı Sonrası Sürece İlişkin Görüşleri**

Sınıf öğretmenlerinin tanı sonrası sürece ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, bazı sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanıli öğrencilere karşı olumlu bir tutum benimsediği ve görüşlerinin olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu öğretmenlerin, bu öğrencilere destek sağlamak, onları onurlandırmak ve onlara gereken önemi vermek amacıyla çaba sarf ettiği tespit edilmiştir. Türkkal (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aileler, çocuklarına tanı konduktan sonraki süreçte sınıf öğretmenlerinin tutumlarında herhangi bir değişim yaşanmadığını zira, bu öğretmenlerin gerekli tedbirleri önceden aldıklarını ifade etmiştir. Ancak bu çalışmada farklı bulgulara ulaşılmış olup sınıf öğretmenlerinin davranışlarında belirgin bir değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, araştırmanın özgün koşullarına ve yöntemine bağlı olabilir. Bu araştırmanın sonuçları, ÖÖG tanısı almış öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinde olumlu bir değişimin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğrencilere yönelik daha fazla destek ve anlayışın sağlanması açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak, farklı araştırmalardan gelen farklı sonuçlar da dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu, bazı sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanıli öğrencilerin sınıfa ve okula karşı daha fazla aidiyet duymalarını sağlamak amacıyla özel bir çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur. Özellikle, öğrencilerin katılımını artırmak ve motivasyonlarını yükseltmek için öğrencinin bildiği bilmece, tekerleme ve sorular gibi etkili teknikler kullandıkları belirlenmiştir. Bu şekilde, öğrencilerin

kendilerini sınıfa daha ait hissetmeleri sağlanmaktadır. Benzer bir yaklaşım, Tekin (2017) tarafından ailelerle yürütülen bir çalışmada da gözlemlenmiştir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf içinde daha fazla bütünleşmeleri için çaba harcadığı belirtilmektedir. Ayrıca, Koç (2012) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan bir başka araştırmada, öğretmenlerin ÖÖG'den etkilenmiş öğrencilere motivasyon sağlamak amacıyla onlara özel görevler verdiğini ifade etmiştir. Tüm bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin, ÖÖG tanılı öğrencileri desteklemek ve onların aidiyet duygusunu artırmak için yaratıcı tekniklere başvurduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımının, öğrencinin okulu ve sınıfı ile daha olumlu bir ilişki geliştirmesine katkı sağlayacağı aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu artıracığı söylenebilir. Bu nedenle, bu tür uygulamaların daha geniş bir öğretmen topluluğu tarafından da benimsenmesi ve desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bazı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıftaki diğer öğrenciler tarafından bilindiği ve bu bilginin kaynaştırma-bütünleştirme eğitiminden yararlanan öğrencinin aleyhine kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, olağan gelişim gösteren öğrencilerin ÖÖG tanılı öğrenciyi aralarına almak istemediği ortaya çıkmıştır. Bu durum, ÖÖG tanılı öğrencilerin sosyal uyumları açısından karşılaştığı zorlukları vurgulamaktadır. Benzer şekilde Birol ve Aksoy-Zor (2018) çalışmasında, bazı sınıf öğretmenleri, ÖÖG tanılı ve sınıflara yerleştirilmiş öğrencilerin, dönem içinde yaşlılarıyla sosyal uyum sorunları yaşadığını ifade etmişlerdir. Bu sorunların arasında, olağan gelişim gösteren yaşlıları tarafından dışlanma durumunun ön planda olduğunu belirtmişlerdir. Koç'un (2012) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf içi deneyimlerinde sosyal dışlanmanın yaşandığını göstermektedir. Ayrıca, bu sonuçlar, toplumda genel bir farkındalık yaratma gerekliliğini vurgulamaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, ÖÖG tanılı öğrencilerin sosyal entegrasyonunu artırmak için daha etkili stratejilerin geliştirilmesine ve bu konuda daha fazla farkındalık oluşturulmasına nasıl katkı sağlanabileceğinin araştırılması önerilmektedir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin BEP Sürecine İlişkin Görüşleri**

Bazı sınıf öğretmenlerinin BEP sürecine ilişkin görüşlerine göre, BEP sürecine öğrencinin ailesinin genellikle dahil edilmediği, BEP geliştirme biriminde müdür yardımcısı, psikolojik danışman ve sınıf öğretmenlerinin bulunduğu ve bu durumun diğer benzer çalışmalarda da gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, Türkkal 'da (2018) çalışmasında aynı şekilde öğrenci velilerinin BEP geliştirme birimine dahil edilmediğini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Avcıoğlu (2012) RAM yöneticileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, okullarda BEP'lerin planlanması ve oluşturulması aşamalarına yönelik aile katılımını artıracak planlamaların eksik olduğunu ifade etmiştir. Bu tür çalışmalar, ailelerin bu sürece daha fazla katılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğrenci BEP'inin hazırlanmasında bazı sınıf öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanından yardım aldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda bazı sınıf öğretmenlerinin bir RAM'ın internet üzerinden kullanıma sunduğu BEP yazılımını kullanarak sınıftaki kaynaştırma öğrencisine BEP hazırladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alanyazında Saraç ve Çolak (2012) tarafından sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin çeşitli konularda psikolojik danışmanlardan destek aldıkları vurgulanmıştır. Aynı şekilde, Gün-Şahin ve Gürbüz (2016) tarafından branş öğretmenleriyle gerçekleştirilen başka bir çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma-bütünleştirme eğitiminden yararlanan öğrencileri için hazırladıkları BEP'leri, internet ortamından hazır bir biçimde bilgisayarına indirdiğini, BEP hizmetinin sunumunu bu şekilde gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

### **ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Aileleri ile İlişkili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri**

Araştırmada ÖÖG tanısı alan öğrencilerin ailelerine yönelik sınıf öğretmeni görüşlerine göre, öğretmenlerin, ÖÖG riski taşıdığını düşündüğü öğrencilerin ebeveynleri ile öğrencinin ÖÖG tanısı alabileceğine ilişkin toplantılar gerçekleştirdiği fakat ebeveynlerin çocuklarının ÖÖG tanısı alabilecek olmasını kabullenmek istemediği ve bu durumu çocuğuna yakıştırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin bu tutumları, sağlık profesyonelleri veya psikologlar tarafından ebeveynlere verilecek danışmanlık veya terapi hizmetiyle sonuçlanabilir. Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara sahip diğer çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Yılmaz (2015) ilkökul öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrenci profili çizen öğrencilerin ebeveynlerine yönelik gerekli açıklamalarda bulunduğunu fakat ebeveynlerin bu durumu kabullenmek istemediğini belirtmiştir. Altun ve Uzuner (2016), Yazıcıoğlu (2019) çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu türden araştırmalar, öğrenme güçlüğü ile ilgili aile ve öğretmen arasındaki iletişim ve iş birliği konularına odaklanarak bizlere önemli bilgiler sunmaktadır.

Bazı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ÖÖG tanısı alma riski taşıyan öğrencilerin ailelerinin etiketlenme kaygısı yaşadığı ve çocuklarının gelecekte bu tanıyla karşılaşmasından endişe duyduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguya benzer sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Türkkal (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ailelerin çocuklarına Engelli Sağlık Kurulu Raporu alma konusunda tereddüt ettikleri, ailelerin bu rapora şüpheyle yaklaştıkları belirtilmiştir. Yazıcıoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer dikkate değer bulgusu, bazı sınıf öğretmenlerinin gözlemlediği bir durumu işaret etmektedir. Buna göre, öğrencilerin genellikle her türlü ihtiyacıyla annelerinin ilgilendiği, bazı babaların ise çocuklarına yeterince ilgi göstermediği görülmüştür. Bu sonuç, Birol ve Aksoy-Zor (2018) tarafından yürütülen bir çalışmayla örtüşmektedir. Bu araştırma bulgusu, genel olarak aile dinamikleri ve



cinsiyet rolleri konularına ışık tutmaktadır. Aynı zamanda, bu bulgu, literatürle uyumlu bir sonuca işaret ederek, ailelerin çocukların eğitimine katkı sağlama biçimlerindeki farklılıkları vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim sürecine aileleri daha etkili bir şekilde dahil etme ve farklı aile üyeleri arasında iş birliğini teşvik etme konularında daha fazla çaba harcamaları gerekebileceğini göstermektedir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Önerileri**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik görüşleri ve önerileri incelendiğinde, bazı sınıf öğretmenleri, tarama-ilk belirleme sürecinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tespit etmek için RAM çalışanlarının okulöncesinden başlayarak belirli dönemlerde tüm öğrencileri bir teste tabi tutmasını önermiştir. Öğretmenler ayrıca, ÖÖG yaşadığı düşünülen öğrencilerin bilgilerini ölçmek için bir değerlendirme aracı hazırlanmasını önermiştir. Bu bulgular, ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin erken dönemde belirlenmesi ve uygun takip ve müdahale planlarının uygulanması için birinci sınıfta tarama faaliyetlerinin profesyonel kişilerce yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Çoğaltay ve Çetin'in (2020) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, ayrıntılı değerlendirme sürecinde, RAM çalışanlarının uyguladığı yöntem ve teknikleri daha fazla detaylandırmalarını, öğrencileri birden fazla ve çok yönlü şekilde değerlendirmelerini tavsiye etmişlerdir. Benzer şekilde alanyazın incelendiğinde, Sadioğlu (2011) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, RAM'a yönlendirilen öğrencilerin eğitsel değerlendirmesinin hızlı bir şekilde yapıldığını ve çok kısa bir sürede öğrencilere tanı konulduğunu belirtmiştir. Bu durum, RAM'da gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin güvenilirliği konusunda öğretmenlerin tereddüt yaşamalarına neden olmuştur. Ayrıca Türkkal'ın (2018) araştırmasına göre, sınıf öğretmenleri RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama için kullanılan ölçme araçlarını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu tür bir algı, öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıma ve onların ihtiyaçlarına uygun eğitim sağlama amacını engelleyebilir. Bu nedenle, uzman kişilerin ölçme araçlarının etkinliğini ve güvenilirliğini artırmak için çalışmalar yürütmeleri ve öğrenci performansını daha iyi değerlendirmeleri gerekebilir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, ÖÖG tanılı öğrencilerin kaynaştırma-bütünleştirme eğitim modeli kapsamında farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilerle aynı eğitim ortamına entegre edilmesini yararlı bulmadıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak, bazı sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayısının üç kişiyi aşmayacağı ve eğitimin iki öğretmen eşliğinde gerçekleştirileceği bir sınıf ortamında ÖÖG tanılı öğrencilerin öğrenim görmelerini tavsiye ettikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguya benzer bulgular elde eden araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Türkkal (2018) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin bazılarının, kaynaştırma-bütünleştirme eğitim modelini işler

bulmadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanımlı öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma-bütünleştirme eğitim modelinin faydalı olup olmadığına dair farklı görüşlere sahip olduğunu yansıtmaktadır. Bu farklılıklar, ÖÖG tanımlı öğrencilerin en iyi şekilde desteklenmesi için daha fazla esneklik ve çeşitlilik gerektiğini göstermektedir. Eğitimciler ve okul idaresi, bu çeşitli görüşlere saygı duymalı ve öğrenciye en uygun eğitim ortamını sağlamak için çeşitli seçenekleri değerlendirmelidir. Ayrıca, bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme faaliyetleri hakkında daha fazla bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Gelecekte ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarının optimize edilmesi için en iyi uygulamaları belirlemeye yönelik konularda araştırmalar gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin izleme sürecine yönelik önerileri bağlamında bazı öğretmenler, RAM çalışanlarının ÖÖG tanımlı öğrencilerin gelişimini izlemek için sınıf ortamında veya RAM'da öğrencilere gelişim testleri uygulamalarını tavsiye etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencinin BEP hedeflerine ulaşma düzeyinin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Alanyazındaki diğer araştırmalardan yola çıkarak görüyoruz ki, özellikle RAM bünyesinde izleme birimlerinin kurulması ve kaynaştırma öğrencilerinin gelişimini yakından takip etmek için düzenli izleme faaliyetlerinin yapılması önerilmektedir. Türkkal'ın (2018) çalışması, bu konuda RAM bünyesinde kurulması gereken izleme birimlerinin önemini vurgulamıştır. Aynı şekilde Sadioğlu (2011) çalışmasında da bir öğretmenin, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimini izlemek amacıyla RAM çalışanlarını ayda bir öğrenciyi takip etmeleri yönünde öneride bulunduğunu belirtmiştir. Bu tür izleme ve takip faaliyetleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme ve eğitimlerini kişiselleştirme açısından önemli rol oynamaktadır.

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlere sınıf içi uyarlamalarla ilgili gerekli eğitimler verilerek, gönderme öncesi sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi sağlanabilir.
- BEP konusunda sınıf öğretmenlerine hem teorik hem de pratik eğitimler verilerek öğretmenlerin, BEP konusundaki bilgi, beceri ve donanımları geliştirilebilir.
- Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarını artırmak için idareci ve öğretmenlere yönelik çeşitli eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.
- RAM ve Engelli Sağlık Kurulu Raporları ve içerikleri hakkında ailelere yönelik gerekli eğitimler düzenlenebilir ve ailelerin bu raporlara ilişkin farkındalıkları artırılabilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma, belirli sayıda soru içeren veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Bununla birlikte bu çalışma, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olduğundan, öğretmenlerin görüşlerinin zaman içinde değişebileceği veya farklı eğitim dönemlerinde farklı sonuçlar elde edilebileceği gerçeği unutulmamalıdır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirli bir coğrafi bölgeden alınmış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.

### Yazar Katkı Oranı

Her bir yazar, makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır. Yazarlar, çalışmanın nihai versiyonunu gözden geçirip onaylamışlardır.

### Çatışma Beyanı

Yazarlar, araştırma sürecinde hiçbir kuruluş ya da şahıs ile herhangi bir çıkar çatışması yaşamadıklarını bildirmektedir.

### Kaynakça

- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3366>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanılma ve sayımsal el kitabı*. (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/134630/>
- Aydın-Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri* (Tez No. 560502) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/egged.453922>
- Bender, W. N. (2014). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri. H. Sarı (Ed.), *Öğrenme güçlüğü'nün değişen tanımları* (M. Yılmaz, Çev.) içinde (s. 3-45). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Biröl, Z. N., & Aksoy-Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı.). Pegem Akademi.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, 25(3), 2-45.

<https://www.myschoolpsychology.com/wp-content/uploads/2014/02/2014-State-of-LD.pdf>

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetin, E. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Tez No. 571896) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1035959>
- Gün-Şahin, Z., & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.89881>
- Handler, S. M., & Fierson, W. M. (2011). Joint Technical Report—Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision. *Pediatrics*, 127(3), e818-e856. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3670>
- Işıkdöğen-Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitisel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 626-669. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.398385>
- Kaçar, H. (2018). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi* (Tez No. 493092) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 321310) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kurnaz, A., Arslantaş, S., & Egerdirlioğlu, H. (2016, Mayıs). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler (ÖÖGYÖ) ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. H. Sarı (Başkan), *ELMIS 2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongre'si*. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., Matera, E..., & Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC neurology*, 13(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1471-2377-13-198>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Özdemir, E. (2019). *Öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin ders çalışma becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 548761) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.), *Nitel analiz ve yorumlama* (A. Çekiç & A. Bakla, Çev.) içinde (s. 431-539). Ankara: Pegem Akademi.
- Raskind, W. H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability. *Learning Disability Quarterly*, 24(3), 141-157. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1511240?casa\\_token=yKWLB71P7U0AA AAA:kueiA4-8YVR7Pei-g5eIM-aZox8t0HqIC52M3ud-RYsxdB02veidRUA9Ph9cV-rCOjOblA2hraNIWw](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1511240?casa_token=yKWLB71P7U0AA AAA:kueiA4-8YVR7Pei-g5eIM-aZox8t0HqIC52M3ud-RYsxdB02veidRUA9Ph9cV-rCOjOblA2hraNIWw)
- Sadioglu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* (Tez No. 306363) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sakız, H., Sart, Z. H., & Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/264195>
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160833>
- Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., Bush, S. S., Koffler, S. P., Reynolds, C. R., Policy NAN & Planning Committee. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 217-219. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.09.006>
- Snowling, M. J. (2005). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 4(9), 110-113. <https://doi.org/10.1383/psyt.2005.4.9.110>
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/108713/>
- Tatlı, A., Kırmık, D. ve Altunkaynak, Y. (2019, 1-3 Kasım). *Disleksi eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. International Congress on Gifted and Talented Education Kongre'sinde sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tekin, A. (2017). *Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili aile görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 488591) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tok, N. (2010). *Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi* (Tez No. 253299) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tunç, Z. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşleri* (Tez No. 298647) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi* (Tez No. 510425) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile iş birliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 410-425. <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/handle/20.500.11787/1189>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Tez No. 407803) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 158642) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Extended Abstract

In the education process, students are expected to get the highest benefit from educational activities. However, it may be difficult for some students to benefit from general education services without the necessary adaptations. These students are referred to as individuals in need of special education (Yiğiter, 2005). Among individuals with special education needs, there are also individuals with Specific Learning Disabilities [SLD]. SLD is a difficulty that is evaluated according to the age, intelligence level and grade level of the individual, characterized by low success in arithmetic skills, reading and writing skills, and significantly affects the daily life skills of the individual (Margari et al., 2013). When the national literature was examined, it was seen that there were few studies conducted with classroom teachers on the educational assessment of students with SLD. This study aims to examine the views and experiences of classroom teachers regarding the identification processes of students diagnosed with SLD. It is believed that this study will contribute to the literature in different aspects. First of all, it is thought that this study will help to better understand how classroom teachers approach and evaluate students diagnosed with SLD. In this way, it will be possible to determine the needs and requirements of teachers in providing more qualified support to students who are at risk or diagnosed with SLD. Secondly, it is thought that the study will contribute to the field in terms of revealing what kind of trainings classroom teachers need for the early diagnosis and correct guidance of students diagnosed with SLD. Thirdly, it is thought that the experiences and suggestions of classroom teachers will contribute to making educational policies and processes more effective. As a result, it is believed that it will contribute to making changes at the system level to provide better education and support to students diagnosed with SLD. In conclusion, it is thought that this study

will reveal important findings to understand the views and experiences of classroom teachers regarding the identification processes of students diagnosed with SLD, to improve the education system and to provide more qualified support to these students. It is thought that these findings can be a valuable source of information for educators, policy makers and researchers and will contribute to improvements in this field. In this study, which aims to determine the opinions of classroom teachers about the educational evaluation and identification processes of students diagnosed with SLD, answers to the following research questions will be sought:

1. What are classroom teachers' views on noticing SLD?
2. What are the opinions of classroom teachers regarding the process before referring students with suspected SLD to GRC?
3. How do classroom teachers evaluate the process after diagnosis?
4. What are the opinions of classroom teachers about the Individualized Education Program [IEP] process?
5. What are the opinions of classroom teachers about the families of students diagnosed with SLD?
6. What are the suggestions of classroom teachers regarding the educational evaluation and diagnosis process?

This study was designed with qualitative research methodology to examine in depth the views of classroom teachers who currently or previously worked with students diagnosed with SLD on the educational assessment and identification processes of students with SLD. Qualitative research is a process of understanding based on different methodological research traditions that investigate a social or human problem (Creswell, 1998). Phenomenology design was used in this study. Therefore, the source of the data to be obtained should be people who have experience with the phenomenon to be studied and have the ability to share this experience with others (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this context, semi-structured interview technique was used to reveal the views of the classroom teachers participating in the study on the educational evaluation and identification process of students diagnosed with SLD.

The findings obtained in the context of classroom teachers' responses were expressed under six categories. In addition, codes were given under each category and 22 codes were obtained in total. The categories that make up the findings of the study are explained with direct quotations from the participant statements.

The research results reveal important findings about classroom teachers' views on noticing SLD symptoms. These findings show that students affected by SLD have difficulties in arithmetic and reading and writing skills, and these students have lower academic success compared to students with typical development. These findings are similar to previous studies in the literature that reached similar results. In particular,



in a study conducted by Çoğaltay and Çetin (2020) with classroom teachers, it was stated that the academic success of students at risk of SLD was low and that these students had difficulties in reading and writing skills compared to students with normal development. According to the opinions of some classroom teachers, it has been determined that the families of students at risk of being diagnosed with SLD experience anxiety about being labeled and are worried about their children encountering this diagnosis in the future. When the literature is examined, there are studies that obtain results similar to this finding. For example, in the study conducted by Türkkal (2018), it was stated that families were hesitant about their children receiving a Disability Health Board Report, and that families approached this report with suspicion. The study conducted by Yazıcıoğlu (2019) reached similar findings. Therefore, the results of this study confirm similar results previously reached in the literature. Based on the findings of the research, some suggestions for practice have been made:

- Teachers can be provided with the necessary training regarding in-class adaptations to ensure that the pre-sending process is carried out effectively.
- By providing both theoretical and practical training to classroom teachers on IEP, teachers' knowledge, skills and equipment on IEP can be improved.
- Various trainings and seminars can be organized for administrators and teachers to increase their awareness of inclusive education.
- Necessary trainings can be organized for families about the GRC and Disability Health Board Reports and their contents, and families' awareness of these reports can be increased.

# İş Birlikli Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi

Tuncay TÜRK BEN\*, Sultan Büşra ARI \*\*

Makale Geliş Tarihi:28/02/2024

Makale Kabul Tarihi:27/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1444333

## Öz


Bu araştırmanın amacı, iş birlikli sorgulamaya dayalı yapılan öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimine etkisini incelemektir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri il merkezindeki bir devlet okulunun 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören iki farklı şubesinde yer alan 46 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle iş birlikli sorgulamaya dayalı, kontrol grubundaki öğrencilerle de mevcut öğretim programı doğrultusunda okuma eğitimi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuma-Anlama Testi” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Shapiro-Wilk, İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-testi ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme eğilimi, iş birlikli sorgulama, okuduğunu anlama, sorgulamaya dayalı öğrenme, Türkçe eğitimi

## The Effect of Collaborative Inquiry-Based Learning Environments on Students' Reading Comprehension Skills and Critical Thinking Dispositions

### Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of teaching based on collaborative inquiry on the reading comprehension skills and development of critical thinking tendencies of 7th grade secondary school students. A quasi-experimental model with a pre-test and post-test control group was used in the research. The study group of the research consists of 46 students from two different branches of a public school in the city center of Kayseri, studying at the 7th

\* Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, Türkiye, [tuncayturkben57@gmail.com](mailto:tuncayturkben57@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0167-4173 

\*\* Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray, Türkiye, [sultanbusrasaglam@gmail.com](mailto:sultanbusrasaglam@gmail.com), ORCID: 0009-0001-1986-8294 

**Kaynak Gösterme:** Türkben, T. & Ari, S. B. (2024). İş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2295-2314.

grade level. The experimental and control groups were determined by random method. Reading education was given based on collaborative inquiry with the students in the experimental group, and in line with the existing curriculum with the students in the control group. "Reading-Comprehension Test" and "Critical Thinking Disposition Scale" were used as data collection tools in the research. Shapiro-Wilk, Independent Samples t-test and Analysis of Covariance (ANCOVA) were used to analyze the data obtained. The findings obtained from the research show that collaborative inquiry-based teaching practices are effective on the development of students' reading comprehension skills and critical thinking tendencies.

**Keywords:** Collaborative inquiry, critical thinking tendency, inquiry-based learning, reading comprehension, Turkish education

## Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler eğitim alanını da doğrudan etkilemektedir. Buna bağlı olarak öğrenme ortamları da yeniden tasarlanmaktadır. 21. yüzyılda hedeflenen beceri ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması için Türkçe dersi öğrenme ortamlarının da bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) temel dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra üst düzey zihinsel becerilerin de öğrencilere kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu becerilerin öğrenme ortamlarında öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması sürecinde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda son yıllarda, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı öğrenme-öğretme süreçlerinde yaygın olarak kullanılması gereken pedagojik bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır.

Günümüzde bütün eğitim etkinliklerinin merkezinde sorgulama becerisi yer almaktadır. Eğitimde sorgulamanın amacı öğrencileri öğrenmeye güdüleme, dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme, düşünme, anlama ve öğrenme düzeyini yükseltme, eğitim öğretim ve değerlendirme sürecini kolaylaştırma olmaktadır. Bu amaçlarla yapılan sorgulama etkili ve güçlü bir eğitim etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş, 2016). Sorgulama becerisinin işe koşulduğu yaklaşımlardan biri ise sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Sorgulayıcı öğrenme, öğrenme sürecinin başlangıç noktası olarak öğrencilerin ilgi alanlarını ve öğrenme hedeflerini vurgulayan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Katan & Baarts, 2023). Harada ve Yoshina (2004) tarafından bu yaklaşım sorgulama yoluyla öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil olduğu etkin bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bu yaklaşım, öğrenci merkezli, soru sormaya, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye odaklanmış etkin bir öğrenme anlayışına sahiptir (Çırakoğlu & Dursun, 2020). Sorgulamaya dayalı öğrenmede amaç, öğrencilerin bilgi edinme sürecine ilişkin beceriler geliştirmesi ve düşünme becerilerini kullanarak yeni durumlara bunları transfer edebilmesidir (Bezen & Bayrak, 2020).

Sorgulamaya dayalı bir öğretimin gerçekleştirilmesi için sorgulamaya elverişli uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekmektedir. Sorgulayıcı öğrenme, öğrencilerin çalışmakta özgür oldukları, bir fikre sahip oldukları, çıkarımlar yaptıkları ve sınıftaki öğrenme sürecine yönelik tahminler yaptıkları bir sınıf ortamı gerektirir (Suhartono vd., 2014). Bu tür öğrenme ortamlarında öğrenciler etkinliklere aktif bir şekilde katılırlar ve arkadaşları ile etkili iletişim içinde bulunurlar (Bedir, 2017). Sorgulamaya dayalı öğrenme; güdümlü sorgulama, açık uçlu sorgulama ve iş birlikli sorgulama olmak üzere üç şekilde sınıflandırılabilir (Saracaloğlu & Çetin, 2020). Mevcut çalışmada iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında öğrenciler süreci nasıl yürüteceklerine ve verilen problemi nasıl çözeceklerine ilişkin kararları birlikte alırlar (Kaplan Parsa, 2016). Sınıf içi sorgulama etkinlikleri gerçekleştirilirken öğretmen ve öğrenciler sorular ile sorgulama stratejilerini birlikte seçerler. Öğretmen ve öğrenciler birlikte araştırmacı rolünde bulunurlar (Saracaloğlu & Çetin, 2020).

Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında öğrenciler birbirleriyle etkileşim içindedirler. Aralarında oluşan etkileşim aracılığıyla, öğrenciler; sorgulama yapmayı, fikirleri ve bilgileri paylaşmayı, farklılıklara açıklık getirmeyi ve yeni bir anlayış yapılandırılmayı öğrenirler (Gillies & Boyle, 2010; akt. Karataş & Özcan, 2015). Sorgulamaya dayalı öğrenme öğrencilerin öğrenme etkinliklerine akranlarıyla birlikte katılarak iş birliği içinde öğrenmelerini sağlar (Hasan vd., 2019). Sorgulama temelli öğrenme ile iş birlikli öğrenmenin harmanlandığı öğrenme ortamlarında öğrenciler heterojen gruplar halinde ortak bir amaç doğrultusunda çalışırlar ve birbirlerinin başarısından sorumludurlar. İş birlikli öğrenmede öğretmenin temel görevi öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğrenme çevresini düzenlemektir (Yılmaz Özelçi, 2020). Görüldüğü üzere sürecin merkezinde öğrenci yer almakta, öğretmen ise öğrencileri yönlendirme, grup içindeki etkileşime ve iş birliğine rehberlik etmektedir (Bayrakçeken vd., 2015; Yılmaz Özelçi, 2020).

İş birlikli öğrenme, öğrenci motivasyonunu artırır ve sosyal bir ortam sağlayarak öğrencilerin tartışma, münazara etme, fikirleri eleştirme, başkalarının fikirlerine saygı duyma, hoşgörü gösterme ve ortak karar verme gibi becerilerini geliştirir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesine ve bu süreçlere etkin katılımına olanak sağlar (Certel, 2017; Karakuş, 2016; Serrano & Pons 2007; Türkben, 2021). Türkçe dersi öğrenme ortamlarında öğrenciler arasında olumlu bağlılık kurmayı, yüz yüze destekleyici iletişimi ve akademik bir konuda öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmasını sağlayan çağdaş yaklaşımlardan biri olan iş birlikli öğrenmeden yararlanılmalıdır. Sorgulamaya dayalı öğrenme ile iş birlikli öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini birlikte öğrenme ortamına yansıtan iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin hem okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini arttıracak hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek yaklaşımlardan biridir. Güngör ve Ün Açıköz'e (2006) göre iş

birlikli öğrenme ortamlarında öğrenciler okuduklarını daha iyi kavrayıp eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirirler.

Öğrencilerin okuldaki akademik başarıları ve öğrenme performansları üzerinde okuma becerisinin önemli bir etkisi vardır (Leppanen vd., 2005). Dolayısıyla bu becerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi önem arz etmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi sorgulayıcı öğrenme yaklaşımından olumlu yönde etkilenebilir (Kuhlthau, 1997). Nitekim alan yazın incelendiğinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu (Al-Khamaiseh, 2023; Burhanuddin, 2012; Cahya & Katemba, 2023; Chu vd., 2011; Ermawati vd., 2015, 2018; Hendriarto vd., 2021; Oktarani, 2015), akademik başarılarını arttırdığı (Abdi, 2014; Bilir & Özkan, 2018; Karamustafaoğlu & Celep Havuz, 2016; Karataş & Özcan, 2015; Yıldırım & Türker Altan, 2018), eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği (Duran & Dökme, 2016; Ghaemi & Mirsaed, 2017; Kirman Çetinkaya, 2023) görülmektedir. İş birlikli öğrenmenin de öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Carrillo vd., 2019; Gurk & Mall-Amiri, 2016; Güngör & Ün Açıkgoz, 2005; Kayıran & İflazoğlu, 2007; Marzban & Alinejad, 2014; Nejad & Keshavarzi, 2015; Pan & Wu, 2013; Tok, 2008; Yıldırım, 2010). Alan yazından elde edilen bulgulara bakılarak günümüz dünyasında hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için tüm derslerde sorgulama temelli bir öğretimin uygulanması gerektiği görülmektedir. Alan yazında iş birlikli öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme ile ilgili ayrı ayrı pek çok çalışma bulunmaktadır ancak ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok fen bilimleri alanında yapıldığı görülmektedir. Alan yazın taramasında Türkçe eğitimi alanında iş birlikli sorgulamaya dayalı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okuma öğrenme alanında sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmadan elde edilecek bulgular önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Ortaokulda farklı disiplinlerde sorgulamaya dayalı öğrenme üzerine yapılan çalışmaların daha çok 7. ve 8. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir (Çıtak, 2016; Erkol & Şahintepe, 2020; Kale & Güzel, 2022; Kaya & Yılmaz, 2016; Kaya & Avan, 2020; Kırıcı, 2019; Kaplan Parsa, 2016; Tekin, 2019; Uzun & Maden, 2022; Ünlü, 2015). Bu nedenle mevcut araştırmada Türkçe dersinde sorgulamaya dayalı hazırlanan öğrenme etkinliklerinin 7. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu araştırma kapsamında hazırlanan etkinlikler ile öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel bakış açılarının ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini desteklemek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile

- yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma, iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini ortaya koyabilmek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Yarı deneysel yöntemde amaçlanan, grupların birinde görülen değişimin diğerindeki değişimden ne kadar farklı olduğunu test etmektir (Büyüköztürk, 2007). Deney ve kontrol grubu ile yapılan bu çalışmada deney grubuna müdahalede bulunulmuş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma yarı deneysel yönetime uygun olarak ön test – son test kontrol gruplu olarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri seçkisiz yöntemle belirlenmiş ve grupların Türkçe dersi akademik başarılarının yakın olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunu Kayseri ili Avukat Ahmet Ulucan Ortaokulunda eğitim gören 46 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1.

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları*

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	14	63,6	15	62,5
Erkek	8	36,4	9	37,5
Toplam	22	100	24	100

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma-anlama testi ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanımı için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

### Okuma – anlama testi (OAT):

İş birlikli sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini belirlemede Ülper ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Okuma – Anlama Testi (OAT)” kullanılmıştır. Okuma-anlama testi geliştirilirken öncelikle test maddeleri oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan test maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Son halini alan test farklı illerde bulunan 7 okulda öğrenim gören 696 (5, 6, 7. ve 8. sınıf) öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, test sonuçlarının güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) 0,744 ve (Sperman Brown) .802 olarak bulunmuştur. Bu analizlerin yanında test maddelerine %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ortalama madde güçlüğü 0,507 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0,431 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracının geliştirildiğini ortaya koymaktadır.

### **Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (EDEÖ):**

İş birlikli sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisini belirlemede Yıldırım Döner ve Demir (2021) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde farklı örneklem gruplarından veriler toplanmıştır. Bu veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi, test-tekrar test ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde Cronbach’s Alpha değeri .87, Spearman Brown ve Guttman Split-Half değeri .81 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin oldukça güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İç tutarlılık katsayısının .75 olması test-tekrar test sonucunda ölçeğin tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda %42.94 toplam varyans değerine sahip ölçeğin 21 maddelik üç faktörlü ölçek yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçeğin yapı güvenirliğinin .93 olarak hesaplanması ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Üç boyutlu ve 21 maddeden oluşan likert tipi güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının hazırlandığı ifade edilebilir.

### **Denel İşlem**

Bu çalışma iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini ortaya koyabilmek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce iş birlikli öğrenme yöntemi, okuma anlama becerisi ve eleştirel düşünme konularında gerekli alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırılması hedeflenen eleştirel düşünme ve okuma-anlama becerilerindeki değişimin tespiti için uygun görülen ölçme araçları araştırmacılardan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ardından haftalık olarak hazırlanan etkinlik planları uzman görüşüne sunulmuş ve geri bildirimler ışığında düzenlenmiştir.

Araştırma için Aksaray Üniversitesi Etik Kurulu’na başvurulmuştur. Kurulun 01.11.2022 tarih ve E-34183927-000-00000773574 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca 21.11.2022 tarihinde araştırmanın yapılabilmesi için MEB’e bağlı

ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerine bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

Uygulama çalışması; ön testin uygulanması, iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları ve geri bildirimlerin verilmesi, son testin uygulanması olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ön test için Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen “Okuma – Anlama Testi (OAT)” ve Yıldırım Döner ve Demir (2021) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) deney ve kontrol gruplarına kişisel bilgi formu ile birlikte dağıtılmış ve 1 ders saati içerisinde yanıtlamaları istenmiştir. İki farklı şubede eğitim gören 7. sınıf öğrencilerinin ön test sonuçları şube bazında incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamaması üzerine sınıflardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Ardından 6 hafta toplam 24 ders saati boyunca deney grubunda iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler oluşturulurken 5E öğrenme modelinin aşamaları göz önünde bulundurulmuş ve yenilenmiş bloom taksonomisinden yararlanılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. 6 haftanın sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır.

Uygulamanın birinci haftasında araştırmacının “Ders” metni doğrultusunda hazırlanmış olduğu yönergeye göre oluşturulan etkinlikler yapılmıştır. Öğretmen sorgulamaya dayalı öğrenmeyi teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturur. Sorgulamaya dayalı öğrenme süreci soru sormakla başlar, daha sonra öğrenciler soruların cevaplarını bulup inceler. 5E öğrenme modeli doğrultusunda hazırlanan etkinlik kâğıtları dağıtılır. Birinci etkinlik kâğıdında ön bilgileri açığa çıkarmaya ve merak uyandırma yönelik sorular yer almaktadır. Sorular hakkında öğrenci görüşleri alınıp tartışıldıktan sonra, öğrencilerden kendilerine verilen yönerge doğrultusunda metni okumaları istenir. İkinci etkinlik kâğıdı dağıtılır. Etkinlik kâğıdı metnin temel düşüncelerini ve iletisini kavramaya yöneliktir. Öğrenciler grup halinde metni sorgulamaya çalışırlar. Bir sonraki ders ise üçüncü etkinlik kâğıdı dağıtılır ve metinde ele alınan problemi belirleme ve çözüm üretme çalışması gerçekleştirilir. Öğretmen ele alınan problemlere ilişkin nasıl bir çözüm üretecekleri hakkında düşüncelerini ve bu etkinlik kâğıdına çözümlerini yazmalarını ister. Ardından öğrenciler dörder kişilik gruplar oluşturarak ellerindeki dört çözüm fikrinden en iyisi olduğunu düşündükleri fikri seçerler ve seçilen fikri grup olarak geliştirmeye çalışırlar. Öğretmen süreçte iş birlikli çalışmayı destekler. Ardından 2 grup birleştirilir ve aynı işlemi ellerinde kalan 2 fikir için yapmaları istenir. Bu durum sınıftan tek bir çözüm seçilene kadar devam eder. Sınıftaki öğrenciler en sonunda seçilen fikri hep birlikte geliştirerek bir çözüm ortaya koyar. Dersin sonunda öğrencilerden bu dersin kendilerine ne kattığı hakkında



görüş bildirmeleri istenir. Öğretmen ve öğrenciler ortaya konulan fikirlere ilişkin geri bildirim sağlarlar. Öğrencilerin takım çalışmasına katılmadaki arzu ve başarısı, çözüm üretme çabası ve çözümlerin niteliği değerlendirilir. Çalışmanın sonunda grup ve öz değerlendirme formlarıyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenir.

Uygulamanın ikinci haftasında öğrencilerden iyimserlik ve kötümserlik kavramlarını tanımlamaları istenir. Hayatta iyimser insanlara mı yoksa kötümser insanlara mı daha çok ihtiyaç duyulduğu sorulur. Daha sonra kendilerini iyimser bir insan olarak mı yoksa kötümser bir insan olarak mı gördükleri sorulur ve nedenini açıklamaları istenir. İleri sürülen nedenler eleştirel bakış açısıyla değerlendirilir. Sorgulamaya dayalı öğrenme etkinlik kâğıtları dağıtılır. Bu etkinlik kâğıtlarıyla öğrencilerin ilgisi ve dikkati işlenecek metne çekilir. İşlenecek metinde ele alınan problemlere ilişkin ön hazırlık soruları sorulur. Daha sonra “İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine” adlı metin okutulur. Okuma edimi gerçekleştirildikten sonra hazırlanan etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılır. Çalışma grupları oluşturularak bloom taksonomisine göre hazırlanmış sorulara cevap aranır. Ardından öğrencilerden metinde ele alınan problem(ler)i belirlemeleri istenir. Sonraki süreçte öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır ve her grup metinde geçen düşünceleri birlikte inceleyerek on tane katıldığı veya katılmadığı düşünceleri gerekçesiyle birlikte listeler. Daha sonra gruplar bu listeleri sınıfla paylaşır. Gruplardan birinin katıldığı düşünceye diğeri katılmadığında tüm sınıf izleyici olacak şekilde münazara ortamı oluşturularak 5 dakika içerisinde birbirlerini ikna etmeye çalışmaları beklenir. Öğrencilerin grup performansları süreç içerisinde değerlendirilir. Etkinlik süresince öğrencilere geri bildirimde bulunulur. Öğrencilerin özeleştiri yapabilme becerileri, düşündükleri fikirlerin gerekçeli olması, benimsediği fikri savunabilmesi ve aklına yakın geldiği noktada diğer fikri kabullenebilmesi değerlendirilir.

Uygulamanın üçüncü haftasında dersin girişinde öğrencilere bir şeyin değerli olup olmadığına nasıl karar verdikleri sorulur. Hayatlarında önceden değersiz zannettikleri ancak değerini sonradan anladıkları bir şey varsa anlatmaları istenir. Antika kelimesinin anlamı ve neden antikaların değerli olduğu sorulur. Birinci etkinlik kâğıdı dağıtılarak antika kelimesinin kendilerinde ne çağrıştırdığını ve bu çağrışımlardan hareketle bir metin yazmaları istenir. Yazılan metinler değerlendirildikten sonra öğrencilere daha önce antika eşya sergisi gezip gezmedikleri sorulur. “Miras Keçe” adlı metin okutulur ve metni anlamaya yönelik hazırlanmış etkinlik kâğıdı üzerinde öğrenciler gruplar halinde çalışırlar. Ardından öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır. Her grup metinle ilgili bir soru hazırlar. Sorular toplanarak gruplara rastgele dağıtılır. Her grup kendisine gelen soruyu sesli olarak yanıtlar. Daha sonra her gruptan okunan metinle aynı ana fikre sahip başka bir metin oluşturmaları istenir. Dersin sonunda gruplar yazdıkları kısa metni sınıfta sesli olarak okurlar. Sınıfın diğer üyeleri ana fikrin doğru verilip verilmediği konusunda yazar arkadaşlarını değerlendirir. Öğrencilerin metnin olay akışını ve ana fikrini doğru ve eksiksiz bir biçimde anlayabilmeleri ve arkadaşlarının yazdığı metnin de ana fikrini bularak “Miras Keçe” metninin ana fikri ile karşılaştırebilmeleri değerlendirilir.

Uygulamanın dördüncü haftasında giriş bölümünde öğrencilere şehirleşme denildiğinde akıllarına ne geldiği sorulur. Çarpık kentleşmenin neden olduğu sorunlarla ilgili yorum yapmaları istenir. Sorunlar hakkında öğrenci görüşleri alınıp tartışıldıktan sonra öğrencilere çeşitli görseller gösterilerek çarpık yapılaşmanın insanları ve doğadaki diğer canlıları nasıl etkilediği üzerinde durulur. “Boş Arsa” adlı metin okutulur. Metin okunduktan sonra öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır. Öğrenciler gruplar halinde hazırlanan çalışma kâğıtlarındaki metin altı soruları cevaplandırmaya çalışır. Her gruptan metinde anlatılmak istenen sorunu tespit etmeleri ve bu soruna çözüm üretmeleri istenir. Bir sonraki ders grup üyeleri tahtaya gelerek metinde anlatılan sorunu ve çözüm önerisini sınıfla paylaşır. Metinde anlatılan sorunu doğru tespit edip edemedikleri, buldukları çözüm önerilerinin işlevselliği, grupla çalışma ve ürüne eşit miktarda emek verme durumları değerlendirilir.

Uygulamanın beşinci haftasında öğrencilere memleketleri ve memleketlerinin nelerinin meşhur olduğu sorulur. Memleketlerine karşı özlem duyup duymadıkları, bir seçim hakları olsa şimdi yaşadıkları yerde mi yoksa memleketlerinde mi yaşamak istedikleri sorulur. Gurbette bulunan insanların neler hissettikleri üzerinde durulur. İnsanların duygularını nasıl ifade ettikleri ile ilgili bir araştırma konusu verilir. Öğrenciler konu ile ilgili araştırma yaparlar. “Ana İşsiz Kalınca” adlı metin okutulur. Metinle ilgili çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrenciler metnin konusu, ana fikri, yardımcı düşünceleri ile ilgili soruları cevaplandırır. Metinde ele alınan soruna yönelik bir etkinlik kâğıdı dağıtılır ve öğrencilerden bu soruna çözüm üretmeleri istenir. Öğretmen bir sonraki derse kadar öğrencilerden kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek sorunları belirlemeleri ve bu sorunların üstesinden nasıl gelinebileceğini araştırmalarını ister. Öğrenciler gruplar halinde araştırma konusu üzerinde çalışırlar. Bir sonraki derste öğrenciler hazırlamış oldukları çalışmaları sınıfta sunarlar. Etkileşimli sınıf ortamında sunulan çözüm önerileri tartışılır. Öğrencilerin hem grup içi çalışma performansları hem de etkileşimli sunumları öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

Uygulamanın altıncı haftasında öğrencilere kitap okumayı neden sevdikleri/sevmedikleri sorulur. Öğrencilerden kitap okumayı önemli bulup bulmadıklarını nedenleriyle açıklamaları istenir. Ne tür kitaplardan hoşlandıkları sorulur. Şimdiye kadar en çok etkilendikleri kitabı kısaca anlatmaları ve bu kitaptan neden etkilendiklerini açıklamaları istenir. “Kitaba Hürmet” adlı metin okutulur. Metin altı soruların yazılı olduğu etkinlik kâğıdı dağıtılır. Öğrenciler soruları birlikte cevaplandırır. Sonra öğrenciler üçer kişilik gruplara ayrılır. Gruplar “Niçin kitap okumalıyız? Kitap okumak bize ne kazandırır?” konulu etkinlik kâğıdı üzerinde çalışırlar. Öğrenciler farklı kaynaklardan sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla konuyu araştırırlar. Bir sonraki ders her gruptan karşılığında kitap okumayı sevmeyen biri olduğunu hayal etmeleri ve ona bir mektup yazarak kitap okumanın önemi noktasında onu ikna etmeleri istenir. Yazılan mektubun altına grup üyelerini anımsatacak isim vb. bir işaret koymamaları hatırlatılır. Daha sonra bu mektuplar toplanıp karıştırılır ve gruplara dağıtılır. Her grup mektupları ikna edicilik düzeyine göre değerlendirerek 1-

5 aralığında bir puan verir. Sonra gruplar mektupları değiştirir. Bu işlem her grup her mektubu puanlayana kadar devam eder. En sonunda verilen puanlar toplanır. En yüksek puana sahip olan mektup sınıfta bu mektubu yazan grup üyelerince sesli bir şekilde okunur. Daha önce kitap okumayı sevmeyen ve bu mektuplar ile fikrim değişti diyen öğrenciler olup olmadığı sorulur ve onlardan fikirlerini değiştiren en önemli etmeni sınıf arkadaşlarıyla paylaşımları istenir. Öğrencilerin kitap okumaya karşı yaklaşımı, grupla çalışma ve ortak ürün ortaya koyma becerisi, okuduğu metinleri doğru anlamlandırması ve çıkarım yapabilmesi değerlendirilir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan veriler SPSS-20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin okuma-anlama testi ve eleştirel dinleme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ardından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma-anlama testi ve eleştirel dinleme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların denkleğini test etmek için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-testi kullanılmıştır. Deneysel süreç sonunda deneysel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizlere geçmeden önce veri dosyasında eksik veri olup olmadığı incelenmiş ve eksik veri olmadığı görülmüştür. Daha sonra doğru analiz seçimi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma-anlama testi ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için hem Shapiro-Wilk testi kullanılmış hem de verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun her iki ölçekten almış oldukları ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ( $p > .05$ ). Yapılacak analiz türüne göre bazı ek koşulların da sağlanması gerekmektedir. Araştırmada öğrencilerin okuma-anlama başarı ön test ve son testten aldıkları puanların analizleri için gerekli varsayımlar sağlandığı için parametrik testlerden Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Ek koşulları sağlamayan deney ve kontrol grubu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanları için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.  
Başarı Testi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının  
Betimsel İstatistik ve Normallik Değerleri

		Grup	$\bar{x}$	ss	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk	
							İstatistik	Anlamlılık
OAT	Ön Test	Deney	23,05	3,982	-,589	-,203	,940	,196
		Kontrol	21,96	4,237	-,642	-,569	,921	,061
OAT	Son Test	Deney	27,55	3,334	-,291	-1,250	,920	,075
		Kontrol	22,38	4,950	,055	-,359	,963	,498
EDEÖ	Ön Test	Deney	80,41	8,051	-,024	-1,507	,918	,071
		Kontrol	79,08	6,071	-,753	-,348	,921	,060
EDEÖ	Son Test	Deney	90,36	7,027	-,468	,843	,959	,463
		Kontrol	79,42	5,124	-,424	,514	,959	,412

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemini yanıtlamak için öğrencilerin okuma-anlama ön test ve son testten aldıkları puanların analizlerinde kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için öncelikle bazı koşulların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde bağımlı değişkene ait puanların kıyaslanacak grupların her birisinde normal dağılım sergilediği görülmüştür (bkz. Tablo 2). Levene F testi ile yapılan analizde varyanslarının da eşit olduğu ( $p=.690$ ) olduğu görülmüştür. Veriler arasında doğrusal ilişkinin varlığı ise saçılma diyagramı ile kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $R^2=0,446$ ). Grup içi regresyon eğilimleri (regresyon katsayıları) eşitliğini test etmek amacıyla, ANOVA (ortak etki testi) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde grupxöntest ortak etkisinin anlamsız olduğu saptanmıştır [ $F(1, 42)=1,79, p>.05$ ]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun ön teste dayalı olarak okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durumda regresyon doğrularının eğimleri homojendir denilebilir. Ayrıca, deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını görmek için korelasyon katsayıları hesaplanmış ve deney ve kontrol grubu okuma-anlama ön test ve son test puanları arasında bir ilişki olduğu ( $r=.668, p<.05$ ) ve bu ilişkinin doğrusal olduğu anlaşılmaktadır. Ön test-son test verileri normal dağılım gösteren deney ve kontrol grubunun ön test puanları ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanmış, analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı, anlamlılık düzeyinin

.376 olduğu anlaşılmıştır [ $t(44)=,895, p>.05$ ]. Araştırmada kullanılacak olan kovaryans analizinin, yapılan analizler sonucunda gerekli varsayımları karşıladığı görülmektedir. Yapılan kovaryans (ANCOVA) analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.  
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Konuşma Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	SS	Sd	KO	F	p	Eta-kare $\eta^2$
Ön test	400,881	1	400,881	43,508	,000	,278
Grup	215,627	1	215,627	23,402	,000	
Hata	396,198	43	9,214			
Toplam	1103,935	45				

\* $p<0,05$

Tablo 3'teki bulgulara göre gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı farklar gözlenmiştir [ $F(1,43)=23,402, p=.000<.05$ ]. Grupların düzeltilmiş başarı puanları arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deneysel işlemin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etki büyüklüğü ( $\eta^2=.278$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre deneysel işlemin okuduğunu anlama başarı puanları üzerinde yüksek bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde daha etkili olduğu ifade edilebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek için öncelikle grupların eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları bağımsız örneklem t- testi ile incelenmiştir. Ön test-son test verileri normal dağılım gösteren deney ve kontrol grubunun ön test puanları ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanmış, analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı, anlamlılık düzeyinin .529 olduğu anlaşılmıştır [ $t(44)=,634, p>.05$ ]. Bu bulgulara göre grupların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri uygulama öncesi benzerlik göstermektedir. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu son test puanları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.  
*Son Test Grup Değişkeni Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}$	SS	t	Sd	p	$\eta^2$
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Deney	22	90,36	7,027	6,073	44	,000*	,456
	Kontrol	24	79,42	5,124				

\* $p < 0,05$

Tablo 4'te grup değişkeni için ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına göre son test eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ( $p = ,000 < 0,05$ ). Deneysel işlemin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü ( $\eta^2 = ,456$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ışığında iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin gelişimi üzerinde mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, iş birlikli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda iş birlikli sorgulama yaklaşımını temel alan okuma etkinlikleri ile yapılan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, çağdaş yaklaşımlardan biri olan sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde uygulanmasını destekleyecek kanıtlar ve bilgiler ortaya koymaktadır.

Sorgulayıcı öğrenmenin önemi, öğrencilerin hayatları boyunca aktif öğrenenler olmalarını sağlayacak beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamasıdır. Bu yaklaşımda, öğrenciler bilgi arama yoluyla sorular sordukça ve yanıtlar buldukça aktif olarak bilgi tabanlarını oluştururken, öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolünü üstlenir. Sorgulayıcı öğrenme aynı zamanda veri toplama ve analiz etmede sistematik yöntemler kullanır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sorgulamaya dayalı öğrenmenin okuduğunu anlamada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında yapılan birçok çalışma mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Chu ve diğerleri (2011) grup projelerinde sorgulama yaklaşımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular yapılan çalışmanın öğrencilerin okuma becerileri ve tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya

koymaktadır. Ermawati ve diğerleri (2018) ise çalışmalarında sorgulamaya dayalı öğrenmenin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular uygulanan yaklaşımın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu yaklaşımın alıcı dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Hendriarto ve diğerleri (2021) ilkökul düzeyinde yapmış oldukları çalışmalarında okuma becerilerinin öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme uygulamaların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Oktarani (2015) yapmış olduğu eylem çalışmasında sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Al-Khamaiseh (2023) ise araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının onuncu sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerindeki potansiyel etkisini incelemiş ve deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiğini tespit etmiştir. Ekiz (2021) ise yapmış olduğu çalışmasında sorgulamaya dayalı öğretimin ikinci dil öğrenen öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye katılımı ve ikinci dil akademik yazma performansı üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu iş birlikli sorgulamaya dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Duran ve Dökme (2016) fen ve teknoloji dersi kapsamında yapmış oldukları çalışmalarında sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Bu bulgu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Aرسال (2017) ise sorgulamaya dayalı öğrenmenin hizmet öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını, ancak test öncesi ve test sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Kaçar ve Çakmak (2020) sosyal bilgiler dersinde sorgulamaya dayalı öğretimin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı derecede geliştirdiğini saptamışlardır. Kirman Çetinkaya (2023) tarafından yapılan çalışmada ise uygulanan işlem sonrası deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından yüksek olduğu ama istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde iş birlikli sorgulama yaklaşımından yararlanılabileceği söylenebilir.

Bu çalışma ile sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi kapsamında uygulanabilir olduğu ve kazanım odaklı becerileri geliştirdiği ortaya konulmuştur. Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrenme becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir. Mevcut araştırma okuma becerisi üzerine gerçekleştirilmiştir. Diğer dil becerileri üzerinde de benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğretim ortamlarının öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerilerini geliştirecek nitelikte düzenlenmesinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkin rol oynadığı tespit

edilmiştir. Öğretmenler bu doğrultuda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları oluşturabilirler.

### Araştırma Etiğine Dair Hususlar

Araştırmanın etik kurul izni, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 01.11.2022 tarihinde E-34183927-000-00000773574 belge numarası ile alınmıştır.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların beyan etmek istediği herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Abdi, A. (2014). The effect of inquiry-based learning method on students' academic achievement in science course. *Universal Journal of Educational Research*, 2(1), 37-41.
- Al-Khamaiseh, H. S. (2023). The effect of inquiry-based learning strategy on EFL tenth-grade students' reading Comprehension. *Journal of International Education and Practice*, 6(2), 46-57.
- Arsal, Z. (2017) The impact of inquiry-based learning on the critical thinking dispositions of pre-service science teachers. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1326-1338.
- Bayrakçeken, S. Doymuş, & K. Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması* (2.baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Bedir, T. (2017). *Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 470987) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bezen, S., & Bayrak, C. (2020). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı aracılığıyla öğrenci tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 555-599.
- Bilir, U., & Özkan, M. (2018). Fen bilimleri öğretiminde araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 223-256.
- Burhanuddin, W. (2012). Using inquiry method to improve the students' reading comprehension (A classroom action research). *Exposure Journal*, 1(1), 126-146.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Cahya, M. G. S., & Katemba, C. V. (2023). The effectiveness of inquiry-based learning on reading skills at SMAN I lembang: Kurikulum Merdeka. *Jetal: Journal of English Teaching & Applied Linguistics*, 4(2), 153-160.
- Carrillo, N. M. R., Labre, M. G. P., & Valle, V. V. Y. (2019). The effects of cooperative learning on reading comprehension. *Explorador Digital*, 3(3.1), 143-163. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v3i3.1.875>



- Certel, Z. (2017). *Beden eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme* (1. Baskı). Nobel Bilimsel Eserler.
- Chu, S. K. W., Tse, S. K., & Loh, E. K. Y. (2011). Collaborative inquiry project-based learning: Effects on reading ability and interests. *Library & Information Science Research*, 33, 236–243.
- Çırakoğlu, M., & Dursun, F. (2020). Sorgulamaya dayalı öğrenme. S. Saracaloğlu, B. Akkoyunlu ve İ. Gökdaş (Ed.), *Öğretimde yaklaşımlar ve eğitime yansımaları* (1. baskı, s. 407-431) içinde. Pegem Akademi.
- Çıtak, H. (2016). *Rehberli araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 622205) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Duran, M., & Dökme, İ. (2016). The effect of the inquiry-based learning approach on student's critical-thinking skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(12), 2887-2908.
- Ekiz, M. (2021). *The effects of inquiry-based instruction on l2 learners' engagement in online learning and academic writing skills* (Tez No. 701096) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erkol, M., & Şahintepe, S. (2020). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin üstbilmiş farkındalık düzeylerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 668-690.
- Ermawati, et al. (2018). The role of inquiry based learning to improve reading comprehension of EFL students. *ELS-Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(1), 13-20.
- Ermawati, Yunus, N., & Pammu, A. (2015). The implementation of inquiry-based learning to reading comprehension of EFL students. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 6(3), 1067-1071.
- Ghaemi, F., & Mirsaed, S. J. G. (2017). The impact of inquiry-based learning approach on critical thinking skill of EFL students. *EFL Journal*, 2(2), 89-102.
- Gurk, N. K. A., & Mall-Amiri, B. (2016). The effect of cooperative learning techniques on intermediate Iranian EFL learners' reading comprehension and reading strategies. *Journal of Studies in Education* 6(4), 33-59.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 188 – 204.
- Güngör, A., & Ün Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Güngör, A., & Ün Açıkgöz, K. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 48, 481-502.
- Harada, V. H., & Yoshina, J. M. (2004). *Inquiry learning through librarian-teacher partnerships*. Linworth Publishing, Inc.
- Hasan, R., Lukitasari, M., Utami, S., & Anizar, A. (2019). The activeness, critical, and creative thinking skills of students in the lesson study-based inquiry and cooperative learning. *JPBI*

- (*Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*), 5(1), 77-84. doi: <https://doi.org/10.22219/jpbi.v5i1.7328>
- Hendriarto, P., Aslan, Mardhiah, Sholihin, R., & Wahyudin (2021). The relevance of inquiry-based learning in reading skills exercises for improving student learning outcomes in madrasah ibtitaiah. *Jurnal Pendidikan Dan Pemikiran Islam*, 5(1), 28-41.
- Kaçar, T., & Çakmak, Z. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin ders başarısına, eleştirel düşünme becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1651-1672.
- Kale, E. & Güzel, H. (2022). Rehberli araştırma –sorgulama yaklaşımına göre yapılan fen öğretiminin köy ortaokulu öğrencilerinin FeTeMM tutumlarına etkisi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(59), 1824-1832.
- Kaplan Parsa, M. (2016). *İşbirlikli sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının yaratıcı düşünmeye, sorgulayıcı öğrenme becerilerine, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 437085) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karakuş, F. (2016). Öğrenme-öğretme yaklaşımları. T. Yanpar Yelken & C. Akay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 135-184). Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, S., & Havuz, A. C. (2016). Inquiry Based Learning and Its Effectiveness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 40-54.
- Karataş, S., & Özcan, S. (2015). İşbirlikli öğrenme ortamındaki yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünceleri ile akademik başarıları üzerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 1-21.
- Katan, L., & Baarts, C. A. (2023). Improving student learning through inquiry-based reading. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1191-1206.
- Kaya, G., & Avan, Ç. (2020). Sorgulamaya dayalı bir fen etkinliği: Yüzme-batma ve askıda kalma. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 10(2), 112-126.
- Kaya, G., & Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300-318.
- Kayıran, B. K., & İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 129-141.
- Kırıcı, M. G. (2019). *FeTeMM destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisi* (Tez No. 614851) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kirman Çetinkaya, E. (2023). *8. sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel konularda farkındalık ve düşünme becerilerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla geliştirilmesinin incelenmesi* (Tez No. 785832) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuhlthau, C. C. (1997). Learning in digital libraries: An information search process approach. *Library Trends*, 45, 708–724.

- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383–399.
- Marzban, A., & Alinejad, F. (2014). The Effect of Cooperative Learning on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3744 – 3748.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nejad, S. G., & Keshavarzi, A. (2015). The Effect of Cooperative Learning on Reading Comprehension and Reading Anxiety of Pre-University Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 169-180.
- Oktarani, L. (2015). Improving students' reading comprehension by using inquirybased learning. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2(1), 1-9.
- Pan, C. Y., & Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Serrano, J., & Pons, R. (2007). Cooperative learning: we can also do it without task structure. *Intercultural Education*, 18, 215-230.
- Suhartono, et.al. 2014. The influence of learning method of student teams-achievement divisions (STAD), inquiry based learning (IBL), and expository (conventional), and reading interests toward writing competence. *Asian Journal of Science end Technology*, 5(9), 600-605.
- Tekin, G. (2019). *7. sınıf fen bilimleri dersinde araştırma sorgulama temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 595463) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757.
- Türkben, T. (2021). Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme. S. Aslan ve M. Müldür (Ed.), *Uygulama örnekleriyle Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşımlar* (1. baskı, s. 111-149) içinde. Anı.
- Uzun, E., & Maden, S. (2022). Yedinci sınıf öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretimine yönelik uygulamaları: Sürtünme kuvveti ve kinetic enerji. S. Karabatak (Ed.), *Eğitim & bilim 2022-III* (1. baskı, s. 129-150) içinde. Efeakademi.
- Ülper, H. Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 175-187.
- Ünlü, Z. K. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğretim teknolojileri ile desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 397406) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım Döner, S., & Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 99-129.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Tez No. 279796) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Yıldırım, M., & Türker Altan, S. (2018). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin uygulanan stratejiye yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 1-19.
- Yılmaz Özelçi, S. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme. S. Saracaloğlu, B. Akkoyunlu ve İ. Gökdaş (Ed.), *Öğretimde yaklaşımlar ve eğitime yansımaları* (1. baskı, s. 201-219) içinde. Pegem Akademi.

### Extended Abstract

Inquiry learning is a student-centered approach that emphasizes students' interests and learning goals as the starting point of the learning process (Katan & Baarts, 2023). This approach is defined by Harada and Yoshina (2004) as an active process in which learners are included in the learning process through questioning. The aim of inquiry-based learning is for students to develop skills related to the process of acquiring knowledge and to be able to transfer them to new situations by using their thinking skills (Bezen & Bayrak, 2020). In order to achieve inquiry-based teaching, appropriate learning environments must be designed. Inquiry learning requires a classroom environment where students are free to study, have an opinion, make inferences, and make educated guesses about the learning process in the classroom (Suhartono, et.al, 2014). Inquiry-based learning environments can be described as environments where students are active, exposed to questions and problems, learn scientific concepts through discovery, and form meaningful wholes in their minds. In such environments, students are active and communicate with each other by exchanging ideas, and it can be said that meaningful learning and the development of explanation skills are supported with the materials students choose (Bedir, 2017). Inquiry-based learning can be classified in three ways: guided inquiry, open-ended inquiry and collaborative inquiry (Saracaloğlu & Çetin, 2020). In the current study, the effect of collaborative inquiry-based teaching on students' reading comprehension and critical thinking tendencies was examined.

This study was conducted with a quasi-experimental research method with a pretest-posttest control group in order to reveal the effect of collaborative inquiry-based learning environments on students' reading comprehension skills and critical thinking tendencies. The study group consists of 46 7th grade students studying at Lawyer Ahmet Ulucan Secondary School in Kayseri. Easy sampling method was used in sample selection. There were 22 students in the experimental group, 14 girls and 8 boys, and 24 students in the control group, 15 girls and 9 boys. The "Reading - Comprehension Test" developed by Ülper, Çetinkaya and Bayat (2017) was used to determine the effect of collaborative inquiry-based teaching practices on reading comprehension skills. The Critical Thinking Disposition Scale for Secondary School Students developed by Yıldırım Döner and Demir (2021) was used to determine the effect of collaborative inquiry-based teaching practices on critical thinking tendencies. Collaborative inquiry-based teaching practices were carried out in the

experimental group for a total of 24 lesson hours over 6 weeks. No intervention was made in the control group. At the end of the experimental process, Analysis of Covariance (ANCOVA) and independent samples t-test were used to test the effectiveness of the experimental procedure.

According to the ANCOVA results, there is a statistically significant difference between the post-test academic achievement mean scores of the experimental and control groups corrected according to their pre-test scores [ $F(1,43)= 23.402$ ,  $p=.000<.05$ ]. In the Bonferroni test, which was conducted to determine which group the difference between academic achievement score averages is in favor of, a statistically significant difference is seen in favor of the experimental group. The effect size of the experimental procedure on academic achievement was calculated as ( $\eta^2=.278$ ). According to this value, it is seen that the experimental procedure has a high effect size ( $\eta^2=.278$ ) on academic achievement scores. According to these findings, it can be said that collaborative inquiry-based teaching is effective on students' reading comprehension skills. There is a statistically significant difference in the post-test critical thinking disposition scale score between the experimental and control groups ( $p=.000<.05$ ). The effect size of the experimental procedure on academic achievement was calculated as ( $\eta^2=.456$ ). In light of these findings, it can be stated that collaborative inquiry-based teaching is more effective on the development of students' critical thinking disposition than the current curriculum.

In this study, the effect of the collaborative inquiry-based learning approach on the reading comprehension skills and critical thinking tendencies of 7th grade secondary school students was examined. As a result of the research, it was determined that education with reading activities based on the collaborative inquiry approach was effective in improving students' reading comprehension skills and critical thinking tendencies. These findings reveal evidence and information to support the effective implementation of the inquiry-based learning approach, one of the contemporary approaches, in learning environments.

This study revealed that the inquiry-based learning approach is applicable within the scope of the 7th grade secondary school Turkish course and that it develops acquisition-oriented skills. The effect of the inquiry learning approach on learning skills can be examined at different grade levels and in different courses. The current research was conducted on reading skills. Similar studies can be carried out on other language skills. It has been determined that arranging teaching environments in a way that will develop students' inquisitive learning skills plays an active role in improving students' reading comprehension and critical thinking skills. In this regard, teachers can create inquiry-based learning environments to improve students' reading skills.

# Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler Üzerinde Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi\*

Mehtap Çifçi\*\*, Şenel Elaldı\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:14/05/2024

Makale Kabul Tarihi:04/09/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1484235

## Öz

*Bu araştırmanın genel amacı; karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde okuduğu metinleri anlama becerilerinin üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği tanısı olan üç altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma boyunca kamera, okuma metinleri ve soruları, sesli okuma testi ve sosyal geçerlik ölçek formu gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen veriler; görsel/grafiksel ve betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, karşılıklı öğretim tekniğinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yüksek etki büyüklüğü ile kalıcı ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi artan öğrencilerin doğal olarak akademik düzeyde başarısı artacağı için, diğer zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerle karşılıklı öğretim tekniği uygulanabilir.*


**Anahtar Kelimeler:** Zihinsel yetersizlik, karşılıklı öğretim tekniği, okuduğunu anlama becerisi, sosyal bilgiler öğretimi


## The Effect of Reciprocal Teaching Technique on Reading Comprehension Skills of Students with Intellectual Disabilities in Social Studies Course

### Abstract

*The general aim of this study was to examine the effect of reciprocal teaching technique on the reading comprehension skills of students with mild intellectual disabilities in the 6th grade*

\* Bu çalışma, Mehtap ÇİFÇİ'nin Prof. Dr. Şenel ELALDI danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden alıntılanmıştır.

\*\* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye, [mehtapcifci50@gmail.com](mailto:mehtapcifci50@gmail.com), ORCID: [0000-0002-5541-891X](https://orcid.org/0000-0002-5541-891X) 

\*\*\* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye, [selaldi@cumhuriyet.edu.tr](mailto:selaldi@cumhuriyet.edu.tr), ORCID: [0000-0003-0780-4207](https://orcid.org/0000-0003-0780-4207) 

**Kaynak Gösterme:** Çifçi, M. & Elaldı, Ş. (2024). Sosyal bilgiler dersinde karşılıklı öğretim tekniğinin zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde okuduğunu anlama becerilerine etkisi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2315-2343.

*Social Studies course. The study employed multiple-probe model across subjects, which is one of the single-subject research models. The participants consisted of three sixth grade students diagnosed with mild intellectual disabilities. The researcher used data collection tools such as camera, reading texts and questions regarding the texts, oral reading test and social validity scale form throughout the research. The study used visual/graphical and descriptive analysis to evaluate the data. The results indicated that the reciprocal teaching technique was permanent and effective with a high effect size on the reading comprehension skills of students with mild intellectual disabilities. The reciprocal teaching technique can be applied with students diagnosed with other intellectual disabilities.*

**Keywords:** *Intellectual disability reciprocal teaching technique, reading comprehension skills, social studies teaching*

## Giriş

Karşılıklı öğretim tekniği, okuma metinlerini ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini temel alan ve çeşitli stratejileri olan bir tekniktir (Palincsar & Brown, 1984). Böylece öğrencilerin okuryazarlık zorluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için geliştirilmiş bir öğretim tekniğidir (Palincsar & Brown, 1984). Öğrencilerin içeriğin ana fikrini belirlemelerine yardımcı olan bu teknik, küçük gruplar oluşturularak öğrencilerin zor metinleri anlamalarında rehberlik etmektedir (Alvermann vd., 2013). Bu teknik, eğitimci ve öğrencilerin bir okuma parçasının içeriğini anlamalarına odaklanır (Ün-Açıkgöz, 2004). Etkili bir karşılıklı öğretimin olabilmesi için dört temel uygulamanın a) tahmin etme, b) açıklama, c) soru sorma ve d) özetleme yapılması gerekmektedir (Palincsar & Brown, 1984). Özellikle bu uygulamaların, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde güçlük çektikleri bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin anlaşılmasını, bu metinlerdeki ana ya da tali hususların net bir şekilde açığa çıkarılmasını sağlamak için doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir (Özdemir, 2017). İşbirliğine dayalı bir öğrenme tekniği olan karşılıklı öğretim, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı konuşmalara ve etkileşime dayalıdır. Öğrenciler bir okuma parçasına yönelik konuşmayı yönlendirmede öğretmenin rolünü de üstlenebilirler (Cooper vd., 2000).

Karşılıklı öğretim, okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşayan (Palincsar & Brown, 1984; Le Fevre vd., 2003), öğrenme güçlüğü çeken (Lederer, 2000) ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin (Güldenoğlu & Kargın, 2012) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir tekniktir (Kelly vd., 1994; Klinger & Vaughn, 1996; Spörer vd., 2009; Takala, 2006).

Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde karşılıklı öğretim tekniğinin sosyal bilgiler dersinde hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğinin incelenmesi ile ilgili yapılan bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Türkiye'deki çalışmaların daha çok Güldenoğlu (2008) ve Güldenoğlu ve Kargın (2012) tarafından karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini ve sürekliliğini farklı sınıf düzeylerinde inceledikleri çalışmalarında, Görgen (2014), İngilizce Öğretmenliği adayları ile

karşılıklı öğretim tekniği ile doğrudan öğretim yaklaşımının bilgi haritası oluşturma becerilerine etkilerini ve Kula (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan karşılıklı öğretim tekniğinin; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yöneldiği görülmektedir. Ancak yurtdışında yapılan karşılıklı öğretim çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların Türkiye’de oranla daha geniş bir yelpazede sıralandığı görülmektedir. Tek denekli çalışmaların yanı sıra ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde tüm sınıfta uygulanmaya yönelik de çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir. Hem yetersizlik gösteren hem de normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik çalışmalar da mevcuttur. Bunun yanı sıra farklı branşlara (Fen Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Dil Eğitimi gibi) yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır. İlgili alanda yayımlanan bilimsel çalışmaların çeşitli araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı söylenebilir (örn., Alfassi, 1998; Carter,1997; Cooper & Greive, 2009; Greenway, 2002; Hashey & Connors, 2003; Kelly vd., 1994; King & Johnson, 1999; Klingner & Vaughn, 1996; Le Fevre vd., 2003; Lederer, 2000; Lysynchuk vd., 1990; Marks vd., 1993; Miller vd., 1988; Palincsar & Brown, 1984; Pilonieta & Medina, 2009; Rosenshine & Meister, 1994; Sarasti, 2007; Spörer vd., 2009; Takala, 2006; Todd, 2006; Omari & Weshah, 2010; Yang, 2010). Karşılıklı öğretim tekniği ile ilgili çalışmaların, ulusal ve uluslararası literatürü incelendiğinde güncel çalışmalarda eksiklik olduğu görülmüştür. Bu durum, bir ihtiyaç olarak yorumlanabilir.

Bu bakımdan mevcut araştırma, karşılıklı öğretim tekniğinin ülkemizde hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle sosyal bilgiler dersinde yapılması öğrencilere, ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara bir rehber olma özelliği göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin üzerindeki etkisi, genellenebilirliği, sürekliliği ve sosyal geçerliğini incelemektir. Çalışmada, bu temel amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Karşılıklı öğretim tekniği, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında etkili midir?

2. Karşılıklı öğretim tekniği ile hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim yapıldıktan sonra 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinde gösterdikleri performanslarını 5, 10, 15 gün sonra sürdürmekte midir?

3. Karşılıklı öğretim tekniği ile hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim yapıldıktan sonra 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerisinde gösterdikleri performanslarını farklı metinler ve kişiler arası genelleylemekte midir?



4. Karşılıklı öğretim tekniği ile hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin velilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere dair görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin etkililiği, genelleştirilmesi ve sürekliliğini incelemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modeli, deneysel kontrolü sağlamak için bir veya birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken ve farklı denekler üzerinde farklı zamanlarda belirli koşullar altında tekrarlanan ölçümler yapılarak etkililiğini incelemek amacıyla kullanılan bir modeldir (Kennedy, 2005; Tawney & Gast, 1984). Denekler arası çoklu yoklama modeline uygun olarak öncelikle öğretim yapılacak olan üç denek belirlenerek uygulama süreci başlatılmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci; başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Bu amaçla, çalışmada öğretim tekniğine başlamadan önce öncelikli olarak tüm deneklerden paralel zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci denekle başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra (en az üç oturum veri elde edildikten sonra) birinci denekte uygulamaya geçilmiştir. Öğretim oturumlarında karşılıklı öğretim tekniğiyle okuduğu metni tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme becerisini kapsayan öğretim yapılmıştır. Birinci denekle ile karşılıklı öğretim tekniğiyle öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. Böylece birinci denekle karşılıklı öğretim tekniğiyle öğretim oturumları ile ilgili uygulama gerçekleştirilirken, ikinci ve üçüncü katılımcıdan uygulama verisi toplanmamıştır. Birinci denekte uygulama aşamasında ölçüt karşılanıp (%80) kararlı veri elde edilince (en az üç oturum %100 performans gösterildiğinde) birinci katılımcının uygulama basamakları tamamlanmış ve tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak 1. toplu yoklama oturumu yapılmıştır. Birinci toplu yoklama oturumunda ilk katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcıyla uygulamaya geçilmiş ve ölçüt karşılanıncaya kadar süreç devam etmiştir. İkinci katılımcıda uygulama evresinde ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak 2. toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İkinci toplu yoklama evresinde birinci ve ikinci katılımcıda üç kararlı veri elde edildiğinde üçüncü katılımcıyla uygulamaya geçilmiş ve üçüncü katılımcıyla da ölçüt karşılanıncaya kadar uygulama devam etmiştir. Üçüncü katılımcıya yönelik gerçekleştirilen uygulama evresinde ölçüt karşılandıktan sonra her bir katılımcı ile eş zamanlı olarak 3. toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Son basamak olarak tüm deneklerle öğretim sonu değerlendirmesinin yapılmasından sonra 5., 10. ve 15. günlerde kalıcılığı tespit etmek adına izleme verisi toplanmıştır. Genelleme etkisini araştırmak

için kişiler arası (deneğin öğretmeni ile) genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Son olarak öğrencilerin velilerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır (Güldenöğlü & Kargın, 2012; Mason & Shriner, 2008; Tekin-İftar, 2012; Elmacı & Karaaslan, 2021).

### Katılımcılar ve Özellikleri

Araştırmanın denekleri, Sivas İlinde MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine destek özel eğitim hizmeti almak üzere devam eden ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği tanısı olan üç altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Deneklerden üçü asıl, biri yedek ve diğeri ise pilot denek olarak belirlenmiştir. Denek olarak seçilen öğrenciler, öğretimi yapılacak işlemlerin ön koşul becerilerini yerine getirme durumlarına göre belirlenmiştir. Denekler belirlendikten sonra velilerle çalışma hakkında görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiş ve velilerin izni alınarak "Veli Onam Sözleşmesi" imzalanmıştır. Çalışmaya katılan asıl deneklerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.  
*Deneklerin Demografik Özellikleri*

İsim	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Tanısı
Buket	Kız	12	6. Sınıf	Hafif derecede zihinsel yetersizlik
Caner	Erkek	12	6. Sınıf	Hafif derecede zihinsel yetersizlik
Fatma	Kız	12	6. Sınıf	Hafif derecede zihinsel yetersizlik

Buket, 6. sınıfa devam eden hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış 12 yaşında bir kız öğrencidir. Buket, okulunun dışında düzenli olarak MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Buket, yazılı ve sözlü yönergeleri yerine getirmekte 6. sınıf düzeyinde bağımsız okuma doğruluğuna (%90 ve üzeri) sahip ve daha önce benzer bir çalışmaya katılmamıştır.

Caner, 6. sınıfa devam eden hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış 12 yaşında bir erkek öğrencidir. Caner, okulunun dışında düzenli olarak MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Caner, yazılı ve sözlü yönergeleri yerine getirmekte 6. sınıf düzeyinde bağımsız okuma doğruluğuna (%90 ve üzeri) sahip ve daha önce benzer bir çalışmaya katılmamıştır.

Fatma, 6. sınıfa devam eden hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış 12 yaşında bir kız öğrencidir. Fatma, okulunun dışında düzenli olarak MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Fatma,

yazılı ve sözlü yönergeleri yerine getirmekte 6. sınıf düzeyinde bağımsız okuma doğruluğuna (%90 ve üzeri) sahip ve daha önce benzer bir çalışmaya katılmamıştır.

### **Araç-Gereç ve Materyal**

Araştırma boyunca aşağıda belirtilen araç-gereç ve materyaller kullanılmıştır:

#### **Video kamera**

Uygulamacının karşılıklı öğretim tekniğini planlandığı gibi uygulayıp uygulamadığını belirlemek ve deneklerin performansları ilişkin güvenilir veri toplamak amacıyla tüm oturumlar video kamera ile sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca kaybolma veya eksiklik olabilme ihtimaline karşı kayıtlar farklı şekillerde yedeklenmiştir.

#### **Ödül listesi**

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulama esasları doğrultusunda öğretim oturumlarının sonunda denekler için etkili bir ödüllendirme sistemi kullanabilmek üzere bir ödül belirleme formu kullanılmıştır. Bu ödüller oluşturulurken deneklerin kendilerinden, ailelerinden ve öğretmenlerinden görüş alınmış ve buna bağlı olarak bir ödül listesi oluşturulmuştur. Ödüller, genellikle maddi değer taşımayan kalem, kitap ve süs eşyası gibi araç-gereçlerden oluşmuştur.

#### **Metinler ve sorular**

Deney sürecinin başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarında kullanmak için deneklerin daha önce karşılaşmadıkları MEB tarafından yayımlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları veya yardımcı kitaplardan alıntılanmış ve düzenlenmiş hikâye edici metinler kullanılmıştır. Okuma metinleri dersin kazanımları doğrultusunda hikâye yapısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca okuma metinlerine, konuya uygun olarak resim ve başlık eklenmiştir. Araştırmacı, bu metinler için ayrıca 1 Türkçe eğitimcisi, 1 Sosyal Bilgiler eğitimcisi ve 1 Özel Eğitim doktoralı uzman görüşüne başvurmuştur. Metinler ve sorulara, alınan uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir. Metinlerin uygulanabilirliğine pilot çalışmada da bakılmış ve sorun olmadığı kanaatine varılarak uygulama sürecine geçilmiştir.

Metinlerde kazanımlara uygun olarak hazırlanan ve karşılıklı öğretim tekniğinin soru sorma basamağında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen 5 soruluk liste kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları ile Verilerin Toplanması ve Puanlanması Süreci**

Araştırma boyunca aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır:

a. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin ön değerlendirilmesinde, 7-14 yaş aralığında bulunan ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama ve

sesli okuma becerilerini ölçmek amacıyla Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi (SOBAT-II),

b. Karşılıklı öğretimle yapılan başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formları ve

c. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması için, Sosyal geçerlik ölçek formu. Bu form velilere uygulanarak değerlendirme amacıyla 3'lü likert tipi ölçek kullanılmış ve "evet, kararsızım ve hayır" kutucuklarına işaretleme yapılması istenmiştir.

Veri toplama araçlarıyla verilerin toplanması sürecinde oluşturulan okuma ve okuduğunu anlama becerisi analizi veri kayıt tablosuna, doğru olarak sergilenen basamaklar için (+), yanlış olarak sergilenen veya tepkisiz kalınan basamaklar için ise (-) olarak işaretleme yapılmıştır. Elde edilen verilerin puanlaması sürecinde ise doğru ve yanlış tepki sayısı ile doğru ve yanlış tepki yüzdeleri dikkate alınmıştır.

### **Pilot Çalışma**

Araştırmada karşılaşılabilecek olası sorunları önceden belirleyebilmek, karşılıklı öğretim tekniğinin uygulanması sürecinde gerekli uyarlamaları yapabilmek ve uygulamaya deneyim sağlamak amacıyla araştırmanın deney süreci öncesinde bir denekle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, hafif derecede zihin yetersizliği tanısı olan 12 yaşında 6. sınıfa devam eden bir kız öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencinin velisi ve öğrencinin kendisine uygulama hakkında bilgi verilmiş ve onayları alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Bu pilot çalışmaya katılan denekte de araştırmaya katılan asil deneklerde aranan ön koşul özellikler aranmıştır. Pilot çalışmada video çekimlerinin planlanması, veri toplama formlarının, kayıt tekniğinin, puanlamanın denenmesi, öğretim materyallerinin test edilmesi, karşılıklı öğretim tekniğinin tüm basamaklarını içeren bir öğretim oturumunun gerçekleştirilmesi ve pilot çalışma üzerine mümkünse denek görüşlerinin alınması aşamalarına yer verilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, araştırma sürecini etkileyebilecek herhangi bir aksaklık tespit edilmemiş ve deney sürecine geçilmiştir.

### **Deney Süreci**

Deney süreci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamacı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans derecesine sahiptir. Aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora eğitimine devam etmekte olan uygulamacı, üniversite akademik personelidir. Araştırma sürecinde deneysel uygulamaya başlamadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama okul idaresinden, velilerden ve öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır. Deneysel uygulama öncesi; süreç hakkında denekler, öğretmenler ve velilere ön bilgiler verilmiş ve gönüllülük ve gizlilik esaslı olacağı noktasında mutabakata varılmış ve onay alınmıştır. Deney süreci; başlama düzeyi, öğretim oturumları (model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama), yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Tüm oturumlar,

bireysel olarak gösterilen derslikte hafta içi her gün 2 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma toplamda 16 hafta sürmüştür. Tüm oturumlarda deneklerin gösterdiği performans, istek ve davranışları pekiştirilmiştir. Bu pekiştirmeler, sözel ya da maddi değer taşımayan ödüllendirme yöntemi ile yapılmıştır. Aşağıda deney sürecinin her bir oturumunda yapılanlar açıklanmıştır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

### **Etkililik verilerinin toplanması ve analizi**

Araştırmanın genel amacına uygun olarak karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin üzerindeki etkili olup olmadığına yönelik veri toplanmıştır. Bu veriler, “Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu” kullanılarak toplanmıştır. Okunan hikâye edici metne ilişkin sorulara verilen cevaplar formlara kaydedilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler grafiklere işlenmiş, görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görsel analiz, tek denekli araştırmalarda yaygın şekilde kullanılan analiz türüdür (Rakap, 2015). Görsel analiz, elde edilen bulguların bağımsız olarak analiz ve ifade edilebilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Görsel analiz, bağımlı değişkenle ilişkili olarak her oturumda elde edilen veriler kullanılarak veri bağlantılarındaki mutlak değişiklik esas alınarak yapılmıştır (Gast, 2010). Görsel analizin dikkatli ve açıklayıcı yapılabilmesi için çizgi grafiği kullanılmıştır. Yatay eksenle oturumlara, dikey eksenle hedef becerilerin yüzdelere yer verilmiştir. Başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi uygulama aşamasında elde edilen veri yollarının düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Arttırılmak istenen davranışlar için düzeyin başlama düzeyine göre yükselmesi beklenmiştir.

Görsel analiz kapsamında başlama düzeyi (BD), uygulama yoklaması (UY), toplu yoklama (TY) ve izleme (İ) aşamaları “evre” olarak isimlendirilmiştir. Böylece her bir evrenin kendi içinde değerlendirilmesi ile deneklerin performans eğiliminin ve verilerin değişkenlik veya kararlılık durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin; ortalama, medyan, ranj, kararlılık aralıkları ve mutlak düzey değişimi oranları hesaplanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin görsel analizi yapıldıktan sonra örtüşmeyen veriye dayalı etki büyüklüğü hesaplama teknikleri ile etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında birden fazla hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda etki büyüklüklerinin hesaplanmasına Cohen’ s d, Tau-U ve örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılmıştır. Böylece üç farklı yöntemin sağlayacağı avantajlardan yararlanılmaya çalışılmıştır. Özellikle bu üç yöntem, etki büyüklüğü açısından birbirini desteklediğini veya birbirinden ayrıştığını görmek için tercih edilmiştir. Evreler arası kıyaslamalarda veri seti küçük olduğu (denek sayısı 3) için ortalama değerler yerine evrelerin medyanı ve ranjları kullanılmıştır.

Cohen's  $d$ 'nin müdahale evresi ortalamasının başlama düzeyi ortalamasından çıkarılarak başlama düzeyi standart sapmasına bölünmesi (Shadish vd., 2014) ve ölçüt olarak çıkan sonucun  $d = 0.2$  olduğunda küçük,  $d = 0.5$  olduğunda orta ve  $d = 0.8$  ve üzeri olduğunda büyük etki olduğunu göstermektedir.

Örtüşmeyen veri yüzdesi başlama ve uygulama düzeylerinin karşılaştırılmasına dayalı ve nanparametrik bir indekstir (Rakap vd., 2020; Scruggs vd., 1987). Bu indeksin hesaplanmasında örnek bir AB deseni için aşağıdaki adımlar takip edilmektedir:

1. Grafikte başlama düzeyindeki en yüksek değer belirlenmesi,
2. Belirlenen bu maksimum değerden uygulama düzeyine doğru yatay bir çizgi çekilmesi,
3. Çizilen bu yatay çizgi üzerinde olan uygulama düzeyi verilerin belirlenmesi,
4. Üçüncü adımda elde edilen veri sayısı uygulama düzeyindeki toplam veri sayısına bölünmesi,
5. Dördüncü adımda elde edilen değer 100 ile çarpılması.

Bu çalışmada da önerilen adımlar doğrultusunda örtüşmeyen veri yüzdesi indeksi hesaplanmıştır.

Örtüşmeyen veri yüzdesinin yorumlanmasında ölçüt olarak; Scruggs ve Mastropieri'ye (1998) göre yüzde 90 ve üzeri "çok etkili" uygulama düzeyini, yüzde 71-90 arası değerler "etkili" uygulama düzeyi, yüzde 50-70 arası değerler "tartışmalı" ya da "orta düzey" etkiyi, yüzde 50'nin altı ise uygulama düzeyindeki müdahalenin "etkisiz" olduğunu göstermektedir (Scruggs vd., 1986; Strain vd., 1998).

Tau-U (Başlama Düzeyi Eğilimi Kontrollü Tau) tek denekli araştırmaların etki büyüklüklerini daha doğru ve hassas bir biçimde ölçen bir yöntemdir (Parker vd., 2011). Tau-U'nun hesaplanmasında online hesaplama araçları kullanılmaktadır. Çalışmada hesaplama yapılırken (<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u>) web adresi kullanılmıştır. Hesaplama sonrasında çıkan değerler, 80 ve üzeri olduğunda müdahalenin oldukça etkili, .60-.80 arasında olduğunda etkili, .20-.60 arasında olduğunda orta düzeyde etkili olduğu ve 0-.20 arasında olduğunda müdahalenin etkisinin küçük bir değişimle sonuçlandığı şeklinde yorumlanmaktadır (Vannest & Ninci, 2015).

### **Güvenirlilik verilerinin toplanması ve analizi**

Araştırmada bağımsız ve bağımlı değişken güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik analizi yapılmıştır. Öğretimin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği hesaplamaları; toplanan verilerin doğru

toplanıp puanlandığının kontrolü için de gözlemciler arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

### **Uygulama güvenilirliği**

Karşılıklı öğretim tekniğinin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi için deney süreci boyunca öğretim oturumlarının ilk üçünde uygulama güvenilirliği çalışması yapılmıştır. Uygulama güvenilirliğinin hesaplanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından öğretim oturumlarının uygulama basamaklarından oluşan “Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” hazırlanmıştır. Her basamağın karşısına basamak “yapıldı” ve “yapılmadı” şeklinde kodlama yapılabilmesi için boşluk bırakılmıştır. Oturumların gerçekleştirildiği zaman dilimlerinde video ile ses kayıt cihazı ile ses kaydı alınmıştır. Bu aşamada özel eğitim alanında veri toplama tecrübesi olan bağımsız bir gözlemciye kayıtlar ve form verilmiştir. Uygulamacı tarafından gözlemciye güvenilirlik formunun yönergeleri açıklanarak ve formun özellikleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama sürecine ilişkin kayıtların en az %20’si olacak şekilde gözlemciye izlettilererek “Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu’na” kaydedilmesi ve hesaplanması istenmiştir. Gözlemci kayıtları dinleyerek forma göre verileri işlemiştir. Uygulama güvenilirliği, gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına (basamak sayısı) bölünüp 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmış ve uygulama güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır (Tawney & Gast, 1984). Uygulama güvenilirliği verilerinin analizine ilişkin detaylı veriler bulgular kısmında açıklanmıştır.

### **Gözlemciler arası güvenilirlik**

Gözlemciler arası güvenilirlik, iki gözlemcinin aynı uygulama oturumlarını birbirinden bağımsız bir şekilde inceleyerek, sonuçları değerlendirmeleridir (Alberto & Troutman, 2009). Araştırmada deneklerin becerilerine ilişkin verilerin doğru olarak toplanıp toplanmadığından emin olmak amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu amaçla özel eğitim bölümü lisans ve yüksek lisans mezunu, uygulamalı davranış analizi dersini almış, daha önce bir gözlem formu ile veri toplama deneyimine sahip, araştırmadan bağımsız bir gözlemci ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora yapmış bir gözlemci ile çalışılmıştır. Bu aşamada, ilk olarak gözlemci eğitimi daha sonra ise gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması ve hesaplanması çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin hesaplanabilmesi amacıyla tüm denekleri içerecek şekilde ve her bir deney aşamasının en az %20’sinden yansıyan atama yoluyla seçilen video kayıtları çözümlenmesi için gözlemcilere verilmiştir. Gözlemcilerden deneklerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayılarının belirlenmesi Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formu’na kaydetmeleri ve hesaplamaları istenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi, bir video kaydının araştırmacı ve gözlemciler tarafından izlenmesi sonucunda elde edilen verilerin sergilenme yüzdesi/oluşum sıklığı küçük olan değerin büyük olan değere bölünüp 100 ile

çarpılması formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Gözlemler arası güvenilirlik verilerinin analizine ilişkin detaylı veriler bulgular kısmında açıklanmıştır.

### **Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, karşılıklı öğretim tekniğinin uygulanmasına yönelik “Sosyal Geçerlik Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Bu ölçek, araştırmanın tüm basamaklarının tamamlanması sonucunda deneklerin velilerine uygulanmıştır. Kullanılan ölçekle, velilerinin öğretimden memnuniyetleri ve görüşleri değerlendirilmiştir. Ölçek yönergesinde, gönüllülük ve gizlilik esaslı temelinde açıklama yapıp veli onayı ve bilgilendirmesi ile araştırma başlanmıştır.

Ölçek verileri, betimsel olarak analiz edilmiş olup frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

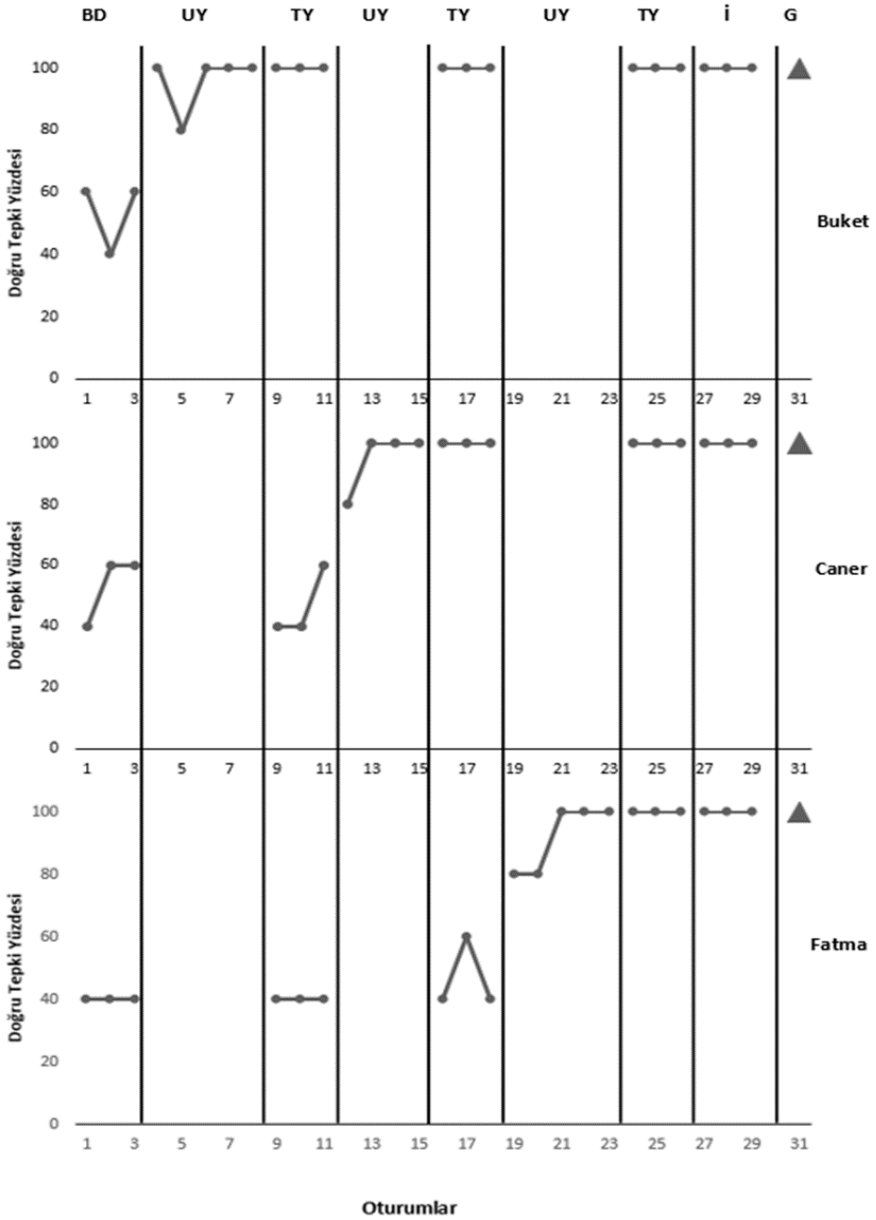
### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin üzerindeki etkililik, kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik bulguları ele alınmıştır.

### **Etkililik Bulguları**

Bu bölümde, karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen veriler, başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları olarak üç evrede incelenmiştir. Şekil 1’de Buket, Caner ve Fatma için her aşamada elde edilen veriler yatay eksenle oturumlar, düşey eksenle de doğru tepki yüzdesini gösterecek şekilde verilmiştir. Şekilde yer alan veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.





**Şekil 1.** Katılımcıların Başlama Düzeyi, Uygulama Yoklaması, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Aşamalarında Okuduğunu Anlama Doğru Tepki Yüzdeleri (BD: Başlama Düzeyi, UY: Uygulama Yoklaması, TY: Toplu Yoklama, İ: İzleme ve Genelleme)

Tablo 2.  
Tüm Öğrencilerin Evrelerin Tamamına İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan (%25'i)	Ranj	Kararlılık Aralıkları	Kararlılık Aralığında Kalan Veri Yüzdesi
BD	48.89	40.00 (10)	40-60	30-50	%55.56
UY	94.29	100.00	80-100	90-110	%71.43
TY	100.00	100.00	100-100	90-110	%100
İ	100.00	100.00	100-100	90-110	%100

Tüm öğrencilerin verileri toplu olarak hesaplandığında başlama düzeyi evresindeki ortalamaları 48.89, medyanları 40, medyanlarının %25'i 10, kararlılık aralığı ise 30-50 arasındadır. Başlama düzeyi evresinde öğrencilerin aldığı 60 puanlar dışında (bkz. Şekil 1) tüm puanlar bu aralıktadır (%55.56).

Tüm öğrencilerin uygulama yoklamalarındaki ortalamaları 94.29, medyanları 100, kararlılık aralıkları ise 90-110 arasındadır. Şekil 1'de de göz atıldığında görüleceği üzere uygulama yoklamalarında öğrencilerin aldıkları 80 puanları hariç tüm puanlar bu aralıktadır (%71.43). Öğrencilerin uygulama yoklamalarında aldıkları puanlar ile başlama düzeyinde aldıkları puanlar (medyan = 40.00, ranj = 40-60) kıyaslandığında uygulama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Toplu yoklama evresinde tüm öğrencilerin ortalamaları ve medyanları 100, kararlılık aralığı ise 90-110 arasındadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin toplu yoklama evresindeki aldığı tüm puanlar bu aralıktadır (Şekil 1) (%100). Başlama düzeyine kıyasla (medyan = 40.00, ranj = 40-69) öğrenciler, bu evrede ilerleme kaydetmişlerdir. Uygulama evresiyle kıyaslandığında ise hem kalıcılık sağlanmıştır (medyan = 100), hem de ilerleme kaydetmişlerdir (ranj = 80-100).

Son olarak izleme evresinde tüm öğrencilerin ortalamaları ve medyanları 100, kararlılık aralığı ise 90-110 arasındadır. Bu sonuçlara ve Şekil 1'e göre öğrencilerin izleme evresindeki aldığı tüm puanlar bu aralıktadır (%100). Kıyaslamalara bakıldığında başlama düzeylerine göre ilerleme (medyan = 40, ranj = 40-60) uygulama düzeylerine göre hem ilerleme (ranj = 80-100) hem de kalıcılık (medyan = 100), toplu yoklama evrelerine göre ise kalıcılık (medyan = 100, ranj = 100-100) sağlanmıştır.

Etki büyüklüğünü hesaplarken tüm öğrencilerin başlama düzeyi evresindeki verileri ile uygulama yoklamalarındaki veriler kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar  $Tau-U = 1.0$ ,  $p = .0001$ , Cohen's  $d = 4.55$ , örtüşmeyen veri yüzdesi %100 şeklindedir. Uygulama, her üç etki büyüklüğü hesaplama araçlarına göre büyük etkilidir.

Araştırma bulguları incelendiğinde Buket, Caner ve Fatma'nın başlama düzeyi ve karşılıklı öğretim tekniği kullanılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama

becerilerinin öğretimi sonunda verdikleri doğru tepki sayılarında farklılık belirlenmiştir. Öğretim sonunda yapılan uygulama yoklamalarında başlama düzeyine göre cevap sayıları yüksek olduğu görülmektedir. Belirlenen başarı ölçütüne göre; karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, üç katılımcıda başlama düzeyi ve öğretim sonrasında yapılan uygulama yoklamalarında aşamalarında elde edilen veriler arasında artış yönünde ciddi bir eğilim olduğu görülmektedir. Katılımcıların hepsi bağımsız değişken (karşılıklı öğretim tekniği öğretimi) bağımlı değişken (okuduğunu anlama becerileri) sunulmadan önce gösterdikleri kararlı düzeyde tepkileri, öğretim sonrasında artış göstermiş, araştırma planında başarı koşulu olarak belirlenen %80 düzeyi ölçütüne ulaştıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular dikkate alındığında karşılıklı öğretim tekniği temelli yapılan okuduğunu anlama becerileri öğretiminin hafif derecede zihin yetersizliği olan katılımcıların 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinde pozitif yönlü bir değişikliğe yol açtığı ve bu sebeple tekniğin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim sonu uygulama yoklamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen izleme aşamasında 5., 10. ve 15. günlerde elde edilen veriler dikkate alındığında kazanılan okuduğunu anlama becerilerinin ilgili sürelerde kalıcı olduğu ve katılımcıların bu becerilerini kullanarak okuma metinlerindeki sorulara cevap verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın her bir oturumunda birbirinden farklı ve kazanımlara uygun okuma metinleri ile uygulama yapılmıştır.

### **Genelleme Bulguları**

Bu bölümde veriler, karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerini genelleyip genellemediklerini belirlemek amacıyla katılımcıların öğretmenleri ile genelleme oturumunda toplanmış ve tüm katılımcıların doğru tepki sayısı (Şekil-1) %100 olarak belirlenmiştir. Genelleme oturumunda elde edilen veriler dikkate alındığında katılımcıların edindikleri okuduğunu becerilerini farklı kişilere ve metinlere genelleyebildikleri belirlenmiştir.

### **Sosyal Geçerlilik Bulguları**

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, geliştirilen “Sosyal Geçerlilik Ölçeği” çalışmalarının tüm uygulamalarının tamamlanması akabinde deneklerin velilerine uygulanmıştır. Ölçek yönergesi, gönüllülük ve gizlilik ilkeleri temelinde velilere açıklanıp veli onayı ile uygulama başlatılmıştır. Velilerin, bu ölçek formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.  
*Sosyal Geçerlik Ölçeği*

Sıra	Soru	Evet	Kararsızım	Hayır
1	Araştırmanın sizin öğrenciniz ile yapılmasından memnun oldunuz mu?	% 100	% 0	% 0
2	Araştırmada kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğrenciniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	% 100	% 0	% 0
3	Araştırmada kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğrencinizin günlük yaşamına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	% 100	% 0	% 0
4	Öğrencinizin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?	% 100	% 0	% 0
5	Araştırma öğretimlerinde kullanılan eğitimsel materyallerin öğrencinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	% 100	% 0	% 0
6	Öğrencinizin araştırmaya eğlenerek ve istekli bir biçimde katıldığını gözlemlediniz mi?	% 67	% 0	% 33
7	Karşılıklı Öğretim tekniğinin öğrenciler için kolay uygulanabilir bir strateji olarak düşünüyor musunuz?	% 100	% 0	% 0
8	Karşılıklı Öğretim tekniğinin ile kazandırılan becerilerin öğrencinizin sınıfa uyumunu artırdığını düşünüyor musunuz?	% 100	% 0	% 0
9	Karşılıklı Öğretim tekniğini okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıflarında kullanmasını tavsiye eder misiniz?	% 100	% 0	% 0
10	Karşılıklı Öğretim tekniğini uygulamayı başka öğretmenlere tavsiye eder misiniz?	% 100	% 0	% 0

Araştırmanın sosyal geçerliliğe yönelik bulgular incelendiğinde velilerin tamamı, araştırmanın öğrencisi ile yapılmasından memnun olduğu ve kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğrencisi için önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Velilerin, araştırmada kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerinin günlük yaşamına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Velilerin tamamı, öğrencisini okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ve öğretimlerinde kullanılan eğitimsel materyallerin öğrencisine uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Velilerin çoğunluğunun öğrencisinin araştırmaya eğlenerek ve istekli bir biçimde katıldığını ancak bir velinin bunu gözlemlemediği görüşünde olduğu görülmüştür. Bu durumun araştırma ile ilgili olmadığı öğrencinin genel bir tutumundan kaynaklandığı veli tarafından belirtilmiştir.

Velilerin tamamı, karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencileri için kolay uygulanabilir bir strateji olduğunu ve bu teknikle kazandırılan becerilerin öğrencisinin sınıfa uyumunu artırdığını yönünde görüş belirtmişlerdir.

Velilerin tamamı, karşılıklı öğretim tekniğini okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıflarında ve başka öğretmenlerce kullanmasını tavsiye ettiği görülmüştür.

Sonuç olarak elde edilen bu bulgulara göre; genel olarak velilerin araştırmının sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu bulguların araştırmının diğer bulgularını desteklediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmının sosyal geçerliliğinin olduğu söylenebilir.

### Güvenirlilik Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerine yönelik öğretiminin güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır. Araştırmada yer alan uygulama oturumlarının en az %20'sinde tesadüfi atama yolu ile belirlenen video kayıtlar, gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verisi toplanmak için gözlemciler tarafından incelenmiştir.

#### Gözlemciler arası güvenirlilik bulguları

Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme evrelerinin gözlemciler arası güvenirliliğinin hesaplanmasına yönelik verilerinin toplanması için "Gözlemci Güvenirlilik Veri Kayıt Formu" kullanılmıştır. Her bir katılımcı için elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.  
Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verileri

Evre	Oturum Oranı	Güvenirlilik		
		Buket	Caner	Fatma
Başlama Düzeyi	%20	%100	-	%100
	%20	-	%100	-
Öğretim Sonu Değerlendirme	%20	%100	%100	%100
İzleme	%20	%100	%100	%100
Genelleme	%33	%100	%100	%100

Tüm katılımcılar için başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme evrelerinin gözlemciler arası güvenirlilik verilerine bakıldığında tüm katılımcılar için gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının %100 olarak hesaplandığı görülmüştür.

### Uygulama güvenilirliği bulguları

Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim uygulaması (model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama) oturumlarında her biri için oturumların tesadüfi seçilen asgari %20'sinde uygulama güvenilirliği verisi toplanarak hesaplama yapılmıştır. Başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme evrelerinin uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması için “Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” kullanılmıştır. Her bir katılımcı için elde edilen sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

#### Uygulama Güvenirliği Verileri

Evre	Oturum Oranı	Güvenirlik		
		Buket	Caner	Fatma
Başlama Düzeyi	%33	%87.5	-	%93.75
	%33	-	%100	-
Öğretim Uygulaması	Model Olma	%33	-	%100
	Rehberli Uygulama	%20	%100	%100
	Bağımsız Uygulama	%20	%100	%100
Öğretim Sonu Değerlendirme	%20	%100	%100	%100
İzleme	%33	%100	%100	%100
Genelleme	%33	%100	%100	%100

Tablo 5’te de görüldüğü gibi başlama düzeyindeki uygulama güvenilirliğini tespit edebilmek için Buket ve Fatma için yapılan üçer oturumdan rastgele seçilen birisi için (%33) analiz yapılmıştır. Buket için %87,5, Fatma da ise %93,75 uygulama güvenilirliği bulunmuştur. Caner ile yapılan 3 oturumdan birisinden (%33) veri toplanmış ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

Bağımsız değişken karşılıklı öğretim tekniği ile okuduğunu anlama becerisi süreci başlatıldıktan sonra öğretim evresinin her bir basamağı için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Tesadüfi seçilen Caner’in model olma aşamasında bulunan üç oturumundan birinde (%33) uygulama güvenilirliğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular öğretim sürecinde model olma aşamasında uygulama güvenilirliği Caner için %100 olarak belirlenmiştir. Rehberli uygulama aşamasındaki uygulamaların güvenilirliğini belirlemek için her bir katılımcı için ayrı olarak yapılan dört oturumdan biri (%20) için toplanan veriler analiz edildiğinde sonuçlar Buket ve Caner için %100, Fatma için %97,5 olarak tespit edilmiştir.

Öğretim uygulamasının son aşaması olan bağımsız uygulama aşamasındaki uygulamaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla katılımcılar için ayrı olarak yapılan

dörder oturumdan tesadüfi seçilen birisi için (%20) veri toplanmış ve sonuçlar tüm katılımcılar için %100 olarak bulunmuştur.

Öğretim uygulamasından sonra öğretim sonu değerlendirmeye geçilmiştir. Bu evredeki uygulamaların güvenilirliğini belirlemek için her bir denek için yapılan dörder oturumdan biri (%20) için veri toplanmış ve güvenilirlik bütün katılımcılarda %100 olarak bulunmuştur.

Öğretim sonu değerlendirmenin bitmesi ile birlikte izleme oturumlarındaki uygulamaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla her katılımcı için ayrı olarak yapılan üçer oturumdan rastgele seçilen bir oturumda (%33) veri toplanmış ve tüm katılımcılarda uygulama güvenilirliği %100 olarak belirlenmiştir.

İzleme oturumlarının bitmesi ile birlikte genelleme oturumlarındaki uygulamaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla üç denemeden oluşan bir oturum yapılmıştır. Bu oturumdaki bir denemede (%33) veri toplanmış ve tüm deneklerde uygulama güvenilirliği %100 olarak bulunmuştur.

### **Tartışma ve Sonuç**

Mevcut araştırmaya, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin etkililiği, geliştirilmesi ve sürekliliğini incelemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma öncesinde başlama düzeyinde sırasıyla Buket %60-%40-%60 başarı, Caner %40-%60-%60 başarı ve Fatma %40-%40-%40 başarı göstermiştir. Çalışma, başlama düzeyi sonrasında öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, karşılıklı öğretim tekniğinin mevcut çalışma için etkililik bazında olumlu sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Aynı şekilde karşılıklı öğretim tekniği kullanılarak (örn., Ashegh Navaie, 2018; Frances & Eckart, 1992; Gilbert, 2018; Gomaa, 2015; Kahre vd., 1999; Lederer, 2000; Lundberg & Reichenberg, 2011; McAllum, 2014; Palinscar, 1987; Pilten, 2016; Roop, 2018; Spörer vd., 2009; Todd, 2006; Tseng & Yeh, 2017; Uhry, 2012; Williams, 2018; Yang, 2010; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Kula & Budak, 2020) çalışmalar da tekniğin etkililik açısından okuduğunu anlamada olumlu sonuçlara ulaşmıştır.

Roop (2018) üç, dört ve beşinci sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Yapılan deneysel çalışmanın sonuçları tüm kademelerde anlamlı bir fark göstermiştir, ancak dört ve beşinci sınıflar için anlamlılık derecesi daha yüksek bulmuştur. Benzer şekilde Kahre vd. (1999) karşılıklı öğretim tekniği müdahalesi sonrası hedef kitle olan dördüncü ve beşinci sınıflarda okuduğunu anlama düzeyinde artış olduğunu bulmuştur.

Pilten (2016), karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama üzerindeki etkisine bakmıştır ve deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı

olarak farklılaştığına ulaşmıştır. Spörer vd. (2009) ise karşılıklı öğretim tekniği ile eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlamada eğitmen rehberliğinde ve geleneksel öğretim gören öğrencilere kıyasla hem son testte hem de kalıcılık testinde başarılı olduklarını bulmuştur. Kula ve Budak (2020), dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada karşılıklı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlamada son test ve kalıcılık testlerinde geleneksel eğitime kıyasla daha faydalı olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, çalışma grubunu oluşturan özel gereksinimli çocuklardan, etkililik anlamında olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Karşılıklı öğretim tekniğinin hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için faydalı olduğu savunulmuştur. McAllum (2014) karşılıklı öğretim tekniğinin kavrama becerisi düşük olan öğrenciler için okuduğunu anlamaya yönelik güçlü olduğunu kanıtlamıştır. Goma (2015) okuma problemi tanısı olan öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, karşılıklı öğretim tekniği uygulanan deney grubunun okuduğunu anlamada kontrol grubuna kıyasla anlamlı olarak etkinliğini bulmuştur. Uhry (2012) karşılıklı öğretim tekniği ile eğitim alan öğrencilerin kontrol grubuna göre okuduğunu anlamada anlamlı şekilde ilerleme gösterdiği ve okuduğunu anlamada nispeten güçlük çeken öğrenciler için alt ve üst düzey bilişsel becerilerde artış olduğunu gözlemlemiştir. Lundberg ve Reichenberg (2011) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle kontrol ve deney grubuna eşit olarak bölerek yürüttükleri deneysel çalışmada karşılıklı öğretim tekniğinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin test sonuçlarında iyileşmeye yol açtığını bulmuştur. Todd (2006) kaynaştırma sınıfında eğitim gören dört risk altındaki öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada bir öğrenci hariç hepsinde okuduğunu anlama ve kelime dağarcığında artış gözlemlemiştir. Lederer (2000) öğrenme güçlüğü çeken kaynaştırma sınıflarındaki çeşitli yetenekli öğrencilerle sosyal bilgiler öğretimi sırasında karşılıklı öğretimin etkililiğine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeyleri kontrol grubuna göre üstün çıkmıştır. Güldenoğlu ve Kargın (2012) tek denekli model çalışmalarında karşılıklı öğretimin hafif derecede zihinsel engelli ve sınır zekâ düzeyine sahip öğrencilerin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Sonuçlarına göre öğrenciler, özetleme alt becerisinde süreç sonunda anlamlı şekilde başarılı olmuştur. Bu çalışmalara benzer şekilde mevcut çalışmanın çalışma grubu da özel gereksinimli çocuklardan oluşmuş, etkililik anlamında olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bundan hareketle özel gereksinimli çocukların okuma becerilerini artırmada karşılıklı öğretimin etkili bir yöntem olduğu savunulabilir.

Karşılıklı öğrenme tekniğinde işbirlikli öğrenimin yerini telafi edici okuma sınıflarında araştıran Palinscar (1987), öğretmenlere karşılıklı öğrenme tekniğine ilişkin eğitimler vermiştir. Çalışma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin karşılıklı öğrenme tekniği ile eğitim aldıktan sonra bağımsız olarak karşılıklı öğretimin basamaklarından olan okunan metinleri hatırlama ve özetlemede doğrularında artış görülmüştür. Ek olarak deney grubu son testte de anlamlı olarak



üstün çıkmıştır. Aynı şekilde Williams (2018), risk altında görülen düşük sosyoekonomik seviyedeki Afro Amerikan öğrencilerle okuduğunu anlamada ciddi şekilde ilerleme olduğunu ve işbirlikli öğrenmeyi etkilediğini göstermiştir. İşbirlikli öğrenmeye değinen diğer bir çalışmada Gilbert (2018) ortaokulda okuma becerilerinde başarı elde edilmiştir. Kullandığı uygulamalara yaratıcılık katan Gilbert, karşılıklı öğretim tekniğinin esnekliğini göstermiştir. Kullandığı işbirlikli öğrenim sayesinde okuma becerilerinin yanı sıra diğer olumlu çıktılara da ulaşmıştır. Ek olarak iş birliği içinde çalışma ve okuduğunu anlamadaki fark, akademik başarıda da beklentiyi yükselttiğini belirtmiştir. Gilbert (2018) gibi karşılıklı öğretim tekniğinin esnekliğinden faydalanan Yang (2010), okuma becerisinde güçlük çeken 129 üniversite öğrencisiyle karşılıklı öğretim tekniğinin tahmin etme, açıklama, sorgulama ve özetleme aktivitelerini sağlayan çevrimiçi bir gerçekleştirdiği çalışmada sistemin öğrencilerin okuma becerilerinde artışı gözlemlenmiştir. Karşılıklı öğretim tekniği, sadece okuma becerilerini artırmak için değil, işbirlikli öğrenme yoluyla öğrencilerin sosyal becerilerini artırmada da kullanılabilir. Yakınsal gelişim alanından hareketle öğrenme güçlüğü çeken veya okuduğunu anlamada zorlanan bir öğrenciye ona yardımcı olmak için başarılı bir öğrenci rehber olarak atanabilir. Rehber olarak atanan öğrenci, karşılıklı öğretim tekniğinin aşamalarını öğrendikten sonra öğrenme güçlüğü yaşayan arkadaşına yardımcı olarak işbirlikli öğrenme de desteklenmiş olur.

Bu çalışmalara ek olarak karşılıklı öğretim tekniğinin okuma becerisinin yanı sıra derste (örn., Zubaidah vd., 2020) ve yazma ve dinleme becerileri üzerindeki (örn., Julio Cárdenas & López-Pinzón, 2019; Kahre vd., 1999) etkililikleri de kanıtlanmıştır. Yarı deneysel çalışma desenini kullanarak Zubaidah vd. (2020) Remap RT öğrenme modelinin etkisini düşük yetenekli öğrencilerin biyoloji dersindeki başarılarına olan etkisini ölçmüştür. Sonuçlara göre Remap RT kullanarak öğrenen düşük yetenekli öğrenciler geleneksel yöntemle öğrenenlerle aynı akademik başarıya ulaşmışlardır. Julio Cárdenas ve López-Pinzón (2019) karşılıklı öğretim modelini kullanarak öğrencilerin yazma becerilerini arttırdığını gözlemlenmiştir. Kahre vd. (1999) karşılıklı öğretim tekniği ile dördüncü ve beşinci sınıflarda dinlediğini anlamada artış bulmuştur. Karşılıklı öğretim tekniğinin esnekliğinden faydalanılarak sadece okuma becerisinde değil diğer becerileri artırmada da tekniğin etkili şekilde kullanılabileceği savunulabilir.

Mevcut araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların aksine bazı çalışmalar (örn., Hancock, 2012; Muijselaar vd., 2018; Tarchi & Pinto, 2016), karşılıklı öğretim tekniğinin etkililiğine yönelik bulgular sunamamıştır. Hancock (2012) kontrol grubu ile deney grubu arasında kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama becerisi gelişimi üzerinde anlamlı bir fark bulamamıştır. Muijselaar ve arkadaşları (2018) normal gelişim gösteren öğrencilerle okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üzerinde karşılıklı öğretim modelinin etkilerini incelemişlerdir ve karşılıklı öğrenme modelinin okuma stratejileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır ancak okuduğunu anlama bazında anlamlı bir etki bulamamışlardır. Tarchi ve Pinto (2016) farklı öğretim geçmişlerine sahip iki öğrenci grubunu karşılaştırmış ve deney grubundaki üçüncü

sınıf öğrenciler için karşılıklı okuma öğretimi etkinliği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda önemli bir farklılık görülmemiştir, bu ise karşılıklı öğretimin öğretim ortamından bağımsız olduğunu ve etkileşim açısından zengin ve çeşitli bir ortama yön verdiği görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre tüm katılımcıların 5-10-15 gün sonrası yapılan kalıcılık oturumlarında %100-%100-%100 başarı elde ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre mevcut çalışma karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlamada kalıcı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulguları destekleyen Spörer ve arkadaşları (2009) tekniğin okuduğunu anlamada eğitimci rehberliğinde ve geleneksel öğretim ile kıyaslandığı zaman kalıcı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Kula ve Budak (2020) dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada kalıcılıkta karşılıklı öğretim tekniğinin geleneksel eğitime kıyasla daha faydalı olduğunu bulmuşlardır. Bunlara ek olarak Mujiselaar ve arkadaşları (2018) karşılıklı eğitimin okuma stratejileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlarına göre karşılıklı eğitim okuma stratejilerinde kalıcı bir etki sağlasa da okuduğunu anlamada anlamlı bir farka ulaşamamışlardır. Ulaştıkları bulgu sonucunda karşılıklı eğitimin okuduğunu anlama konusunda dördüncü sınıflar için en etkili yöntem olup olmadığı tartışılmıştır. Buna bağlı olarak mevcut çalışma altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Ancak Kula ve Budak'ın (2020) dördüncü sınıflarla yaptığı çalışmada fark bulmaları kalıcılığı etkileyen sebeplerin araştırılmasını beraberinde getirmiştir.

Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerle yapılan genelleme oturumlarında üç katılımcı da %100 oranında performans göstermiştir. Okkinga ve arkadaşları (2021), karşılıklı öğretimin tüm sınıf ortamlarında yedinci sınıfta öğretime devam eden düşük başarılı öğrencilerin okuduğunu anlamasını ve karşılıklı öğretimin kaliteye ne kadar bağlı olduğunu deneysel çalışarak deney grubu okuduğunu anlamada bir ilerleme kaydetmemiştir. Ek olarak modelleme ilkesi, karşılıklı öğretimin etkisini olumlu bir şekilde yumuşatmıştır. Bunlara ek olarak, sonuçlar, tüm sınıf ortamlarında karşılıklı öğretim uygulamasının kalitesinin daha fazla dikkat çekmesi gerektiğini göstermiştir. Bir diğer çalışmada Okkinga ve arkadaşları (2018) tüm sınıf ortamlarında düşük başarılı öğrenci okuduğunu anlama ve müdahale etkisinin öğretmen davranışına bağlantısını incelemiştir. Öğretmenler etkili ve doğru bir biçimde kullandığında düşük başarılı öğrencilerin okuduğuna anlamaya katkısı olduğuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre ise sosyal geçerlilik ve genelleme öğretmenin tekniği etkili ve doğru kullanmasına bağlı olduğu görülmüştür. Okkinga ve arkadaşlarının (2018) bulgularını destekler nitelikte Bulut Atak (2019), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının alternatif öğretim tekniklerinin tümüne dair bilgi sahibi olmadıklarını bulmuştur. Buna ek olarak katılımcıların alternatif öğretim tekniklerine yönelik bilgileri ikinci sınıf sonrasında gitgide azaldığını gözlemlemiştir. Bu sonuçlara göre karşılıklı öğretim tekniğinin genelleme kısmında olumsuz etkileri olabileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışmanın diğer bulgusuna göre ise çalışma, velilere göre sosyal olarak geçerli bir çalışmadır. Karma yöntem çalışan Kula (2021) normal gelişim gösteren ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada karşılıklı öğrenme tekniğiyle öğretim gören deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubu arasındaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlilik algılarında fark bulamamıştır. Ancak deney grubunun öğretmenleri karşılıklı öğretimin okuduğunu yazma üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmiştir. Bu bulgu, karşılıklı öğretim tekniğinin sosyal olarak öğretmenlerin gözünde geçerli olduğunu destekler niteliktedir. Ancak Bottomley ve Osborn (1993) tüm sınıf ortamlarında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerle sosyal bilimler ve fen bilimleri dersinde karşılıklı öğretim tekniğini uygulamıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen değişikliği bir karşılıklı öğretimin etkililiğine yönelik bir karmaşıklığa yol açmaktadır. Bu da mevcut çalışmanın aksine, sosyal geçerliliği ve genellemeyle düşüren bir durumdur.

Mevcut çalışma son olarak bulgulardan yola çıkarak karşılıklı öğretim tekniğinin öğrenciler için etkililiğini hesaplamak için üç etki büyüklüğü hesaplama araçlarına başvurmuştur. Bu araçlar sırasıyla Tau-U, Cohen's d ve örtüşmeyen veri yüzdesidir. Sonuçlar ise sırasıyla tüm öğrenciler için Tau-U = 1.0, p = .0001, Cohen's d = 4.55, örtüşmeyen veri yüzdesi ise %100 şeklindedir. Bu bulgulardan hareketle mevcut çalışmanın etkililiği kullanılan tüm etki büyüklüğü hesaplama araçlarına göre oldukça üst düzeydedir. Bu veriler, karşılıklı öğretim tekniğinin sadece mevcut çalışma için etkili bir yöntem olduğunu göstermekle kalmayıp tek denekli çalışmalarda kullanılan etki büyüklüğü hesaplama araçlarının yardımıyla sonuçların genellenebileceğini de göstermektedir. Mevcut çalışmayı destekleyen Akçakaya (2021) denekler arası çoklu yoklama deseni kullanarak bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısının koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama üzerine etkisini çalışıp kullandığı etki büyüklüğü araçlarına göre her öğrenci için büyük etkide bulunmuştur.

## **Öneriler**

Mevcut araştırmanın bu bölümünde öneriler, uygulamaya yönelik ve gelecek çalışmalara yönelik öneriler olarak iki farklı başlıkta işlenmiştir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Mevcut çalışma, hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı olan bu yönüyle dezavantajlı gruba ait öğrencilerle gerçekleştirilmiş olup ve etkililik, kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlilik bazında olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinde elde edilen bulgulara ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda karşılıklı öğretim tekniğinin sınıflarda ve öğrencilerle uygulanmasına yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1) Okuduğunu anlama becerisi artan öğrencilerin doğal olarak akademik düzeyde başarısı artacağı için, hafif ve orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerle karşılıklı öğretim tekniği uygulanabilir.

2) İlgili alanyazında da geçtiği gibi, karşılıklı öğretim tekniği tüm sınıf ortamlarında da kullanılabilir.

3) Karşılıklı öğretim tekniği uygulamadan önce öğrencilerin ön koşul becerileri test edilip, ön koşul becerileri sağlayan öğrencilere uygulanabilir.

4) Öğretmenler, karşılıklı öğretim tekniğinin esnekliğini kullanarak aktivitelerine yaratıcılık katarak öğrencilerin okuma becerisindeki kalıcılığı artırabilir.

5) Karşılıklı öğretim tekniğini kullanacak eğitimcilerin tekniğinin uygulanmasına yönelik bilgilendirme, açıklama ve pekiştirmelerde bulunmasına dikkat edilmelidir.

### Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerisinde etkili olduğuna dair bulgulardan bahsedilmiştir. Mevcut çalışmanın ve geçmişte yapılan çalışmaların bulgularına dayanarak ilerideki çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1) Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak karşılıklı öğretim tekniğinin etkililiğine dair daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

2) Farklı sınıf düzeylerinde (örn., 4., 5., 7. sınıflar) karşılıklı öğretim tekniği kullanılarak hangi sınıf düzeyinde daha etkili olduğunu araştırılabilir.

3) Karşılıklı öğretim tekniğini daha büyük örneklem gruplarında kullanarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar tasarlanabilir.

4) Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri ve alternatif yöntemlere yönelik bilgileri alınarak mevcut programda iyileştirmeler yapılabilir.

### Kaynakça

- Akçakaya, H. (2021). *Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Tez No. 668336) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, Merrill Prentice Hall.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: the efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Alvermann, D. E., Gillis, V. R., & Phelps, S. F. (2013). *Content area reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms*. Pearson.

- Ashegh Navaie, L. (2018). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 26-30. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.9n.4p.26>
- Bottomley, D., & Osborn, J. (1993). Implementing reciprocal teaching with fourth- and fifth-grade students in content area reading. Retrieved on September 10, 2023 from <http://hdl.handle.net/2142/17937>
- Bulut Atak, Z. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşleri*. (Tez No. 558940) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Carter, C. J. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership*, 54, 64-68.
- Cooper, J.D., Boschken, L., McWilliams, J., & Pistochini, L. (2000). A study of the effectiveness of an intervention program designed to accelerate reading for struggling readers in the upper grades. T. Shanahan ve F.V. Rodriguez-Brown (Eds.), 49. Ulusal Okuma Konferansı Yıllığı (477- 486). Chicago, IL: Ulusal Okuma Konferansı.
- Cooper, T., & Greive, C. (2009). The effectiveness of the methods of reciprocal teaching. *Teach*, 3(1), 45-52.
- Elmaci, E., & Karaaslan, Ö. (2021). Kaynaştırma uygulamalarından yararlanan otizm spektrum bozukluğu olan 7. sınıf öğrencilerine fen bilgisi deneylerinin öğretiminde video destekli resimli etkinlik çizelgesinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 46 (207), 203-230. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9394>
- Frances, S. M., & Eckart, J. A. (1992). The Effects of Reciprocal Teaching on Comprehension. Oakland University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350572.pdf>
- Gast, D. L. (2010). Single subject research methodology in behavioral sciences. Routledge.
- Gilbert, F. (2018). Riding the reciprocal teaching bus. A teacher's reflections on nurturing collaborative learning in a school culture obsessed by results. *Changing English*, 25(2), 146-162. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2018.1452606>
- Gomaa, O. M. K. (2015). The effect of reciprocal teaching intervention strategy on reading comprehension skills of 5th grade elementary school students with reading disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 4(2), 39-45.
- Görgeç, İ. (2014). The effects of reciprocal teaching and direct instruction approaches on knowledge map (k-map) generation skill. *Educational Research and Reviews*, 9(9), 255-261.
- Greenway, C. (2002). The process, pitfalls and benefits of implementing a reciprocal teaching intervention to improve the reading comprehension of a group of year 6 pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 113-137.
- Güldenöğlü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt.0000000126>
- Güldenöğlü, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretimin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Hancock, J. (2012). The effect of reciprocal teaching plus across three content areas on reading comprehension in seventh and eighth grade students. (Doktora Tezi, Walden Üniversitesi- Minneapolis).
- Hashey, J. M., & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: reciprocal teaching action. *The Reading Teacher*, 57(3), 224-232.
- Julio Cárdenas, K., & López-Pinzón, M. M. (2019). The reciprocal teaching model in the development of writing in tenth graders. *Gist Education and Learning Research Journal*, (19), 128-147. <https://doi.org/10.26817/16925777.801>

- Kahre, S., McWethy, C., Robertson, J., & Waters, S. (1999). Improving Reading Comprehension through the Use of Reciprocal Teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435974.pdf>
- Kelly, M., Moore, D. W., & Tuck, B. F. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 53-61.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Allyn and Bacon.
- King, C. M., & Johnson, L. M. P. (1999): Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction*, 38(3), 169-186.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkököl öğrencilerinin okuduğunu anlama, öğrenme kalıcılığı ve öz yeterlik algısına etkisi* (Tez No. 524686) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kula, S. S. (2021). The effects of reciprocal teaching on the perceived reading comprehension self-efficacy of 2nd-grade pupils: Reflections of the pupils and their teacher. *African Educational Research Journal*, 9(3), 679-686. <https://doi.org/10.30918>
- Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 493-522. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.01>
- Le Fevre, D. M., Moore, D. W., & Wilkinson, I. A. G. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 37-58.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2011). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>
- Lysynchuk, L.M., Pressley, M., & Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90(5), 469-484.
- Marks, M. Pressley, M. Coley, J. D. Craig, S. Gardner, R. DePinto, T., & Rose, W. (1993). Three teachers' adaptations of reciprocal teaching in comparison to traditional reciprocal teaching. *The Elementary School Journal*, 94(2), 267-283.
- Mason, L. H., & Shriener, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing*, 21(1-2), 71-93.
- McAllum, R. (2014). Reciprocal teaching: Critical reflection on practice. *Kairaranga*, 15(1), 26-35.
- Melekoğlu, M.A., Erden, G., & Çakıroğlu, O. (2019). Development of the oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT®-II) for Assessment of Turkish Children with Specific Learning Disabilities: Pilot Study Results. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 135.
- Miller, C. D. Miller, L. F., & Rosen, L. A. (1988). Modified reciprocal teaching in a regular classroom. *The Journal of Experimental Education*, 56(4), 183-186.
- Mujiselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., & Verhoeven, L. (2018). The effect of a strategy training on reading comprehension in fourth-grade students. *The Journal Of Educational Research*, 111(6), 690-703. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1396439>
- Okkinga, M., Gelderen, A. J. S., Schooten, E., Steensel, R., & Slegers, P. J. C. (2021). Implementation quality of principles of reciprocal teaching in whole-classroom settings: a

- two-year study with low-achieving adolescents. *Reading Psychology*, 42(4), 323-363. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1887019>
- Okkinga, M., Steensel, R., Gelderen, A. J. S., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>
- Omari, H. A., & Weshah, H. A. (2010). Using the reciprocal teaching method by teachers at Jordanian schools. *European Journal of Social Sciences*, 15(1), 26-39.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 463293) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Palincsar, A. S. (1987). Collaborating for Collaborative Learning of Text Comprehension. <https://eric.ed.gov/?id=ED285123>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition And Instruction*, 1(2), 117-175.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "We can do it, too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129. <https://doi.org/10.1598/RT.63.2.3>
- Pilten, G. (2016). The evaluation of effectiveness of reciprocal teaching strategies on comprehension of expository texts. *Journal of Education and Training Studies*, 10(4), 232-247. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1791>
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85),40-60. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Roop, T. D. (2018). Tier II intervention in the intermediate grades: The effects of reciprocal teaching (RT) on standardized literacy assessments (Doktora Tezi, Kansas State Üniversitesi- Kansas).
- Rosenshine, B., & Meister, C. E. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. <https://doi.org/10.2307/1170585>
- Sarasti, I. A. (2007). The effects of reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade students' reading comprehension. Doktora Tezi, North Texas Üniversitesi, USA.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8, 24-33.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research: Issues and applications. *Behavior Modification*, 22(3), 221-242.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Cook, S. B., & Escobar, C. (1986). Early intervention for children with conduct disorders: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, 11, 260- 71.
- Shadish, W. R., Hedges, L. V., & Pustejovsky, J. E. (2014). Analysis and meta-analysis of single-case designs with a standardized mean difference statistic: A primer and applications. *Journal of School Psychology*, 52(2), 123-147. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(03\)00014-3](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(03)00014-3)
- Strain, P. S., Kohler, F. W., & Gresham, F. (1998). Problems in logic and interpretation with quantitative syntheses of single-case research: Mathur and colleagues (1998) as a case in point. *Behavioral Disorders*, 24, 74-85.

- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Tarchi, C., & Pinto, G. (2016). Reciprocal teaching: Analyzing interactive dynamics in the co-construction of a text's meaning. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 518-530. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.992583>
- Tau-U Calculator. Single Case Research. (n.d.). <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> Erişim tarihi:10.08.2023
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). Single subject research in special education. Columbus.
- Tekin-İftar, E. (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Todd, R. B. (2006). Reciprocal teaching and comprehension: a single subject research study. (Yüksek Lisans Tezi, Kean Üniversitesi, ABD).
- Tseng, S. S., & Yeh, H.C. (2017). Integrating reciprocal teaching in an online environment with an annotation feature to enhance low-achieving students' English reading comprehension. *Interactive Learning Environments*, 26(6), 789-802. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1412989>
- Uhry, J. (2012). Fifth-grade readers' use of metacognitive strategies to comprehend social studies nonnarrative texts (Doktora Tezi, Forhdam Üniversitesi, New York).
- Ün-Açıkgöz, K. (2004). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411. <https://doi.org/10.1002/jcad.12038>
- Williams, C. M. (2018). Reflections on reciprocal teaching: Expectations and reading strategies for African American adolescent students. (Doktora Tezi, Trident Üniversitesi, California).
- Yang, Y. F. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers & Education*, 55(2010), 1193-1201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.016>
- Zubaidah, S., Manahal, S., Sholihah, M., Rosyida, F., & Kurniawati, Z. L. (2020). Using remap RT (reading – concept mapping – reciprocal teaching) learning model to improve low-ability students' achievement in biology. *C.E.P.S. Journal*, 10(3), 117-144. <https://doi.org/10.26529/cepsj.777>

### Extended Abstract

Reciprocal teaching technique is a technique with various strategies that is based on reading texts and, accordingly, the development of reading comprehension skills (Palincsar & Brown, 1984). Thus, it is a teaching technique developed to help students overcome literacy difficulties (Palincsar & Brown, 1984). Reciprocal teaching is an effective technique in improving the reading comprehension skills of students who have difficulties in reading comprehension (Palincsar & Brown, 1984; Le Fevre et al., 2003), students with learning disabilities (Lederer, 2000) and intellectual disabilities (Güldenöglü & Kargin, 2012). (Kelly et al., 1994; Klinger & Vaughn, 1996; Spörer et al., 2009; Takala, 2006). The general purpose of this research is to examine the effect, generalizability, continuity and social validity of the reciprocal teaching



technique on the reading comprehension skills of students with mild intellectual disabilities in the social studies course.

The researchers used the multiple-probe model across subjects, which is one of the single-subject research models, to examine the effectiveness, generalization and continuity of the reciprocal teaching technique on the reading comprehension skills of students with mild intellectual disabilities in the 6<sup>th</sup> grade social studies course. The multiple probe model across subjects is a model used to examine the effectiveness of one or more independent variables on the dependent variable and different subjects by making repeated measurements at different times under certain conditions in order to ensure experimental control (Kennedy, 2005; Tawney & Gast, 1984). The subjects of the study consisted of three sixth grade students diagnosed with mild intellectual disability who were attending a special education and rehabilitation center to receive supportive special education services. The researchers used video camera, award list, texts and questions as tools. The researchers collected data through SOBAT-II, baseline, teaching sessions, probe sessions, monitoring and generalization sessions, and social validity forms.

The findings indicated that teaching reading comprehension skills using the reciprocal teaching technique caused a positive change in the reading comprehension skills of subjects with mild intellectual disabilities in the 6th grade social studies course, and therefore the technique was effective. Considering the data obtained on the 5th, 10th and 15th days during the follow-up phase after the end-of-training practice probes, the study determined that the reading comprehension skills gained were permanent for the relevant periods and that the participants answered the questions in the reading texts by using these skills. The number of correct responses of all participants was determined as 100%. The researchers observed that the parents' opinions regarding the social validity of the research were generally positive. The study indicated that the interobserver reliability coefficient was calculated as 100%. Application reliability was 100% for all subjects for generalization, follow-up, post-instruction evaluation, and independent practice sessions. Three effect size calculation tools were used to calculate the effectiveness of the reciprocal teaching technique. These tools were Tau-U, Cohen's d and percentage of non-overlapping data, respectively. The results regarding the effect sizes were Tau-U = 1.0,  $p = .0001$ , Cohen's  $d = 4.55$ , and the percentage of non-overlapping data was 100% for all students, respectively.

Before the experimental process, Buket showed 60%-40%-60% success, Caner showed 40%-60%-60% success and Fatma showed 40%-40%-40% success at the starting level, respectively. The study consisted of teaching, monitoring and generalization sessions after the baseline level. The findings indicated that the reciprocal teaching technique achieved positive results in terms of effectiveness for the current study. Likewise, studies conducted abroad (e.g., Ashegh Navaie, 2018; Frances & Eckart, 1992; Gilbert, 2018; Gomaa, 2015; Kahre et al., 1999; Lederer,

2000; Lundberg & Reichenberg, 2011; McAllum, 2014; Palinscar, 1987; Pilten, 2016; Roop, 2018; Spörer et al., 2009; Todd, 2006; Tseng & Yeh, 2017; Uhry, 2012; Williams, 2018; Yang, 2010) and domestically (e.g., Güldenöğlü & Kargın, 2012; Kula & Budak, 2020) also achieved positive results in terms of the effectiveness of the technique in reading comprehension. Roop (2018) worked with third, fourth and fifth grade students. The results of the experimental study showed a significant difference at all levels, but the significance level was found to be higher for fourth and fifth grades. Similarly, Kahre et al. (1999) found that there was an increase in reading comprehension levels in the fourth and fifth grade students after the reciprocal teaching technique intervention. Contrary to studies supporting the findings of the current study, some studies (e.g., Hancock, 2012; Muijselaar et al., 2018; Tarchi & Pinto, 2016) could not provide findings regarding the effectiveness of the reciprocal teaching technique. Hancock (2012) did not find a significant difference between the control group and the experimental group on the development of vocabulary and reading comprehension skills. Muijselaar et al. (2018) examined the effects of the reciprocal teaching technique on reading comprehension and reading strategies with typically-developing students and found that the reciprocal teaching technique was effective on reading strategies, but they did not find a significant effect on reading comprehension. Tarchi and Pinto (2016) compared two groups of students with different teaching backgrounds, and a reciprocal reading teaching activity was implemented for third grade students in the experimental group. They found no significant difference, which showed that reciprocal teaching was independent of the teaching environment and lead to a rich and diverse environment in terms of interaction. The effect size of the current study was  $Tau-U = 1.0$ ,  $p = .0001$ , Cohen's  $d = 4.55$  for all students, and the percentage of non-overlapping data was 100%. Based on these findings, the effectiveness of the current study was at a very high level compared to all effect size calculation tools used. These data not only show that the reciprocal teaching technique is an effective method for the current study, but also show that the results can be generalized with the help of effect size calculation tools used in single-subject studies. Supporting the current study, Akçakaya (2021) used the multiple-probe across subjects design and studied the effect of the story structure enriched with cognitive elements on the reading comprehension of students with cochlear implants and found it to have a great effect on each student according to the effect size tools used.

## Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Okul Kültürüne Etkisi

Ali Culha\*, Ayşenur Yücel\*\*

Makale Geliş Tarihi:02/04/2024

Makale Kabul Tarihi:05/07/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1463495

### Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırma, ilişkisel araştırma modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa/Karaköprü'de devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden seçkisiz yöntemle ulaşılan 343 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kapsayıcı liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği, analizlerde ise SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerinde betimsel istatistikler kullanılmış, korelasyon ve regresyon testi yapılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik yaklaşımlarının, okul kültürünü olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulguları ışığında okul yöneticilerinin daha kapsayıcı liderlik davranışlarının sergilemelerini teşvik edecek programların geliştirilmesi önerilebilir. Kapsayıcı liderliğin varsayımlarına paralel biçimde, okul müdürlerinin öğretmenlerle daha güçlü iletişim kurmaları, onların işbirliği becerilerinin gelişimine katkı sunmaları ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin eşitlik ve adaletin hakim olduğu bir anlayış benimsemeleri teşvik edilebilir.


**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı liderlik, okul kültürü, okul müdürü, öğretmen.

## The Impact of Inclusive Leadership Behaviors of School Principals on School Culture

### Abstract

This research aims to identify the impact of school principals' inclusive leadership behaviors on school culture, as perceived by teachers. The study, which uses quantitative methods, is designed with a relational research model. The population of the research consists of teachers working in state schools in Şanlıurfa/Karaköprü during the 2023-2024 academic year. The sample group is comprised of 343 teachers selected through random sampling method. The research utilized the inclusive leadership scale and school culture scale as data collection tools. Data analysis was conducted using SPSS 26.0 software. Descriptive statistics, correlation and regression analysis were employed in the research. The findings indicate that

\*Harran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Şanlıurfa, Türkiye, [aliculha@harran.edu.tr](mailto:aliculha@harran.edu.tr), 0000-0002-5215-0823 

\*\*Millî Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye, [aysenurkaytakoglu@gmail.com](mailto:aysenurkaytakoglu@gmail.com), 0009-0007-9422-2382 

**Kaynak Gösterme:** Culha, A. & Yücel, A. (2024). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2344-2362.

*school principals' inclusive leadership approaches positively influence school culture. Based on the research findings, it is recommended to develop programs that encourage school administrators to exhibit more inclusive leadership behaviors. It is suggested that they establish stronger communication with teachers, contribute to the development of their collaboration skills, and support their professional development. Furthermore, encouraging school principals to adopt an understanding where equality and justice prevail can be promoted.*

**Keywords:** *Inclusive leadership, school culture, school principal, teacher.*

## Giriş

Günümüz yönetim yaklaşımları, geleneksel hiyerarşik yönetim anlayışından ziyade daha yatay ve daha fazla paydaş katılımlı anlayışı benimsemektedir. Örgüt paydaşlarının da yönetim süreçlerine daha aktif katılmaları talep edilmekte ve paydaşlar bu yönde teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımın, örgütlerin etkililiği ve verimliliği üzerinde pozitif bir etki yarattığı öngörülmektedir (Ryan, 2006). Yönetim yaklaşımlarında farklılaşmalara gidilmesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi içinde bulunduğumuz dönemde meydana gelen ve hızla artan çeşitliliklerdir (Anthony, 2017). Okullar söz konusu olduğunda okul yöneticileri ve öğretmenler; savaşlar, iç çatışmalar, küreselleşme, kültür farklılıkları ve göç gibi olgularla daha sık karşılaşmaktadırlar (Garrison Wade vd., 2007). Bu değişimlere adapte olmak, rekabet edebilmek ve avantaj elde etmek için çalışanlar daha şeffaf, daha katılımcı kapsayıcı ve hesap verebilir bir liderlik tarzına gereksinim duymaya başlamışlardır (Anthony, 2017). Bu noktada son yıllarda öne çıkan liderlik biçimlerinden biri kapsayıcı liderliktir. Kapsayıcı liderlik, organizasyonlarda çeşitliliği teşvik eden, farklı perspektifleri değerlendiren ve herkesi içine alan bir liderlik yaklaşımını ifade eder. Bu liderlik tarzı, çeşitlilik ve değişikliklere adapte olma ihtiyacı doğrultusunda giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Wuffli, 2016). Çeşitlilik ve değişimlere uyum sağlamada okullara büyük görevler düşmektedir. Çünkü okullar diğer kurumlardan farklı olarak kültür üreten kurumlardır (Recepoğlu, 2014). Olumlu bir okul kültürü yapısında yer alan tüm bireyler düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilir, karar alma süreçlerine katılabilir. Böylelikle kendilerini okula ait ve önemli hissedebilir ve fikirlerine değer verildiğini görebilirler. Aksine olumsuz bir okul kültürü yapısına sahip okullarda bireyler fikirlerinin önemsenmediği düşünürler ve süreçlere dahil olamazlar. Bu durum, okulun başarıya ulaşmasını engellenmesinde rol oynayabilir (Bayer Demirhan, 2020). Bu bilgiler göz önüne alındığında kapsayıcı liderlik ile okul kültürü arasında ilişki olabileceği ve okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürünün şekillenmesinde rol oynayabileceği, bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Literatürde okul kültürü ile liderlik biçimlerini konu edinen araştırmaların yanı sıra (Arslan, 2020; Demir vd., 2017), spesifik olarak bir liderlik biçimi ile okul kültürü ilişkisine odaklanan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin okul kültürü ile öğretmen liderliği (Öztürk & Şahin, 2017), paternalist liderlik (Cesur vd., 2015), ruhsal liderlik (Çimen & Karadağ, 2019) ve teknoloji liderliği (Banoğlu

vd., 2016) gibi çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Ancak nispeten yeni bir kavram olan kapsayıcı liderlikle ilişkisinin araştırılmamış olması çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu yönüyle önceki literatürden farklılaşmaktadır. Ayrıca kapsayıcı liderlikle ilgili büyüyen literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

### **Kavramsal Çerçeve**

Bu bölümde sırasıyla kapsayıcı liderlik ve okul kültürü kavramları açıklanmış, daha sonra aralarındaki ilişkiye değinilmiştir.

#### **Kapsayıcı Liderlik**

Küreselleşme ve beraberinde getirdiği teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısını etkilemiş, işgörenlerin daha fazla katkı sağlayabileceği yönetim ve liderlik tarzları daha fazla benimsenmeye başlamıştır (Özdemir vd., 2023). Kapsayıcı liderlik; yeni fikirlere açık olmayı, izleyenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almayı, izleyenlerini desteklemeyi, ulaşılabilir olmayı ve izleyenlerine zaman ayırabilmeyi odağına alan bir liderlik stildir (Okçu & Deviren, 2021). Kapsayıcı liderlik, liderlerin çalışanlarını destekleyen ve çeşitli bakış açılarına değer veren bir liderlik tarzını ifade eder. Bu liderler, takım üyelerinin fikirlerine saygı gösterir, çeşitli perspektifleri bir araya getirir ve herkesin katkısını önemser. Bu yaklaşım, çalışanlar arasında bir bağ kurmayı, güveni artırmayı ve işbirliğini teşvik etmeyi amaçlar (Van Buskirk, 2020). Kapsayıcı liderler ulaşılabilen, etkileşim kurulabilen ve erişim sağlanabilen liderlerdir. Bu yönüyle kapsayıcı liderler, geleneksel modellerden farklı olarak daha etkileşimli ve katılımcı bir yaklaşım benimserler. Bu liderler, sadece emir veren değil, aynı zamanda çalışanlarıyla çift yönlü iletişim kuran, onların görüşlerine değer veren ve işbirliğini teşvik eden liderlerdir. Kapsayıcı liderler; açıklık, uygunluk ve erişilebilirlik boyutları sayesinde çalışanların fikirlerine katkıda bulunmaya yardımcı olurlar. Ayrıca çalışanlara bu davranışların önemini kavratarak risk almaya daha istekli hale getirirler (Carmeli vd., 2010). Bu kapsamda açıklık, liderlerin çalışanların görüşlerine değer verdiği, fikirlerini dinlediği, yeni görüşlere açık olduğunu, çalışanlara fırsat verdiği ve ortak hedeflere ulaşmak için çalışanlarıyla işbirliği içerisinde olduğunu ifade eder. Uygunluk, liderin grup içerisinde her zaman var olduğu ve çalışanların arz ve taleplerine her zaman açık olduğunu, sürekli iletişim halinde oluşunu ifade eder. Son olarak erişilebilirlik ise çalışanların ortaya çıkabilecek herhangi bir problem durumunda veya fikir alışverişinde bulunma konusunda liderin sürekli olarak erişilebilir, ulaşılabilir olmasını ifade eder (O. Şahin, 2022). Kapsayıcı liderlik, bireylerin yetenekleri ve güçlü yönlerini görerek potansiyelini ortaya çıkarmaya yardımcı olmayı ve farklılıkları kabullenerek saygı duymayı gerektirir (Rayner, 2009). Kapsayıcı liderler; grubun içerisinde yer alan tüm bireyleri konuşması için yüreklendiren, söz ve hareketleriyle grupta yer alan bireylerin katkısını talep eden, bireylerin çabalarını takdir ettiğini gösteren, statü farklılıklarına takılmadan grupta yer alan her bireyin önemli ve değerli olduğuna inanan kişilerdir. Kapsayıcı liderlik, bireylerin ve örgütlerin sürdürülebilir gelişimine ve değişimine odaklanan,

çeşitli yetenek ve perspektifleri bir araya getiren önemli bir liderlik tarzıdır. Kapsayıcı liderlik anlayışında grupta yer alan tüm bireyler ilgileri ve potansiyelleri doğrultusunda çalışmalara dahil edilir, iletişim sürecinde herkes sürece dahil edilir, grup içerisinde yer alan herkese kendini geliştirmesi için fırsatlar verilir. Kapsayıcı liderlik saygı, güven, sorumluluk, özerklik gibi değerlerin ön planda tutulduğu bir yenilikçi bir liderlik tarzıdır (Dorczak, 2011). Okullarda da okul yöneticileri ve öğretmenlerin son yıllarda artan çeşitlilik ve farklılıklarla mücadele etmenin güçlükleriyle karşı karşıya olduğu da bilinen bir gerçektir (Garrison Wade vd., 2007; Ryan, 1999). Bu noktada kapsayıcı liderlik, öğrencilerin farklı gereksinimlerle öğrenme süreçlerinden ve etkinliklerinden de dışlanabilme ve dezavantajlı konumda olma olasılıklarına karşılık dâhil etmeye dikkat çeker (Ryan, 1999). Çünkü kapsayıcı liderlik, karşılıklı güçlü ilişkilere dayanır ve insana değer verir (Precey, 2011).

Kapsayıcı liderlik literatürü incelendiğinde farklı kültürlerde geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeklerinin özellikle son yıllarda Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Kavrayıcı (2023), Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv (2010) tarafından geliştirilen ve açıklık, uygunluk ve ulaşılabilirlik boyutlarından oluşan ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Çelik ve Polat (2023), Al-Atwi Al-Hassani tarafından geliştirilmiş ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Bu ölçek; grup üyelerini destekleme boyutu, adalet ve eşitliğin sağlanması boyutu, ortak karar verme boyutu, farklı katkıları teşvik etmek boyutu ile grup üyelerinin tam katkıda bulunmasına yardımcı olmak boyutu olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Okçu ve Deviren (2020) ise Hollander (2008) tarafından eğitim örgütleri için geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Bu ölçek tanıma ve destek boyutu, adalet, iletişim ve eylem boyutu ile bencillik ve saygısızlık boyutlarından oluşmaktadır. Mevcut araştırmada bu ölçek kullanılmıştır. Tanıma ve destek boyutu okul müdürünün öğretmenlerin fikrini sorması, onları cesaretlendirmesi, dinlemesi, takdir etmesi ile inisiyatif almalarını sağlaması ile ilgilidir. Adalet, iletişim ve eylem boyutunda okul müdürünün hedef belirlemesi, adil ve tutarlı davranması, çözüm odaklı olması ile ilgili maddeler yer almaktadır. Son olarak bencillik ve saygısızlık boyutu ise okul müdürünün kendini düşünmesi, öğretmenlerin başarılarından kendine pay çıkarması, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmesi, onları suçlaması ve düşüncelerini dikkate almaması gibi olumsuz davranışlarla ilgilidir.

### **Okul Kültürü**

Okul kültürü, bir okulun atmosferini, değerlerini, normlarını ve toplumsal ilişkilerini belirleyen önemli bir faktördür. Bu kültür, öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin davranışlarını etkiler ve öğrenme ortamını biçimlendirir (Leithwood & Riehl, 2005). Okul kültürü, okul etkililiği ve gelişiminde çok önemli bir rol oynar (Hargreaves, 1995). Okul kültürü, sistem atmosferini, değerlerini, normlarını ve genel değerlerini sağlayan bir dizi öğesidir (Bursalıoğlu, 2015). Okulda çalışan personellerin eğitime yönelik bakış açıları, okulun tarihi, personellerin aralarındaki iletişim biçimi ve davranışları, sahip olunan gelenek ve görenekler vs. sayesinde okul kültürü özgün bir

kimlik kazanır ve bu kimlik, okulun öğrencilere ve topluma olan katkılarını belirler (Balcı, 2005). Okul kültürünü belirleyen faktörler; okulun sahip olduğu hedef ve davranışlar, velilerin okuldan beklentileri, okulun içerisinde yer aldığı çevre, okulun ve sınıfın sahip olduğu büyüklük, okulun nasıl bir tarihinin olduğu, okulda teknolojinin kullanım durumu, okulun tarihçesi, okulun eğitim öğretim yaklaşımı ve yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldan beklentileri şeklinde sıralanabilir (Özdemir, 2006).

Okul kültürünün oluşumu ve korunmasında yöneticilerin örgütsel değerlere sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü yöneticiler okul kültürünün mimarlarıdır (Demirtaş & Ekmekyapar, 2012; Işık, 2017). Böyle okullarda öğrenciler okulda bulunmaktan keyif alırlar, öğretmenler işlerini severek yaparlar, öğrencilerin akademik başarıları yükselir, okul dışı çevre için bir cazibe merkezi haline gelir, örgütsel bağlılık artar, okulun tüm paydaşları orada buldukları için mutluluk ve gurur duyarlar (Önsal, 2012).

### **Kapsayıcı Liderlik ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki**

Okul kültürünün oluşumunda ve sürdürülmesinde liderlik önemli bir rol oynamaktadır. Liderler, okulun değerlerini belirleyerek, bu değerleri tüm okul topluluğuna benimsetme ve sürdürme sorumluluğunu üstlenirler. Bu süreçte liderlerin vizyonları, iletişim tarzları ve karar alma süreçleri okul kültürünü belirleyen unsurlar arasında yer alır (Deal & Peterson, 2019; Fullan, 2014). Okullarda liderlik, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerle ilişkileri, öğrenme kültürü üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında ve sosyalleşmelerinde rol oynar (Barnett & McCormick, 2004; Flores, 2004). Bunun için herkesin okul faaliyetlerine dâhil edildiği, herkesin ihtiyaçlarına uygun, esnek programların oluşturulduğu (Bortini vd., 2016), herkesin değerli görüldüğü, okul paydaşlarının birbirleriyle işbirliği yapmaya istekli olduğu bir okul kültürü yaratma (Kugelmass & Ainscow, 2004) gibi konularda kapsayıcı liderlik akla gelmektedir. Kapsayıcı liderlik, örgüt paydaşlarının kendilerini örgütün bir parçası gibi hissetmelerini sağlayarak güven ve motivasyonu arttırmada rol oynayabilir. Bu durumda paydaşlar, kendilerini önemli, saygın ve değerli hissedip, ortak hedeflere ulaşma yolunda ekstra performans ortaya koyabilirler (Özdemir vd., 2023). Ayrıca kapsayıcı liderlik, sadece yönetimin veya baskın grupların çıkarlarını değil, tüm kesimlerin çıkarlarını gözetir. Böyle bir iklimde değerler, inançlar ve yaşam tarzlarına saygı, eğitim sürecinin bir parçası olarak görülür (Ryan, 2006). Günümüzde gelişen ve farklılaşan örgütlerin etkililiğinde, liderlerin kapsayıcı bir iklim oluşturması bir ihtiyaç haline gelmektedir (Shore vd., 2018). Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- (1) Öğretmenlerin okul kültürü ve okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

- (2) Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile okul kültürü arasında nasıl bir ilişki vardır?
- (3) Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları okul kültürünü yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli ile tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve neden-sonuç çıkarımının tahmin edilmesine imkân sağlayan araştırmalardır (Johnson & Christensen, 2014).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Karaköprü ilçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan 4583 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden seçkisiz örnekleme yöntemiyle ulaşılan 343 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seçkisiz örnekleme, her katılımcının örnekleme dâhil olma şansının aynı olduğu örnekleme yöntemidir (Bryman, 2007). Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 203'ü kadın (%59,1) ve 140'ı erkek (%40,9), yaş bakımından 142'si 30 yaş veya altı (% 41,3), 105'i 31-40 yaşlarında (%30,6), 61'i 41-50 yaşlarında (%17,7) ve 35'i 51 veya üstü (% 10,2) yaşındadır. 282 (% 82,2) öğretmen lisans mezunu iken, 61'i (% 17,8) lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Öğretmenlerden 133'ü (% 38,7) 0-5 yıl, 80'i (% 23,3) 6-10 yıl, 48'i (% 13,9) 11-15 yıl, 48'i (% 13,9) 16-20 yıl ve 34'ü (% 9,9) 21 yıl veya daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerin 75'i (%21,8) okul öncesi kurumlarda, 116'sı (% 33,8) ilkokullarda, 89'u (% 25,9) ortaokullarda ve 63'ü (% 18,3) liselerde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde demografik değişkenlere ilişkin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve görev yapılan okul kademesi gibi kişisel değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde kapsayıcı liderlik ölçeği, üçüncü bölümde ise okul kültürü ölçeği yer almaktadır.

*Kapsayıcı Liderlik Ölçeği:* Kapsayıcı liderlik ölçeği Hollander tarafından geliştirilmiş, Okçu ve Deviren (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup, 16 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; tanıma ve destek boyutu, adalet, iletişim ve eylem boyutu ile bencillik ve saygısızlık boyutudur. Bencillik ve saygısızlık boyutunda yer alan 8., 9., 12., 13. ve 14. maddeler ters maddelerdir. Bu maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,88'dir.



*Okul Kültürü Ölçeği*: Örgüt kültürü ölçeği İpek (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup, 37 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; güç kültürü boyutu, rol kültürü boyutu, başarı kültürü boyutu ile destek kültürü boyutudur. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı güç kültürü boyutunda ,60; rol kültürü boyutunda ,69; başarı kültürü boyutunda ,78 ve destek kültürü boyutunda 0,90'dır.

Bu araştırmada kapsayıcı liderlik ölçeğinin boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı tanıma ve destek boyutunda ,824; adalet, iletişim ve eylem boyutunda ,731; bencillik ve saygısızlık boyutunda ,861 olarak belirlenirken, ölçeğin genelinde 0,797'dir. Örgüt kültürü ölçeğine ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,919 olarak tespit edilmiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının 0,70'in üzerinde olmasının güvenilirlik için yeterli bir ölçüt olduğu göz önüne alınırsa (Büyükoztürk vd., 2017) bu değerleri kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür.

### **Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi**

Araştırmada kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Karaköprü ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 343 öğretmene yüzyüze ulaşılmış, gönüllülük esas alınarak veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak öğretmenler için açıklayıcı bilgilerin yer aldığı bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca sözlü bir şekilde de açıklamalar yapılarak öğretmenlere veri toplama aracı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın her aşamasında etik kurallara uyulmuş ve veri toplama sürecinin öncesinde Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 02.03.2024 Sayı: 2024/64).

Verilerin analizine başlamadan eksik veya hatalı olup olmadığı kontrol edilmiş, eksik veya hatalı veri tespit edilmemiştir. Verilerin arasında uç (aykırı) değer olup olmadığını tespit etmek için her iki ölçeğe ait toplam puanlar Z puanına çevrilmiş, Z değeri -3 ve +3 aralığı dışında kalan ve Mahalanobis uzaklığı uygun olmayan 12 araştırma verisi silinmiştir (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Araştırma verilerinin normallik testi yapılmıştır. Kapsayıcı liderlik alt boyutları kapsamında tanıma ve destek boyutunda skewness (çarpıklık) değeri .349, kurtosis (basıklık) değeri -.321; adalet, iletişim ve eylem boyutunda skewness değeri .304, kurtosis değeri .730; bencillik ve saygısızlık boyutunda skewness değeri 1.310, kurtosis değeri 1.413 olarak belirlenirken, ölçeğin genelinde skewness (çarpıklık) değeri .556, kurtosis (basıklık) değeri .075'dir. Okul kültürü ölçeğinin skewness değeri -.926, kurtosis değeri 1.140 olduğu saptanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında değişmesi ile verilerin Q-Q pilot grafiğinde 45 derecelik açının etrafında toplanması normallik varsayımının sağlandığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki seçeneklerin düzeyine ilişkin sınırların düzey aralığı 0,80 (Puan Aralığı=En yüksek değer-En küçük değer/n) olarak kabul edilmiş ve Tablo 1'deki gibi şekillenmiştir.

Tablo 1.  
*Ölçme araçlarında Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Düzeyler*

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Asla (1)	1,00-1,79	Düşük düzey
Nadiren (2)	1,80-2,59	
Bazen (3)	2,60-3,39	Orta düzey
Sıklıkla (4)	3,40-4,19	Yüksek düzey
Her zaman (5)	4,20-5,00	

### Bulgular

İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ve okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerinin düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.  
*Kapsayıcı Liderlik ve Okul Kültürüne İlişkin Betimsel İstatistikler*

	X	Ss
Okul kültürü	4,08	,28
Kapsayıcı liderlik	3,37	,28
Tanım ve destek	4,15	,45
Adalet, iletişim ve eylem	4,10	,40
Bencillik ve saygısızlık	1,69	,71

Tablo 2, öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek düzeyde, kapsayıcı liderlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kapsayıcı liderliğin boyutlarından tanım ve destek ile adalet, iletişim ve eylem boyutlarında yüksek düzeyde, bencillik ve saygısızlık boyutunun düşük düzeyde sergilendiği görülmektedir. Yöntem bölümünde açıklandığı gibi üç boyuttan oluşan kapsayıcı liderliğin bencillik ve saygısızlık boyutu olumsuz özellikler içermektedir. Bu nedenle korelasyon ve regresyona ilişkin analizler, kapsayıcı liderliğin boyutları çerçevesinde ele alınmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ile okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi test etmek üzere Pearson korelasyon testi yapılmış

(veriler normal dağıldığı için bu test tercih edilmiştir), elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.  
*Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular*

Ölçekler ve boyutları	Okul Kültürü	Kapsayıcı Liderlik	Tanıma ve destek	Adalet, iletişim ve eylem	Bencillik ve saygısızlık
Okul Kültürü					
Kapsayıcı Liderlik	0,440				
Tanıma ve destek	0,610*	0,627			
Adalet, iletişim ve eylem	0,664*	0,440	0,606*		
Bencillik ve saygısızlık	-0,279*	-0,380	-0,314*	-0,310*	

\* $p < 0,05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, kapsayıcı liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki ( $r=0,440$ ), kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile okul kültürü arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki ( $r=0,610$ ), adalet, iletişim ve eylem boyutu ile okul kültürü arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki ( $r=0,664$ ), bencillik ve saygısızlık boyutu ile okul kültürü arasında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişki ( $r=-0,279$ ) mevcuttur.

Tablo 4'te araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürünü yordamasını test etmek üzere çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda regresyon analizinde bağımsız değişkenler olarak, kapsayıcı liderliğin üç boyutunun (tanıma ve destek; adalet, iletişim ve eylem; bencillik ve saygısızlık) bağımlı değişken olan okul kültürüne etkisi test edilmiştir.

Tablo 4.  
*Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının Okul Kültürünü Yordamasına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	2,058	,181		12,642	,000		
Tanıma ve Destek	,190	,041	,304	5,242	,000	,321	,239
Adalet, İletişim ve Eylem	,325	,043	,468	8,067	,000	,463	,367

Bencilik ve Saygısızlık	-,015	,026	-,039	-,802	,423	-,052	-,037
R= ,710	R <sup>2</sup> = ,505	Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = ,498	F (3-239)= 81,126	p= ,000			

Tablo 4’te kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile okul kültürü arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, adalet, iletişim ve eylem boyutu ile okul kültürü arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir (R=,710; R<sup>2</sup> = ,505; p< .05). Bağımsız değişkenler okul kültürüne ait toplam varyansın yaklaşık % 50’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) değerine göre, hem tanıma ve destek boyutunun hemde adalet, iletişim ve eylem boyutunun yordanan değişken olan okul kültürünün anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Tanıma ve destek değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik artış okul kültüründe ,19’luk artışa, adalet, iletişim ve eylem değişkenindeki 1 birimlik artış ise okul kültüründe ,32’lik artışa neden olmaktadır. Bencilik ve saygısızlık boyutundaki 1birimlik artış ise okul kültüründe yaklaşık ,02’lik bir azalışa neden olmaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini tespit etmek amacıyla tasarlanan araştırmada elde edilen bulgular, literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algıları belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarının orta düzeyde, kapsayıcı liderliğin alt boyutlarından tanıma ve desteğin yüksek düzeyde, adalet, iletişim ve eylemin yüksek düzeyde, bencilik ve saygısızlığın ise düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde Türkiye’de kapsayıcı liderlikle ilgili önceki çalışmalarda öğretmenlerin okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerine yönelik algılarının orta veya yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kapsayıcı liderliğin boyutları açısından da bu araştırmanın bulgularına paralel bulgular mevcuttur (Aboramadan vd., 2021; Ağalday, 2022; Culha, 2023; Gül & Çakıcı, 2021; Okçu & Deviren, 2021; Toprak vd., 2021). Bu durumda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının genel olarak orta veya daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları tespit edilmiştir. Okul kültürü ile ilgili bulgular, öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Önceki araştırmalar incelendiğinde de benzer bulgular elde edildiği görülmektedir (Arslan vd., 2005; Çevik & Köse, 2017; Gezer, 2005; Işık, 2017; Özgenel & Dursun, 2020; Özkara & Tunç, 2020). Bu bulgu öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Üçüncü olarak araştırmanın bulguları, kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile okul kültürü arasında güçlü ilişki olduğunu, kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutunun okul kültürünü yordadığını göstermektedir. Tanıma ve destek boyutu, okul müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerini sormasını, onları cesaretlendirmesini, dinlemesini, takdir etmesini ve net hedefler belirlemesini kapsamaktadır. Okullarda liderliğin ve müdür-öğretmen ilişkilerinin, okul kültürü üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Barnett & McCormick, 2004; Turan & Bektaş, 2013). Bu nedenle okul liderleri, olumlu bir okul kültürü ve okulun gelişimi için öğretmenlere destekleyici liderlik yapıları sağlamaları önemlidir (Carpenter, 2015). Olumlu okul kültürü de okuldaki öğretmenleri ve öğrencileri olumlu etkileme potansiyeli taşıdığından (M. Şahin, 2022), eğitim faaliyetlerinde tüm paydaşların aktif katılımını sağlamak, motivasyonlarını artırmak ve kendilerini değerli hissettirmek olumlu yönde fark yaratabilir. Okul müdürlerinin herkesi önemseyen ve kararlara katılımlarını sağlayan kapsayıcı davranışları gelişmenin de önemli bir adımı olarak görülmektedir. Ayrıca, kapsayıcı davranışlar işgörenlerin performanslarının, motivasyonlarının ve iş tatminlerinin artmasına, kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunur (Özdemir vd., 2023). Okullarda da öğretmenlere değer verilmesi, çalışmalarını öğretmenlerin anlamlı bulmaları, amaçları benimsemeleri, olumlu, esnek ve destekleyici bir okul ortamının oluşturulmasına olumlu etkiler yapar (Altan & Özmuşul, 2022). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemeleri, onları takdir etmeleri, öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçlarını belirleyebilecek yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir (M. Şahin, 2022). Zaten kapsayıcı liderler de izleyenlerini motive eden, potansiyellerini açığa çıkarmalarına yardımcı olan, farklılıklara uygun yönetim anlayışları benimseyen, koşulsuz kabul gösteren, bireylerin kendilerini önemli hissetmeleri için fırsatlar sunan liderlerdir (Nembhard & Edmondson, 2006). Okulda paydaşlar arasındaki demokratik tutum ve davranışlar, özgür düşüncüyü ve farklılıklara saygıyı beraberinde getirebilir. Böyle ortamlarda sorunlara karşı ortak hareket ve ortak çözüm önerileri yaygınlaşabilir (Ekici, 2023). Alan yazın kapsayıcı liderlerin iş görenleriyle iletişim halinde olmaları, iş görenlerinin fikirlerine saygı duymaları, isteklerini net bir şekilde ifade etmelerini ve yeri geldiğinde iş görenlerini takdir etmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Ryan, 2006). Çünkü bireyin kendine değer verildiği hissettiği zaman bir şeyi yapabileceğine yönelik inancı artar, lider de daha motive olmuş bireylerle çalışma fırsatı bulduğu için karşılaşılan güç durumlarda süreci daha kontrollü bir şekilde yönetebilir (Bortini vd., 2016). Neticede okul müdürlerinin öğretmenleri dikkate alan ve onları destekleyen kapsayıcı davranışları öğretmenlere ve okula olumlu yansımalar yapabilir ve okul kültürü olumlu yönde şekillenebilir.

Son olarak, okul kültürü ile kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem boyutu arasında güçlü ilişki olduğu, kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem boyutunun okul kültürünü yordadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Kapsayıcı liderliğin adalet, iletişim ve eylem boyutunda yöneticilerin okuldaki işlerin nasıl yürütülüp yürütülmediğiyle ilgilenmesi, tüm paydaşlar için ortak hedefler belirlemesi, çözüm odaklı olması, adil davranması ve tutarlı olması gibi davranışlar yer almaktadır.

Adalet, kapsayıcı liderliğin temel kavramlarından biridir. Liderler eşitlik ve adaletin hâkim olduğu örgütlerin yaratılmasında önemli rollere sahiptirler. Bunun temelinde herkese saygı vardır (Chrobot-Mason vd., 2014). Yöneticilerin özellikle farklılıklarının yoğun olduğu örgütlerde adil davranmaları önemlidir (Özdemir vd., 2023). Okul yöneticilerinin adil olması performansı, etkililiği ve olumlu bir öğrenme kültürünün şekillenmesinde rol oynayabilir (Turhan vd., 2020). Okullarda, yöneticilerin iletişim becerileri ve olumlu okul kültürü fark yaratan unsurlardır. Bu nedenle yönetim süreçlerinde okul yöneticilerinin paylaştırılmış karar alma süreçlerini kullanarak, okul paydaşlarıyla birlikte, işbirliği ve uyum içinde hareket edebilmesi iletişim becerileri ve yönetsel becerileriyle ilişkidir (M. Şahin, 2022). Kapsayıcı liderler örgütte yer alan herkesin karar sürecine katılmasına fırsat verirler ve aynı zamanda verimli bir iletişim ortamı oluşturmak için emek verirler (Chrobot-Mason vd., 2014). Kapsayıcı liderlik, karar alma süreçlerinde iş görenleri dikkate almayı ve sürece katılımlarını içerir (Özdemir vd., 2023). Okul müdürünün tutarlı davranışları olumlu, öğrenme kültürünün benimsendiği bir okul ikliminin oluşmasında rol oynayabilir (Branson vd., 2015; Mitchell & Sackney, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda okul yöneticilerinin adil, tutarlı, iletişime açık olma ve işbirliğini destekleme gibi kapsayıcı davranışları öğretmenleri ve dolayısıyla okulu pozitif yönde etkileyebilir. Bu anlayışın benimsendiği bir okulun kültürü de dönüşebilir.

Bu çalışma, temelde okul yöneticilerinin kapsayıcılık konusundaki rolüne, kapsayıcı bir okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Araştırmada kapsayıcı liderliğin tanıma ve destek boyutu ile adalet, iletişim ve eylem boyutunun okul kültürü ile ilişkili olduğu ve okul kültürünü yordadığı tespit edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle bulgular, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik yaklaşımlarının, okul kültürünü olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kapsayıcı bir okul kültürü, öğrencilerin, öğretmenlerin ve personelin her bir bireyin farklı ihtiyaçlarına ve kimliklerine saygı gösteren bir ortamda eğitim almasını sağlar. Okul müdürlerinin tüm öğretmenleri ortak değerler etrafında birleştirerek ılımlı bir ortam oluşturması, sağlıklı iletişim kurması, farklılıkları zenginlik olarak görmesi, ekibine güç ve ilham vermesi, işbirliğine açık, sürekli öğrenen bir liderlik türü sergilemesi okul kültürüne olumlu yansıma potansiyeli taşımaktadır. Pozitif okul kültürünün egemen olduğu okullarda öğretmenlerin işlerine duydukları motivasyon artabilir, fikir alışverişinde bulunma, birbirini destekleme ve birlikte çalışma kültürü gelişebilir. Bu okullarda yenilikçi düşünce teşvik edilir, stres azalır, öğretmenler öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurar, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine değer verilir. Araştırma bulguları ışığında okul yöneticilerinin daha kapsayıcı liderlik davranışlarının sergilemelerini teşvik edecek programların geliştirilmesi önerilebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle daha güçlü iletişim kurmaları, onların işbirliği becerilerinin gelişimine katkı sunmaları ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin eşitlik ve adaletin hâkim olduğu bir anlayış benimsemeleri teşvik edilebilir. Tüm bunlar hem daha

kapsayıcı hem de daha güçlü ve pozitif okul kültürünün ortaya çıkmasında rol oynayabilir. Araştırmacılara yönelik ise, kapsayıcı liderliğin nispeten yeni bir kavram olduğu göz önüne alınır, kapsayıcı liderlikle diğer örgütsel davranışları inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir. Son olarak araştırmanın sınırlılıklarına değinmek gerekir. Bu araştırma kapsayıcı liderliği ve örgüt kültürünün öğretmenlerin algılarına göre ortaya koymuştur. Sadece öğretmen görüşlerine yer verilmesi bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Kapsayıcılık ve okul kültürü yerel sosyokültürel özelliklerden etkilenebilir. Dolayısıyla araştırma bulguları verilerin toplandığı evrenle sınırlıdır.

### Etik Onay

Araştırmanın verileri, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulunun 02.03.2024 tarihli ve 2024/64 sayılı etik onayı alındıktan sonra toplanmıştır.

### Çıkar Çatışması

Araştırmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Aboramadan, M., Dahleez, K. A., & Farao, C. (2021). Inclusive leadership and extra role behaviors in higher education: Does organizational learning mediate the relationship? *International Journal of Educational Management*, 35(1), 397-412. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0290>
- Ağalday, B. (2022). Müdürlerin kapsayıcı liderlik uygulamalarının örgütsel ikiyüzlülük üzerindeki etkisinin müdüre güvenin aracılık rolü aracılığıyla incelenmesi. *Katılımcı Eğitim Araştırması*, 9(5), 204-221. <https://doi.org/10.17275/per.22.111.9.5>
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Anthony, K. I. (2017). Igwebuikwe as an Igbo-African philosophy of inclusive leadership. *Igwebuikwe: An African Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 165-183. ISSN: 2488-9210
- Arslan, H. (2020). Öğretmen algılarına göre okul kültürü ve okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 277-289. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2166630>
- Arslan, H., Kuru, M. & Satici, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108355>
- Bacı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Tek Ağaç Basım.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., & Çetin, M. (2016). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt-yapısı bağlamında analizi: FATİH projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 83-98. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6618>
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40, 406 - 434. <https://doi.org/10.1177/0013161X03261742>.
- Bayer Demirhan, N. (2020). *Anaokullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 632236) [Yayımlanmamış]

- Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A., & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership-theoretical framework*. [http://inclusiveleadership.eu/il\\_theoreticalframework\\_en.pdf](http://inclusiveleadership.eu/il_theoreticalframework_en.pdf)
- Branson, C., Baig, S., & Begum, A. (2015). Personal values of principals and their manifestation in student behaviour. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 107 - 128. <https://doi.org/10.1177/1741143213510505>.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/2345678906290531>
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22, 250-260. <https://doi.org.libaccess.silibrary.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29, 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>.
- Cesur, D. K., Erkilet, A., & Taylan, H. H. (2015). Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: Sakarya Üniversitesi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 14(1), 87-116. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.432800>
- Chrobot-Mason, D., Ruderman, M. N., & Nishii, L. H. (2014). Leadership in a diverse workplace. In D. V. Day, D. V. Day (Eds.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (pp. 683-708). Oxford University Press.
- Culha, A. (2023). Okullarda kapsayıcı liderlik uygulamaları: Bir karma yöntem çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 70-84. <https://doi.org/10.21666/muefd.1059027>
- Çelik, Ç., & Polat, S. (2023). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 303-308. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1085320>
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/309891>
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and academic success of the school. *Educational Administration: Theory & Practice*, 25(1), 1-50. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.001>.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2019). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes and promises*. John Wiley & Sons.
- Demir, İ. B., Uğurluoğlu, Ö., & Ürek, D. (2017). Liderlik ve örgüt kültürü arasındaki ilişki: bir literatür incelemesi. *Journal of strategic research in social science*, 3(2), 175-196. ISSN: 2459-0029
- Demirtaş, Z. & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4), 523-544. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10322/126574>
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 45-55.
- Ekici, Ö. (2023). Eğitsel örgüt ikliminde demokratik yaşam. *Ekev Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 316-333. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1307761>



- Flores, M. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7, 297-318. <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>.
- Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. John Wiley & Sons.
- Garrison Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 117-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ819953.pdf>
- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri* (Tez No. 188328) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2). 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gül, E. & Çakıcı, A. B. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve kapsayıcı liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik güvenliğin aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24 (2), 323-339. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.895678>
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 35, 61-71. <https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71>
- İpek, C. (1999). *Resmî liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi* (Tez No. 81578) [Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications.
- Kavrayıcı, C. (2023). Kapsayıcı Liderlik Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Devlet Okulları Bağlamında Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 628-643. <https://doi.org/10.34056/aujef.949216>
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in special Educational Needs*, 4(3), 133-141. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. *A report by Division A of AERA, National College for School Leadership*.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627-640. <https://doi.org/10.1177/105268460601600512>
- Nembhard, I. M. & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior, [e-journal]* 27(7), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>.
- Okçu, V. & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 180-192. <https://doi.org/10.21666/muefd.770115>
- Okçu, V. & Deviren, İ. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile Hofstede'nin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişki. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(45), 1063-1073. <https://doi.org/10.31576/smryj.877>

- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 327764) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26118/275151>
- Özdemir, N. D., Umut, İ., & Özdemir, A. T. (2023). Eğitimde kapsayıcı liderlik. *Alanyazın*, 4(2), 187-196. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1355788>
- Özgenel, M., & Dursun, İ. E. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 3(4), 284-302. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.361>
- Özkara, E., & Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 1023-1050. <https://doi.org/10.30964/aubfd.693129>
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342967>
- Precey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive education-The utopia worth working towards. *Contemporary Management Quarter*, 35-44. <https://publisherspanel.com/api/files/view/12801.pdf>
- Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433-447. <https://doi.org/10.1080/00131910903404004>
- Recepoglu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. N. Güçlü (Ed.). *Okul Kültürü* (s. 205-240) içinde. Pegem Akademi.
- Ryan, J. (1999). Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue [Paper presentation]. In *The Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431862.pdf>
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership: A review*. Jossey Bass.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N., & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28, 176-189. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.003>
- Şahin, O. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 768652) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 340-361. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/73080/1196192>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)* Pearson.
- Toprak, B., Toprak, Z., Dündar, Y., Çelik, A., & Çiçek, A. (2021). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki. *International Social Mentality and Research Thinkers Journal*, 7(42), 440-445. <https://doi.org/10.31576/smryj.844>
- Turan, S. & Bektaş, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13, 155-168.
- Turhan, E., Soytürk, Ş., & Tuncer, H. (2020). Okul etkililiğinde performans değerlendirme ve örgütsel adalet kavramlarının alan yazın çalışmalarıyla incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 399-410. <https://doi.org/10.34056/aujef.757527>

- Van Buskirk, M. (2020). *Inclusive leadership, psychological empowerment and affective organizational commitment: A mediated model* (Unpublished Master Thesis). San Jose State University, USA.
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership. A framework for the global era*. Springer.

### Extended Abstract

Schools have significant responsibilities in adapting to diversity and change because unlike other institutions, schools are institutions that produce culture (Recepoğlu, 2014). The establishment and sustainability of a positive school culture are critical for achieving progress and sustainable success in a school (Köse et al., 2010). In a positive school culture, all individuals can freely express their thoughts and participate in decision-making processes. As a result, individuals feel belonging and significance within the school and perceive that their ideas are valued. Conversely, in schools with a negative culture, individuals feel that their ideas are not valued and cannot participate in processes. This silence hinders the school's success (Bayer Demirhan, 2020). Given this background, the relationship between inclusive leadership and school culture suggests that school principals' inclusive leadership behaviors may play a role in shaping school culture, which is the starting point of this research. The concept of inclusive leadership was first introduced in the literature by Nembhard and Edmondson (2006). Inclusive leaders are accessible, interactive, and approachable. In this regard, inclusive leaders adopt a more interactive and participatory approach compared to traditional models. They are leaders who not only give orders but also engage in two-way communication with their employees, value their opinions, and encourage collaboration (Carmeli et al., 2010; Choi et al., 2017). School culture is a significant factor that determines a school's atmosphere, values, norms, and social relationships. This culture influences the behaviors of students, teachers, and administrators and shapes the learning environment (Hallinger & Murphy, 2012; Leithwood & Riehl, 2005). School culture consists of a set of elements that provide a system atmosphere, values, norms, and general values (Bursalıoğlu, 2015). Leadership plays an important role in the formation and maintenance of school culture. Leaders determine the values of the school and undertake the responsibility of instilling and sustaining these values to the entire school community. In this process, leaders' visions, communication styles, and decision-making processes are among the elements that determine school culture (Deal & Peterson, 2019; Fullan, 2014). Leadership in schools has a positive impact on the learning culture, affecting teachers' and students' learning outcomes and socialization (Barnett & McCormick, 2004; Flores, 2004). Therefore, inclusive leadership comes to mind regarding topics such as involving everyone in school activities, creating flexible programs tailored to everyone's needs (Bortini et al., 2016), establishing a culture where everyone is valued, stakeholders collaborate willingly, and inclusive leadership fosters a culture of collaboration, encourages innovative thinking, reduces stress, enhances teachers'

relationships with students, values teachers' personal and professional development. Given these points, this study aims to determine the impact of school principals' inclusive leadership behaviors on school culture as perceived by teachers. The following questions were addressed in the study:

- (1) What are the perceptions of teachers about school culture and school principals' inclusive leadership behaviors?
- (2) What is the relationship between school principals' inclusive leadership behaviors and school culture?
- (3) Do school principals' inclusive leadership behaviors predict school culture?

This research was designed using the relational research model, a type of general survey model. The population of the research consisted of 4583 teachers working in state schools in the Karaköprü district of Şanlıurfa during the 2023-2024 academic year. A sample of 343 teachers was selected from this population using simple random sampling. Data collection tools consisted of three parts: the first part included demographic variables such as gender, age, seniority, graduate school, and school level. The Inclusive Leadership Scale and the School Culture Scale were used as data collection tools. The scale has five Likert-type items, consisting of 16 items and three dimensions. Descriptive analyzes and correlation and regression analyzes were conducted using the SPSS 26 program.

The findings of the research show that teachers' perceptions of school culture are at a high level, while their perceptions of inclusive leadership are at a moderate level. However, the recognition and support dimensions of inclusive leadership, as well as the justice, communication, and action dimensions, are exhibited at a high level, while the selfishness and disrespect dimension is exhibited at a low level. According to the correlation test results, there is a significant, positive, and high-level relationship between the recognition and support dimension of inclusive leadership and school culture, as well as between the justice, communication, and action dimension and school culture, and a significant, negative, and low-level relationship between the selfishness and disrespect dimension and school culture. The recognition and support dimension of inclusive leadership positively affects school culture with a coefficient of 0.21, and the justice, communication, and action dimension of inclusive leadership positively affects school culture with a coefficient of 0.36. Finally, the relationship between the selfishness and disrespect dimension of inclusive leadership and school culture was found to be insignificant.

This study primarily emphasizes the role of school leaders in inclusivity in creating and maintaining an inclusive school culture. The research found that the recognition and support dimension of inclusive leadership and the justice, communication, and action dimension are related to school culture and predict school culture. In other words, the findings suggest that school principals' inclusive leadership approaches

positively influence school culture. An inclusive school culture ensures that every individual, including students, teachers, and staff, receives education in an environment that respects their different needs and identities. School leaders establishing a moderate environment by uniting all teachers around common values, communicating effectively, valuing differences, empowering their team, exhibiting collaborative, continually learning leadership, can have a positive impact on school culture. A positive school culture can increase teachers' motivation for their jobs, promote collaboration, encourage teachers to support each other, facilitate idea exchange, foster a culture of collaboration, promote innovative thinking, reduce stress, help teachers build stronger relationships with students, and value teachers' personal and professional development. Based on the research findings, it is recommended to develop programs that encourage school administrators to exhibit.

# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinç Düzeyleri ile Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Hatice Sunduvaç\*\*, Aycan Buldur\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 22/11/2023

Makale Kabul Tarihi: 26/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1394650

## Öz

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeline göre, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 308 katılımcıyla yürütülmüştür. "Genel Bilgi Formu", "Çevre Bilinci Ölçeği", "Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği" kullanılarak toplanan verilerin analizinde Friedman testi, MANOVA, ANOVA, Mann Whitney U testleri ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sonuç olarak çevre bilinci açısından; ölçeğin bazı alt boyutları arasında, öğrenim görülen sınıflar arasında ve cinsiyet değişkenine göre ise sadece bilim ve teknolojiye güven alt boyutunda erkekler lehine olacak şekilde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Materyalist eğilimlerde ise cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çevre bilinci ile materyalist eğilimler arasında ise bilim ve teknolojiye güven dışındaki diğer alt boyutlarda pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ve hem çevre bilinç düzeyinin hem materyalist eğilimlerin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre bilinci, çevreye yönelik materyalist eğilim, materyalist eğilim, okul öncesi öğretmen adayı

## Examining the Relationship Between Preschool Teacher Candidates' Environmental Awareness Levels and Materialist Tendencies Towards the Environment

### Abstract

This study, which was conducted to examine the relationship between the environmental awareness levels of pre-school teacher candidates and their materialistic tendencies towards

\*Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Sivas, Türkiye, haticesunduvac58@gmail.com, ORCID: [0000-0003-1070-782X](https://orcid.org/0000-0003-1070-782X)<sup>ID</sup>

\*\*\*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Sivas, Türkiye, aycanbuyuktanir@gmail.com, ORCID: [0000-0001-7040-3284](https://orcid.org/0000-0001-7040-3284)<sup>ID</sup>

**Kaynak Gösterme:** Sunduvaç, H. & Buldur, A. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2363-2394.

the environment, was conducted with 308 participants determined using the easily accessible sampling method, according to the relational screening model, one of the quantitative research approaches. Friedman test, MANOVA, ANOVA, Mann Whitney U tests and Pearson Correlation Coefficient were used in the analysis of the data collected using the "General Information Form", "Environmental Awareness Scale", "Materialist Tendencies Scale towards the Environment". As a result, in terms of environmental awareness; Significant differences were observed between some sub-dimensions of the scale, among the classes attended, and according to the gender variable, in favor of men only in the sub-dimension of trust in science and technology. While a significant difference was detected in favor of men in terms of materialist tendencies in terms of gender, it was observed that there was no significant difference between the classes they studied. It has been determined that there is a positive and significant relationship between environmental awareness and materialist tendencies in other sub-dimensions except trust in science and technology, and both the level of environmental awareness and materialist tendencies are high.

**Keywords:** Environmental awareness, materialistic tendency, materialistic tendency towards the environment, preschool teacher candidate

## Giriş

İnsan nüfusunun artması tüketim kalıplarının küresel olarak değişmesine ve bunun sonucunda da çevresel sorunların artmasına neden olmuştur (Yüzüak & Erten, 2022). Sürekli nüfus artışından ortaya çıkan barınma, giyinme, beslenme gibi kaynakların kullanımının artmasının yol açtığı bu önemli çevre sorunları tüm dünya için tehdit haline gelmiştir (Öztürk & Erten, 2020). Toplum içinde yaşamına devam etmek zorunda kalan ve ihtiyaçları artan insanoğlu tarımsal alanları yerleşim yeri olarak kullanmaya, doğal kaynakları yok etmeye, sınırlı olan kaynakları tüketmeye; özellikle de sanayi devriminden sonra hızla gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte doğayı tahrip etmeye ve doğal kaynakları hiç tükenmeyecekmiş gibi kullanmaya başlamışlardır (Polat, 2012; Türküm, 1998). Çevre sorunları toprağın, havanın ve suyun kirlenmesi, küresel iklim değişikliği, çölleşme, biyoçeşitlilikte azalma, asit yağmurları, ozon tabakasının delinmesi, gürültü şiddetinin çoğalması, kültürel çevrenin, hayvan ve doğal bitki türlerinin yok olması gibi geniş bir spektruma sahiptir ve son yıllarda hızla artan bu sorunlar doğayı, insanları ve hayvanları çok şiddetli bir şekilde etkilemektedir (Dikiciğil & Gülersoy, 2020; Semenderoğlu & Aslan, 2022; Türküm, 1998). Çevre kirliliği ve sorunları ulusal bir sorun değil uluslararası bir sorundur ve bütün dünya ülkeleri araştırmalar yaparak, ortak çözümler üreterek, bütçelerinden büyük paylar ayırarak gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakmak adına ellerinden gelen ne varsa yapmaya çalışmaktadır (Balkan Kıyıcı vd., 2005).

Yaşadığımız dünyaya zarar vermemek, çevremizi ve doğayı korumak en temel gerekliliklerimizdendir ve en önemli görevlerimizden biridir. Bu noktada bireylerin çevre bilincine sahip olması önemlidir (Ergen-İşıklar vd., 2022). Çevre bilinci bireylerin içinde buldukları çevrede almış oldukları sorumluluklar ile ilgili düşünmesi ve çevreyi ilgilendiren konularda rol alabilme hakkında fikir sahibi olabilmesidir (Işık, 2021). Çevre bilinci ile çevre sorunlarının çözümü için gerekli

olan algı, değer, tutum ve becerilerde değişikliklerin oluşması sağlanarak çevre sorunları ve nedenleri ile ilgili genel bir farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır (Dunlap vd., 2000).

Çevre bilincinin artırılması için en iyi yöntemlerden biri çevre konularının okul müfredatlarına dahil edilerek bireylere çevre eğitiminin verilmesi ve insanların çevresel bilgilere erişimlerini sağlamaktır. Tüketicilerin eğitimi ve bilgileri, tüketim davranışlarında uzun vadeli değişiklikler elde etmek için ön koşullardan birisidir (Miranda & Blanco, 2010). İnsanlara etkili bir çevre eğitimi verilerek çevre bilinci oluşturulması hem bireysel, hem toplumsal hem de evrensel bir sorumluluk haline gelmiştir (Yücel & Morgil, 1998). Çevre eğitimi insan ve çevre arasındaki ilişkiyi yansıtır, dünya koşullarında ve sosyal yapılarda insan eylemlerinin nedenlerini inceler; bunun toplum, doğa ve çevremiz üzerindeki etkilerini ele alır. Çevre eğitimi kişisel gelişimin bir parçasıdır. Dolayısıyla bireylerin kendisiyle ve diğer insanlarla olduğu kadar sosyal ve doğal çevreyle de ilgilenebilme becerisini gerektirir (Sieber Suter vd., 2002).

Çevresel inançların oluşumunda ve çevreye karşı davranışlarımızın belirlenmesinde en önemli faktörlerden birisi de materyalist değerlerdir. Küresel bir olgu haline gelen materyalist yaşam biçimleri, sosyal ve felsefî bir kavram olan materyalizmin her geçen gün çevresel konuların da içinde yer almasına neden olmuştur (Kilbourne & Pickett, 2008). Materyalizm genel olarak başarının sembolünü bir şeye sahip olmak olarak gören, yaşamın merkezinde sahip olunan nesnelere bulunduran ve daha fazla mutlu olmak için daha fazla nesnelere elde etmenin gerekli olduğuna inanmayı kapsayan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Chan & Prendergast, 2007). Materyalizmin etkisi alışveriş yoğunluğu, harcama miktarı (Flynn vd., 2016) gibi tüketim içeren davranışlarla görülebildiği gibi, egzotik yerlere seyahat, madde ve eşya dışı şeylerde de görülebilir (Andersson & Nassen, 2016).

Son yıllarda psikoloji alanında yapılan araştırmalar materyalizmin, sadece bireylerin peşinden koşarak para ve mülk edinmeyi ne kadar önemli bulduğunu yansıtan bir hedef olmadığını, bu amacın sosyal gruplar içinde yüksek statü ve popülerlik elde etmeye yönelik egoist kaygılar tarafından kapsandığını da vurgulamaktadır (Kasser, 2016). Antiniene vd. (2021) yaptıkları çalışmada genç yetişkinlerin kendilerini arkadaşları ve sosyal ortamlarla hatta ünlülerle karşılaştırma yaparak daha fazla materyalist olduklarını ve satın alma yaptıklarını saptamıştır. Fitzmaurice ve Comegys (2006) sosyal tüketim ve materyalizm arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada materyalist bireylerin sosyal tüketim harcamaları yaparak toplum içinde ön planda olmaya çalıştıklarını, markalar ve ürünler konusunda hassas olduklarını ve kendilerini alışveriş konusunda fikir sağlayıcı ve lider rolünde gördüklerini belirlemiştir. Ayrıca turizm ve tüketimi konu alan bazı çalışmalarda da, statü temelli tüketicilerin kendilerine prestij veya statü kazandıracığına inandıkları için lüks turizm destinasyonlarını, markalarını veya aktivitelerini tercih ettikleri



şeklinde ortak görüşe varıldığı görülmektedir (Weber & Dubois, 1997; Yang & Mattila, 2016).

Maddi zenginlik yoluyla mutluluğa ulaşma inancıyla hareket eden bireyler çevresel inançları görmezden gelme eğilimindedir (Sreen vd., 2020). Bu şekilde maddi varlıkların amansız takibi atık üretir ve toprak, su ve enerji gibi ortak kaynaklara ağır bir yük bindirir (Hurst vd., 2013), böylece hem çevrenin hem de şimdiki ve gelecek nesillerin refahını tehlikeye atar (Joye vd., 2020). Yapılan araştırmalarda da materyalist değerlerle çevrenin korunması değerinin çatıştığı, materyalist özellikleri bulunan bireylerin olumsuz çevre tutumlarına sahip oldukları ve çok az kısmında çevre dostu olan davranışların bulunduğu, materyalizmin çevresel inanç ve endişe gibi kavramlarla olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu ve materyalist özellikleri bulunan kişilerin geri dönüşüm gibi çevreci çalışmalarda daha az yer aldıkları tespit edilmiştir (Brown & Kasser, 2005; Kasser vd., 2004; Kilbourne & Pickett 2008; Richins & Dawson, 1992).

Çevreye yönelik bilgi ve tutumlar okul öncesi dönemde şekil almaya başlamaktadır ve erken yaşlarda alınan çevre eğitimi yaşamının ilerleyen dönemlerinde çocuğun olumlu çevre tutumları geliştirmesine imkân sağlamaktadır (Basile, 2000; Wilson, 1996). Horwitz (1996) da doğayla birlikteliğin ve çevreye yönelik ilginin erken yaşlarda başladığını belirtmektedir. Toplumda çevre konusunda bilinç oluşturabilmek için okullarda verilen eğitimin önemi çok büyüktür. Çocuklara zengin çevre olanakları sağlayarak çocukların çevre bilincini artırmak için okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanabilirler (Yıldız, 2022). Verilecek eğitim çevre okuryazarlığını geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Dolayısıyla eğitimi verecek olan öğretmenlerin de bu anlayışta eğitim almaları gerekmektedir (Genç & Genç, 2013). Çocuklara bu anlamda eğitim verecek olan okul öncesi öğretmenlerinin de çevre konusunda bilinçli, yetkin ve donanımlı olması gerekmektedir (Sarıbiyık, 2022; Uludağ, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla devamlı etkileşim içerisinde olmaları çevreye olan yaklaşımlarını da önemli bir hale getirmektedir. Erken yaşlarda verilen çevre eğitiminin temelinde ise doğa sevgisi olmalıdır (Yıldız, & Kalkan, 2020). Dolayısıyla öğretmen adaylarının da çevre sorunlarını gönüllü olarak çözen, çevreye duyarlı ve çevreye karşı olumlu tutumlara sahip bireyler olması, yetiştirecekleri çocuklara da bu şekilde eğitim vermeleri açısından önemlidir (Genç & Genç, 2013). Çocukların okulla ilk olarak okul öncesi dönemde tanışması ve bu yaşlarda ağırlıklı olarak çocuklara davranış değişikliğine yönelik uygulamaların yapılmasından dolayı okul öncesi dönem, çevre eğitiminin verilmesinde önemli bir yere sahiptir (Toprak vd., 2023).

Farklı bilim dallarındaki araştırmacılar çevreye yönelik bilinç, tutum ve davranışlar gibi değişkenlerin materyalizmle ilişkisini inceleyen çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Choi, 2022; Ergen vd., 2015; Gatersleben vd., 2018; Good, 2007; Kilbourne & Pickett, 2008; Laksmidewi, 2022; Puruçuoğlu, 2008; Saraç, 2018; Topbaş, 2021). Okul öncesi öğretmenleriyle veya öğretmen adaylarıyla da çevreye

yönelik farklı değişkenler ele alınarak birçok çalışma yapılmıştır (Arunkumar, 2012; Buldur & Ömeroğlu, 2018; Dinler vd., 2020; Günşen, 2023; Güzelyurt & Özkan, 2018; Kartal & Ada, 2019; Maidou vd., 2019; Toprak vd., 2023; Torquati vd., 2013; Tran vd., 2022; Yurttaş vd., 2022; Zhakupova vd., 2022). Alanyazın incelendiğinde çevreye yönelik bilinç, materyalizm ve okul öncesi eğitimde çevre ile ilgili çeşitli değişkenlerin incelendiği birçok çalışma yapıldığı; ancak hem okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyini hem de materyalist eğilimlerini aynı anda tespit ederek aralarındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılacak olan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu ilişkilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi farklı demografik değişkenler açısından incelenmiş olması da araştırmanın bir diğer önemli yönü olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, hızla çoğalan ve gün geçtikçe geri dönüşü olmayacak şekilde hasarlar ortaya çıkmasına neden olan çevre sorunları için bireylerin çevre konusunda bilinçlendirilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Aşırı ve gereksiz tüketim ise doğal kaynakları yok ederek çevre sorunlarına neden olmaktadır. Materyalist eğilimler konusunda farkındalık sağlamak ve bireylerde çevre bilinci oluşturmak için kalıcı öğrenmelerin en etkili olduğu okul öncesi dönemin ve buna bağlı olarak da çocuklara rol model olarak büyük etkiye sahip okul öncesi öğretmenlerinin ve geleceğin öğretmenleri olacak okul öncesi öğretmen adaylarının önemi aşikârdır. Alanda bu kadar önemli bir konuyla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olmasının çalışmaya ayrıca bir özgünlük katacağı düşünülmektedir. Bahsedilenlerden hareketle bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

#### **Alt problemler**

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri;
  - a) Doğanın tadı
  - b) Çevresel eylemler
  - c) Çevresel tehdit
  - d) İnsanların doğadan faydalanması
  - e) Bilim ve teknolojiye güven

f) Nüfus artışı politikalarına destek alt faktörlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının materyalist eğilimleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının materyalist eğilimleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma çalışma problemlerinin doğası gereğince nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki etkinin veya ilişkinin korelasyon katsayısı aracılığıyla tespit edilmesidir (Fraenkel vd., 2012). İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmalarda örneklem grubunda incelenmesi amaçlanan değişkenler arasındaki ilişkiye hiçbir şekilde müdahale etmeden araştırmanın gerçekleşmesi amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2013).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 308 okul öncesi öğretmen adayından meydana gelmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme zaman, yer ve konumun kullanılabilirliği, para ve koşulların neler olduğuna dayalı bir örnekleme türüdür (Merriam, 2013). Örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	255
	Erkek	53
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	78

2. sınıf	77
3. sınıf	77
4. sınıf	76
Toplam	(f)= 308

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcılara ait bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından “Genel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Katılımcıların çevre bilinç düzeylerini ölçmek için “Çevre Bilinci Ölçeği (ÇBÖ)” kullanılmıştır. Ak (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek 53 maddeden ve 6 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri ve bu faktörlere ait güvenilirliği belirlemek için ölçülen Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları “Doğanın Tadı” (,87), “Çevresel Eylemler” (,85), “Çevresel Tehdit” (,69), “İnsanların Doğadan Faydalanması” (,80), “Bilim ve Teknolojiye Güven (,82)” ve “Nüfus Artışı Politikalarına Destek (,76)” şeklindedir. Ölçek 7’li likert tipindedir ve maddeler 1’den (Kesinlikle Katılmıyorum) 7’ye (Kesinlikle Katılıyorum) kadar derecelendirilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi çıkarları ve çevre arasında kaldıklarında ne tür eğilimler göstereceklerini ortaya çıkarmak amacıyla ise “Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler Ölçeği (ÇYMEÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 4’lü likert tipindedir. Maddeler “Tam Katılıyorum, Orta Derecede Katılıyorum, Az Katılıyorum ve Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Tek faktörlü yapıdaki ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ölçülen Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla gerekli olan izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenimine devam eden 308 öğretmen adayından elde edilmiştir. Öğretmen adayları ile ders dışı saatlerde görüşmeler yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçeğin yapısından bahsedilmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları tarafından yüz yüze anket uygulaması şeklinde gerçekleşen veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama 2022 yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş ve ölçekler öğretmen adaylarına tek seferde uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmen adaylarının ÇBÖ’den elde edilen puan ortalamalarının faktörler arası, cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ve gerekli durumlarda tekrarlı ölçümler için Friedman testi, MANOVA ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ÇYMEÖ’den elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U testi ve Tek Yönlü

ANOVA testi kullanılmıştır. Son olarak ÇBÖ ve ÇYMEÖ ölçekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinçleri “ÇBÖ” kullanılarak belirlenmiştir. ÇBÖ, “doğanın tadı”, “çevresel eylemler”, “çevresel tehdit”, “insanların doğadan faydalanması”, “bilim ve teknolojiye güven” ve “nüfus artışı politikalarına destek” olmak üzere altı faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinçlerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler*

	Boyut	n	X <sub>ort</sub>	ss
ÇBÖ	Doğanın tadı	308	5.23	0.83
	Çevresel eylemler	308	5.16	0.94
	Çevresel tehdit	308	5.40	0.85
	İnsanların doğadan faydalanması	308	5.12	0.75
	Bilim ve teknolojiye güven	308	4.89	1.06
	Nüfus artışı politikalarına destek	308	4.74	0.88
	Genel Ortalama	308	5.11	0.58

Tablo 2’ den hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinci alt boyutları incelendiğinde ortalamalar; doğanın tadı ( $\bar{X}=5,23$ ), çevresel eylemler ( $\bar{X}=5,16$ ), çevresel tehdit ( $\bar{X}=5,40$ ), insanların doğadan faydalanması ( $\bar{X}=5,12$ ), bilim ve teknolojiye güven ( $\bar{X}=4,89$ ) ve nüfus artışı politikalarına destek ( $\bar{X}=4,74$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde bilinç düzeylerinin genelinin ortalamasının üzerinde olduğu ve bazı boyutlarda ise yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler ANOVA yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda altı grup için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık-basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testleri hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonucunda okul

öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarının normal dağılım varsayımını ihlal ettiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda tekrarlı ölçümler ANOVA testine varsayımlarından olan küresellik varsayımı Mauchly's Test of Sphericity sonucu incelendiğinde ( $p < .05$ ) küresellik varsayımının sağlanmadığı tespit edilmiştir. Küresellik varsayımının sağlanmadığı durumlarda Greenhouse-Geisser düzeltmesinin yapılması önerilir; fakat Greenhouse-Geisser düzeltmesinin yapılabilmesi için bu değer 0,750'nin altında olması önerilirken analiz sonucunda bu değer 0,850 olduğu tespit edilmiştir. Bahsedilen nedenlerle analizde tekrarlı ölçümler ANOVA'nın non-parametrik alternatifi olan Friedman testi kullanılmıştır. Friedman testi sonucunda alt boyutlara yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [ $X^2(5, n=308)=126,076, p < .001; p < .05$ ]. Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu tespit etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Test sonucunda;

- Çevresel tehdit boyutu ile diğer tüm boyutlar arasında çevresel tehdit boyutu lehine ( $p < .05$ ),
- Doğanın tadı boyutu ile nüfus artış politikalarına destek, bilim ve teknolojiye güven boyutları arasında doğanın tadı boyutu lehine ( $p < .05$ ),
- Nüfus artış politikalarına destek boyutu ile insanların doğadan faydalanması ve çevresel eylemler boyutları arasında nüfus artış politikalarına destek boyutu aleyhine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinçlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testinin kullanılması planlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle MANOVA testinin varsayımları sınanmıştır. İlk olarak bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişki ve çoklu bağlantılılık varsayımı (bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar 0,113 ile 0,509 arasında değişmektedir) incelenmiştir ve varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan değerler (23,056 Kritik değerini aşan 3 kişi) analizden çıkartılmıştır. Ayrıca normallik varsayımı test edildiğinde bazı alt gruplarda verilerin normal dağılım varsayımını sağlamadığı tespit edilmiştir; ancak F istatistiği normallik varsayımının uç olmayan ihlallerine karşı örneklem büyüklüğünün 20 ( $n > 20$ ) üzeri olduğu durumlarda normallikten sapmaya karşı dirençlidir (Tabachnick & Fidel, 2020). Aynı zamanda verilerin normal dağılım sağlamadığı durumlarda Multivariate Test tablosunda Wilks Lambda satırı yerine Pillai's Trace satırı kullanılması önerilir. Son olarak varyansların homojenliği için yapılan Box M testi (Box M= 13,284;  $p > .05$ ) ve Levene F testi sonucunda ( $p > .05$ ) varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda MANOVA testi yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinci alt boyutlarına yönelik puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.  
*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincine Yönelik Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Boyut	Kadın			Erkek		
	n	$\bar{X}_{ort}$	ss	n	$\bar{X}_{ort}$	ss
Doğanın tadı	254	5.26	0.78	51	5.27	0.79
Çevresel eylemler	254	5.21	0.93	51	4.96	0.89
Çevresel tehdit	254	5.46	0.79	51	5.23	0.93
İnsanların doğadan faydalanması	254	5.13	0.71	51	5.15	0.70
Bilim ve teknolojiye güven	254	4.82	1.02	51	5.31	1.05
Nüfus artışı politikalarına destek	254	4.72	0.86	51	4.87	0.91

Tablo 3'ten hareketle katılımcıların çevre bilinci alt boyutlarına ait ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan MANOVA testi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Pillai's Trace=0,066;  $F(6,298)=3,533$ ;  $p=,002$ , Eta-kare=0,066). Anlamlı farklılığın hangi boyutlarda olduğunu tespit etmek için yapılan karşılaştırma testi sonucuna göre; bilim ve teknolojiye güven boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. MANOVA testi sonucunda hesaplanan etki büyüklüğüne göre cinsiyetin öğretmen adaylarının çevre bilinçleri üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Pallant, 2007).

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinçlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testinin kullanılması planlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle MANOVA testinin varsayımları sınanmıştır. İlk olarak bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişki ve çoklu bağlantılılık varsayımı (bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar 0,113 ile 0,509 arasında değişmektedir) incelenmiştir ve varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalonobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan

değerler (23,056 Kritik değerini aşan 3 kişi) analizden çıkartılmıştır. Ayrıca normallik varsayımı test edildiğinde bazı alt gruplarda verilerin normal dağılım varsayımını sağlamadığı tespit edilmiştir; ancak F istatistiği normallik varsayımının uç olmayan ihlallerine karşı örneklem büyüklüğünün 20 ( $n>20$ ) üzeri olduğu durumlarda normallikten sapmaya karşı dirençlidir (Tabachnick & Fidel, 2020). Aynı zamanda verilerin normal dağılım sağlamadığı durumlarda Multivariate Test tablosunda Wilks Lambda satırı yerine Philla's Trace satırı kullanılması önerilir. Son olarak varyansların homojenliği için yapılan Box M testi (Box M= 109.185;  $p>.01$ ) ve Levene F testi sonucunda ( $p>.05$ ) varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda MANOVA testi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinci alt boyutlarına yönelik puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincine Yönelik Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

Boyut	1.Sınıf			2.Sınıf			3.Sınıf			4.Sınıf		
	n	$X_{ort}$	SS	n	$X_{ort}$	SS	n	$X_{ort}$	SS	n	$X_{ort}$	SS
Doğanın tadı	76	5.07	0.89	77	5.32	0.74	77	5.25	0.67	75	5.40	0.80
Çevresel eylemler	76	5.13	1.11	77	5.31	0.84	77	5.12	0.81	75	5.12	0.94
Çevresel tehdit	76	5.30	0.95	77	5.59	0.59	77	5.60	0.68	75	5.19	0.93
İnsanların doğadan faydalanması	76	5.05	0.80	77	5.29	0.63	77	5.19	0.61	75	5.00	0.73
Bilim ve teknolojiye güven	76	4.68	1.13	77	5.16	0.97	77	4.97	1.05	75	4.77	0.95
Nüfus artışı politikalarına destek	76	4.67	0.95	77	4.91	0.92	77	4.86	0.77	75	4.53	0.78

Tablo 4'ten hareketle katılımcıların çevre bilinci alt boyutlarına ait ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan MANOVA testi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. (Pillai's Trace=0,127;



$F(18,894)=2,191$ ;  $p=,003$ ,  $p<,05$ ; Eta-kare=0,042). Anlamlı farklılığın hangi boyutlarda olduğunu tespit etmek için yapılan karşılaştırma testi sonucuna göre;

- Çevresel tehdit boyutunda dördüncü sınıflar ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar aleyhine,
- Bilim ve teknolojiye güven boyutunda ikinci ve birinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine,
- Nüfus artış politikalarına destek boyutunda ikinci ve dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

MANOVA testi sonucunda hesaplanan etki büyüklüğüne göre sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çevre bilinçleri üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Pallant, 2007).

### Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılması planlanmıştır. Bağımsız örneklem t testi yapılması için verilerin normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımını sağlaması gerekmektedir. Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelemek için Kolmogorav-Smirnov ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde verilerin normal dağılım varsayımını ihlal ettiği tespit edilmiştir. Normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için bağımsız örneklem t testinin non-parametrik alternatifi olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 5.

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimler	Kadın	255	160.60	40953.00	5202.00	-2.637	.008
	Erkek	53	125.15	6633.00			

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimleri sıra ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıra ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U=5202,00$ ;

$z=-2,637$ ;  $p=,008$ ;  $p<,05$ ). Kız öğrencilerin sıra ortalaması erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir.

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F testi ailesinden Tek Yönlü ANOVA testinin kullanılması planlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Tek yönlü ANOVA testinin varsayımları sınanmıştır. İlk olarak normallik varsayımı test edildiğinde bazı alt gruplarda verilerin normal dağılım varsayımını sağlamadığı tespit edilmiştir; ancak F istatistiği normallik varsayımının uç olmayan ihlallerine karşı örneklem büyüklüğünün 20 ( $n>20$ ) ve üzeri olduğu durumlarda normallikten sapmaya karşı dirençlidir (Tabachnick & Fidell, 2020). Son olarak varyansların homojenliği için Levene F testi sonucu ( $p<,05$ ) incelenmiş ve varyansların homojenliği varsayımının sağlanmadığı tespit edilmiştir. Tek yönlü ANOVA’da varyansların homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda bu varsayımı gerektirmeyen Welch testlerinin yapılması önerilmektedir (Bursal, 2018). Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda Tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimleri puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6.

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri			
Sınıf Düzeyi	n	$X_{ort}$	ss
1.Sınıf	78	3.19	0.66
2.Sınıf	77	3.26	0.47
3.Sınıf	77	3.14	0.49
4.Sınıf	76	3.08	0.58
Toplam	308	3.17	0.56

Tablo 6’dan hareketle katılımcıların çevreye yönelik materyalist eğilimler ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $F(3,167,722)=1,653$ ;  $p=,179$ ,  $p>,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde ise okul öncesi öğretmen adaylarının materyalist eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçleri ile Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç alt boyutları olan; doğanın tadı, çevresel eylemler, çevresel tehdit, insanların doğadan faydalanması, bilim ve teknolojiye güven, nüfus artışı politikalarına destek ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Çevre Bilinci Ölçeği Alt Boyutları ile Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısına İlişkin Bulgular*

	Çevreye Yönelik Materyalist Eğilim
Doğanın tadı	.233**
Çevresel eylemler	.420**
Çevresel tehdit	.418**
İnsanların doğadan faydalanması	.398**
Bilim ve teknolojiye güven	.084
Nüfus artışı politikalarına destek	.226**

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Tablo 7 incelendiğinde çevreye yönelik materyalist eğilim ile;

- Bilim ve teknolojiye güven boyutu arasında pozitif, zayıf kuvvetli istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişki,
- Doğanın tadı ve nüfus artış politikalarına destek boyutları arasında pozitif, zayıf kuvvetli ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler,
- Çevresel eylemler, çevresel tehdit ve insanların doğadan faydalanması boyutları arasında pozitif, orta kuvvetli ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinçlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde çevre bilinç düzeylerinin genelinin ortalamasının üzerinde olduğu ve bazı boyutlarda ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre alt boyutlar arasındaki ilişki incelendiğinde çevresel tehdit boyutu lehine anlamlı farklılık olduğu

tespit edilmiştir. Çevresel tehdit boyutu insanların doğaya müdahalelerin yıkıcı sonuçlara sebep olduğu, bu şekilde devam ettiği sürece gelecekte büyük çaplı çevresel felaketlerle karşılaşılacağı, ham madde sürekliliği için hükümetlerin bunların kullanılma oranını kontrol altına alması gerektiği gibi konuları ele alır. Diğer alt boyutlar ise insanların doğadan düşünmeden faydalanarak zarara yol açabilecekleri, çevresel sorunlarının çözümünün nüfus planlamaları ve bilim ve teknolojik gelişmelerle olabileceği, doğayla iç içe olma ve doğanın korunması için çeşitli kuruluş ve organizasyonlarda yer alma konularını içerir. Bu da katılımcıların çevresel sorunlarının gelecekte yol açacağı sonuçlara yönelik kaygı oranlarının daha yüksek; ancak sorumluluk alma ve çevre koruma ile ilgili konularda daha düşük puan aldıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Erten (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çok büyük oranlarda doğanın bozulmasının böyle devam etmesi halinde gelecekte birçok canlının yok olacağını ve fosil yakıtların yakın gelecekte tükeneceğini düşündüklerini, temiz su bulamayacaklarını düşünüp korktuklarını; ancak kirlenmiş alanların temizlenmesinde gönüllü olma veya çevre sorunlarının giderilmesi ile ilgili yetkililere ulaşma gibi konularda ise daha düşük oranlarda katılım sağladıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının benzer şekilde çevresel sorunlara karşı kaygı düzeylerinin yüksek; ama sorumluluk alma konusunda daha isteksiz oldukları görülmektedir. Purutçuoğlu (2008) yaptığı araştırmada birçok üniversite öğrencisinin ormansızlaşma, hava ve su kirliliği gibi ciddi çevre sorunlarının var olduğunu ve bu sorunların zaman kaybetmeden ele alınmasının gerekli olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir.

Doğanın tadı boyutu ile nüfus artış politikalarına destek, bilim ve teknolojiye güven boyutları arasında doğanın tadı boyutu lehine ( $p<.05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının doğada vakit geçirme ve doğanın tadını çıkarma konusunda çevre sorunlarının çözümünde bilim ve teknolojinin etkili olacağı inancı ve nüfus artışı konusunda önlem alınması gerektiği ile ilgili konulara göre daha istekli oldukları sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde Karakaya ve Çobanoğlu (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının insan doğa ilişkisini ele alan konu başlığında yüksek oranda doğa merkezli bakış açıları sergilerken, insan nüfusunun artmasına yönelik konu başlığı söz konusu olduğunda bu oranın düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Saraç (2018) da araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim uygulandıktan sonra açık uçlu formlara verdikleri cevaplarda birçok katılımcı tarafından bu araştırmadaki doğanın tadı alt boyutu ile benzer içeriklere sahip olan doğanın parçası gibi hissetme, doğaya bağlılık ve doğa ile bir bağ kurma gibi ifadelerin yer aldığını tespit etmiş ve bu ifadelerin çevre kimliğine sahip birey olma şeklinde tanımlanması açısından son derece dikkate alınacak bir durum olduğunu belirtmiştir.

Nüfus artış politikalarına destek boyutu ile insanların doğadan faydalanması ve çevresel eylemler boyutları arasında nüfus artış politikalarına destek boyutu aleyhine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Buna göre, öğretmen adaylarının insanların doğayı kullanarak zarar vermesi ve çevresel değerleri

korumak için etkinliklerde yer almayı ele alan alt boyutlarda, çevre için nüfus planlaması yapılmasının önemi konusunu ele alan alt boyuta göre daha istekli oldukları öne sürülebilir. Kartal ve Ada (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının çevresel problemlerin insanların bilinçsiz olmasından kaynaklı olduğunu ve çevre problemlerinin giderilmesi için insanların bilinçlendirilmesi gerektiğini düşündüklerini tespit etmişlerdir. İnsanların doğadan faydalanması alt boyutu da insanların doğadan faydalanarak verdikleri zararı konu alan bir boyut olması nedeniyle sonuçların paralellik gösterdiği söylenebilir. Karakaya ve Çobanoğlu (2012) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada diğer başlıkların daha yüksek puan alırken söz konusu nüfusun artmasına geldiğinde bu oranın düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bunun nedeninin ise günümüz politikasında insan nüfusunun artmasının gerekli olduğu yönünde özendirilmelerden kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar nüfus artış politikalarına görüş açısından paralellik göstermektedir.

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinçleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sadece bilim ve teknolojiye güven boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda erkek öğrencilerin çevresel sorunların çözümünde bilim ve teknolojinin etkili olacağı inancının kızlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ak (2008) bu çalışmada kullanılan “Çevre Bilinci Ölçeği”ni geliştirme çalışmasında geliştirdiği ölçeği ilköğretim öğretmen adaylarına uygulayarak çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ak (2008) da çevre ölçeğinin alt boyutlarında bilim ve teknolojiye güven başlığında erkeklerin kızlara nazaran daha istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı olarak ise çevresel eylem alt başlığında kızlar lehine, nüfus artışı politikalarında ise erkekler lehine bir sonuç elde etmiştir. Purutçuoğlu (2008) da üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bu çalışmadaki “çevresel eylemler” boyutu ile örtüşen “çevreci eylemlere katılma düzeyleri” bölümünü cinsiyet değişkeni açısından incelediğinde benzer şekilde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel davranışlarını ve düşüncelerini cinsiyet açısından inceleyen Toprak vd. (2023) davranış ve düşüncelerin cinsiyet açısından anlamlı olarak garklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu durumun nedeni olarakta günümüzde çevresel konulara duyarlılığın artması ve cinsiyet farklarının artık ortadan kalkmasını göstermişlerdir. Çevre ile ilgili farklı hususlarda yürütülen birçok çalışmada da cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erbasan & Erkol, 2020; Gürbüz & Çakmak, 2012; Kışoğlu vd., 2016; Malkoç, 2011; Sever & Yalçınkaya, 2012; Uğur, 2023).

Cinsiyet açısından farklılaşma olmamasına yönelik ulaşılan sonuçların olası bir nedeni olarak değişen dünyada kadın ve erkeklerin eşit bir şekilde her türlü imkândan faydalanması, çevresel etkinliklere katılma ve sorumluluk alma, okullarda herkesin

bilgiye eşit şekilde ulaşabilmesi gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca teknolojinin her geçen gün daha da gelişmesiyle her türlü ortamda ve durumda bireylerin bilgiye kolayca ulaşmasının da önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda ise cinsiyet açısından farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Karakaya ve Çobanoğlu (2012) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin çevreye yönelik bakış açılarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun nedeninin ise kızların erkeklerden daha sevecen ve daha korumacı oldukları ve geleneklerine daha bağlı yetiştirildikleri için doğaya bir yansımaları şeklinde düşünülebileceği şeklinde olabileceğini belirtmişlerdir. Casey ve Scott (2006) kızların erkeklerden daha fazla çevresel ilgi ve davranışlara sahip oldukları sonucuna ulaşmış ve bunun nedenini geleneksel olarak kızlara daha koruyucu, yetiştirme ve sevecen toplumsal rollerin verilmesi olarak açıklamaya çalışmıştır. Teksöz vd. (2010) ise yaptıkları çalışma da kadın öğretmen adaylarının çevresel sorunlara karşı daha ilgili olduklarını ancak çevresel konularda erkek öğretmen adaylarının daha bilgili oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinçleri öğrenim gördükleri sınıfa göre değerlendirildiğinde ise 4. sınıfların çevresel tehdit boyutunda 2. ve 3. sınıflara göre daha düşük puan aldıkları, nüfus artışı politikalarına destek alt boyutuna 2. sınıfların 4. sınıflara göre daha çok destek verdikleri söylenebilir. Çevresel sorunların çözümünde bilim ve teknolojiye güven alt boyutunda ise 2. sınıfların 1. sınıflara göre daha istekli olduğu görülmektedir. Şahin ve Doğu (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının katılımıyla yaptıkları çalışmada 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre çevre tutum puanlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin ve Doğu (2018) bu durumun beklenen sonucun tersine bir sonuç olduğunu ve normal şartlarda eğitime 4. sınıf olarak devam eden öğretmen adaylarının daha yüksek puan almalarının beklendiğini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan sonucun ise genellikle çevre derslerinin seçmeli olarak 2. sınıfta okutulduğundan dolayı üst sınıflara etkisinin zamansal açıdan farklılaşabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aydın ve Ünalı (2013) da öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre tutum puanlarının diğer bütün sınıflara göre daha olduğunu tespit etmişler ve 1. sınıfların bütün sınıflara göre daha yüksek puan almasının düşündürücü olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalarda çıkan sonuçlar, çevresel tehdit ve nüfus politikalarına destek boyutları açısından ulaşılan sonuçlara paralellik göstermektedir. Bu bulguların tersi sonuçlar elde edilen araştırmalarda vardır. Akçay vd. (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının çevre ve ağaca yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada 3 ve 4. sınıfların 1. ve 2. sınıfa devam eden öğrencilerden yüksek puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Yıldırım vd. (2012) ise öğretmen adaylarının katılımıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına olan duyarlılığını incelemiş ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin en yüksek puanı aldıklarını tespit

etmişlerdir. Çabuk ve Karacaoğlu da (2003) yaptıkları araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek çevre duyarlılıklarına sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çevresel tehdit ve nüfus politikalarına destek boyutunda ulaşılan sonuçlarla tezatlık gösterirken bilim ve teknolojiye güven boyutunda ulaşılan sonuçla paralellik göstermektedir.

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik materyalist eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre materyalist eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Purutçuoğlu (2008) da üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada erkeklerin kızlardan daha yüksek materyalist davranışlara sahip olduğunu, mal ve mülk ile maddi varlıkların sahibi olduklarında hayatlarının daha başarılı ve mutlulukla geçeceğine inandıklarını saptamıştır. Flouri (2004), Goldberg vd. (2003) ve Achenreiner (1997) çocuklarla ve ergenlerle yürüttükleri çalışmalarda erkeklerin kızlara göre tüketim için daha büyük sosyal motivasyonlarının olduğunu ve sahip oldukları materyalist değerlerin daha güçlü olduğunu tespit etmişlerdir. Karaca (2019) ise üniversite öğrencilerinin katılımıyla yaptığı çalışmada materyalizmin anlık satın almaya etkisini incelemiş ve cinsiyet değişkeni açısından cömertlik alt boyutunda erkeklerin kızlardan daha materyalist olduklarını tespit etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ise erkeklerin karşı cinse güç, zenginlik ve sosyal statüleriyle ilgili mesaj verebilmek ve etkileyebilmek için lüks ürünleri gösterişçi bir şekilde kullanma ve gösterişe yönelik ürünlere fazla para harcama konularındaki eğilimlerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Aydın & Karamehmet, 2015; Griskevicius vd., 2007; Sundie vd., 2011; Wang & Griskevicius, 2014).

Farklı olarak ise Banerjee ve Mckeage (1994) materyalizmin çevrecilikle olan ilişkisini inceledikleri çalışmada cinsiyet ve materyalizm arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Öztürk ve Nart (2016) üniversite öğrencilerinin plansız satın alma davranışları, materyalist değerleri ve moda giyim ilgilenimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada cinsiyet değişkeninin materyalist değerler açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak plansız satın alma davranışlarında ve moda giyim ilgileniminde kızların erkeklere göre daha pozitif olduklarını belirlemişlerdir. Kauppinen vd. (2018) gençlerin katılımıyla yaptıkları çalışmada lüks markaların satın alınımında sosyal normların etkili olduğunu ve kadınların kendilerini tanıtmaya ve ifade etmeye lüks markalarla daha fazla ilişkilendirdiklerini tespit etmişlerdir.

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik materyalist eğilimleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Karaca (2019) da

üniversite öğrencilerinin anlık satın alma ve materyalizmle ilişkilerini incelediği çalışmasında materyalizmde sadece “cömert olmama” alt boyutunda ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerinden daha materyalist olduklarını tespit etmiş, diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Materyalizmle ilişkili olan anlık satın alma davranışında ise okudukları sınıf değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinçleri ile Çevreye Yönelik Materyalist Eğilimleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri ile çevreye yönelik materyalist eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde bilim ve teknolojiye güven boyutu hariç pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada materyalist eğilimleri ölçen ölçek (ÇYMEÖ) çevreye ve doğaya zarar verse bile motor hacmi yüksek olan lüks cip satın alma, imkân olduğu takdirde gerçek deriden cüzdan, ceket, çanta kullanma, gölde yaşayan canlılara zarar vereceğini bilse bile göl kenarında bir villaya sahip olma gibi sahip olduğunda canlılara ve doğaya zarar veren bir lüks hayata sahip olma arzusunu içine alan; ayrıca alışveriş poşeti kullanma veya su tasarrufu yapma gibi konularda maddi olarak avantaj sağlaması koşuluyla duyarlı olma gibi maddelerin yer aldığı bir içeriğe sahiptir. Tüm bunlara bakıldığında çevresel değerler konusunda bilinç arttıkça çevreye zarar vermemek için materyalist eğilimlerin azalması beklenir. Nitekim Kilbourne ve Pickett (2008) çevresel yozlaşmanın en büyük faktörünün materyalist yaşam tarzı olduğunu, materyalist değerlerin çevre bilincinin azalmasında ana faktörlerden biri olduğunu ve materyalizm ve çevresel değerlerin çatışacağını ifade etmektedirler. Öyle ki yaptıkları araştırmanın sonucunda çevresel kaygılar arttıkça satın alırken çevre dostu ürünleri tercih etme, çevre örgütlerini destekleme veya bu örgütlere katılma gibi çevreye yönelik sorumlu davranışlarda artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ger ve Belk (1996) ise materyalist değerlerin küresel boyutta artarak bunun çok sayıda sosyal probleme neden olduğunu ve bu sosyal problemlerin en önemlilerinden birinin de çevresel sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu da bize materyalist değerlerin çevresel sorunları ortaya çıkararak çevresel değerlerle çatıştığını göstermektedir. Yılmaztürk ve Akdoğan (2023) yeşil satın alma üzerinde materyalizmin etkisini inceledikleri çalışmalarında materyalist eğilimin kıskançlık ve cömert olamama alt boyutlarının yeşil satın alma niyetini anlamlı ve negatif olarak etkilediğini ve bu sonuçlara bakıldığında kıskançlık ve cömert olmama gibi materyalist eğilimler arttıkça tüketicilerin yeşil satın alma niyetlerinin de azaldığını belirtmişlerdir. Bunların dışında yapılan birçok araştırmada da materyalizm ve çevre arasında olumsuz bir ilişki olduğu, materyalist bireylerin daha az çevre dostu tutum ve davranışlara sahip oldukları ve çevre ile ilgili daha az kaygı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Andersson & Nassen, 2016; Banerjee & Mckeage, 1994; Brown & Kasser, 2005; Hurst vd., 2013; Kasser vd., 2004; Richins & Dawson, 1992; Segev vd., 2015; Suárez vd., 2020). Ancak bu araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç puanları artsa da aynı zaman da lüks yaşamı konu alan, maddi çıkarların ön planda



olduğu, doğaya zarar veren eylemlerin yer aldığı materyalist eğilimlerinde pozitif yönde artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca çevre bilinci yüksek düzeyde çıkan okul öncesi öğretmen adaylarının aynı şekilde materyalist eğilimlerden de yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye duyarlı olup, çevre sorunları için önlemler alınması ile ilgili farkındalık sahibi olsalar bile lüks tüketimi ve maddiyatı ele alan ve çevreye zarar veren materyalist eğilimlerinden de vazgeçmediği çıkarımı yapılabilir.

Bunun sebebi olarak ise okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçleri yüksek olsa da davranışa geçirme noktasında yetersiz kaldıkları ve çevre sorunlarını içselleştiremedikleri, çevre bilincinin bilgi seviyesinde kaldığı çıkarımı yapılabilir. Nitekim Toprak vd. (2023) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çevresel düşünce ve davranışlarının farklılık gösterdiğinin, çevresel düşüncelerinin çevresel davranışlara göre daha yüksek olduğunun sonucuna ulaşımlardır. Toprak vd. (2023) bu sonucun öğretmenlerin çevre ile ilgili birçok şeyi bilip ihtiyaç duyulan şeylerin farkında olmasına rağmen davranış olarak küçük bir kısmını gerçekleştirebiliyor olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çevresel davranışları gerçekleştirmede yetersiz kalmalarının uygun ortam bulamama veya engellerle karşılaşma gibi nedenlere de bağlı olabileceğini belirtmişlerdir. Erten (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüm, çevre dostu ürünler satın alma gibi konularda bilgi düzeylerinin oldukça yüksek; ancak uygulama noktasında çok düşük oranlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Liu vd. (2015) öğretmenlerin çevre okuryazarlığına ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tatmin edici seviyede çevresel bilgi ve tutumlara sahip olduklarını; ancak buna rağmen çevresel eylemleri düşük düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Toprak (2017) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin tatmin edecek seviyede iyi bir çevre bilgilerinin ve yüksek seviyede olumlu çevre tutumlarının olduğu sonucuna ulaşmış; ancak bu çevre birikimleri ve çevreye yönelik olumlu düşünceleri dikkate alındığında çevresel davranışlarının istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Farklı araştırmalarda elde edilen sonuçlara bakıldığında bazı durumlarda bilgi birikimi ve düşüncelerin davranışlarla aynı şekilde örtüşmediği görülmektedir.

Başka bir açıdan değerlendirmek gerekir ise de öğretmen adaylarının çevre bilinçleri olsa da toplum içinde statü kazanma, sosyal ortamlarda kabul görme, başarı ve mutluluk elde etme, zorluklarla başa çıkma veya duygusal ihtiyaçlarını karşılama gibi durumlarının daha ağır bastığı ve bu durumda çevre çıkarlarından çok kendi kişisel çıkarlarını ön planda tuttıkları çıkarımı yapılabilir. Nitekim Micken ve Roberts (1999) materyalist objelere hem statü hem de etiket aracı olarak anlam yüklenildiğini ve materyalist davranışların bireylerin bir tercihi olduğunu belirtmişlerdir. Browne ve Kaldenberg (1997) ise temel ihtiyaçları karşılamak için mal ve mülkün gerekli olduğunu; fakat zengin olma ve varlık sahibi bir birey olma isteğinin aslında ruhsal boşlukları giderme ve mutluluğu arama amacı taşıdığını belirtmiştir. Öztürk ve Nart (2016) da yüksek materyalist eğilimi olan tüketicilerin statülerini göstermek amacıyla

buldukları sosyal ortamlarda sıklıkla moda ürünlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca genellikle duygusal tepkilerin neden olduğu plansız satın alma davranışının altında da materyalist değerler tarafından tetiklenen duyguların etkili olduğunu ifade etmişlerdir. O’Cass (2001) ise tüketicilerin büyük bir çoğunluğunun markaları kişisel imajlarını ve statülerini göstermek amacıyla birer araç olarak kullandıklarını belirtmiştir. Turizm ve tüketimi konu alan bazı çalışmalarda statü temelli tüketicilerin kendilerine prestij veya statü kazandıracığına inandıkları için lüks turizm destinasyonlarını, markalarını ya da aktivitelerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılırken, bazı araştırmalarda dışarda yemek yeme sıklığının gösterişçi tüketimi artırdığı ve sosyal medyada paylaşımlar yapılarak statü ve gösteriş yapma aracı olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çetin & Yaylı, 2019; Weber & Dubois, 1997; Yang & Mattila, 2016). Bazı çalışma sonuçları ise karşı cinse güç, zenginlik ve sosyal statüleriyle ilgili mesaj verme ve etkileme amacıyla lüks ürünlerin gösterişçi bir biçimde kullanıldığı ve gösterişe yönelik ürünlere fazla para harcadığı sonucunu ortaya koymaktadır (Sundie vd., 2011; Wang & Griskevicius, 2014). Fitzmaurice ve Comegys (2006) ise yaptıkları çalışmada bireylerin ön planda olabilmek için sosyal tüketim harcamaları yaptıklarını ve marka ve ürünler konusunda hassas davrandıklarını tespit etmiştir.

Görüldüğü üzere bireyler toplum içinde statü ve prestij elde etmek, ön planda olmak, karşı cinse ve bireylere kendisiyle ilgili mesaj vermek, ruhsal boşluklarını gidermek, mutluluğa ve başarıya ulaşmak gibi birçok nedenden dolayı tüketim yapmaktadırlar. Bu gereksiz tüketim çevreye zarar verse dahi insanların kendi duygusal ihtiyaçları ve kişisel çıkarlarının daha öncelikli hale geldiği sonucuna ulaşılabilir.

### Öneriler

1. Öğretmen adaylarının çevreye zarar vereceklerinin farkında olmalarına rağmen materyalist eğilimlerinin olmasının altında yatan nedenler araştırılarak bunlarla ilgili eksikliklerin ne şekilde giderilebileceği araştırılabilir.

2. Öğretmen adaylarının hangi konularda materyalist yönelimlerinin daha fazla olduğu detaylı incelenerek tüketimde en çok nelere önem verdikleri ve bunların nedenleri araştırılabilir.

3. Öğretmen adaylarının çevresel konulardaki düşüncelerini davranışa ne sıklıkta geçirdikleri ile ilgili detaylı araştırmalar yapılarak hangi davranışları daha sıklıkla yaptıkları hangilerinde eksik kaldıkları araştırılabilir.

4. Üniversitelerde çevreye yönelik sosyal sorumluluk projelerinin artırılması ve öğrencilerin bu projelerde aktif rol almasıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.

5. Araştırma 2022-2023 yılları arasında bir devlet üniversitesi okul öncesi öğretmenleri ile yapılarak sınırlandırılmıştır. Daha geniş boyutlarda incelenerek kapsamının artırılması önerilebilir.

6. Araştırmada demografik değişken olarak sadece cinsiyet ve sınıf düzeyi araştırılmıştır. Farklı demografik değişkenlerin de yer aldığı çalışmalar yapılabilir.

### **Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın etik kurul izni, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonundan 30.11.2022 tarihinde “235519” başvuru numarası ile alınmıştır. Kurul tarafından araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur. Yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Achenreiner, G. B. (1997). Materialistic values and susceptibility to influence in children. *Advances in Consumer Research*, (24), 82-88.
- Ak, S. (2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 216936) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akçay, N. O., Halmatov, M. & Ekin, S. (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 1-18.
- Andersson, D. & Nässén, J. (2016). Should environmentalists be concerned about materialism? An analysis of attitudes, behaviours and greenhouse gas emissions. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.08.002>
- Antiniene, D., Seinauskiene, B., Rutelione, A., Nikou, S. & Lekaviciene, R. (2021). Do demographics matter in consumer materialism? *Inzinerine Ekonomika Engineering Economics*, 32(4), 296–312. <https://doi.org/10.5755/j01.ee.32.4.28717>
- Arunkumar, J. (2012). A study on assessment of environmental awareness among teacher trainees in teacher training institutes. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2(3), 312-321.
- Aydın, F. & Ünalı, Ü. E. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-42. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2017.18>
- Aydın, G. & Karamehmet, B. (2015). Y jenerasyonunda sözsüz iletişim yöntemi olarak gösterişçi tüketim kullanımıyla ilgili deneysel bir çalışma. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 4(7),107-126.
- Balkan Kıyıcı F., Aydoğdu M. & Doğru M. (2005, 28-30 Eylül). İlköğretim öğretmen adaylarının çevre eğitimine bakışı. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli*.

- Banerjee, B. & McKeage, K. (1994). How green is my value: exploring the relationship between environmentalism and materialism. *Advances in Consumer Research*, 21, 147-152.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27. <https://doi.org/10.1080/00958960009598668>
- Brown, K. W. & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349-368. doi:10.1007/s11205-004-8207-8
- Browne, B. A. & Kaldenberg, D. O. (1997). Conceptualizing self-monitoring: links to materialism and product involvement. *Journal of Consumer Marketing*, 14(1); 31-44. <https://doi.org/10.1108/07363769710155848>
- Buldur, A. & Ömeroğlu, E. (2018). Okul öncesi çocukların ve öğretmenlerinin çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğrenme Dergisi*, 7 (2), 221-229. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p221>
- Bursal, M. (2018). *SPSS ile temel veri analizleri* (2. Baskı). Anı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Casey, P. J. & Scott, K. (2006). Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric-anthropocentric framework. *American Journal of Psychology*, 58(2), 57-67. doi: 10.1080/00049530600730419
- Chan, K. & Prendergast G. (2007). Materialism and social comparison among adolescents. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 213-28. doi: 10.2224/sbp.2007.35.2.213.
- Choi, S. (2022). An exploration of how having a materialistic value is related to an environmentally sensitive personality. *Association of Marketing Theory and Practice Proceedings 2022*, 41.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, C (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000079](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000079)
- Çetin, M. & Yaylı, A. (2019). Restoran tercihinde gösterişi tüketim eğilimi. *Turizm Akademik Dergisi*, 6 (2), 227-238.
- Dikicigil, Ö. & Gülersoy, A. (2020). Social studies pre-service teachers' awareness of environmental ethics. *Elementary Education Online*, 19(3). doi:10.17051/ilkonline.2020.734482
- Dinler, H., Simsar, A. & Doğan, Y. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik düşüncelerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://doi.org/10.36731/cg.659567>

- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. & Jones, R. E. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425- 442. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
- Erbasan, Ö. & Erkol, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches* , 15 (24) , 2443-2471 . <https://doi.org/10.26466/opus.619973>
- Ergen-Işıklar, Z. E., Zerenler, M. & Yeşiltuna, C. (2022). Çevre bilinci: jenerasyon farklılıklarına yönelik bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 107-126. <https://doi.org/10.47147/ksuiibf.1137603>
- Ergen, A., Baykan, B. G. & Turan, S. G. (2015). Effect of materialism and environmental knowledge on environmental consciousness among high school Students: A study conducted in Istanbul province. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 511-526.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Fitzmaurice, J. & Comegys, C. (2006). Materialism and social consumption. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(4), 287-299. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679140403>
- Flouri, E. (2004). Exploring the relationship between mothers' and fathers' parenting practices and children's materialist values. *Journal of Economic Psychology*, 25 (6), 743-752. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2003.06.005>
- Flynn, L. R., Goldsmith, R. E. & Pollitte, W. (2016). Materialism, status consumption, and market involved consumers. *Psychology & Marketing*, 33(9), 761-776. <https://doi.org/10.1002/mar.20915>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (Vol. 7). McGraw-hill.
- Gatersleben, B., Jackson, T., Meadows, J., Soto, E. & Yan, Y. L. (2018). Leisure, materialism, well-being and the environment. *European Review of Applied Psychology*, 68(3), 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.06.002>
- Genç, M. & Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1 (1), 9-19.
- Ger, G. & Belk, R. (1996). Cross-cultural differences in materialism. *Journal of Economic Psychology*, 17, 55-77. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(95\)00035-6](https://doi.org/10.1016/0167-4870(95)00035-6)
- Goldberg, M.E., Gorn, G.J., Peracchio, L.A. & Bamossy, G. (2003). Understanding materialism among youth. *Journal of Consumer Psychology*, 13(3), 278-288. [https://doi.org/10.1207/S15327663JCP1303\\_09](https://doi.org/10.1207/S15327663JCP1303_09)

- Good, J. (2007). Shop'til we drop? Television, materialism and attitudes about the natural environment. *Mass Communication & Society*, 10(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/15205430701407165>
- Griskevicius, V., Kenrick, D.T., Tybur, J.M., Miller, G.F., Sundie, J.M. & Cialdini, R.B. (2007). Blatant benevolence and conspicuous consumption: When romantic motives elicit strategies costly signals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 85-102. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.93.1.85>
- Günşen, G. (2023). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine olan etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1- 13. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1233687>
- Gürbüz, H. & Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: durum çalışması. *Turkish Studies Education Sciences*, 13(11), 651-668.
- Horwitz, W. A. (1996). Developmental origins of environmental ethics: The life experiences of activists. *Ethics & Behavior*, 6(1), 29-53. [https://doi.org/10.1207/s15327019eb0601\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327019eb0601_3)
- Hurst, M., Dittmar, H., Bond, R. & Kasser, T. (2013). The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors: a metaanalysis. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 257– 269. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.09.003>
- Işık, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu çevre bilinci ile çevresel etik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 692301) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Joye, Y., Bolderdijk, J. W., Köster, M. A. & Piff, P. K. (2020). A diminishment of desire: Exposure to nature relative to urban environments dampens materialism. *Urban Forestry & Urban Greening*, 54, 126783. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2020.126783>
- Karaca, Ş. (2019). Materyalist eğilimlerin anlık satın alma davranışına etkisinin incelenmesi: Üniversite öğrencilerine yönelik bir çalışma. *Third Sector Social Economic Review*, 54(1), 243-260. <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyalekonomi.19.03.1026>
- Karakaya, Ç. & Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 23-35.
- Kartal, E. E. & Ada, E. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre problemleri ve geri dönüşüm hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 818-847. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.143>

- Kasser, T. (2016). Materialistic values and goals. *Annual Review of Psychology*, 67, 489-514. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033344>
- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: the struggle for a good life in a materialistic world* (11–28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10658-002>
- Kauppinen-Räsänen, H., Björk, P., Lönnström, A. & Jauffret, M. N. (2018). How consumers' need for uniqueness, self-monitoring, and social identity affect their choices when luxury brands visually shout versus whisper. *Journal of Business Research*, 84, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.11.012>
- Kıışoğlu, M., Yıldırım, T., Salman, M. & Sülün, A. (2016). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarında çevre sorunlarına yönelik davranışların araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 299-318. <https://doi.org/10.17556/jef.93507>
- Kilbourne, W. & Pickett, G. (2008). How materialism affects environmental beliefs, concern, and environmentally responsible behavior. *Journal of Business Research*, 61, 885-893. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.09.016>
- Laksmidewi, D. (2022). Does the consumers materialism affect their green behavior? *Journal of the Community Development in Asia (JCDA)*, 5(1), 21-29.
- Liu, S. Y., Yeh, S. C., Liang, S. W., Fang, W. T. & Tsai, H. M. (2015). A national investigation of teachers' environmental literacy as a reference for promoting environmental education in Taiwan. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 114 – 132. <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.999742>
- Maidou, A., Plakitsi, K. & Polatoglou, H. (2019). Knowledge, perceptions and attitudes on education for sustainable development of pre-service early childhood teachers in Greece. *World Journal of Education*, 9(5), 1-15. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p1>
- Malkoç, H. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 290607) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi -Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.) (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miranda, R. & Blanco, A. (2010). Environmental awareness and paper recycling. *Cellulose Chemistry and Technology*, 44(10), 431- 449.
- Micken, K. S. & Roberts, S. D. (1999). Desperately seeking certainty: narrowing the materialism construct. In Arnould, E. & Scott, L. (eds.), *Proceedings of the association for consumer research*, (513-518).

- O' Cass, A. (2001) Consumer self-monitoring, materialism and involvement in fashion clothing. *Australian Journal of Marketing*, 9(1), 46-59. [https://doi.org/10.1016/S1441-3582\(01\)70166-8](https://doi.org/10.1016/S1441-3582(01)70166-8)
- Öztürk, A. & Nart, S. (2016). Materyalizm-moda giyim ilgilenimi-plansız satına alma ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 45-55.
- Öztürk, E. & Erten, S. (2020). Uluslararası bir çevre eğitimi programı olan yeşil kutu projesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumu, çevre bilgisi ve çevre dostu davranışlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 145-166. <https://dergipark.org.tr/pub/estudamegitim/issue/57511/776812>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. Mc Graw Hill.
- Polat, G. (2012). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasında çevre sorunu ve ekolojik ayak izi anahtar kavramları ile ilgili bilişsel yapılarının ortaya konması*. (Tez No. 312988) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi- Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Purutçuoğlu, E., (2008). *Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve materyalist eğilimleri ile çevreye yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 179702) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Richins, M. L. & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 303–316. <https://doi.org/10.1086/209304>
- Saraç, E. & Sarıkaya, R. (2018). A study on validity and reliability of the materialistic tendencies scale towards the environment for prospective teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1381-1403.
- Saraç, E. (2018). *Sınıf öğretmenleri adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri: eylem araştırması*. (Tez No. 528925) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sarıbıyık, S.K. (2022). *Okul öncesinde verilen çevre eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 724172) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi- Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Segev, S., Shoham, A. & Gavish, Y. (2015). A closer look into the materialism construct: the antecedents and consequences of materialism and its three facets. *Journal of Consumer Marketing*, 32(2), 85-98. <http://dx.doi.org/10.1108/JCM07-2014-1082>
- Semenderoğlu, A. & Arslan, K. (2022). Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerinin çevre davranış düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 667-684. doi: 10.53444/deubefd.1091562



- Sever, R. & Yalçinkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.
- Sieber-Suter, B., Affolter, C., Nagel, U. & Schweiz, S. U. (2002). *Didaktisches Konzept Umweltbildung*. Stiftung Umweltbildung Schweiz.
- Sreen, N., Purbey, S. & Sadarangani, P. (2020). Understanding the relationship between different facets of materialism and attitude toward green products. *Journal of Global Marketing*, 33(5), 396-416. <https://doi.org/10.1080/08911762.2020.1751370>
- Suárez, E., Hernández, B., Gil-Giménez, D. & Corral-Verdugo, V. (2020). Determinants of frugal behavior: the influences of consciousness for sustainable consumption, materialism, and the consideration of future consequences. *Frontiers in Psychology*, 11, 567752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567752>
- Sundie, J.M., Kenrick, D.T., Griskevicius, V., Tybur, J.M., Vohs, K.D. & Beal, D.J. (2011). Peacocks, porches, and Thorsten Veblen: conspicuous consumption as a sexual signalling system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 664-680. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021669>
- Şahin, H. G. & Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3). doi 10.17051/ilkonline.2018.466359
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Using multivariate statistics*. Allynand Bacon.
- Teksöz, G., Şahin, E. & Ertepinar, R., H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 307-320.
- Topbaş, G. (2021). *Çevreye yönelik materyalist eğilimler ölçeğinin okul öncesi öğretmenleri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Tez No. 697965) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Toprak, F. (2017). *Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin çevresel tutum, bilgi ve davranışlarıyla çevre eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 485598) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Toprak, P., Algan, K., Alıç, Ü. Aslan, D. A. & Eroğlu, G. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel düşünce ve davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim*, (19), 6-15. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.19.1>
- Torquati, J., Cutler, K., Gilkerson, D. & Sarver, S. (2013). Early childhood educators' perceptions of nature, science, and environmental education. *Early Education & Development*, 24(5), 721-743. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.725383>

- Tran, H. U., LePage, B. A. & Fang, W. T. (2022). Environmental literacy and teaching activities of preschool teachers in Vietnam. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2356-2371. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2357>
- Türküm, S. (1998). *Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Uğur, G. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi yeterliliklerine ilişkin bir araştırma*. (Tez No. 779781) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi-Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uludağ, M. (2012). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Çevre eğitimi* (2. Baskı 317-342) içinde. Paradigma.
- Wang, Y. & Griskevicius, V. (2014). Conspicuous consumption, relationships, and rivals: Women's luxury products as signals to other women. *Journal of Consumer Research*, 40(5), 834-854. <https://doi.org/10.1086/673256>
- Weber, D. & Dubois, B. (1997). The edge of dream: managing the brand equity in the European luxury market. *Values, Lifestyles and Psychographics*. 263-282.
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33. <https://doi.org/10.1080/00958964.1996.9941473>
- Yang, W. & Mattila, A. S. (2016). The impact of status seeking on consumers' word of mouth and product preference-a comparison between luxury hospitality services and luxury goods. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 41(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1096348013515920>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.baskı). Seçkin
- Yıldırım, C., Bacanak, A. & Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.
- Yıldız, E. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 97-127.
- Yıldız, E., & Kalkan, M. (2020). Çevre eğitimi ve erken çocuklukta yeri. T. Çifçi, A. Buldur (Eds.) Etkinlik temelli çevre eğitimi içinde (s.37-64). Vize Yayıncılık.
- Yılmaztürk, Y. & Akdoğan, Ç. (2023). Materyalizmin sürdürülebilir tüketim davranışına etkisi: yeşil satın alma niyetinin aracılık rolü. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(27), 51-82. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2023.003>
- Yurttaş, A., Kartal, E. E. & Çağlar, A. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 15, 6-22. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.15.1>

- Yücel, S. A. & Morgil, F. İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14, 84-91.
- Yüzüak, A. V. & Erten, S. (2022). Teachers' views on Turkey's zero waste project (TZWP). *Journal of Turkish Science Education*, 19(1), 71-81. doi: 10.36681/tused.2022.110
- Zhakupova, A., Mankesh, A., Kyakbaeva, U., Karimova, R. & Omarova, R. (2022). Opportunities for the development of ecological competence of the future preschool teachers. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(1), 228-239 <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6703>

### **Extended Abstract**

It is of great importance to raise awareness of individuals about the environment for environmental problems that increase rapidly with the increasing human population and cause irreversible damage day by day. There is a huge number of individuals experiencing excessive and unnecessary spending on material things such as feeling of belonging in society, gaining status, gaining a place, meeting emotional needs, struggling with difficulties, acquiring goods and property to achieve success and happiness, shopping, brand addiction, luxury consumption. is increasing day by day. Excessive and unnecessary consumption destroys natural resources and causes environmental problems. In order to raise awareness about materialistic tendencies and create environmental awareness in individuals, the importance of the preschool period, where permanent learning is most effective, and accordingly, the importance of preschool teachers, who have a great impact as role models for children, and pre-school teacher candidates, who will be the teachers of the future, is obvious. This research aims to examine the relationship between preschool teacher candidates' environmental awareness levels and their materialistic tendencies towards the environment.

The study, which was conducted according to the relational screening model, one of the quantitative research approaches, was conducted with 308 participants determined by the easily accessible sampling method. "General Information Form", "Environmental Awareness Scale" and "Materialistic Tendencies Scale Towards the Environment" were used as data collection tools in the research. Friedman, MANOVA and ANOVA tests were used to determine whether the average scores of pre-school teacher candidates obtained from the EAS differed according to the inter-factor variables, gender and grade levels, and for repeated tests when necessary Mann Whitney U test and one-way ANOVA test were used to examine whether the average scores of pre-school teacher candidates obtained from MTSTE differ according to gender and grade level variables. Finally, Pearson Correlation Coefficient was used to examine the relationship between the EAS and MTSTE scales.

According to the findings, it was determined that there were significant differences between the environmental awareness of pre-school teacher candidates in some sub-dimensions of the environmental awareness scale and the classes they studied in, while a significant difference in the gender variable occurred only in favor of men in the sub-dimension of trust in science and technology, and there was no significant difference in the other sub-dimensions. While a significant difference was detected in favor of males in terms of gender variable in the materialistic tendencies of pre-school teacher candidates towards the environment, it was concluded that there was no significant difference between the classes they studied. It was concluded that there is a positive and significant relationship between environmental awareness and materialistic tendencies towards the environment in other sub-dimensions except trust in science and technology.

According to the data obtained from the environmental awareness scale, pre-school teacher candidates' anxiety rates about the consequences of environmental problems are higher; However, they appear to have lower scores on issues related to taking responsibility and environmental protection. In addition, it can be said that they are more willing to spend time in nature and enjoy nature than to issues related to the belief that science and technology will be effective in solving environmental problems and the need to take precautions against population growth. It has been determined that teacher candidates are more willing in the sub-dimensions that deal with people taking advantage of and harming nature and taking part in activities to protect environmental values, compared to the sub-dimensions that deal with the importance of population planning for the environment. When environmental awareness is examined according to gender variable, it is seen that male students' belief that science and technology will be effective in solving environmental problems is higher than female students. When we evaluate it according to the grade they study in, it is concluded that the fourth graders have lower scores in the environmental threat dimension than the second and third grades; It was concluded that second graders gave more support to the sub-dimension of support for population growth policies than fourth graders. In the sub-dimension of trust in science and technology in solving environmental problems, it is seen that second graders are more willing than first graders. When the averages were examined, it was concluded that the environmental awareness levels of the participants were high. When the averages of pre-school teacher candidates' materialistic tendencies towards the environment are examined, it is seen that the results are in favor of men in terms of gender variable. When looked at by grade level, it was determined that there was no significant difference. When the averages were examined, it was concluded that pre-school teacher candidates had high materialistic tendencies. When the relationship between the environmental awareness levels of pre-school teacher candidates and their materialistic tendencies towards the environment is examined, it can be said that there is a positive significant relationship, except for the dimension of trust in science and technology. In the research, the scale measuring materialistic tendencies includes items that include the desire to have a

luxurious life that harms living things and nature. Accordingly, as awareness of environmental values increases, materialistic tendencies are expected to decrease in order not to harm the environment. From this, it can be inferred that although pre-school teacher candidates are environmentally sensitive and aware of taking precautions for environmental problems, they do not give up their materialist tendencies that deal with luxury consumption and materiality and harm the environment. The reason for this is that although pre-school teacher candidates have environmental awareness, they are insufficient to put them into action and cannot internalize environmental problems, and their environmental awareness remains at the level of knowledge. It should be evaluated from another perspective; although teacher candidates have environmental awareness, their situations such as gaining status in the society, being accepted in social environments, achieving success and happiness, coping with difficulties or meeting their emotional needs are more dominant, and in this case, they are more concerned with their own personal interests than the interests of the environment. It can be inferred that they prioritize.

# Yükseköğretimde Akademik Liderlik, Örgütsel Adalet, Örgütsel Etik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tansu Uzun\*, Semra Kıranlı Güngör\*\*

Makale Geliş Tarihi:14/04/2024

Makale Kabul Tarihi:27/07/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1468220

## Öz

Bu araştırmanın amacı, akademisyenlerin akademik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışma, ilişkisel tarama tekniğine dayalı nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesinde bir üniversitede görev yapan 704 akademisyenden oluşmaktadır. Araştırmanın veri seti Akademik Liderlik ölçeği, Örgütsel Adalet ölçeği ve Örgütsel Etik İklim ölçeklerinin kullanılmasıyla toplanmıştır. Veriler SPSS 27.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere betimsel istatistikler, korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda akademisyenlerin yüksek düzeyde akademik liderlik, orta düzeyde örgütsel adalet ve etik iklim algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada akademik liderlik, örgütsel adalet ve etik iklim algularını belirleyen tüm boyutların birbirleri ile pozitif yönde ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Akademik liderliğin etik iklimi pozitif yönde etkileyerek % 55.5'ini açıkladığı, örgütsel adalet algusunu ise yine pozitif etkileyerek %33.9 düzeyinde açıkladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademisyenler, akademik liderlik, örgütsel adalet, örgütsel etik iklim, nicel araştırma

## THE ANALYSING FOR THE RELATIONSHIP OF ACADEMIC LEADERSHIP, ORGANIZATIONAL JUSTICE, ORGANIZATIONAL ETHICAL CLIMATE IN HIGHER EDUCATION


### Abstract

The purpose is to reveal the relation among academic leadership, organizational justice, and organizational ethical climate according to the opinions of academicians. This research was carried out by using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 704 academicians working at a university in the Central

Bu çalışma Doç.Dr. Semra Kıranlı Güngör danışmanlığında Tansu Uzun tarafından hazırlanan 12.06.2024 tarihinde savunulan ve başarılı bulunan Yükseköğretim Yönetimi yüksek lisans tezinden Üretilmiştir.

\* Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen, Türkiye, [tansukarahuyuk@hotmail.com](mailto:tansukarahuyuk@hotmail.com).

ORCID [0009-0000-1007-5231](https://orcid.org/0009-0000-1007-5231) 

\*\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, [semk2009@gmail.com](mailto:semk2009@gmail.com). ORCID [0000-0001-5785-8137](https://orcid.org/0000-0001-5785-8137) 

**Kaynak Gösterme:** Uzun, T.& Kıranlı Güngör, S. (2024). Yükseköğretimde Akademik Liderlik, Örgütsel Adalet, Örgütsel Etik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (43), 2395-2417.

*Anatolia Region. The data set of the research was collected using the Academic Leadership scale, Organizational Justice scale and Organizational Ethical Climate scales. The data was analysed via SPSS 27.0. Descriptive statistics, correlation, and multiple regression analyzes were performed. As a result of analysis that academicians have a high level of academic leadership, moderate level of organizational justice and ethical climate perception. In the study, it was seen that all dimensions determining academic leadership, organizational justice and ethical climate perceptions had positive relationships with each other. It was stated that academic leadership positively affects the ethical climate, explaining 55.5% of it, and similarly, positively affects the perception of organizational justice, explaining 33.9% of it.*

**Keywords:** *Academician, academic leadership, organizational justice, organizational ethical climate, quantitative research*

### Giriş

İnsan, belirli hedeflere sahip olan ve gruplar halinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Özellikle hızlı değişim içinde olan ve küreselleşen günümüz yönetim anlayışında, bu grupları yönetecek ve insanların hedeflerine ulaşmasını sağlayacak liderlere duyulan ihtiyaç daha çok artmıştır (Eren, 2014). Bennis (1999), liderlik kavramının gruplarda gerekliliğiyle ilgili, liderlik olmadan insanların ıssız bir adada tek başına yaşayabileceğini hatta eğer uyumlu ise iki kişinin bile idare ederek yaşayabileceklerini ama üç veya daha fazla insan var ise karmaşanın çıkmaması için birinin lider olması gerektiğini belirtmiştir. Bass ve Bass (2009), toplumların karar alma mekanizmasında zayıf etkiye sahip olsa bile lidersiz bir toplumun olamayacağını ve her toplumun bir lidere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Böylece liderlik kavramı, insanlık tarihinin kurulmasından beri araştırılan ve merak edilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Liderlik kavramını Bass (1990), başkalarını ikna edebilme sanatı, insanlar arasında uyum sağlayabilme becerisi, güç ilişkisi, amaca ulaşmayı sağlayan bir araç, başkalarını etkileme çabası, grup üzerine odaklanma süreci, bir yapının başlangıcı olarak tanımlamıştır. Tunçer (2012) liderlik kavramı için, içinde yer alınan örgütün hedeflerine ulaşmasında örgüt üyelerini motive etme ve koordine etme sanatı demıştır.

Liderlik her kurumda önemli olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da önemli bir yere sahiptir. Yükseköğretim kurumlarında gerekli olan liderlik akademik liderliktir. Akademik liderler, yükseköğretim kurumunun hedeflediği ortak amacı başarmak için fakülte üyelerini motive etmeli, onlara ilham vermeli, onları yönlendirmeli ve yönetmelidir. Ayrıca akademik liderler, amaçlarının ne olduğunu ve nasıl gerçekleştireceğini tam olarak bilmeli ve yükseköğretim kurumunda beraber hedeflenen amaca ulaşılmasında destek olmalıdır (Siddique, vd. 2011).

Günümüzün değişen koşullarına yükseköğretim kurumlarının ayak uydurup varlıklarını sürdürebilmeleri ve kurum faaliyetlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için akademik liderlerin yükseköğretim kurumundaki akademisyenlerin yaptıkları faaliyetleri adil ve doğru bir şekilde değerlendirmesi

gerekir. Çalışma hayatında adaletin ve devamlılığın sağlanması, çalışanların uyum içinde çalışmasının temelini oluşturur. Bu yüzden yükseköğretim kurumlarında örgütsel adaletin sağlanmasının temelinde adalet kavramı vardır (Akgüney, 2014). Kurum içinde işle ilgili yapılan çalışmaların, çalışanlar tarafından algılanma şekli ve kurumun bu algılamalara vermiş olduğu tepkiler örgütsel adalet olarak tanımlanmaktadır (Ployhart & Ryan, 1997). Çalışma, huzur ve barışın var olduğu bir örgüt ikliminde bireylerin adalet algısının olumlu bir ortam yaratır (Yavuz, 2022).

Çalışanların motivasyonu, verimliliği ve etkinliği üzerinde örgütsel iklim algılarının büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda, etik normlar ve değerlerin kurum içine entegre edilmesinin bir yöntemi etik iklimin oluşturulmasıdır. Örgütsel etik iklim, örgüt kültürünün bir unsuru olarak, örgütsel iklimin ideal durumu olarak tanımlanabilir. İş yerlerinde, belirlenen kurallar, normlar ve ilkeler ile ahlaki olarak doğru davranışları teşvik eder (Lewis, 1985). Örgütsel etik iklim kavramı, örgütsel normların, değerlerin ve davranışların ortak algısı olarak tanımlanır (Schneider, 1975). Örgütsel etik iklim, bireylerin örgütün etik politikalarına, uygulamalarına ve prosedürlerine ilişkin algılarını yansıtan bir tür örgüt iklimi olarak kabul edilmektedir (Martin & Cullen, 2006). Kurum içi sosyalleşme sürecinde örgüt üyeleri değer görürler (Cullen, vd., 1993).

Yükseköğretim kurumları, günümüzde toplumların bilimsel, kültürel ve sosyal olarak ilerlemesini sağlayan, toplumları etkileyen önemli kurumlardır. Üniversiteler, ideolojilerin oluşup evrimleşmesine, bilgi üretilmesine, insanların ve toplumun eğitilip geliştirilmesine ve sosyalleştirilmesine, nitelikli insan gücü sağlanmasına katkı sağlayan çok işlevli ve amaçlı kurumlardır (Enders, 2004). Üniversiteleri diğer eğitim kurumlarından ayıran en büyük fark; hali hazırda mevcut olan bilgi birikimi koruma ve geleceğe aktarma, gerçeğe ulaşma ve yeni bilgi üretme görevinin yanında sorgulama ve analiz etme işlevidir (Perkin, 1997).

Yükseköğretimde akademik liderlik üzerine sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir (Fuller, vd., 2010, s. 618). Bir yükseköğretim kurumunda amaç, hedef ve stratejileri belirleyen ve hedeflenen bu amaçlara ulaşılmasında kaynak sağlayan bir liderlik anlayışı olmadan hiçbir üniversitenin başarılı olamayacağı açıktır. Bu yüzden, yükseköğretimde akademik liderlik kavramı çok önemlidir (Marshall, 2015). İnsanları dinlemeye, hatalarını kabul etmeye, aktif olarak katılmaya sevk edecek, bilginin açıkça ve güvenle tartışıldığı, bireylerin hatalarını kabul etme fırsatına sahip olduğu ve kararlar kesinleştğinde tartışmalarda önemli bir rol oynayabilecekleri bir alan yaratacak bir akademik lider gereklidir. Akademik liderin, yükseköğretim ve akademinin her alanında mükemmelliği teşvik etmesi beklenir (Koen & Bitzer, 2010). Yönetimsel ve akademik roller dikkate alındığında, akademik liderlerin yükseköğretim kurumlarındaki öğretim, araştırma ve idari yapıların gelişiminde ulusal ve uluslararası düzeyde kritik bir rol oynadığı söylenebilir (Karsantik & Çetin, 2021, s.671). Akademik liderlerin çalışanlar arasında adaleti sağlamaları, kurumdaki çalışanların olumlu davranış sağlamaları için ön koşuldur. Tüm bunları sağlamak için



örgüt içinde bütüncül adalet ortamı sağlamak gereklidir (Söyük, 2007). Liderler, güçlü ve etik bir iklimin oluşturulmasını teşvik ederek örgütlerin bu tür bir atmosfere kavuşmasını sağlar ve böylece çalışanların ait oldukları kurumu etik bir perspektiften algılamalarını, etik davranışlar sergilemelerini ve etik kararlar vermelerini destekler (Bulut, 2012).

Akademik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim bazı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı araştırılmıştır. Ülkemizde; Karsantik (2019, 2016) akademik liderlik, Çavuş (2016) örgütsel adalet, Çalışkan (2015) örgütsel adalet ve etik iklim, Akyol (2013) örgütsel adalet, Doğan ve Kılıç (2014) örgütsel etik iklim, Yavuz (2022) örgütsel etik iklim ve örgütsel adalet, Gölcür (2022) örgütsel etik iklim ve örgütsel adalet üzerine araştırmalar yapmıştır. Dünyada ise, Xu (2011) akademik liderlik, Koen ve Bitzer (2010) akademik liderlik, Hoy ve Tarter (2004) örgütsel adalet, Ployhart ve Ryan (1997) örgütsel adalet, Wang (2012) örgütsel etik iklim üzerine araştırmalar yapmıştır. Yapılan alan taramasında akademik liderlik gibi yükseköğretim kurumlarında etkisi olan bir kavramın üzerine ülkemizde sadece birkaç çalışma yapıldığı görülmüştür. Akademik liderliğin, yükseköğretim kurumlarına katkısının ve öneminin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Çünkü akademik bir lider hem kurumda çalışan diğer akademisyenleri hem de kurumunun üst düzeye çıkıp başarılı olmasını sağlar. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının başarı ve ilerlemesini etkileyen önemli faktörlerden diğerleri de örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimin olmasıdır. Adalet ve etik iklimin olduğu bir yükseköğretim kurumunda akademisyenler hem liderlerini önemser hem de liderleri tarafından önemsenir. Üniversitelerin başarılı olmalarında, daha üst düzeye çıkabilmelerinde akademik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim kavramlarının beraber incelenip aralarındaki ilişkinin ortaya konulması gerekmektedir. Daha önce bu üç öge arasındaki bağlantıyı ortaya koyan araştırmaya pek rastlanılamaması, alanda bir eksiklik olarak görülmüş ve yükseköğretim kurumlarına katkıda bulunacağı düşünüldüğünden bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın değişkenlerini akademik liderlik ölçeğinin (Karsantik, 2019) profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi boyutları; yönetim süreçlerinde örgütsel adalet ölçeğinin (Akyol, 2013) karar verme sürecinde adalet, planlama sürecinde adalet, örgütlenme sürecinde adalet, koordinasyon sürecinde adalet, etkileme sürecinde adalet ve değerlendirme sürecinde adalet boyutları; örgütsel etik iklim ölçeğinin (Çalışkan, 2022) kurallara yönelik iklim ve davranışlara yönelik iklim boyutları oluşturmaktadır. İç Anadolu Bölgesinde bir üniversite bünyesindeki akademik personelin görüşlerine göre akademik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu kısımda araştırmannın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözömlenmesi hakkında ayrıntılılar sunulmaktadır.

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Bu çalışmanın temel hedefi, akademisyenlerin akademik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algıları arasında yapısal ilişkilerin istatistiksel olarak araştırılmasıdır. Bu amaçla, çalışmada nedensellik ilişkilerini aydınlatılabilmek için nedensel desen tercih edilmiştir. Nedensel araştırma yöntemi, olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin nedenlerini ve sonuçlarını, katılımcılara müdahale etmeksizin inceleyen bir yaklaşımdır. (Fraenkel, vd., 1993).

### Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni İç Anadolu'da bulunan bir devlet üniversitesinde araştırma kapsamında belirlenen fakültelerde 2022-2023 yılında çalışan 1280 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise belirlenen fakültelerde 2022-2023 yılında çalışan 704 akademisyenden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme, küme örnekleme içinde rastgele yöntemi ile oluşturulmuştur. Küme örnekleme yöntemi kullanılarak, var olan doğal gruplar, son örnekleme grubuna dahil edilecek şekilde belirlenir. Bu yaklaşımda, popülasyon önceden tanımlanmış kümeler şeklinde organize edilir ve ardından bu kümelerden rastgele bir şekilde seçim yapılır. (Kılıç, 2013a). Bu araştırmada; araştırma yapılan üniversitedeki fakültelere göre kümeler oluşturulmuş ve bu kümelerden rastgele olarak fakülte seçimi yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleme büyüklüğünü belirlemek için kullanılan formül Büyüköztürk vd., (2021, s. 99)' ne göre verilmiştir: N: Evren büyüklüğü, n: Belirlenmesi hedeflenen örnekleme büyüklüğü, t: Güven düzeyine karşılık gelen t değeri, S: Standart sapma, d: Tahmini tolerans (sapma) miktarı

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad n_0 = [(tS)/d]^2$$

Çalışmada evren büyüklüğü olan N=1280 olarak belirlenmiştir. Güven aralığı 0.95 olarak düşünüldüğünde güven düzeyine karşılık gelen t=1.96 ve s=0.5'tir. Araştırmada 5'li likert tipi ölçek kullanıldığından d= 0.05 olarak alınmıştır. Bunun sonucunda Büyüköztürk vd.'nin (2021) açıkladığı formüle göre örnekleme büyüklüğü 296'dır. Hesaplamaya göre araştırmannın en az 296 katılımcı ile yapılması gerekmektedir. 1280 kişiden 704 kişi ile veri elde edilmiştir. Eksik verilerin bulunduğu ve rastgele işaretlenmiş 44 kişiye ait geçersiz veri çıkarılmıştır.

Tablo 1.  
Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzdeleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Kadın	335	47.6
Erkek	369	52.4
<b>Ünvan</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Profesör	208	29.5
Doçent	137	19.5
Dr. Öğretim Üyesi	140	19.9
Öğretim Görevlisi Dr.	11	1.6
Öğretim Görevlisi	25	3.6
Araştırma Görevlisi Dr.	103	14.6
Araştırma Görevlisi	80	11.4
<b>Çalışmakta Olunan Fakülte/Meslek</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Yüksekokulu</b>		
Diş Hekimliği Fakültesi	36	5.1
Eğitim Fakültesi	56	8.0
Fen Fakültesi	79	11.2
Hukuk Fakültesi	12	1.7
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	30	4.3
İlahiyat Fakültesi	16	2.3
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	245	34.8
Sağlık Bilimleri Fakültesi	18	2.6
Tıp Fakültesi	166	23.6
Turizm Fakültesi	14	2.0
Ziraat Fakültesi	32	4.5
<b>İdari Görev</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Evet	110	15.6
Hayır	594	84.4
<b>İdari Görev Tanımları</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Dekan	1	0.1
Müdür	5	0.7
Müdür Yardımcısı	4	0.6
Bölüm Başkanı	18	2.6
Bölüm Başkan Yardımcısı	22	3.1
ABD Başkanı	56	8.0
Dekan Yardımcısı	4	0.6
Görevim Yok	594	84.4
<b>İdari Görevde Bulunma Süresi</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
1-5 Yıl	69	9.8
6-10 Yıl	32	4.5
11-15 Yıl	8	1.1
16-20 Yıl	1	0.1
Görevim Yok	594	84.4
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Lisans	17	2.4
Yüksek Lisans	100	14.2
Doktora	550	78.1
Post Doktora	37	5.3
<b>Akademisyen Olarak Çalışma Süresi</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
1-5 Yıl	126	17.9
6-10 Yıl	99	14.1
11-15 Yıl	141	20.0

16-20 Yıl	58	8.2
21-25 Yıl	97	13.8
26-29 Yıl	77	10.9
30 Yıl ve üzeri	106	15.1
<b>Bu Üniversitede Çalışma Süresi</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
1-5 Yıl	191	27.1
6-10 Yıl	126	17.9
11-15 Yıl	121	17.2
16-20 Yıl	38	5.4
21-25 Yıl	77	10.9
26-29 Yıl	81	11.5
30 Yıl ve üzeri	70	9.9
<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlerden fazla olduğu görülmektedir. Ünvan olarak profesörler ilk sırada iken öğretim üyesi Dr. akademisyenler son sıradadır. Çalışmakta olunan Fakülte/Meslek Yüksekokulu açısından en çok katılımcı Mühendislik- Mimarlık fakültesindeyken Hukuk fakültesinde görev yapanlar en az orandadır. İdari görevi olmayanlar olanlardan daha fazladır. İdari görev olarak ABD Başkanı en çok, dekan en az orandadır. İdari görev süresi en çok 1-5 yıldır. Katılımcıların eğitim durumu en çok doktora ve en az lisans düzeyidir. Akademisyen olarak çalışma süresi en çok 11-15 yıl ve üzeri en az 16-20 yıldır. Bir üniversitede çalışma süresi en çok 1-5 yıl en az 16-20 yıldır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki kişisel bilgi formu; kişisel bilgi formu, katılımcı akademisyenin cinsiyeti, ünvanı, çalışmakta olduğu fakülte/meslek yüksekokulu, idari görevi, idari görev tanımı, idari görev süresi, eğitim durumu, akademisyen olarak çalışma yılı, üniversitede çalışma yılı sorularından oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler ölçek yardımıyla toplanmıştır. Çalışmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; akademik liderlik ölçeği, örgütsel etik iklimi ölçeği ve yönetim süreçlerinde örgütsel adalet ölçeğidir.

### Akademik liderlik ölçeği

Akademik Liderlik Ölçeği, Karsantık tarafından (2019) geliştirilmiştir. Akademik Liderlik Ölçeği on sekiz maddeden oluşmaktadır ve üç alt boyutu ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçek soruları, “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla”, “Her zaman” seçenekleriyle 5’li likert tarzında hazırlanmıştır. Puan aralıkları, “1.00-1.80 Hiçbir zaman/çok düşük, 1.81-2.60 Nadiren/ düşük, 2.61-3.40 Bazen/orta, 3.41-4.20 Sıklıkla/yüksek, 4.21-5.00 Her zaman /çok yüksek” biçiminde tanımlanmıştır.

Ölçek üç boyutlu yapıdan oluşmaktadır. Bu boyutlar profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimidir. Bu araştırmada, ölçeğin önceden var olan faktör yapısı uygulanmıştır, fakat güvenilirlik analizi yeniden yapılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarındaki maddeler için yapılan güvenilirlik analizleri

incelendiğinde sırasıyla 0.81, 0.67, 0.73 Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik değerleri saptanmıştır. Ölçeğin geneli üzerinde yapılan Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik analizi sonucunda, katsayı  $\alpha=0.89$  olarak belirlenmiştir.

### **Yönetim süreçlerinde örgütsel adalet ölçeği**

Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği Akyol (2013) tarafından geliştirilmiştir. Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği otuz yedi maddeden oluşmaktadır ve altı alt boyutu ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçek soruları, “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçenekleriyle 5’li likert tarzında hazırlanmıştır. Puan aralıkları, “1.00-1.80 Hiç katılmıyorum /çok düşük, 1.81-2.60 Az katılıyorum / düşük, 2.61-3.40 Orta derecede katılıyorum /orta, 3.41-4.20 Oldukça katılıyorum /yüksek, 4.21-5.00 Tamamen katılıyorum /çok yüksek” biçiminde tanımlanmıştır.

Ölçeği oluşturan boyutlar şunlardır; karar verme sürecinde adalet, planlama sürecinde adalet, örgütlenme sürecinde adalet, koordinasyon sürecinde adalet, etkileme sürecinde adalet ve değerlendirme sürecinde adalettir. Bu çalışmada, ölçeğin önceden var olan faktör yapısı uygulanmıştır, fakat güvenilirlik analizi yeniden yapılmıştır. Ölçeğin altı alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri incelendiğinde sırasıyla 0.81, 0.89, 0.90, 0.89, 0.91 ve 0.93 Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik değerleri saptanmıştır. Ölçeğin geneli üzerinde yapılan Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik analizi sonucunda, katsayı  $\alpha=0.89$  olarak belirlenmiştir.

### **Örgütsel etik kimlik ölçeği**

Örgütsel Etik İklimi Ölçeği, Çalışkan (2022) tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel Etik İklimi Ölçeği dokuz maddeden oluşmaktadır ve iki alt boyutu ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçek soruları, “Kesinlikle Katılmam”, “Katılmam”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleriyle 5’li likert tarzında hazırlanmıştır. Puan aralıkları, “1.00-1.80 Kesinlikle katılmam/çok düşük, 1.81-2.60 Katılmam/düşük, 2.61-3.40 Kararsızım/orta, 3.41-4.20 Katılıyorum /yüksek, 4.21-5.00 Kesinlikle Katılıyorum /çok yüksek” biçiminde tanımlanmıştır. Ölçek iki boyutlu yapıdan oluşmaktadır. Bu boyutlar kurallara yönelik iklim ve davranışlara yönelik iklimdir. Bu çalışmada, ölçeğin önceden var olan faktör yapısı uygulanmıştır, fakat güvenilirlik analizi yeniden yapılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarında bulunan maddelerin güvenilirlik analizleri yapıldığında, sırasıyla 0.75 ve 0.86 Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik değerleri elde edilmiştir."

### **Verilerin Çözümlemesi**

Bu çalışmada anket yöntemi kullanılarak toplanan verilerinin analizi için SPSS 27.0 programına başvurulmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır. İlişkisel model çerçevesinde, korelasyon ve çoklu regresyon yöntemleri kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümü, akademisyenlerle yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulguları içermektedir.

Katılımcıların akademik liderlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

*Akademik Liderlik Ölçeği ve Boyutlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamaları*

Ölçek ve Alt Boyutları	$\bar{x}$	SS
Akademik Liderlik	3.61	0.51
Profesyonel Gelişim	3.57	0.53
Yükseköğretim Kültürü	3.58	0.56
Yükseköğretim Yönetimi	3.77	0.69

Tablo 2’de, akademik liderlik ölçeği ve ilgili boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde, akademisyenlerin akademik liderlik boyutlarında puanların en yüksek ortalamasının 3.77 ile yükseköğretim yönetimine, en düşük ortalamasının ise 3.57 ile profesyonel gelişime ait olduğu görülmektedir. Akademik liderlik ölçeği incelendiğinde, profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi yüksek düzeyde algılanmaktadır.

Akademisyenlerin örgütsel adalet ve boyutlarına ait bulgular Tablo 3’tedir.

Tablo 3.

*Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği ve Boyutlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri*

Ölçek ve Alt Boyutları	$\bar{x}$	SS
Örgütsel Adalet Ölçeği	3.26	0.71
Karar Verme Sürecinde Adalet	3.31	0.68
Planlama Sürecinde Adalet	3.21	0.80
Örgütlenme Sürecinde Adalet	3.30	0.80
Koordinasyon Sürecinde Adalet	3.29	0.79
Etkileme Sürecinde Adalet	3.21	0.84
Değerlendirme Sürecinde Adalet	3.24	0.79

Tablo 3'te örgütsel adalet ölçeği ve ilgili boyutlarına ilişkin standart sapma ile aritmetik ortalama değerleri bulunmaktadır. Akademisyenlerin örgütsel adalet boyutlarında puanların en yüksek ortalamasının 3.31 ile karar verme sürecinde adalet, en düşük ortalamasının ise 3.21 ile planlama sürecinde adalet ve etkileme sürecinde adalet ait olduğu görülmektedir. Karar verme sürecinde adalet, planlama sürecinde adalet, örgütlenme sürecinde adalet, koordinasyon sürecinde adalet, etkileme sürecinde adalet ve değerlendirme sürecinde adalet orta düzeydedir Akademisyenlerin örgütsel etik iklimi ve boyutlarına ait bulgular Tablo 4'tedir.

Tablo 4.

*Örgütsel Etik İklimi Ölçeği ve Boyutlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri*

Ölçek ve Alt Boyutları	$\bar{x}$	SS
Örgütsel Etik İklimi Ölçeği	3.40	0.62
Kurallara Yönelik İklim	3.43	0.62
Davranışlara Yönelik İklim	3.36	0.77

Tablo 4'te örgütsel etik iklimi ve ilgili boyutlarının standart sapma ve aritmetik ortalamaları sunulmuştur. Akademisyenlerin örgütsel etik iklimi boyutlarında puanların en yüksek ortalamasının 3.43 ile kurallara yönelik iklime, en düşük ortalamasının ise 3.36 ile davranışlara yönelik iklime ait olduğu görülmektedir. Örgütsel etik iklimi ölçeğine göre, kurallara yönelik iklimin yüksek ve davranışlara yönelik iklimin orta düzeyde algılandığı görülmektedir Akademik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan Pearson Kolerasyon Analizi sonucu Tablo 5'tedir.

Tablo 5.  
Akademik Liderlik, Örgütsel Etik İklimi, Örgütsel Adalet Arasındaki Korelasyonlar  
N=704; \*\*p < .01

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>1.Profesyonel Gelişim</b>	1	.749**	.721**	.962**	.624**	.647**	.703**	.502**	.455**	.457**	.501**	.502**	.488**	.534**
<b>2.Yükseköğretim Kültürü</b>		1	.621**	.871**	.611**	.582**	.660**	.456**	.454**	.462**	.518**	.512**	.487**	.532**
<b>3.Yükseköğretim Yönetimi</b>			1	.825**	.556**	.586**	.631**	.439**	.443**	.413**	.451**	.451**	.456**	.490**
<b>4.Akademik Liderlik</b>				1	.667**	.678**	.744**	.524**	.498**	.494**	.545**	.544**	.530**	.577**
5.Kurallara Yönelik İklim					1	.636**	.905**	.608**	.600**	.592**	.611**	.600**	.645**	.677**
6.Davranışlara Yönelik İklim						1	.904**	.604**	.608**	.603**	.613**	.608**	.625**	.676**
<b>7.Örgütsel Etik İklimi</b>							1	.670**	.668**	.661**	.677**	.668**	.702**	.748**
8.Karar Verme								1	.789**	.783**	.740**	.700**	.713**	.862**
9.Planlama									1	.815**	.777**	.762**	.754**	.900**
10. Örgütleme										1	.804**	.804**	.804**	.924**
11.Koordinasyon											1	.821**	.797**	.904**
12.Etkileme												1	.821**	.903**
13.Değerlendirme													1	.920**
<b>14.Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet</b>														1



Tablo 5 incelendiğinde, Profesyonel gelişim ile yükseköğretim kültürü ( $r=.749$ ;  $p<.01$ ), yükseköğretim yönetimi ( $r=.721$ ;  $p<.01$ ), akademik liderlik ( $r=.962$ ;  $p<.01$ ), örgütsel etik iklimi ( $r=.703$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzey, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan profesyonel gelişim ile kurallara yönelik iklim ( $r=.624$ ;  $p<.01$ ), davranışlara yönelik iklim ( $r=.647$ ;  $p<.01$ ), karar verme ( $r=.502$ ;  $p<.01$ ), planlama ( $r=.455$ ;  $p<.01$ ), örgütlenme ( $r=.457$ ;  $p<.01$ ), koordinasyon ( $r=.501$ ;  $p<.01$ ), etkileme ( $r=.502$ ;  $p<.01$ ), değerlendirme ( $r=.488$ ;  $p<.01$ ), yönetim süreçlerinde örgütsel adalet ( $r=.534$ ;  $p<.01$ ) arasında orta seviyede, pozitif yönde ve önemli bir ilişki tespit edilmiştir.

Yükseköğretim kültürü ile akademik liderlik ( $r=.871$ ;  $p<.01$ ) arasında güçlü, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur. Öte yandan yükseköğretim kültürü ile yükseköğretim yönetimi ( $r=.621$ ;  $p<.01$ ), kurallara yönelik iklim ( $r=.611$ ;  $p<.01$ ), davranışlara yönelik iklim ( $r=.582$ ;  $p<.01$ ), örgütsel etik iklimi ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), karar verme ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), planlama ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), örgütlenme ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), koordinasyon ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), etkileme ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), değerlendirme ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), yönetim süreçlerinde örgütsel adalet ( $r=.660$ ;  $p<.01$ ), aralarında orta düzeyde, pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim yönetimi ile akademik liderlik arasındaki ilişki ( $r=.825$ ;  $p<.01$ ), güçlü, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer taraftan, Kurallara Yönelik İklim ( $r=.556$ ;  $p<.01$ ), Davranışlara Yönelik İklim ( $r=.586$ ;  $p<.01$ ), Örgütsel Etik İklimi ( $r=.631$ ;  $p<.01$ ), Karar Verme ( $r=.439$ ;  $p<.01$ ), Planlama ( $r=.443$ ;  $p<.01$ ), Örgütlenme ( $r=.413$ ;  $p<.01$ ), Koordinasyon ( $r=.451$ ;  $p<.01$ ), Etkileme ( $r=.451$ ;  $p<.01$ ), Değerlendirme ( $r=.456$ ;  $p<.01$ ), ve Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet ( $r=.490$ ;  $p<.01$ ) arasında orta seviyede, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır.

Akademik Liderlik ile Örgütsel Etik İklimi arasında ( $r=.744$ ;  $p<.01$ ) yüksek, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca, Kurallara Yönelik İklim ( $r=.667$ ;  $p<.01$ ), Davranışlara Yönelik İklim ( $r=.678$ ;  $p<.01$ ), Karar Verme ( $r=.524$ ;  $p<.01$ ), Planlama ( $r=.498$ ;  $p<.01$ ), Örgütlenme ( $r=.494$ ;  $p<.01$ ), Koordinasyon ( $r=.545$ ;  $p<.01$ ), Etkileme ( $r=.544$ ;  $p<.01$ ), Değerlendirme ( $r=.530$ ;  $p<.01$ ) ve Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet ( $r=.577$ ;  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Kurallara Yönelik İklim ile Örgütsel Etik İklimi ( $r=.905$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Davranışlara Yönelik İklim ( $r=.636$ ;  $p<.01$ ), Örgütsel Etik İklimi ( $r=.608$ ;  $p<.01$ ), Karar Verme ( $r=.600$ ;  $p<.01$ ), Planlama ( $r=.592$ ;  $p<.01$ ), Örgütlenme ( $r=.611$ ;  $p<.01$ ), Koordinasyon ( $r=.600$ ;  $p<.01$ ), Etkileme ( $r=.645$ ;  $p<.01$ ), Değerlendirme ( $r=.677$ ;  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır.

Davranışlara Yönelik İklim ile Örgütsel Etik İklimi ( $r=.904$ ;  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Karar Verme ( $r=.604$ ;  $p<.01$ ), Planlama ( $r=.608$ ;  $p<.01$ ), Örgütlenme ( $r=.603$ ;  $p<.01$ ) Koordinasyon ( $r=.613$ ;

$p < .01$ ), Etkileme ( $r = .608$ ;  $p < .01$ ), Değerlendirme ( $r = .625$ ;  $p < .01$ ) ve Örgütsel Adalet ( $r = .676$ ;  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgütsel Etik İklimi ile Değerlendirme ( $r = .702$ ;  $p < .01$ ) ve Örgütsel Adalet ( $r = .748$ ;  $p < .01$ ) arasında yüksek seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Karar Verme ( $r = .670$ ;  $p < .01$ ), Planlama ( $r = .668$ ;  $p < .01$ ), Örgütlenme ( $r = .661$ ;  $p < .01$ ), Koordinasyon ( $r = .677$ ;  $p < .01$ ), Etkileme ( $r = .668$ ;  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Karar Verme ile Planlama ( $r = .789$ ;  $p < .01$ ), Örgütlenme ( $r = .783$ ;  $p < .01$ ), Koordinasyon ( $r = .740$ ;  $p < .01$ ), Etkileme ( $r = .700$ ;  $p < .01$ ), Değerlendirme ( $r = .713$ ;  $p < .01$ ), Örgütsel Adalet ( $r = .862$ ;  $p < .01$ ) arasında yüksek seviyede bir ilişki vardır. Bu ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır. Planlama ile Örgütlenme ( $r = .815$ ;  $p < .01$ ), Koordinasyon ( $r = .777$ ;  $p < .01$ ), Etkileme ( $r = .762$ ;  $p < .01$ ), Değerlendirme ( $r = .754$ ;  $p < .01$ ), Örgütsel Adalet ( $r = .900$ ;  $p < .01$ ) arasında yüksek seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Örgütlenme ile Koordinasyon ( $r = .804$ ;  $p < .01$ ), Etkileme ( $r = .804$ ;  $p < .01$ ), Değerlendirme ( $r = .804$ ;  $p < .01$ ), Örgütsel Adalet ( $r = .924$ ;  $p < .01$ ) arasında yüksek seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Koordinasyon ile Etkileme ( $r = .821$ ;  $p < .01$ ), Değerlendirme ( $r = .797$ ;  $p < .01$ ) ve Örgütsel Adalet ( $r = .904$ ;  $p < .01$ ) arasında yüksek seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Etkileme ile Değerlendirme ( $r = .821$ ;  $p < .01$ ) ve Örgütsel Adalet ( $r = .903$ ;  $p < .01$ ) arasında yüksek seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değerlendirme ile Örgütsel Adalet ( $r = .920$ ;  $p < .01$ ) arasında yüksek seviyede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Akademik liderliğin alt boyutlarının örgütsel etik ve örgütsel adalet üzerindeki etkilerini ölçmek için gerçekleştirilen adımsal (stepways) regresyon analizi sonuçları, Tablo 6 ve Tablo 7'de detaylandırılmıştır.

Tablo 6.

*Akademik Liderliğin Örgütsel Etik Üzerindeki Etkisini Belirleyen Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar		t	p	Tolerans	VIF
	®	Std Hata	®					
<b>1. (Sabit)</b>	.459	.114			4.037	.000		
<b>Profesyonel Gelişim</b>	.823	.031	.703		26.158	.000	1.000	1.000
<b>2. (Sabit)</b>	.203	.114			1.783	.075		
<b>Profesyonel Gelişim</b>	.556	.046	.475		12.202	.000	.439	2.280
<b>Yükseköğretim Kültürü</b>	.338	.043	.304		7.802	.000	.439	2.280
<b>3. (Sabit)</b>	.151	.112			1.350	.177		

<b>Profesyonel Gelişim</b>	.410	.051	.350	8.011	.000	.332	3.009
<b>Yükseköğretim Kültürü</b>	.294	.043	.264	6.832	.000	.425	2.353
<b>Yükseköğretim Yönetimi</b>	.194	.034	.214	5.798	.000	.465	2.149

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001

1. **R**:.703, **R**<sup>2</sup>:.494, **F**<sub>(1-702)</sub>= 684.266, p<.001 Durbin-Watson:1.938
2. **R**:.731, **R**<sup>2</sup>:.534, **F**<sub>(2-701)</sub>= 60.865, p<.001 Durbin-Watson:1.948
3. **R**:.745, **R**<sup>2</sup>:.555, **F**<sub>(3-700)</sub>= 33.616, p<.001 Durbin-Watson:1.943  
Y: .151+.410 (Profesyonel Gelişim) + .294(Yükseköğretim Kültürü) + .194 (Yükseköğretim Yönetimi)

Regresyon analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi gibi değişkenlerin dahil edildiği adimsal regresyon modeli için yapılan tek yönlü ANOVA analizi, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Adimsal regresyonun birinci aşamasında profesyonel gelişimin örgütsel etiği yordamadaki katsayısının .823 olduğu tablodan izlenebilmektedir. Beta katsayısının önemini değerlendiren t-testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır (t=26.158, p<.001). Profesyonel gelişimin, örgütsel etiğin %49.4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Adimsal regresyonun ikinci adımında modele profesyonel gelişim ilave olarak yükseköğretim kültürü de dahil edilmiştir. Modeldeki diğer değişkenler sabitken profesyonel gelişimin beta katsayısı .556 ve yükseköğretim kültürünün beta katsayısı .338 olarak bulunmuştur. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda profesyonel gelişim ve yükseköğretim kültürü birlikte örgütsel etiğin %53.4'ünü açıklamaktadır. Yükseköğretim kültürü %4'lük katkı ile örgütsel etik düzeyinin %53.4'ünü açıklamıştır.

Regresyon analizinin üçüncü aşamasında, profesyonel gelişim ve yükseköğretim kültürüne ilaveten, yükseköğretim yönetimi de modele entegre edilmiştir. Modelin diğer değişkenleri sabitken, profesyonel gelişimin beta katsayısı .410, yükseköğretim kültürünün beta katsayısı .294 ve yükseköğretim yönetiminin beta katsayısı .194 olarak hesaplanmıştır. t testi sonuçları, beta katsayılarının istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermiştir.

Profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi birlikte örgütsel etiğin %55.5'ini açıklamaktadır. Yükseköğretim yönetimi %2.1'lik katkı ile örgütsel etik düzeyinin %55.5'ini açıklamaktadır.

Akademik liderliğin örgütsel etiği açıklamasında en önemli değişkenin profesyonel gelişim olduğu görülmektedir. Öte yandan en az etkili değişkenin ise yükseköğretim yönetimi olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular profesyonel gelişimin birinci sırada, yükseköğretim kültürünün ikinci sırada,

yükseköğretim yönetiminin ise üçüncü sırada örgütsel etiği yordadığını göstermektedir.

Tablo 7.

*Akademik Liderliğin Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkisinin Adımsal Regresyon İle Analizi Sonuçları*

Model	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar		t	p	Tolerans	VIF
	®	Std Hata	®					
<b>1. (sabit)</b>	.712	.154			4.632	.000		
<b>Profesyonel Gelişim</b>	.713	.043	.534		16.746	.000	1.000	1.000
<b>2.(Sabit)</b>	.425	.156			2.721	.007		
<b>Profesyonel Gelişim</b>	.413	.063	.310		6.610	.000	.439	2.280
<b>Yükseköğretim Kültürü</b>	.379	.059	.300		6.393	.000	.439	2.280
<b>3.(Sabit)</b>	.377	.155			2.430	.015		
<b>Profesyonel Gelişim</b>	.280	.071	.210		3.929	.000	.332	3.009
<b>Yükseköğretim Kültürü</b>	.339	.060	.268		5.679	.000	.425	2.353
<b>Yükseköğretim Yönetimi</b>	.178	.047	.172		3.819	.000	.465	2.149

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001

1. R: .534,  $R^2$ : .285,  $F_{(1-702)}=280.413$ , p<.001 Durbin-Watson: 1.825

2. R: .570,  $R^2$ : .325,  $F_{(2-701)}= 40.872$ , p<.001 Durbin-Watson: 1.848

3. R: .582,  $R^2$ : .339,  $F_{(3-700)}= 14.582$ , p<.001 Durbin-Watson: 1.852

Y: .377 +.280 (Profesyonel Gelişim) +.339 (Yükseköğretim Kültürü) + .178 (Yükseköğretim Yönetimi)

Regresyon analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır. Profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi faktörlerinin dahil edilmesiyle oluşturulan adımsal regresyon modeli üzerine yapılan tek yönlü ANOVA analizi, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir.

Adımsal regresyonun birinci aşamasında profesyonel gelişimin örgütsel adaleti yordamadaki katsayısının .713 olduğu tablodan izlenebilmektedir. Beta katsayılarının önemini belirleyen t testi sonuçları, istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. ( $t=16.746$ , p<.001). Profesyonel gelişimin, örgütsel adaletin %28.5'lik bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

Adımsal regresyon analizinin ikinci evresinde, profesyonel gelişimin yanı sıra yükseköğretim kültürü de modele eklenmiştir. Modeldeki diğer değişkenler sabitken profesyonel gelişimin beta katsayısı .413 ve yükseköğretim kültürünün beta katsayısı .379 olarak bulunmuştur. Beta katsayılarının istatistiksel önemini değerlendiren t testi sonuçları, anlamlı olarak tespit edilmiştir. Bu durumda profesyonel gelişim ve

yükseköğretim kültürünün birlikte örgütsel adaletin %32.5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Yükseköğretim kültürü %4'lük katkı yaparak örgütsel adalet düzeyinin %32.5'ini açıklamaktadır.

Regresyon analizinin üçüncü aşamasında, modele profesyonel gelişim ve yükseköğretim kültürünün yanı sıra yükseköğretim yönetimi de entegre edilmiştir. Diğer değişkenlerin etkisi sabitken, modele göre profesyonel gelişimin beta katsayısı .280, yükseköğretim kültürünün beta katsayısı .339 ve yükseköğretim yönetiminin beta katsayısı .178 olarak hesaplanmıştır. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur.

Profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetiminin birlikte örgütsel adaletin %33.9'unu açıkladığı belirlenmiştir. Yükseköğretim yönetimi %1.4'lük katkı ile örgütsel adalet düzeyinin %33.9'unu açıklamaktadır.

Akademik liderliğin yönetim süreçlerinde örgütsel adaleti açıklamasında en önemli değişkenin profesyonel gelişim olduğu görülmektedir. Öte yandan en az etkili değişkenin ise yükseköğretim yönetimi olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları profesyonel gelişimin birinci sırada, yükseköğretim kültürünün ikinci sırada, yükseköğretim yönetiminin ise üçüncü sırada yönetim süreçlerinde örgütsel adaleti yordadığını göstermektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada ilk olarak akademisyenlerin akademik liderlik algıları incelenmiştir. Bu kapsamda akademisyenlerin profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yükseköğretim yönetimi algıları üzerinde yapılan değerlendirmeler, bu konulardaki algıların genellikle "sıklıkla" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının profesyonel gelişim, yükseköğretim kültürü ve yönetimle ilgili konularda sık sık farkındalık geliştirdiğini ve yüksek seviyede akademik liderlik konusunda güçlü bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir. Ayrıca, akademik liderlik boyutları incelendiğinde, puanların dağılımında önemli farklar gözlemlenmiştir. Katılımcıların akademik liderlik boyutlarında en fazla ortalama puanı yükseköğretim yönetimine, en az ortalama puanı ise profesyonel gelişime ait olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının genel olarak yükseköğretim yönetimi konusunda daha olumlu bir algıya sahip olduklarını, ancak profesyonel gelişim konusunda daha düşük bir değerlendirmeye sahip olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak, akademisyenlerin yükseköğretimdeki liderlik algıları, özellikle yükseköğretim yönetimi boyutunda güçlü bir şekilde ifade edilmektedir. Akademik liderlik konusundaki farklı algıların ve önceliklerin belirlenmesine yönelik önemli bir anlayış sağlamaktadır. Baloğlu ve Öz (2021)'ün çalışmasında orta düzeyde algılanan akademik liderlik algılarının, bu çalışmada yüksek düzeyde algılandığı ortaya çıkmıştır. Bu fark, akademik liderlik algısının zaman içinde ve farklı akademik ortamlarda nasıl değişebileceğine dair önemli bir gösterge sunmaktadır.

Akademisyenlerin yönetim süreçlerinde örgütsel adalet algılarına bakıldığında; örgütsel adalet boyutlarındaki puanların en yüksek ortalamasının "karar verme sürecinde adalet" boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, katılımcı akademisyenlerin örgüt içindeki karar alma süreçlerinde adalet algısının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, en az ortalamasının "planlama sürecinde adalet" ve "etkileme sürecinde adalet" boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu, örgüt içinde planlama ve etkileme süreçlerinde adalet algısının diğer boyutlara göre biraz daha düşük olduğunu göstermektedir. Örgütsel adalet ölçeğine göre genel bir değerlendirme yapıldığında, "karar verme sürecinde adalet, planlama sürecinde adalet, örgütlenme sürecinde adalet, koordinasyon sürecinde adalet, etkileme sürecinde adalet ve değerlendirme sürecinde adalet" boyutlarının orta düzeyde algılandığı ortaya çıkmaktadır. Sonuç, örgütsel adaletin farklı boyutlarının akademisyenler arasında nasıl algılandığını ve özellikle karar alma süreçlerinde daha yüksek bir adalet algısının olduğunu göstermektedir. Literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında farklılık göstermektedir. Uzunel (2022) tarafından yapılan araştırmada akademisyenlerin örgütsel adalet algısının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yüksel (2022) 'in ve Gedik (2022) 'in çalışmaları da akademisyenlerin örgütsel adaleti yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, örgütsel adalet algısının farklı koşullar, yönetim yaklaşımları ve bireysel beklentiler gibi faktörlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Akademisyenlerin örgütsel etik iklimi üzerindeki değerlendirmeleri incelendiğinde, katılımcıların örgüt içindeki kuralların, standartların ve yönergelerin uygulanması konusundaki algılarının oldukça pozitif olduğunu göstermektedir. Ayrıca, en düşük ortalama puanın "davranışlara yönelik iklim" boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu boyuttaki değer, katılımcıların örgüt içindeki etik davranışlara dair algılarının diğer boyutlara göre biraz daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Örgütsel etik iklim ölçeğine göre, akademisyenlerin genel olarak kurallara yönelik iklimi yüksek, ancak davranışlara yönelik iklimi orta düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırmada akademisyenlerin Akademik Liderlik, Örgütsel Etik İklimi, Örgütsel Adalet algıları arasındaki ilişkiler korelasyon ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeklerde yer alan boyutların birbirleri ile pozitif yönde ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Akademik liderliğin etik iklimi yordamasına yönelik yapılan regresyon analizinde akademik liderliğin etik iklimi olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Akademik liderliğin örgütsel adalete olan etkisini saptamak amacıyla uygulanan regresyon analizi sonucunda ise; akademik liderliğin örgütsel adalet algısını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, ilk olarak akademik liderliğin örgütsel etik açısından belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Profesyonel gelişimin, özellikle örgüt içindeki etik normların oluşturulması ve sürdürülmesinde temel bir etken olduğu belirlenmiştir. Profesyonel gelişim, akademik liderlerin etik değerlere uygun bir liderlik sergilemelerini sağlayarak örgütsel etik iklimini olumlu yönde etkilemektedir.

İkinci olarak, araştırma sonuçları, yükseköğretim kültürünün örgütsel etik ve adaleti önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarının kültürel değerleri, çalışanların etik normlara ve adalet prensiplerine uyumunu şekillendirmekte ve örgütsel etik iklimini güçlendirmektedir. Üçüncü olarak, yükseköğretim yönetiminin etkisi incelendiğinde, bu çalışma yükseköğretim yönetiminin örgütsel etik iklimi ve yönetim süreçlerindeki örgütsel adalet üzerinde daha az belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu durum, örgütsel etik ve adaletin daha çok akademik liderlik ve kültürel faktörlerle ilişkilendirildiğini öne sürmektedir.

Araştırma sonucunda, akademik liderlik ve örgütsel etik iklim üzerine cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, örgütsel adalet üzerine cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma örgütsel etik iklim üzerine kadın ve erkek akademisyenlerin puanlarının birbirine yakın olması Gölcür (2022)'ün, Mavibaş (2022)'in ve Kılıç (2013b)'in sonucu ile benzerlik gösterirken, Hazır (2021), ve Yavuz (2022)'un sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Örgütsel adalet üzerine ise Arslantaş ve Pekdemir (2007)'in ve Yavuz (2022)'un çalışmaları ile benzer sonuca ulaşmış cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmuş iken, Korkut (2023), Polat (2022)'in ve Yıldız (2019)'in çalışmaları ile farklıdır.

Araştırma, akademik liderliğin örgütsel etik iklimin ve yönetim süreçlerindeki örgütsel adalet üzerindeki etkilerini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Kurumlar profesyonel gelişimin, yükseköğretim kültürünün ve yükseköğretim yönetiminin bu dinamiklerdeki rolleri üzerinde odaklanarak, örgütsel etik ve adaleti güçlendirmek için stratejiler geliştirebilirler. Akademik liderlerin kurumsal etik değerleri güçlendirmek için odaklanmaları gereken alanları belirlemelerine yardımcı olabilir.

Araştırmada, akademik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algılarının farklı çıkan boyutlarının derinlemesine incelenmesi için kapsamlı çalışmalar yapıp bu çalışma ile karşılaştırılabilir. Ayrıca, akademik liderlik konusu üzerine ülkemizde yapılan çalışma yok denilecek kadar azdır. Günümüzde yükseköğretimde önemli bir yer tutan akademik liderlik kavramının hem tek başına detaylı çalışılması hem de ilişkili kavramlarla incelenmesi ulusal yazının zenginleşmesine katkı sağlayacaktır. Yapılacak olan çalışmalarda hem farklı devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler hem de vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin algıları farklı değişkenlerle incelenerek ulusal yazının zenginleşmesine katkı sağlanabilir.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu çalışmaya ait Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler etik kurulundan (Sayı E-64075176-050.01.04-406154 ve 2022.17.09. Karar. 09.11.2022 tarihli) izin alınmıştır.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve yazarların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmişlerdir.

### Kaynakça

- Akgüney, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayın No. 28563530) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algularına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 345877) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arslantaş, C. C., & Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007(1), 262-286.
- Baloğlu, N., & Hamza, Ö. Z. (2021). Yükseköğretim kurumlarında akademik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 410-445. <https://doi.org/10.17679/inuefd.818390>
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York. Simon and Schuster Publicationion.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. The Free Press.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. Sistem Yayıncılık
- Bulut, H. (2012). *Etik liderliğin ve etik iklimin çalışanların örgütsel bağlılığına ve iş performansına etkileri* (Tez No. 311742) [Yüksek lisans tezi, Gebze İleri Teknoloji Üniversitesi-Gebze]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cullen, J. B., Victor, B., & Bronson, J. W. (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its development and validity. *Psychological reports*, 73(2), 667-674. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.667>
- Çalışkan, A. (2015). Örgütsel adaletin örgütsel bağlılığa etkisi: Etik iklimin aracılık rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 115-141. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uiibd/issue/21612/232124>
- Çalışkan, A. (2022). Örgütsel etik iklimi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 34-54. <https://doi.org/10.29131/uiibd.1118411>
- Çavuş, B. (2016). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algularıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.435888) [Yüksek lisans tezi, Adanan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Doğan, S., & Kılıç, S. (2016). Kamu çalışanlarının algılanan örgütsel etik iklimin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 61-74. <http://aksarayiibd.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/415002>
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, (47), 361-382. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016461.98676.30>
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık.
- Fuller, M., McEwen, L., Rayner, S., & Roberts, H. (2010). Managing leadership in the UK university: A case for researching the missing professoriate. *Studies in Higher Education*, 35(6), 617-631. <https://doi.org/10.1080/03075070903243100>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education* 10th ed. McGraw-Hill Education.
- Gedik, A. (2022). *Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkilerin analizi* (Tez No. 747028) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



- Gölcür, M. (2022). *Ortaokullardaki örgütsel etik iklim ile algılanan örgütsel adalet ilişkisi* (Tez No:707463) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hazır, E. (2021). *Mersin ilinde lojistik sektöründe çalışanların örgütsel destek algısının iş performansları üzerine etkisi: Örgütsel etik iklimin aracılık rolü* (Tez No. 682684) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Karsantık, İ. (2016). *Yönetici akademisyenlerin akademik liderlik algısı üzerine bir inceleme* (Tez No. 435406) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karsantık, İ. (2019). *Yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.550725) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karsantık, İ., & Çetin, M. (2021). Akademik Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 671-681. <https://doi.org/10.2399/yod.20.578370>
- Kılıç, S. (2013a). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kılıç, S. (2013b). *Algılanan örgütsel etik iklim ile üretkenlik karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiler* (Tez No. 326893) [Doktora tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. YÖK Tez Merkezi.
- Koen, M. P., & Bitzer, E. M. (2010). Academic leadership in higher education: A "participative" perspective from one institution. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.58809/UFQD3521>
- Korkut, Y. K. (2023). *Örgütsel adalet algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık rolü: Ankara'daki kamu iktisadi teşebbüslerinde bir uygulama* (Tez No. 812666) [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lewis, P. (1985). Defining business ethics: Like nailing jello to a wall. *Journal of Business Ethics*, 4 (5), 377-383. <https://doi.org/10.1007/BF02388590>
- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, (69), 175-194. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9084-7>
- Marshall, S. (2015). *From industry professional to academic leader: Identity migration in New Zealand polytechnics* [Doctoral dissertation, Unitec Institute of Technology]. <https://hdl.handle.net/10652/3255>
- Mavibaş, M. (2022). *Spor bilimlari fakültelerindeki akademisyenlerin örgütsel etik iklim ve örgütsel şeffaflık algıları ile bilgi işi yönelimlerinin (whistleblowing) incelenmesi* (Tez No. 725309) [Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Perkin, H. (1997). *History of universities*. Oxford: Simon&Schuster Custom Publishing.
- Ployhart, R. E., & Ryan, A. M. (1997). Toward an explanation of applicant reactions: An examination of organization justice and attribution frameworks. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72(3), 308-335. <https://doi.org/10.1006/obhd.1997.2742>
- Polat, S. (2022). *Eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 735110) [Doktora tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Schneider, B. (1975). Organizational climate: An essay. *Personnel Psychology*, 29(4), 447-479. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01386.x>

- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Academic Research*, 2(8), 184-191. <https://doi.org/10.30845/ijbss.v2n8p28>
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve İstanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma* (Tez No. 214936) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tunçer, P. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Yayıncılık.
- Uzunel, E. (2022). *Örgütsel adalet algısının işten ayrılma niyeti üzerine etkisi* (Tez No. 737223) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Wang, Y.-D., & Hsieh, H.-H. (2013). Organizational ethical climate, perceived organizational support, and employee silence: A cross-level investigation. *Human Relations*, 66(6), 783–802. <https://doi.org/10.1177/0018726712460706>
- Xu, K. (2011). An empirical study of Confucianism: Measuring Chinese academic leadership. *Management Communication Quarterly*, 25(4), 644-662. <https://doi.org/10.1177/0893318911405621>
- Yavuz, A. (2022). *Devlet okullarında yönetici ve öğretmenlerce algılanan örgütsel etik iklim ve örgütsel adalet ilişkisi* (Tez No. 734164) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi-Şanlıurfa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldız, B. B. (2019). *Okul yöneticilerinin açık liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* ([Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yüksel, M. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 7375049) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Extended Abstract

Leadership is important in institutions. It is necessary to reveal the contribution and importance of academic leadership to higher education institutions. Other important factors affecting the success and progress of higher education institutions are organizational justice and organizational climate.

This research aims to explore the relationship between academic leadership, organizational justice, and organizational ethical climate. This research was carried out by using the relational survey model, one of the quantitative research methods. For this purpose causal design was preferred in order to elucidate causality relationship in the study. The sample of this study was created by random method in cluster sampling. The study was conducted on 704 volunteer academicians working at a university in the Central Anatolia Region during the 2022-2023 period.

The personal information form included nine questions about the participant academicians' gender, title, faculty/professional college of employment, administrative duties, definition of administrative duties, duration of administrative duties, education level, years of working as an academic, and years of working at the university.

Data for this relational survey model research were collected through surveys consisting of three different scales. Academic leadership scale (developed by Karsantik, 2019), organizational ethical climate scale (devoped by Akyol, 2013), and organizational justice scale (devolep by Çalışkan, 2022) in management processes.

The evaluation of the data collected through the survey method was conducted using SPSS 27.0 Software Package. Descriptive statistical methods were used in the data analysis, and within the relational model framework, correlation and multiple regression methods were utilized.

Initially, the research examined the academicians' perceptions of academic leadership. The assessments on professional development, higher education culture, and perceptions of higher education management indicated that these perceptions were generally at the "frequently" level. This suggests that the teaching staff participating in the study frequently develop awareness about issues related to professional development, higher education culture, and management, exhibiting a high level of academic leadership perception. Furthermore, when examining the dimensions of academic leadership, significant differences were observed in the distribution of scores. It was determined that participants scored the highest average in the dimension of higher education management and the lowest in professional development, indicating a more positive perception of higher education management in general, but a lower assessment of professional development.

In terms of the academicians' perceptions of organizational justice in management processes, the highest average scores were observed in the "justice in decision-making processes" dimension, indicating a higher perception of justice in organizational decision-making processes among the participant academicians. Conversely, the lowest averages were in the "justice in planning processes" and "justice in influencing processes" dimensions, suggesting a slightly lower perception of justice in planning and influencing processes within the organization. A general evaluation according to the organizational justice scale revealed that the dimensions of justice in decision-making, planning, organizing, coordinating, influencing, and evaluating processes were perceived at a medium level.

The research also examined academics' perceptions of the organizational ethical climate. The highest average scores were found in the "rule-oriented climate" dimension, indicating a highly positive perception of the implementation of rules, standards, and directives within the organization. Conversely, the lowest average scores were in the "behavior-oriented climate" dimension, indicating a slightly more limited perception of ethical behaviors within the organization compared to other dimensions.

The relationships between academicians' perceptions of academic leadership, organizational ethical climate, and organizational justice were analyzed through correlation analysis. The analysis showed that all dimensions across the scales were

positively related. Regression analysis aimed at predicting the ethical climate by academic leadership found that academic leadership positively influences the ethical climate, explaining 55.5% of it.

Regression analysis examining the effect of academic leadership on organizational justice determined that academic leadership positively influences the perception of organizational justice, affecting it by 33.9%.

The research results demonstrate that academic leadership is a determinant factor in terms of organizational ethics. Professional development has been identified as a fundamental factor in forming and maintaining ethical norms within the organization. Professional development positively influences the organizational ethical climate by enabling academic leaders to exhibit leadership aligned with ethical values. Secondly, the results reveal that higher education culture significantly impacts organizational ethics and justice. The cultural values of higher education institutions shape employees' compliance with ethical norms and justice principles, thus strengthening the organizational ethical climate. Thirdly, when examining the influence of higher education management, this study indicates that higher education management has a less determining effect on the organizational ethical climate and organizational justice in management processes. This suggests that organizational ethics and justice are more closely associated with academic leadership and cultural factors.

## Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Aykut Durmuş\*, Seyhan Eryılmaz Toksoy\*\*

Makale Geliş Tarihi:24/06/2024

Makale Kabul Tarihi:28/08/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1504143

### Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin Canlı Ders hakkında görüşlerinin ortaya çıkarılması için ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma AFA'da 358, DFA'da ise 324 öğretmen ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde AFA, DFA, iraksama ve yakınsama geçerliliği analizlerinden yararlanılmıştır. Yakınsama geçerliliği için AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. Iraksama geçerliliği için HTMT analizinden faydalanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için  $\alpha$  ve CR değerleri hesaplanmıştır. AFA'da Barlett ve KMO testleri yapılmıştır. AFA işlemlerinin sonunda 12 maddeli 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açıklanan varyans oranı %66,9 bulunmuştur. DFA sonucunda oluşan uyum indeksleri;  $\chi^2/sd = 1,500$ ,  $GFI = 0,92$ ,  $AGFI = 0,88$ ,  $NFI = 0,91$ ,  $RMSEA = 0,5$ ,  $SRMR = 0,04$ ,  $CFI = 0,96$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik çalışmalarında tüm ölçüğe uygulanan  $\alpha$  0,87, alt faktör boyutlarına ilişkin değerler sırasıyla; 0,74, 0,81, 0,88 olarak hesaplanmıştır. CR hesaplamalarına ilişkin değerler boyutlarda sırasıyla; 0,75, 0,81, 0,88 hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Canlı Ders'e ilişkin öğretmen görüşlerinin belirtildiği güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirildiği düşünülmektedir.


**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, sanal sınıf, canlı ders

## Development of a Scale for Evaluation of a Live Teaching Tool: Validity and Reliability Study

### Abstract

This study aimed to develop a scale to reveal teachers' views on the Live Lesson. The study was conducted with 358 teachers in EFA and 324 teachers in CFA. EFA, CFA, divergence and convergent validity analyses were used to analyze the data. AVE and CR values were calculated for convergent validity. HTMT analysis was used for divergence validity.  $\alpha$  and CR values were calculated for the reliability of the scale. Barlett and KMO tests were performed in EFA. As a result of EFA procedures, a 3-factor structure with 12 items was obtained. The variance explained was found to be 66.9%. As a result of CFA, fit indices were calculated as  $\chi^2/sd = 1,500$ ,  $GFI = 0,92$ ,  $AGFI = 0,88$ ,  $NFI = 0,91$ ,  $RMSEA = 0,05$ ,  $SRMR = 0,04$ ,  $CFI = 0,96$ . In

\* Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, [aykutdurmus78@gmail.com](mailto:aykutdurmus78@gmail.com) ORCID: [0000-0001-9305-8700](https://orcid.org/0000-0001-9305-8700) 

\*\* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye, [seyhan.eryilmaz@erdogan.edu.tr](mailto:seyhan.eryilmaz@erdogan.edu.tr) ORCID: [0000-0002-8643-1017](https://orcid.org/0000-0002-8643-1017)   
**Kaynak Gösterme:** Durmuş, A., & Eryılmaz Toksoy, S. (2022). Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2418-2438.

*the reliability studies of the scale, a value was calculated as 0.87 for the whole scale and 0,74, 0,81, 0,88 for the sub-factor dimensions, respectively. The values for CR calculations were 0,75, 0,81, 0,88 for the sub-dimensions, respectively. In line with the findings obtained, it is thought that a reliable and valid scale has been developed in which teachers' views on the Live Lesson are stated.*

**Keywords:** Distance education, virtual classroom, live lesson

## Giriş

Bir toplumu oluşturan en temel yapı taşlarından birisi eğitimidir (Çalık & Sezgin, 2005). Toplumun gelenek göreneklerinin aktarılması, çözüm bekleyen sorunların çözülmesi ve bireyleri yaşama hazırlamak adına gerekli alt yapıyı oluşturmak eğitimin misyonları arasında görülmektedir (Bayram vd., 2009). Gelişmiş ülkelere bakıldığında ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimin nitelikli bir eğitim sistemi sayesinde olduğu görülmektedir. Eğitimin niteliğini artırmak için değişen ve gelişen dünya sistemine uyum sağlamak yani çağın gerekliliklerine adapte olmak gerekmektedir (Buyruk, 2018). Bilişim teknolojilerinin günden güne yaygınlaşması bu teknolojilerden yararlanan ve sistemli bir şekilde kullanan bireylerin sayısında artışı beraberinde getirmiştir. Bu durumun sonucunda teknoloji kullanımı hayatın hemen hemen her alanında insanoğlunun yaşam şeklinin değişmesini sağlayan bir hale dönüşmüştür (Alkan, 2011). 21.yy. olarak isimlendirilen çağda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojilerinde olağanüstü hızda değişimler yaşanmaktadır. Teknoloji alanında yaşanan bu değişimler eğitim alanını da etkilemiştir (Üstün & Özçiftçi, 2020). Benzer bir biçimde eğitim alanında yaşanan teknolojik gelişmeler, teknoloji destekli bir eğitim biçimi olan uzaktan eğitimin son zamanlarda daha fazla tercih edilmesini ve kullanılmasını sağlamıştır (İşman, 2011).

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğreticinin fiziki olarak farklı mekânlarda bulunduğu zamansal ve mekânsal esnekliğin olduğu, etkileşim ve iletişimin çevrimiçi bir ortamda kurulduğu eğitim şeklidir (Aydemir, 2018). Yüz yüze eğitim ortamlarına bir alternatif olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim, bilişim teknolojilerinin eğitim ortamında meydana getirdiği bir değişimdir (Ateş, 2010). Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında Chicago Üniversitesi'nde öğretmen ve öğreticinin farklı mekânlarda olduğu mektupla eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesiyle uzaktan eğitim süreci başlamıştır (Horzum, 2007). Mektupla başlayan uzaktan eğitim, 1920'li yıllarda İngiltere'de okullar için eğitsel radyo eğitimlerinin verilmesiyle yeni bir aşamaya geçiş yapmıştır (Kırık, 2016). Birinci Dünya Savaşı döneminde özellikle radyo, İkinci Dünya Savaşından sonra ise televizyon teknolojisi gelişince eğitim geleneksel sınıf ortamının dışına çıkarak yeni dağıtım ortamlarına kavuşmuştur (Kırık, 2016). 1970 yılında İngiltere'de "British Open University" kurulmasıyla birlikte yenilikçi medya kullanımı artmış ve uzaktan eğitimin daha etkili bir şekilde sağlanması için gelişen teknolojilerin kullanımına başlanmıştır (Bozkurt, 2017). Açık Üniversitelerin kurulmasıyla birlikte uzaktan eğitim, ülkelerin eğitim sistemlerinde destekleyici bir parça görevini üstlenmiştir (Gökbulut, 2021). Türkiye'de uzaktan eğitim 1960'lı yıllarda sadece

kavramsal bir tartışma olarak değerlendirilmiş, 1990'lı yılların sonuna doğru ve 2000'li yılların başında ise uzaktan eğitim kapsamında sunulan eğitim imkânları artmış ve uzaktan eğitimden faydalanan öğrenci miktarı milyonları bulmuştur (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitim bilişim teknolojilerinde gerçekleşen gelişmelerle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Uzaktan eğitim öğrencinin öğretim materyalleri ile etkileşimde olduğu tek boyutlu öğrenme ortamından çıkarak, öğrencinin materyal, öğretmen ve diğer akran grubuyla etkileşim içinde olduğu çok boyutlu bir öğrenme ortamı haline gelmiştir (Borel, 2013). Bu öğrenme ortamları bilişim teknolojilerinin getirdiği imkanlar doğrultusunda ihtiyaca göre şekillenerek eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Romiszowski, 2004). Senkron gerçekleşen eğitimde öğretmen ve öğrenci yine farklı mekanlarda olurken aralarındaki iletişim aynı zaman diliminde gerçekleşmektedir (Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay & Yılmaz, 2020). Aynı zaman diliminde öğretmen ve öğrencilerin iletişim kurabilmesi için birtakım özel yazılım ve platformlar kullanılmaktadır (Erkut, 2020). Asenkron gerçekleşen eğitimde ise ders içerikleri önceden hazırlanmakta ve öğrenciler bu içeriklere zaman sınırlaması olmadan farklı zaman dilimlerinde birçok kez esnek bir şekilde ulaşabilmektedir (Yorgancı, 2015). Uzaktan eğitim, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi temel öğeleri içermektedir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim de tıpkı yüz yüze eğitimde olduğu gibi belirli bir hedef doğrultusunda yapılmaktadır. Bu hedefler öğrencinin uzaktan eğitim süreci sonunda kazanmasını beklediği davranışlar olarak tanımlanmaktayken içerik ise hedeflere ulaşma doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak olan konu başlıkları olarak ifade edilmektedir (Turgut & Baykul, 2010). Öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme faaliyetleri uzaktan eğitim planlamasını yüz yüze eğitimden ayıran, üzerinde düşünülmesi ve düzenlenmesi gereken iki temel öge olarak öne çıkmaktadır (Sarı, 2020).

Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli bir yapı benimsenirken, öğrencinin daha aktif rol almasını sağlayıcı uygulamalar faaliyete geçirilmektedir (Kırmızıgül, 2020). Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli yapıyı güçlendiren ve öğrencinin aktif rol almasını sağlayan sanal sınıflar olarak isimlendiren senkron uzaktan eğitim ortamları kullanılmaktadır. Sanal sınıflar, öğrenci ve öğretmenlerin aynı zaman diliminde fakat farklı yerlerden çevrimiçi bir şekilde ses, görüntü, yazı gibi farklı araçlarla iki yönlü iletişime imkân veren, ekran paylaşımı desteği sağlayan öğrenme ortamlarıdır (Clark & Kwinn, 2007). Sık kullanılan sanal sınıf uygulamalarından bazıları; Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Adobe Connect, Perculus'tur. Sanal sınıf kavramı yerine literatürde eş zamanlı çevrimiçi ortam, webinar ya da web tabanlı video konferans gibi farklı ifadeler de kullanılmaktadır (Elkins & Pinder, 2015). Sanal sınıfların temel ortak özellikleri arasında içerik ve ekran paylaşımı, sesli ve görüntülü sohbet, çizim araçları yer almaktadır (Christopher, 2014). Sanal sınıf özellikleri ile eşzamanlı derslerle geleneksel yüz yüze işlenen derslere yakın bir içerik aktarımının sağlanması amaçlanmaktadır (Elkins & Pinder, 2015).

Gerek sanal sınıflarda gerekse yüz yüze eğitim yapılan sınıflarda derslerde belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerden biri de sınıf yönetimi becerisidir (Başar, 2016). Sınıf düzeninin oluşturulması ve devamının sağlanması, öğretim tasarımının etkili bir şekilde yapılması, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmesine ve son olarak sınıf disiplininin sağlanması sınıf yönetiminin belli başlı çerçevesini oluşturmaktadır (Emmer & Stough, 2001). Başar (2016) sınıf yönetiminin boyutlarını; fiziksel düzen (sıra ve oturma düzeni, renk, ısı, ışık, gürültü seviyeleri vb.), plan-program faaliyetleri (öğretim içeriğinin planlanması, sunumu ve değerlendirilmesi), zaman yönetimi (derse başlangıç, içerik aktarımı ve dersi sonlandırma zamanlaması), sınıf içi ilişkileri düzenleme (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimin düzenlenmesi) olarak sıralamaktadır. Arslan ve Şumuer (2020), yüz yüze sınıflarda uygulanan sınıf yönetimi ilkelerinin sanal sınıflarda da uygulandığında öğrencilerden olumlu çıktı elde edilebileceğini ifade etmektedir. Sanal sınıflarda sınıf yönetimi temel ilke olarak her ne kadar geleneksel sınıf yönetimine benzese de uzaktan eğitim ortamına özgü sınıf yönetimi stratejilerine de yer vermek gerekmektedir (Phelps & Vlachopoulos, 2020). Geleneksel sınıftaki fiziki ortamı (sıra ve oturma düzeni) öğrenci ve öğretmenlerin canlı dersin yapıldığı platforma bağlandıkları donanım ve yazılıma benzettiğimizde, bireylerin donanım ve yazılımlara sahip olmasının yanı sıra bunları kullanabilecek bilgiye sahip olması da gerekmektedir (Christopher, 2014). Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin sanal sınıfa bağlandıkları ortamda dikkat dağıtıcı unsurların; gürültü, parlak ışık kaynağı vs. olmaması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci ve öğretmenlerin fiziki ve teknik açıdan konforlu bir ortamda olması gerekmektedir. Sanal sınıflarda etkili içerik aktarımı için geleneksel sınıf ortamlarındaki ders içeriğini bire bir dijital hale dönüştürerek sunmak yetersiz kalmaktadır (Ko & Rossen, 2017). Bu nedenle sanal sınıfların sağladığı özellikler dikkate alınarak öğretim içeriği katılım, etkileşim ve işbirliğini destekler nitelikte planlanmalı ve sunulması gerekmektedir (Christopher, 2014). Bunlarla birlikte sanal sınıflarda zaman yönetimi kavramına geleneksel yüz yüze ortamlarda olduğu gibi dikkat edilmesi gerekmektedir (Cornelius, 2014). Sanal sınıflarda öğrencilerle ilişkilerin düzenlenmesi öğrenci ve öğretmenlerin farklı konumlarda olmasından dolayı önemsenmesi gereken bir durumdur. Sanal sınıftaki sesli ve görüntülü sohbet özelliği sayesinde öğrencilerde sosyal topluluğa ait olma duygusu korunmaktadır (Loch & Reushle, 2008). Sanal sınıflarda sesli ve görüntülü sohbet sosyallik açısından bir avantaj sağlasa da kontrolü sağlanmadığında disiplin problemlerine dönüşebilmektedir. Bunlardan başlıcaları; gürültü, uygunsuz dil, ortamı yönlendirme ve gizlilik konuları sanal sınıflarda görülen davranış problemleridir (Ko & Rossen, 2017). Sanal sınıflardaki canlı derslerde davranış problemlerinin önüne geçilebilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini dijital ortamda da sergilemeleri ve bu yeterliliklerini geliştirmek için desteklenmeleri beklenmektedir (Phelps & Vlachopoulos, 2020).

Öğretmenlerin sanal sınıf ortamlarına yönelik tutum, algı ve görüşlerini değerlendirebilmek için bu ortamlar hakkında ne düşündükleri ve hissettiklerinin



bilinmesi önemlidir. Canlı Ders uygulamalarıyla uzaktan eğitim sürecinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu açıdan öğretmenlerin sanal sınıf ortamlarındaki canlı derslere ilişkin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Alanyazın incelendiğinde canlı dersler özelinde öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmaların azlığı bu çalışmanın önemini artırmaktadır (Karaman, 2015; Koçak & Göksu, 2023). Ayrıca çalışmaların canlı derslerde etkileşim, meşguliyet düzeyi belirleme gibi konularla sınırlı kaldığı görülmektedir. Konuyla ilgili çalışmaların genişletilebilmesi için öğretmenlerin sanal ortamlarda sunulan canlı derslerle ilgili genel görüşlerinin alınabileceği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; uzaktan eğitim de kullanılan Canlı Ders uygulamalarına yönelik “Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeği” geliştirmektir. Bu çalışmada uzaktan eğitimdeki sanal sınıf ortamlarında ders içeriği aktaran öğretmenlerin bu ortamlarda sunulan öğretim faaliyetlerine yönelik görüşlerini ortaya koyacağı bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi ve Gereksesi**

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine dair deneyimleri doğrultusunda oluşan görüşleri, uzaktan eğitimin niteliği ve verimliliğini belirleyen unsurların başında gelmektedir (Başar, 2016). Covid-19 salgını nedeniyle geleneksel sınıfta yüz yüze eğitim veren öğretmenler sanal sınıf uygulamalarında ders anlatmak durumunda kalmıştır. Geleneksel yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş süreci oldukça ani olduğundan öğretmen ve öğrencilerin yeni sisteme uyum sağlamaları zaman almıştır (Iyer vd., 2020). Yapılan araştırmalar dünyada salgın dönemi yaşanmasa bile uzaktan eğitimin gelecekte geleneksel eğitimin yerini alacağını belirtmektedir (Telli & Altun, 2020). Tüm bunlar düşünüldüğünde uzaktan eğitimin gelecekte daha nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için, bu süreci deneyimlemiş öğretmen görüşlerinin alınması, uzaktan eğitimde yaşanmış aksaklıkları tespit etmek ve sistemin gelişmesi için iyileştirme çalışmaları yapmak adına oldukça önemlidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin canlı dersler hakkında görüşlerinin belirlenmesi gelecekte yapılacak olan uzaktan eğitim faaliyetlerindeki canlı derslerde, öğretim etkinliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca yapılan çalışma, canlı derslere yönelik yapılan sınırlı sayıda çalışmalardan biri olması sebebiyle önem arz etmektedir. Araştırma sonuçlarının literatürdeki canlı derslerle ilgili boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilen ölçeğin araştırmacılarca kullanılması ile sanal sınıf ortamlarında canlı ders veren öğretmenlerden alınan geri dönüşler sayesinde uzaktan eğitimde uygulanan mevcut sistemdeki etkililik ve aksaklıklar incelenerek, öğretmen görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sisteminde sorunların giderilmesine ve gerekli düzenlemeleri yapılabilme olanağı oluşacaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modeli, devam etmekte olan ya da geçmişte yaşanmış bir durumu olduğu gibi betimlemeyi sağlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2014). Araştırmanın tarama desen modeline uygun yapılabilmesi için örneklemin evreni temsil niteliğinde olması, verilerin uygun bir veri toplama aracı ile toplanması, toplanan verilerin istatistiki olarak çözümlenmesi, toplanan verilerin özelliklerinin genel olarak betimlenmesi gerekmektedir (De Vaus, 1990; Neuman, 2016). Bu ölçek geliştirme çalışması, canlı derslere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

### Çalışma Grubu

Bir evren grubu hakkında fikir yürütebilmek için örneklem belirlemek gerekmektedir (Ural & Kılıç, 2011). Bu araştırmada örneklem belirleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem belirleme yöntemi, tarama model ile yürütülen çalışmalarda diğer örneklem yöntemlerine göre daha hızlı ve pratik sonuçlar vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde ölçek birbirinden farklı iki öğretmen grubuna uygulanmış olup, açımlayıcı faktör analizi için Kars ilinde görev yapan 358 öğretmene uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında 12 maddeye indirilen ölçek, doğrulayıcı faktör analizi için ise Kars ilinde görev yapan 324 öğretmene uygulanmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Araştırmada kapsamında verilerin toplanması için araştırmacı tarafından “Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Bir konu veya durum hakkındaki görüşlerin ortaya çıkarılmasında tercih edilen veri toplama araçlarından biri ölçeklerdir (Alp & Şen, 2021). Ölçeklerde bir konu hakkındaki görüşleri belirten metinlere, katılım seviyesini belirlemek için Likert tipi soru ifadeleri kullanılmaktadır (Turan vd., 2014). Bu araştırmada öğretmenlerin belirtilen maddelere katılma seviyelerini tespit edebilmek için 5’li Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için literatürde ölçek geliştirme aşamaları taranmış ve Karasar (2014) tarafından belirlenen ölçek geliştirme basamakları doğrultusunda ölçek geliştirilmiştir.

Karasar (2014) ölçek geliştirme sürecinin genel anlamda dört temel aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; “madde havuzunun oluşturulması”, “uzman görüşünün alınması”, “ön deneme” ve “geçerlik ve güvenilirlik” olarak ifade edilmektedir.

**Madde Oluşturma:** Bu aşamada alanyazındaki Canlı Ders üzerine yapılmış çalışmalar incelenmiş ve öğretmenlerle keşif temelli informal görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha önceden canlı ders deneyimi yaşamış ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenler ile yapılan informal görüşmelerde, öğretmenlere Canlı Ders sistemine girişte ve canlı ders sürecinde yaşadıkları sistemsel sorunlar, Canlı Ders'in sağladığı özelliklerin kullanılabilirliği, Canlı Ders' in yüz yüze eğitime kıyasla getirdiği avantaj ve dezavantajlar gibi temel konu başlıkları altında sorular yöneltilmiştir. Alanyazın taraması ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmeler sonucunda maddeler belirlenerek 29 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçekteki tüm maddeler olumlu ifadelerle sahiptir.

**Uzman Görüşü:** Taslak ölçek hakkında uzman görüşü almak üzere öğretim teknolojileri alanında uzmanlaşmış iki akademisyene maddeler sunulmuştur. Akademisyenlerin taslak ölçeği amaca uygunluk, görünüş ve kapsam geçerliği, hedef kitleye uygunluk gibi temel başlıklar çerçevesinde değerlendirmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda "Etkili sunum için ofis programlarını iyi düzeyde bilmek" gibi teknolojiyi kullanabilme becerisi çerçevesindeki 3 madde ve "Yüz yüze eğitime göre daha kolay sınıf yönetimi ortamı sunar" gibi yüz yüze ortam ile kıyaslama çerçevesindeki 3 madde ölçeğin amacına uygun bulunmamış ve ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca "Seslerin net bir şekilde aktarılmasını sağlar." gibi iletim ve tasarım çerçevesi kapsamında yer alan 3 madde de görünüş geçerliğinin sağlanması için ölçekten çıkartılmıştır. 20 maddeye inen taslak ölçek ayrıca kullanılan dilin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için Türkçe alanında uzmanlaşmış bir akademisyene sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda 1 madde başka bir madde ile benzer içerik ifade etmesinden dolayı ölçekten çıkartılmış ve ölçekteki madde sayısı 19'a düşürülmüştür.

**Ön Deneme:** Geliştirilen taslak ölçek, araştırmacı tarafından 43 kişilik ilkokul ve ortaokul öğretmen grubuna uygulanmış olup maddelerin anlaşılabilirliğinde bir sorun ile karşılaşılmamıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik:** Ölçekte geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için istatistiki hesaplamalar özenle yürütülmüştür. Bu doğrultuda istatistiki hesaplamalar tekrar edilebilirlik esasıyla yapılmıştır.

Ölçeğin yapı boyutlarını oluşturmakta faktör analizi işleminin en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir (Kline, 1994). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinin birlikte kullanılması ise yapı geçerliğini sağlamada önem arz etmektedir (Netemeyer vd., 2003).

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizine başlamadan önce kayıp ve eksik veri bulunmadığı tespit edilmiştir. "Canlı Ders Değerlendirme Ölçeğinin" yapı geçerliğini belirlemek için Statistical Package for the Social Sciences 25 programı aracılığıyla sırasıyla; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi işlemleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

işlemi sonucunda elde edilen faktör yapısı, faktörlerin yükleri, açıklanan varyans ve öz değerleri tablo haline getirilmiştir. AFA sonucunda oluşan faktörlerin yapısal geçerliği sağlamak için AMOS programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca yapısal geçerliği belirlemek için yakınsama ve iraksama geçerliği analizlerinden de faydalanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve kompozit güvenilirliği analizi gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

### Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA'ya başlamadan önce verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik testinin sonuçlarına bakılmıştır. KMO testi sonucunda 0,80 ile 0,90 arasında çıkan değerlerin faktör analizi için uygun düzeyde olduğu değerlendirilmektedir (Leech, vd., 2005; Tavşancıl, 2010). Çalışmada KMO değeri 0,868 olarak tespit edilmiş ve veri setine faktörleşme yönünde işlem yapılabileceği ortaya konmuştur. Faktör analizinde Barlett küresellik testi ise verilerin küreselliğini yorumlamak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Tavşancıl, 2010). Çalışmaya uygulanan Barlett testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 1253,560$ ;  $p < 0,000$ ). Barlett testinin anlamlı çıkması, test verilerinin küresel olduğunu göstermektedir.

Maddelerin yerleştiği faktörleri belirlemek ve faktörleri isimlendirmek için temel bileşenler analizi (principal components analysis) methodu çok sık tercih edilen bir istatistik olsa da değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymada yetersiz kaldığından faktör analizi uygulamasında ana eksen faktörleme (principal axis factoring) methodundan yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (Çolakoğlu & Büyükeksi, 2014). Bu sebepten ölçeğin faktör yapısını oluşturmak için ana eksen faktörleme (principal axis factoring) methodundan yararlanılmıştır. Creed ve Machin (2003) ana eksen faktörleme (principal axis factoring) methodu ile Direct Oblimin döndürme yöntemlerinin bir arada kullanılmasının faktörler arası ilişki yapısını oluşturmada kolaylaştırıcı etkide bulunduğunu ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle döndürme yöntemi olarak ise Direct Oblimin tercih edilmiştir. Faktör analizleri sonucunda faktör yük değerlerinin 0,3'ten yüksek olması gerekmektedir. (Hair vd., 2006). Uygulanan faktör analizleri sonucunda faktör yük değerleri 0,3' ün altında kalan 5, 6, 7, 16 ve 17. maddeler sırası ile her bir analizde faktör yük değerlerinin değişimi gözlenerek tek tek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca uygulanan faktör analizlerinde 4. ve 19. Maddeler binişik madde oldukları tespit edilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Binişik madde iki veya ikiden fazla faktörde maddenin bulunması ve yükler arasındaki fark 0,1'den küçük olması durumudur (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Yapılan son faktör analizi ile birlikte nihai faktör yapısına ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre KMO değeri 0,871 bulunarak örneklem sayısının yeterli olduğu, Barlett küresellik testi ile anlamlı bir sonuca ulaşıldığı

belirlenmiştir ( $\chi^2 = 821,213$ ;  $p < 0,000$ ). Faktör sayısını belirlemek için faktör öz değer oranı dikkate alınmıştır. Kaiser (1960), birden büyük öz değere sahip faktörlerin anlamlı sayıldığını ifade etmektedir. AFA sonucunda ulaşılan nihai faktör yapısı, yapıya ilişkin faktör yük değerleri, öz değerleri, açıklanan varyanslar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

*Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Faktör Yapısı*

Madde	Etkileşim	İşlevsellik	Erişim
M1- İstenilen teknolojik cihazla sisteme rahatlıkla bağlanılır.			,581
M2- Dersi başlatmak için sisteme ulaşım kısa sürede sağlanır.			,829
M3- Sisteme erişim genellikle sorunsuz olur.			,689
M8- Çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaya imkân sağlar.		,655	
M9- Farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel vb.) sahip öğrencilere hitap etmeye fırsat sunar.		,765	
M10- Derse materyal getirme ihtiyacını önemli ölçüde karşılar.		,654	
M11- Sınıf ortamında yapılamayacak etkinlikleri yapmaya fırsat tanır.		,562	
M12- Öğrencilerin daha rahat soru sormasına fırsat tanır.	,590		
M13- Öğrencilere dönüt vermeye uygun ortam sunar.	,786		
M14- Öğrencilerle etkileşimli ders işlenmesine imkân sağlar.	,700		
M15- Öğrencilere fikirlerini arkadaşları ve öğretmeni ile rahatlıkla tartışacağı ortamı sunar.	,703		
M18- Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme etkinliği yapma imkânı sağlar.	,728		
Öz Değerler	5,216	1,744	1,068
Açıklanan Varyans	%43,47	%14,53	%8,9

Canlı Derse erişim ile ilgili maddeler erişim boyutu altında toplanırken bu maddeler aracılığıyla açıklanan varyansın %8,9 olduğu görülmektedir. Canlı Dersin işlevselliği ile ilgili maddeler işlevsellik boyutu altında toplanırken bu maddeler aracılığıyla açıklanan varyansın %14,53 olduğu görülmektedir. Canlı Derse ilişkin etkileşime dair maddeler etkileşim alt boyutunda toplanırken, bu maddeler aracılığıyla açıklanan varyans ise %43,47 olarak tespit edilmiştir.

**Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Büyüköztürk (2009) açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte oluşan faktör yapısının yapısal geçerliğini kanıtlamak için DFA yapılmasını tavsiye etmektedir. “Canlı Ders Değerlendirme Ölçeğinin” yapı geçerliğini sağlamak için AMOS programı tercih edilmiştir. Üç alt boyuttan oluşan faktör yapısına ilişkin DFA sonucunda herhangi bir modifikasyon önerisi ile karşılaşmamıştır. DFA da yapı geçerliğini sağlamak için birçok uyum indeksi kullanılmaktadır (Hair vd., 2006). Bu çalışmada mutlak uyum indekslerinden ki-kare uyum testi, standartize edilmiş hata karelerinin ortalama karekökü, iyilik uyum testi, düzeltilmiş iyilik uyum testi, tahmini hata ortalama karekökü, standartize edilmiş hata karelerinin ortalama karekökü testi kullanılırken artımlı uyum indekslerinden karşılaştırmalı uyum testinden faydalanılmıştır. İnceleme sonucunda ölçeğe ilişkin uyum indeksleri şu şekilde

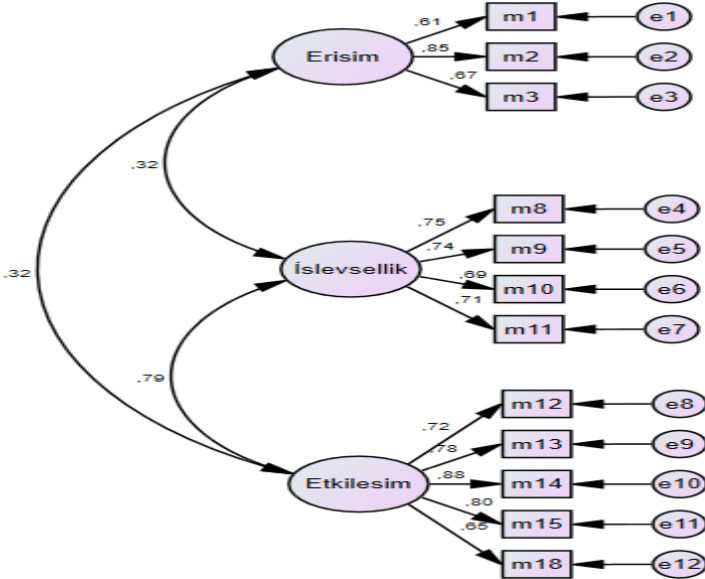
olmuştur: ( $\chi^2/sd = 1,500$ ,  $GFI = 0,92$ ,  $AGFI = 0,88$ ,  $NFI = 0,91$ ,  $RMSEA = 0,05$ ,  $SRMR = 0,04$ ,  $CFI = 0,96$ ). Uyum indekslerinin literatürdeki kritik değerlere göre uyumluluğu Tablo 2’de incelenmektedir.

Tablo 2.

*Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Faktör Yapısı*

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler	Sonuç	Referans
( $\chi^2/sd$ )	$\leq 3$	$\leq 4-5$	1,500	İyi Uyum	Byrne, 2005
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,05	İyi Uyum	Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999
A	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,04	İyi Uyum	
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,04	İyi Uyum	McDonald & Marsh, 1990
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,96	İyi Uyum	Bentler ve Bonett, 1980
NFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,91	Kabul Edilebilir Uyum	Tanaka & Huba, 1985; Jöreskog & Sörbom, 1993
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,92	İyi Uyum	
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,88	Kabul Edilebilir Uyum	

Tablo 2 incelendiğinde DFA sonucunda ortaya çıkan sonuç uyum indekslerinin ölçüt kritik değerleri aralığında olduğu görülmektedir. Üç alt boyuta sahip faktör yapısına ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri Şekil 1’de gösterilmektedir.

**Şekil 1.** Canlı ders ölçeği standardize edilmiş faktör yük değerleri

Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin iyi bir faktör analizi için 0,6'dan yüksek olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009). Şekil 1 incelendiğinde boyutlar ile maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin 0,6'dan yüksek olduğu görülmektedir.

### Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

AFA ve DFA işlemleri sonucunda faktör yapısı oluşturulduktan sonra uyum indeksi kontrolü sağlanarak ölçeğin faktöriyel geçerliği elde edilmiştir. Yapısal geçerliği sağlamada yakınsama ve ıraksak geçerliliklerinin de analiz edilmesi önem arz etmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Bu bağlamda, ölçeğin yapı geçerliğini sağlamlaştırmak için ilave olarak yakınsama ve ıraksama analizi teknikleri kullanılmıştır. Yakınsama geçerliği için Açıklanan Ortalama Varyans Değerleri (AVE) ve Kompozit Güvenirlik Değerleri (CR) hesaplanmış ve bu değerler elde edilmiştir. ıraksama geçerliği için ise AVE'nin karakökleri hesaplanarak korelasyon katsayıları ile karşılaştırılmalı kontrolü sağlanmıştır.

DFA sonucunda ortaya çıkan faktör yüklerinin yüksek olması tek başına yakınsama geçerliğinin sağlanması için yeterli değildir. Faktör yük değerlerinin yüksek olmasının yanı sıra AVE'nin de incelemesi gerekmektedir. AVE'nin 0,5'in üzerinde bir değere sahip olması yakınsama geçerliğinin sağlandığına dair bir anlam ifade etmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Yapılan analiz sonucunda Tablo 3'de görüldüğü üzere ortalama açıklanan varyans değerlerinin 0,5 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Hair vd. (2006) yakınsama geçerliğinin sağlanması için CR değerlerinin de hesaplanması gerektiğini belirtmekte bu değer için ise 0,7'nin üstünde bir değer taşıması gerektiğini ifade etmektedir. Tablo 3 incelendiğinde alt boyutların CR 0,7'nin üstünde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin faktör yük, AVE, CR değerlerine bakıldığında ölçeğin yakınsama geçerliği sağlandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.

#### *Yakınsama ve ıraksak Geçerlik Değerleri*

Boyut	CR	AVE	Erişim	İşlevsellik	Etkileşim
Erişim	0,75	0,51	0,71		
İşlevsellik	0,81	0,52	0,31	0,72	
Etkileşim	0,88	0,59	0,34	0,79	0,77

ıraksak geçerliği için her boyut için AVE'nin karakökü 0,5 değerinden yüksek olmalı ve bu değer ilgili boyutun diğer ilişki değerlerinden büyük olması gerekmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Bu doğrultuda ıraksama geçerliğinin sağlanabilmesi için AVE'nin karakökleri alınarak ilgili boyutun ilişki değerleri ile karşılaştırılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde tüm boyutların AVE kareköklerinin 0,5'in üzerinde olduğu, yalnızca etkileşim boyutundaki ortalama varyans değeri karekökünün bu boyuttaki bir ilişki değerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu sebeple farklı bir ıraksak geçerliği sağlama analizine başvurulmuştur. Araştırmacılar son dönemde çapraz yüklerin değerlendirildiği analize kıyasla daha üstün bir değerlendirme sunduğundan dolayı heterotrait-monotrait oranı (HTMT) analizine

başvurmaktadırlar (Henseler, vd., 2015; Voorhees vd., 2016). Bu analizde boyutlar arasındaki ortalama ilişki, aynı boyuttaki maddelerin ortalama ilişkisinin geometrik ortalamasının hesabı ile elde edilmektedir (Voorhees vd., 2016). Henseler vd. (2015) HTMT analizi sonucunda boyutlar arasındaki ilişki değerinin 0,9'dan az çıkması durumunda ıraksak geçerliğin sağlandığını ifade etmektedir.

Tablo 4.  
*Heterotrait-Monotrait (HTMT) Geçerlik Değerleri*

Boyut	Erişim	İşlevsellik	Etkileşim
Erişim			
İşlevsellik	0,30		
Etkileşim	0,36	0,78	

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğe uygulanan HTMT analizi sonucunda ulaşılan değerlerin 0,9'un altında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin ıraksak geçerliliği sağladığı düşünülmektedir.

### Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçekten elde edilen sonuçların hatadan arındırılmış olarak kararlı bir nitelik taşıdığına ve aynı amaçlar doğrultusunda yapılabilecek ikinci bir ölçümde benzer sonuçlar vereceğinden güven duyulması gerekmektedir. Bu amaçla ölçeğe Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) ve CR analizleri uygulanmıştır. Maddelerin iç tutarlılığını ve homojenliğini hesaplamak için kullanılan  $\alpha$  analizinde, güvenirlğin sağlanması için analiz sonucunun 0,7 değerinin üstünde olması beklenmektedir (Nunnally, 1978). Bir diğer güvenirlk analizi olan CR ise ölçekteki faktör yükleri ile standart hata değerleri hesaba katılmaktadır. Yapılan CR hesaplamasında güvenirlk için sonuç değerinin 0,7' nin üstünde olması gerekmektedir (Yang & Green, 2011). Yapılan analizler sonucu ulaşılan  $\alpha$  ve CR katsayıları Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5.  
*Kompozit Güvenirlk ve Cronbach Alpha Geçerlik Değerleri*

Boyut	Madde	Faktör Yükleri	Kompozit Güvenirlk (CR)	Cronbach Alpha ( $\alpha$ )	Tüm Ölçek Cronbach Alpha ( $\alpha$ )
Erişim	Madde 1	0,59	0,75	0,74	0,87
	Madde 2	0,84			
	Madde 3	0,68			
İşlevsellik	Madde 8	0,75	0,81	0,81	
	Madde 9	0,74			
	Madde 10	0,69			
	Madde 11	0,71			
Etkileşim	Madde 12	0,72	0,88	0,88	
	Madde 13	0,78			
	Madde 14	0,88			
	Madde 15	0,80			
	Madde 18	0,65			



Tablo 5 incelendiğinde boyutlara ilişkin Cronbach Alpha ( $\alpha > 0,6$ ) ile Kompozit Güvenirlik Katsayıları ( $CR > 0,7$ ) ve ölçeğin tümüne uygulanan Cronbach Alpha ( $CR > 0,7$ ) analizi sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecindeki canlı ders uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramasında uzaktan eğitimdeki sanal sınıf uygulamalarında kullanılan canlı ders araçlarına yönelik görüşleri belirleyecek ölçme araçlarının oldukça sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki canlı ders ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Karaman (2015) canlı ders etkileşim düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında dört boyutlu ve 14 maddeden oluşan, Cronbach Alfa katsayısı 0,70'in üstünde, açıklanan varyansın %75,43 olduğu geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturduğu görülmüştür. Benzer şekilde Koçak ve Göksu (2023) canlı derse katılım düzeyini belirlemek amacıyla yapmış oldukları ölçek geliştirme çalışmasında altı boyutlu ve 46 maddeden oluşan, Cronbach Alfa katsayısı 0,70'in üstünde, açıklanan varyansın %63,45 olduğu geçerli ve güvenilir bir ölçek elde ettikleri görülmüştür. Sanal sınıf ortamındaki canlı dersler ile yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin farklı özellikleri ile incelenmesine yönelik kapsamlı bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda uzaktan eğitimde kullanılan canlı ders araçlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Canlı Ders Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturulmuş olup, bu kapsamda canlı dersle ilgili alan yazı taraması yapılmış ve öğretmenlerle informal görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan inceleme ve görüşmeler sonucunda 29 maddelik taslak bir ölçek elde edilmiştir. Taslak ölçekte yer alan maddelerin değerlendirilmesi için ise beşli likert tipi seçenekler sunulmuştur. Taslak ölçek öğretim teknolojileri alanında uzmanlaşmış iki akademisyen ve dil alanında uzmanlaşmış bir akademisyene sunularak maddelerin incelenmesi sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 19 maddeye düşen taslak ölçek ön deneme amaçlı 43 kişilik ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşan bir gruba sunulmuş ve herhangi bir sorunla karşılaşılmanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerine başlamadan önce veri setinin faktörleşmeye uygunluğunun değerlendirilmesi için KMO ve Barlett testlerinden yararlanılmıştır. KMO  $> 0,80$  ve Barlett  $< 0,05$  testleri sonucunda veri setinin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2010). Canlı Ders Değerlendirme Ölçeğinin faktöriyel yapısını oluşturmak için AFA ve DFA'dan yararlanılmıştır. Literatürde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında AFA ve DFA'nın birlikte kullanılması gerekliliği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Ölçeğe öncelikle AFA uygulanmış ve açıklanan varyansın %66,9 olduğu, 3 faktöre sahip, 12 maddeli bir faktör yapısı elde edilmiştir. Scherer vd. (1988), geçerli bir faktör analizi için açıklanan varyans %40'ın üzerinde bir değere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. AFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri 0,3'den yüksek

olması gerekmektedir. (Hair vd., 2006). Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri 0,58 ile 0,83 arasında değiştiği belirlenmiştir. AFA sonucu oluşan faktör yapısındaki birinci faktör erişim, ikinci faktör işlevsellik, üçüncü faktör etkileşim olarak isimlendirilmiştir. Velicer ve Fava (1998), bir faktörün en az 3 maddeye sahip olması durumunda faktörün kararlı bir yapıya sahip olacağını belirtmektedir. Faktör yapısının yapı geçerliğini kanıtlamak için ise DFA'dan yararlanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ( $\chi^2/sd = 1,500$ ,  $GFI = 0,92$ ,  $AGFI = 0,88$ ,  $NFI = 0,91$ ,  $RMSEA = 0,05$ ,  $SRMR = 0,04$ ,  $CFI = 0,96$ ) incelendiğinde,  $\chi^2/sd \leq 3$ ,  $RMSEA \leq 0,05$ ,  $SRMR \leq 0,05$ ,  $CFI \geq 0,96$ ,  $GFI \geq 0,92$  olduğundan iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Byrne, 2005; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; McDonald & Marsh, 1990; Jöreskog & Sörbom, 1993).  $AGFI \geq 0,80$  ve  $NFI \geq 0,90$  olduğundan kabul edilebilir uyum olarak ifade edilmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Tanaka & Huba, 1985). Uyum indekslerinin literatürdeki kritik değerler aralığında olduğu ve standardize edilmiş faktör yük değerleri ise 0,61 ile 0,88 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Maddelerin standardize edilmiş faktör yük değerlerinin iyi bir faktör analizi için 0,6'dan yüksek olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009). Canlı Ders Değerlendirme Ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak için ilave olarak yakınsama ve ıraksak geçerliği analizlerine de başvurulmuştur. Hair vd., (2006) yakınsak geçerliği sağlamada AVE ve CR değerlerinin hesaplanmasını tavsiye etmektedir. Yakınsama geçerliği analizleri sonucunda AVE değerleri faktör yapılarında sırasıyla; 0,51, 0,52 ve 0,59 belirlenirken, CR değerleri ise 0,75, 0,81, 0,88 olarak belirlenmiştir.  $AVE > 0,50$  değeri uyum geçerliğini ifade ederken,  $CR > 0,70$  değeri ise faktörlere ait yapı güvenilirliğini ifade etmektedir (Hair vd., 2006). ıraksak geçerliği analizlerinde AVE değerlerinin karakökleri faktör yapılarında sırasıyla; 0,71, 0,72 ve 0,77 olarak hesaplanmıştır. ıraksak geçerliğinde her boyut için  $\sqrt{AVE} > 0,5$  olması gerekmektedir (Fornell & Larcker, 1981). ıraksak geçerliği analizlerinde ayrıca htmt analizine de başvurulmuştur. HTMT analizleri sonucunda faktör yapısında oluşan değerlerin; 0,30, 0,36 ve 0,78 olduğu ve kritik değer olan 0,90 değerinin altında kaldığı belirlenmiştir. Yakınsama ve ıraksak geçerliği analizi sonucunda oluşan değerler yapı geçerliğini sağlama konusunda bir kanıt olarak sunulmuştur. Canlı Ders Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirliğini kanıtlamak için ise Cronbach's alfa ve CR değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına uygulanan Cronbach's alfa katsayısı 0,87 olarak belirlenirken, erişim boyutu için 0,74, işlevsellik boyutu için 0,81, etkileşim boyutu için ise 0,88 olarak belirlenmiştir. Cronbach's alfa analizleri sonucunda 0,60 ve üzerindeki değerlerin ölçeğin güvenilirliğine dair bir kanıt olarak sunulmaktadır (Alpar, 2013). Ölçeğin güvenilirliği için ölçeğe uygulanan bir diğer güvenilirlik analizi ise CR olmuştur. Ölçeğe uygulanan CR analizi sonucunda erişim boyutu için 0,75, işlevsellik boyutu için 0,81, etkileşim boyutu için ise 0,88 olarak belirlenmiştir. CR analizleri sonucunda 0,70 ve üzerindeki değerlerin ölçeğin güvenilirliğine dair bir kanıt olarak sunulmaktadır (Yang & Green, 2011). Yapılan Cronbach's alfa ve CR analizleri sonucunda güvenilir bir ölçeğe ulaştığımız düşünülmektedir. Sonuç olarak Canlı Ders Değerlendirme Ölçeğinde, AFA sonucunda 12 maddeli 3 faktörden oluşan modelin DFA, yakınsama ve ıraksama analizleri ile yapı geçerliğinin doğrulandığı

belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının ve kompozit güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlar doğrultusunda geliştirilen ölçeğin uzaktan eğitimde kullanılan canlı ders araçlarının değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında ölçme aracına ilişkin yapılan analizler Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) çalışan ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin sanal sınıf ortamındaki canlı ders süreçlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup, araştırmacıların açıköğretim ve yükseköğretimde de geliştirilen ölçek ile geçerli ve güvenilir ölçümlere ulaşabileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin gelecekte vazgeçilmez bir eğitim modeli olacağı düşünüldüğünde sanal sınıf ortamlarındaki canlı derslere ilişkin yapılacak çalışmaların bu alanda gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artıracaktır. Bu doğrultuda araştırmacıların, sanal sınıflardaki canlı dersler ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınacağı bir ölçek geliştirme çalışmasını gerçekleştirmeleri alanyazına katkı sağlayacaktır.

### **Araştırma Etiğine Dair Hususlar**

Yazarlar, bu araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ellerinden gelen çabayı sarf etmiş olduğunu beyan eder. Ayrıca bu doğrultuda Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve kurulun 28.09.2021 tarihli toplantısının 2021/213 numaralı kararı uyarınca araştırmanın yürütülmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığı konusunda beyanı elde edilmiştir

### **Çıkar Çatışmasına Dair Beyan**

Yazarların beyan etmek istediği herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Alp, Ö., & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan nicel tezlere ilişkin bir sistematik derleme: 2009-2019. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 359-391. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, Özel Sayı(Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Ateş, V. (2010). *Gazi üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 287487) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim Program, Ders ve Materyal Tasarımı*. Eğitim Yayınevi.
- Başar, H. (2016). *Sınıf Yönetimi* (20. baskı). Anı Yayıncılık.

- Bayram, F., İbili, E., Hakkari, F., Kantar, M., & Doğan, M. (2009). *E-üniversite: SCORM uyumlu modüler öğrenim yönetim sistemlerinin yükseköğretimde kullanımı*. XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Borel, D. A. (2013). *The influence of web conferencing on graduate students' sense of community in an online classroom*. (Tez No. 3562263) [Yüksek lisans tezi, Lamar University], Beaumont ProQuest Dissertations & Theses
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Buyruk, H. (2018). Gelişen Teknolojiler, Değişen İşgücü Nitelikleri ve Eğitim. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 22-22. <https://doi.org/10.26466/opus.404223>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: Viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85(1), 17-32.
- Çalık, T., & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Gazi Üniversitesi *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Christopher, D. (2014). *The successful virtual classroom: How to design and facilitate interactive and engaging live online learning*. New York: Amacom.
- Clark, R. C., & Kwinn, A. (2007). *The new virtual classroom: Evidence-based guidelines for synchronous learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: *SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cornelius, S. (2014). Facilitating in a demanding environment: Experiences of teaching in virtual classrooms using web conferencing. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 260-271. <https://doi.org/10.1111/bjet.12016>
- Creed, P. A., & Machin, M. A. (2003). Multidimensional properties of the access to categories of experience scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 85-91.
- De Vaus, D. A. (1990). *Surveys in social research*. London: Unwin Hyman.
- Elkins, D., & Pinder, D. (2015). *E-learning fundamentals: A practical guide*. Alexandria, VA: ATD.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Erkut, E. (2020). Covid-19 Sonrası Yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural models with unobservables variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 28, 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177. <https://doi.org/10.17943/etku.797164>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6nd Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Henseler J., Ringle C. M., & Sarstedt M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *J Acad Marketing Sci*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>

- Horzum, M. B. (2007). *İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi*. (Tez No. 234257) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Yayıncılık.
- Iyer, P., Azız, K., & Ojcius, D. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal Of Dental Education*, 84(6), 718-722. <https://doi.org/10.1002/jdd.12163>
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: *Structural equation modeling with the simplis command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Karaman, E. G. (2015). *Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve otomatik kestirim sisteminin tasarlanması*. (Tez No. 418219) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. <https://doi.org/10.17829/midr.20142110299>
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Ko, S. S., & Rossen, S. (2017). *Teaching online: A practical guide* (4nd Edition). New York: Routledge.
- Koçak, Ö., & Gökse, İ. (2023). Engagement of higher education students in live online classes: Scale development and validation. *TechTrends*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00849-7>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (4nd Edition). New York: Taylor & Francis.
- Loch, B., & Reuschle, S. (2008). The practice of web conferencing: Where are we now?. In R., Atkinson & McBeath, C. (Eds.), *Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* (pp. 562-571). Melbourne.
- Mcdonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2), 247.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. California: Sage.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Yayın Odası Kitapçılık.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd Edition). New York: McGraw-Hill.
- Phelps, A., & Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1511-1527. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09989-x>
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational. *Educational Technology*, 44(1), 5-27.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.

- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C., & Adams, J. S. (1988). "Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire", *Psychologica Report*, 62(3), 763-770.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A Fit Index for Covariance Structure Models under Arbitrary GLS Estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197-201.
- Taşvancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005>
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4.baskı) Pegem Akademi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi: *SPSS 10.0-12.0 For Windows*. Detay Yayıncılık.
- Üstün Ç., & Özçiftçi S. (2020). COVID-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması. *Anadolu Kliniği*. 25(Special Issue on COVID 19), 142-53. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231–251. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231>
- Voorhees, C., Brady, M. K., Calantone, R., & Ramirez, E. (2016), Discriminant validity testing in marketing: an analysis, causes for concern and proposed remedies. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 44(1), 119-134. <https://doi.org/10.1007/s11747-015-0455-4>
- Warner, R. M. (2012). *Applied statistics: from bivariate through multivariate techniques: from bivariate through multivariate techniques*. UK: Sage.
- Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient Alpha: A reliability coefficient for the 21st century?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. <https://doi.org/10.1177/0734282911406668>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences* (11th Edition). Seçkin Publishing.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Niteliği*. Palet Yayınları.
- Yorgancı, S. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.

### Extended Abstract

Distance education has gained a different dimension with the developments in information technologies. Distance education has moved from a one-dimensional learning environment in which students interact with teaching materials to a multidimensional learning environment in which students interact with materials, teachers and peer groups (Borel, 2013). These learning environments can be shaped

according to the needs in line with the opportunities provided by information technologies and can be realized synchronously (synchronous) and asynchronously (asynchronous) (Romiszowski, 2004). In synchronous education, teachers and students are in different places, but the communication between them takes place in the same time period (Yılmaz et al., 2020). Some special software and platforms are used for teachers and students to communicate in the same time period (Erkut, 2020). In asynchronous education, course contents are prepared in advance and students can access these contents flexibly many times in different time periods without time limitation (Yorgancı, 2015).

While a student-centered structure is adopted in distance education, practices that enable students to take a more active role are put into operation (Kırmızıgül, 2020). Synchronous distance education environments, which are called virtual classrooms that strengthen the student-centered structure in distance education and enable the student to take an active role, are used. Virtual classrooms are learning environments that enable two-way communication with different tools such as audio, video, text, and screen sharing support, allowing students and teachers to communicate online in the same time period but from different places (Clark & Kwinn, 2007). Some of the frequently used virtual classroom applications are Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Adobe Connect, Perculus. Instead of the concept of virtual classroom, different expressions such as synchronous online environment, webinar or web-based video conference are also used in the literature (Elkins & Pinder, 2015). The main common features of virtual classrooms include content and screen sharing, audio and video chat, and drawing tools (Christopher, 2014). With the features of virtual classrooms, it is aimed to provide a content transfer close to traditional face-to-face courses with synchronous lessons (Elkins & Pinder, 2015).

There is no scale that deals with teachers' views on how the distance education process is carried out with Live Lesson applications. The aim of this study is to develop a "Live Course Evaluation Scale" for Live Course applications used in distance education.

This study was conducted with the survey model, one of the quantitative research methods. This scale development study is a descriptive study to determine teachers' views on live lessons. The scale was applied to 358 teachers working in Kars for EFA. The scale, which was reduced to 12 items after EFA, was applied to 324 teachers working in Kars for CFA.

"Live Course Evaluation Scale" was developed by the researcher to collect data within the scope of the study. Karasar (2014) states that the scale development process generally consists of four basic stages. These are; "creating the item pool", "getting expert opinion", "pre-testing" and "validity and reliability". Factor analysis is considered to be the most appropriate method to create the construct dimensions of the scale (Kline, 1994). Using EFA and CFA techniques together is important in ensuring construct validity (Netemeyer et al., 2003). In order to determine the

construct validity of the “Live Course Evaluation Scale”, EFA and CFA procedures were applied through the SPSS program, respectively. The factor structure, factor loadings, variance explained and eigenvalues obtained as a result of EFA were tabulated. CFA was conducted through the AMOS program to ensure the structural validity of the factors formed as a result of EFA. Convergent and divergent validity analyses were also used to determine the construct validity. For the reliability analysis of the scale, Cronbach's Alpha was calculated and CR analysis was performed.

At the end of the EFA, a 3-factor structure with 12 items emerged. The total variance explained was found to be 66.94%. As a result of CFA, fit indices were calculated as  $\chi^2/sd = 1,500$ , GFI = 0.92, AGFI = 0.88, NFI = 0.91, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.04, CFI = 0.96. The calculated results indicate that we can talk about model compatibility. When we look at the reliability results of the scale, Cronbach's Alpha calculated on the whole scale was 0.87, and the values for the sub-factor dimensions were calculated as 0.74, 0.81, 0.88, respectively. The values for the CR coefficient calculations applied as additional evidence for the reliability of the scale were calculated as 0.75, 0.81, 0.88, respectively. In line with the findings obtained, it is thought that a reliable and valid scale has been developed in which teachers' views on Live Lesson are stated.



**Ek 1. Canlı Ders Aracını Değerlendirme Ölçeği**

Değerli meslektaşlarım, bu çalışma bilimsel bir araştırma için geliştirilmiş olup, belirteceğiniz görüşler gizli tutularak hiç kimseye paylaşılmayacaktır. Bu çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan canlı derslere ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Her maddeyi dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Ölçek Maddeleri	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1)İstenilen teknolojik cihazla sisteme rahatlıkla bağlanılır.					
2)Dersi başlatmak için sisteme ulaşım kısa sürede sağlanır.					
3)Sisteme erişim genellikle sorunsuz olur.					
4)Çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaya imkân sağlar.					
5)Farklı öğrenme stillerine(görsel, işitsel vb. ) sahip öğrencilere hitap etmeye fırsat sunar.					
6)Derse materyal getirme ihtiyacını önemli ölçüde karşılar.					
7)Sınıf ortamında yapılamayacak etkinlikleri yapmaya fırsat tanır.					
8)Öğrencilerin daha rahat soru sormasına fırsat tanır.					
9)Öğrencilere dönüt vermeye uygun ortam sunar.					
10)Öğrencilerle etkileşimli ders işlenmesine imkân sağlar.					
11)Öğrencilere fikirlerini arkadaşları ve öğretmeni ile rahatlıkla tartışacağı ortamı sunar.					
12)Öğrencilerle ölçme ve değerlendirme etkinliği yapma imkânı sağlar.					

## Kareköklü İfadelerde Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterliliği ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Musa Serdar Orhan\*\*, Adem Şahin\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:25/02/2024

Makale Kabul Tarihi:05/08/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1442623


### Öz

*Bu araştırmanın amacı 8.sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadelerde matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile matematiksel problemleri çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu Tokat ilindeki farklı devlet okullarından seçilen 150 8.sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin işlem ve kavram bilgisi içeren problemlerden oluşan form kullanılmıştır. Analiz sürecinde t-testi, ANOVA testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Değişkenlerin yordama düzeyi belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre kareköklü ifadelerde matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşırken okul türü açısından farklılık görülmemektedir. İşlem ve kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı şekilde farklılık görülmezken okul türü açıdan ise anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile işlem ve kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerileri aralarında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** İşlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problem, kareköklü ifadeler, matematiksel kavram ve sembol, matematiksel dil, 8.sınıf.

\*Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden elde edilmiştir.

\*\*Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat, Türkiye, [srdarrhan@gmail.com](mailto:srdarrhan@gmail.com), ORCID: [0000-0002-8787-5541](https://orcid.org/0000-0002-8787-5541) 

\*\*\* Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat- Türkiye. [adem.sahin@gop.edu.tr](mailto:adem.sahin@gop.edu.tr), ORCID: [0000-0001-5739-4117](https://orcid.org/0000-0001-5739-4117) 

**Kaynak Gösterme:** Orhan, M.S. & Şahin, A. (2024). Kareköklü ifadelerde kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(43), 2439-2467.

## Investigation of The Relationship Between Skills to Solve Problems and Sufficiency to Mean Mathematical Concepts and Symbols in The Square Root Expressions

### Abstract

The study aims to examine the relationship between 8th grade students' ability to make sense of mathematical concepts and symbols in square root expressions and their ability to solve mathematical problems. The study was conducted with relational survey method, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 150 8th grade students selected from different public schools in Tokat. In the data collection process, a form of problems including the competence of making sense of mathematical concepts and symbols and the knowledge of operations and concepts related to this competence was used. In the analysis process, *t*-test, ANOVA test, Pearson Product Moment Correlation Coefficient technique, Simple Linear Regression analysis were used. According to the results of the study, the ability to make sense of mathematical concepts and symbols differed significantly according to gender, while there was no difference in terms of school type. While there is no significant difference between the ability to solve problems involving operation and concept knowledge and the gender variable, there is a significant difference in terms of school type. A positive significant relationship was found between the ability to make sense of mathematical concepts and symbols and the ability to solve problems.

**Keywords:** Conceptual and procedural knowledge problem, square root, mathematical concepts and symbol, mathematical language, 8th grade

### Giriş

Matematik, kendine özgü terminolojisi olan bir dildir ve bunun sonucunda matematiksel dil oluşmaktadır (MEB, 2009). Çalikoğlu-Bali'ye (2003) göre matematik içerisinde bulunan kavram, sembol ve işlemlerin birbirleriyle bütüncül olarak kullanıldığı dile matematiksel dil denilmektedir.

Matematik Öğretmenlerinin Ulusal Konseyi'ne [NCTM] (2000) göre öğrenciler, matematik derslerinde kendilerine özgü matematiksel fikirleri hem sözlü hem de yazılı bir şekilde baskı altında kalmadan ifade edebilmelidir. Ayrıca matematikteki kavramların ve sembollerin birbiri ile ilişkisi öğrenciler tarafından net bir şekilde anlaşılmalı ve karşı tarafa aktarılabilmelidir. Öğrencilerin matematik ile ilgili anlayışları ve zihinde yapılandırmalarının bir yansıması çoğunlukla gündelik hayatta kullanılan dil ile sağlanmaktadır. Bu durum ise gündelik hayatta kullanılan dil ile matematiksel dil arasında bir ilişki oluşturmaktadır. Bu ilişkinin bir boyutu ise gündelik hayatta kullanılan dildeki birçok kavram ve sözcüğün matematiksel dil için de gerekli oluşudur.

Bir iletişim sürecinin en önemli unsurları arasında dil yer almaktadır. Matematik öğretim sürecinde ise iletişim matematiksel dil ile sağlanmaktadır. Matematik öğretim sürecinde etkili bir öğretim ortamı için iletişimin hatasız olması gerekmektedir.

Hatasız bir iletişim ise iyi bir şekilde kullanılan dil ile sağlanabilir. Bu nedenle matematiksel dilde, matematik öğretim sürecinde ve sınıf içindeki iletişimde gerekli olan önemli değişkenlerden biridir. Matematik öğretim süresi boyunca iletişimin önemini ortaya koymak amacıyla "iletişim ve matematik öğretiminde dil" konusunu standart olarak ortaya koymuştur. Bu durum sonucu olarak matematiksel iletişimde dilin ne kadar gerekli ve değerli bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır (NCTM, 1989).

Matematiğin eksiksiz bir şekilde anlaşılabilmesi için gerekli olan şartlara bakıldığında matematiğin kendine özgü sembollerinin tanınması ve bu sembollerin anlamlarının doğru şekilde yapılandırılması, matematiksel ifade veya bağlam içerisinde ise sembollerin doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Boulet, 2007). Bu nedenden dolayı matematiksel kavramların öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve matematiksel terimlerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı matematiksel dil dolayısıyla bilimsel dil için bir zorunluluktur (Yeşildere, 2007).

Mevcut çalışmada matematiksel kavram ve sembollerin anlamlandırılma yeterliliği belirlenirken, matematiksel dilin alt boyutlarından sembolik dil kullanılarak verilmiş kuralların sözel dil kullanılarak yazılı şekilde ifade edilmesi amaçlanmıştır. Yani içerisinde matematiksel kavram, sembol ve matematiksel işaretlerden oluşan sembolik dille gösterilmiş kuralların öğrenciler tarafından önce anlamlandırılıp daha sonra kurala ilişkin düşüncelerini sözel dil yardımıyla matematiksel kavramlar kullanarak açıklamaları sonucu matematiksel kavram ve sembollerini anlamlandırma yeterliliği belirlenecektir. Bu nedenle mevcut çalışmada matematiksel dilin sembolik dil ve sözel dil kısımlarının üzerinde durulacaktır.

Leitze'e (1997) göre matematik ile problem doğrudan birbirleri ile bağlantılıdır. Bu durumun bir sonucu olarak problem durumu sayılar içersin veya içermesin matematik ile ilişkisi mevcuttur. Matematik sürecinde birçok problem durumuyla karşılaşmak mümkündür. Problem durumlarının belirlenmesinden sonra gerekli olan aşamalardan bir tanesinin de problem çözme olduğu söylenebilir. Problem çözme ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Altun'a (2005) göre problem çözme, ulaşılması süreç alan ve ulaşılacak hedefin kesin olarak sınırlarıyla belirlendiği bir durumdur. Bu duruma ulaşabilmek için kontrollü ve planlı adımlar yapılması problem çözme olarak açıklanmıştır. Gail (1996), problem çözmenin sadece ortaya konulan bir matematiksel problemin sonucuna ulaşmak olmadığını belirtmiştir. Sonuca ulaşmanın yanında bireylerin yeni bir durum karşısında oluşacak yeni durumlar için fikirler ortaya çıkarabilmelidir. Aynı zamanda sonuca ulaşırken sorunlar karşısında pratik ve esnek çözümler yapabilmeyen olduğunu belirtmiştir. Swing ve Peterson (1988), problem çözümünde en önemli aşamalardan birinin de problemi anlamak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okuma değişkeninde problemi anlama noktasında önemli bir etken olduğunu söylemiştir. Karataş ve Güven (2004), problemin anlaşılabilmesi için problemi çözen kişinin önce problem durumunu özümsemesi ardından ise kendi ifadeleriyle açıklayabilmesi ve görsel hale getirmesi gerekmektedir. Altun (2014) ise problem durumunda bilinmeyeninin bulunmasının

yanında problem durumun da ifade edilebilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda bir matematiksel problem durumunda problemin çözüm aşamasında problem durumunu anlamak ve kendi düşünceleriyle ifade etmenin gerekli olduğu söylenebilir. Arcavi (2005), matematiksel kavram ve sembolleri bir problem durumu içerisinde anlayabilme ve daha sonra ise kişinin kendi cümleleriyle ifade edebilmesinin problem çözümü noktasında son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda problem çözme sürecinde matematiksel dilin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışma ile ilgili alanyazın taraması gerçekleştirildiğinde matematiksel dil konusuyla ilgili yapılan ilk çalışmalardan bir tanesinin Aiken (1972) olduğu görülmektedir. Aiken bu çalışmada eğitim ortamlarında matematiksel dil kullanmanın gerekli olduğundan bahsedilmiş ve öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin sınıf ortamlarında karşılıklı olarak matematiksel dil kullanmalarının önemini de belirtmiştir. Alanyazına bakıldığında matematiksel dile ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmalar (Çalikoğlu-Bali, 2002; Aydın & Yeşilyurt, 2007), matematiksel dili kullanabilme yeterliliğini belirlemeye yönelik çalışmalar (Ünal, 2013; Yüzerler, 2013; Yıldız, 2016; Aydoğan-Belen, 2018; Yalvaç, 2019; Yardımcı, 2019; Yılmaz & Güzel, 2020) ve matematiksel dilin bir aritmetik işlem veya problem çözme sürecine etkisinin incelendiği çalışmalar (Abedi & Lord, 2001; Korhonen vd., 2012; Fuchs vd., 2015; Nalbant, 2015; Hornburgh vd., 2018; Dagdag vd., 2021; Xu vd., 2022) mevcuttur. Bunun yanında matematiksel dilin matematik başarısı ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu ve dilin matematik başarısı üzerinde yordayıcı bir değişken olduğunu belirten çalışmalar (Purpura vd., 2017; Dagdag vd., 2021; Güldal, 2022) ve matematiksel dilin alt boyutlarından olan sözel dil, görsel ve sembolik dilin birbirine dönüştürülmesi, sözel bir ifadenin sembolik olarak indirgenmesi üzerine yapılan bazı çalışmalar (Capraro & Joffrion, 2006; Hill, 2024) alanyazında karşımıza çıkmaktadır.

Matematiksel problemlerin çözümünde her bir problem durumu için farklılaşmış çözüm yöntemleri uygulanmak gerekse de matematiksel problem durumları için genel bir çözüm yöntem aşamaları mevcuttur. Bu durumun sonucunda çözüme ulaşırken uygulanacak basamaklar:

1. Problem durumunun kişi tarafından net bir şekilde anlaşılması
2. Problem durumunda elde mevcut olan bilgilerin ve verilerin kişi tarafından iyi bir şekilde özümsemesi, değişkenler arasında matematik boyutlu ilişkilerin kurulması ve problem durumunu kişinin kendi cümleleri ile ifade etmesi
3. Sonuca ulaşmak için gerekli işlemsel soru kısmın yapılması
4. Problem durumunda ulaşılan sonucun doğruluk durumunun test edilmesi (Baykul, 1996).

Yukarıdaki maddelere bakıldığında matematiksel bir problemin anlaşılmasında, problem durumunu anlamak ve kendi cümleleriyle problem durumunu ifade etmenin

önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda problem çözme sürecinde problemin anlaşılması ile başlayan aşamalarda matematiksel dil ile problem çözme süreci arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamak ve problem içerisinde uygulamak problem çözme sürecinde önemli bir adımdır (Arcavi, 2005). Bu durum matematiksel dilin problem çözümünde önemli bir aşama olduğunu göstermektedir. Bu nedenle problem çözme sürecinde matematiksel kavram ve sembollerin anlamlandırılması yani matematiksel dil olarak verilen bir ifadenin öğrenci tarafından anlaşılması ve daha sonra kendi cümleleriyle ifade edilme durumunun incelenmesinin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde ortaokul kademesinde matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile problem çözme süreci arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurulması mevcut araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışmada araştırmanın problem durumu "8. sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler alt öğrenme alanlarındaki matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterlilikleri ile bu yeterliliklere ilişkin matematiksel problem çözme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problem durumları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Kareköklü ifadeler alt öğrenme alanlarına ilişkin;

1. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. İşlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi cinsiyet ve okul değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisi cinsiyet ve okul değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
5. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi üzerindeki yordayıcı rolü ne düzeydedir?
6. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliğe ilişkin kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisi üzerindeki yordayıcı rolü ne düzeydedir? şeklinde belirlenmiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Mevcut araştırmada 8.sınıf düzeyinde kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin problem çözme becerisi ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu durum çalışmanın ilişkisel yönünü göstermektedir. Bu nedenle mevcut araştırma nicel araştırma yöntemleri arasından seçilen ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişken arasında değişimin beraber olup olmadığını saptamak için kullanılan bir tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelinde belirlenen değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı ve eğer bir ilişki mevcut ise bu ilişkinin nasıl olduğu belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2011).

### **Araştırmanın Örnekleme**

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Tokat ilindeki farklı türdeki dört devlet okulundan seçilen 150 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulanacağı okulların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende incelenen problem durumunda problemin kendi içinde birbiriyle benzeşik ve farklı durumların saptanarak çalışma sürecinin bu durum üzerine kurulmasıdır. Maksimum çeşitlilik örneklemede temel olarak amaç, araştırmada belirlenen amaçla ilgili saptanan farklı durumlar arasındaki ortak ya da ortak olmayan boyutların, kuralların ortaya çıkarılması ve probleme daha geniş bir açıdan bakılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019).

Okullar belirlenirken aynı ilçe içerisinde bulunan iki tane taşıma merkezli ortaokul, bir tane imam hatip ortaokulu, dört tane merkez ortaokul ve yedi tane kasaba merkezli ortaokul arasından seçimler yapılmıştır. Bu bağlamda iki taşıma merkezli ortaokul arasından bir tane, bir tane imam hatip ortaokulu, dört tane merkez ortaokul arasından bir tane ve yedi tane kasaba merkezli ortaokul arasından ise bir tane köy okulu olmak üzere dört farklı türden okul belirlenmiştir. Okulların belirlenme sürecinde okulların farklı ve benzeşik durumlarını belirlemek ve probleme daha geniş açıdan bakmak amacıyla farklı türden okullar tercih edilmiştir. Ayrıca okulların belirlenmesinde bir diğer etken ise okullara kolay ulaşılabilirlik durumudur.

Araştırmada yer alan örnekleme oluşturan 8.sınıf öğrencilerin sayıları ve okul türlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.  
*Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Türlerini Gösteren Frekans Yüzde Tablosu*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	96	64
	Erkek	54	36
	Toplam	150	100
Okul Türleri	Merkez Ortaokul	33	22
	Taşımali Ortaokul	58	38.6
	İmam Hatip Ortaokulu	32	21.4
	Köy Okulu	27	18
	Toplam	150	100

Tablo 1'e bakıldığında araştırmanın örnekleminin %64'ünü kız öğrenciler oluştururken %36'sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul türlerine göre dağılımına bakıldığında %22'si merkez ortaokul, %38.6'sı taşımali ortaokul, %21.4'ü imam hatip ortaokulu ve %27'si köy okulu şeklindedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir adet form kullanılmıştır. Forma kareköklü ifadeler yapılandırılmış formu (KİYF) ismi verilmiştir. Form, Bölüm 1 ve Bölüm 2 olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bölüm 1, kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembollerini anlamlandırma yeterliliğini belirlemek için kullanılan beş tane matematiksel kural içermektedir. Bölüm 2'de ise matematiksel kurallar ile ilgili şekilde beş tane işlem bilgisi ve iki tane kavram bilgisi içeren problem olmak üzere toplam yedi tane problem mevcuttur.

### **Kareköklü ifadeler yapılandırılmış formu**

Matematiksel kuralların hazırlanmasında matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018) toplam sekiz kazanımından üç tanesi göz önünde bulundurulmuştur. Kazanımların belirlenmesinde mevcut araştırmanın alt problemlerine uygun olacağı düşünülen kazanımlar uzman görüşü de alınarak tercih edilmiştir. Belirlenen üç kazanım esas alınarak beş tane matematiksel kural oluşturulmuştur. Katılımcıların problem çözme becerilerini belirlemek için oluşturulan beş tane matematiksel kural ile ilgili şekilde hazırlanmış beş tane işlem bilgisi ve iki tane kavram bilgisi içeren problem kullanılmıştır. Matematiksel kurallar ve problemler ile birlikte formda toplam 12 test maddesi bulunmaktadır.



KİYF'de bulunan matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğini belirlemek için kullanılan matematiksel kurallar ve bu kurallarla ilgili problemlerin kazanımlara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

*KİYF'de Bulunan Matematiksel Kurallar ile Bu Kurallara İlişkin İşlem Bilgisi ve Kavram Bilgisi İçeren Problemlerin Kazanımlara Göre Dağılım Tablosu*

Kazanım	Matematiksel Kurallar-Soru Numarası	İBP- Soru Numarası	KBP-Soru Numarası
Kareköklü ifadelerde toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.	K-1/ K-2	İBP-1/ İBP-2	KBP-1 ve KBP-2
Kareköklü ifadelerde çarpma ve bölme işlemlerini yapar.	K-3/ K-4	İBP-3/ İBP-4	KBP-1
Kareköklü bir sayıyı $a\sqrt{b}$ şeklinde yazar ve $a\sqrt{b}$ şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır.	K-5	İBP-5	KBP-1 ve KBP-2

\*\*İBP: İşlem Bilgisi İçeren Problem, \*\* KBP: Kavram Bilgisi İçeren Problem

Tablo 2' ye bakıldığında matematik kurallar ile işlemsel bilgi içeren problemlerde beşer tane kazanım kullanılmıştır. Kavram bilgisi içeren problemler içerisinde ise en fazla kullanılan kazanımların "kareköklü ifadelerle çarpma işlemi yapar" ve "kareköklü ifadeyi  $a\sqrt{b}$  şeklinde yazar ve  $a\sqrt{b}$  şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır" olduğu görülmektedir.

### ***Kareköklü ifadeler yapılandırılmış geliştirilme süreci***

Formun geliştirilme sürecinde öncelikle mevcut çalışmanın problem durumları esas alınarak derinlemesine alanyazın taraması yapılmıştır. Forma ilişkin matematiksel kurallar ve problemler oluşturulurken yararlanılan kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖDGS] tarafından yayımlanan beceri temelli örnek sorulardan (MEB, 2019a; 2020a; 2021a), 8. sınıflar matematik ders kitapları (Böge & Akıllı, 2021; Erenkuş & Eren-Savaşkan, 2021), Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2018) ve Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav (MEB, 2019b; 2020b; 2021b ve 2022a) sayısal bölüm soruları ve Nalbant (2015)' dir.

Form geliştirilirken araştırmacılar tarafından matematiksel kurallar ve bu kurallarla ilgili olacak şekilde problemler belirlenmiştir. Daha sonra bu belirlenen kurallar ve problemler üç alan uzmanı ve mesleki tecrübesi en az 10 yıl olan üç matematik öğretmeni tarafından titizlikle incelenmiştir. İnceleme sonrasında gelen dönütler formun içeriğinin yoğun bulunması ve buna bağlı olarak formdan soru sayısının azaltılması şeklindedir. Ayrıca test maddelerinin şekilsel ve biçimsel

düzeltilmeleri ile ilgili öneriler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda gelen dönütler dikkate alınarak gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Form araştırmacı tarafından pilot uygulama olarak 20 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sürecinde araştırmacının mesleki deneyimi göz önüne alınarak formun uygulanma süresinin iki ders saati olmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sürecinde araştırmacı tarafından titizlikle süreç takip edilmiş gerekli yerlerde öğrencilere rehberlik yapılmıştır. Formun uygulanma süreci sonunda tüm öğrenciler tarafından doğru olarak cevaplanan ve hiçbir öğrencinin cevap veremediği bir test maddesi olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda pilot uygulama sonucu göz önünde bulundurularak veri toplama aracına son hali verilmiştir.

### **Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

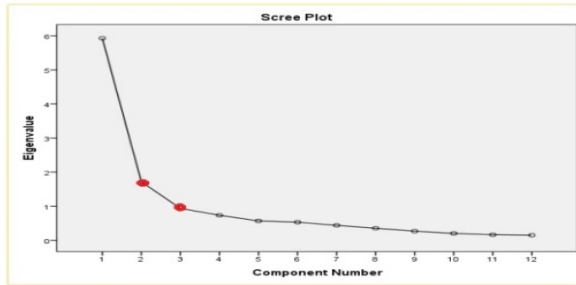
Formun geliştirilme sürecinde öncelikle geçerliliği sağlanmış olup daha güvenilirlik durumu da sağlanmıştır. Formun öncelikle kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanından görüşler alınarak geri dönütler sonrasında istenilen kazanımlar ile örtüşmeyen ve dilsel açıdan anlaşılmasının güç olacağı belirtilen sorular formdan çıkarılmıştır. Çıkarılan soruların yerlerine yine uzman görüşü alınarak sorular eklenerek değişiklikler yapılmıştır.

Kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanmasından sonra KİYF'nin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizlerine başlamadan önce verilerin normallik varsayımlarının test edilmesi gerekmektedir. Normallik varsayımlarında basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri için  $-1.96$  ile  $1.96$  referans aralıkları esas alınmalıdır (Taşpınar, 2017). Mevcut çalışmada matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterlilikleri ile bu yeterliliklere ilişkin işlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerilerine ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $-1.96$  ile  $+1.96$  arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür (bkz. Tablo 4). Açımlayıcı Faktör Analizi için incelenen Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi'ne göre KMO katsayısı  $.91$ , Bartlett's Küresellik Testi değeri  $.00$  olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin  $.91$  çıkması örneklem yeterliğinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KİYF'de iki alt boyut oluşmuş olup bunlar matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma ve problem çözme boyutlarıdır. Oluşan iki alt boyut durumuna ilişkin "Toplam Varyans Tablosu" ve "Scree Plot" Grafiği aşağıda Tablo 3 ve Şekil 1 olarak gösterilmiştir:

Tablo 3'de KİYF formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.  
*Kıyf Açımlayıcı Faktör Analizi Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

Başlangı ç	Baştaki Özdeğerler			Kare Yüklerinin Çıkarma Toplamı			Kare Yüklemelerini n Döndürme Toplamı
	Topla m	Varyan s %	Kümülati f %	Topla m	Varyan s %	Kümülati f %	
1	5.930	49.420	49.420	5.930	49.420	49.420	4.716
2	1.717	14.312	63.731	1.717	14.312	63.731	4.989
3	.937	7.808	71.539				
4	.735	6.126	77.665				
5	.569	4.743	82.409				
6	.532	4.431	86.840				
7	.440	3.664	90.503				
8	.354	2.953	93.456				
9	.268	2.236	95.692				
10	.202	1.687	97.379				
11	.164	1.364	98.742				
12	.151	1.258	100.000				



### **Şekil 1. KİYF açımlayıcı faktör analizi scree plot grafiği**

Şekil 1'de açımlayıcı faktör analizinde kullanılan scree plot grafiği gösterilmektedir. Grafikte doğrunun (çizginin) kırmızı ile işaretli iki noktada keskin bir şekilde eğiminin yön değiştirdiği görülmektedir. Bu durum geliştirilen ölçme aracının iki faktörlü yapısının olduğunu göstermektedir.

KİYF'nin geçerliliğın sağlanmasından sonra güvenilirlik durumunun sağlanması için 'Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı' incelenmiştir. İç Tutarlılık Katsayısı hesaplanırken .00 ile .40 arası güvenilir değil, .40 ile .60 arası düşük derecede güvenilir, .60 ile .90 arası oldukça güvenilir ve .90 ile 1.00 arası yüksek derecede güvenilir aralıkları referans alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2006; akt. Tavşancıl, 2006). Elde edilen sonuçlara bakıldığında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında hazırlanan testin toplam puanına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı katsayısı. .90 yüksek düzeyde güvenilir, Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterliliği kısmına ilişkin katsayı .91 yüksek düzeyde güvenilir, Problem Çözme Becerileri kısmına ilişkin katsayı .82 oldukça güvenilir olarak hesaplanmıştır. Bu işlemler sonucunda formun geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş olup geçerli ve güvenilir bir test olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Verilerin toplanma sürecinde formun uygulanması için katılımcılara iki ders saati süre verilmiş olup bu süre içinde gerekli olan noktalarda araştırmacı tarafından sürece rehberlik edilmiştir. Verilen sürenin ilk ders saatinde matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğini belirlemek için sorulan kuralların ifade edilmesi istenirken diğer ders saati içerisinde ise bu kurallara ilişkin şekilde hazırlanan problemlerin çözülmesi istenmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin analizinde istatistiksel analiz programı olan SPSS.20 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinin başlangıcında katılımcılardan toplanan tüm veriler araştırmacı tarafından incelenerek kabul edilebilir nitelikteki tüm veriler üç farklı dereceli puan anahtarı esas alınarak puanlanmıştır. Puanlama sürecinin ilk basamağında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğini belirlemek için KİYF'den elde edilen sonuçlar Nalbant (2015) tarafından geliştirilen dereceli puan anahtarına göre puanlanmıştır. Bu puanlamada her bir matematiksel kural için 5-4-3-2-1 ve 0 puan değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Puanlama sürecinde 5 puan hatasız ve eksiksiz, 4 puan bazı küçük hatalar ve eksiklikler, 3 puan önemli hatalar ve eksiklik durumları, 2 puan hatalı ve eksik cevapların puanlanmasında kullanılmıştır. 1 puan ise cevapla ilgisi olmayan ve tamamı yanlış olan cevapların puanında kullanılmıştır. 0 puan ise boş bırakılan soruların puan değeri olarak verilmiştir. Bir sonraki süreçte matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile ilgili şekilde hazırlanan işlem bilgisi içeren problemler puanlanmıştır. Bu bağlamda Ev-Çimen (2008) tarafından oluşturulan dereceli puan

anahtarına göre araştırmacı tarafından oluşturulan puan anahtarına esas alınmıştır. Bu dereceli puan anahtarı 2-1-0 şeklinde puanlardan oluşmakta olup tam doğru cevaplar 2 puan, kısmen doğru cevaplar 1 puan ve tamamen yanlış ve boş bırakılan cevaplar ise 0 puan değerindedir. Puanlama sürecinin son basamağında ise kavram bilgisi içeren problemlerin puanlaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Nalbant (2015) tarafından oluşturulan 5-4-3-2-1 ve 0 puan değerleri içeren dereceli puan anahtarı referans alınmıştır. Bu dereceli puan anahtarında: 5 puan problemin sonuç noktasında ve yapılan işlemlerde hatasız ve tam doğru cevaplar için kullanılırken 4 puan ise problemin çözüm aşamasında gerekli olan işlemlerin, kavramların ve sembollerin hatasızca yakın olmasını ifade etmektedir. 3 puan, problem çözümünde gerekli işlem ve kavramların bazılarının kullanılıp sonuca kısmen yaklaşıldığı durumları ifade etmektedir. 2 puan, problem çözümünde kavramsal anlayışın zayıf, hatalı ve eksik olan cevaplarda kullanılmıştır. 1 puan problemin çözümü ile ilgisi olmayan veya tamamen hatalı cevapların puan değeri olarak verilmiştir. 0 puan ise boş bırakılan cevaplarda kullanılmıştır.

Verilerin analizine başlamadan önce normallik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik varsayımları test edilmiş olup verilerin normalliğine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $-1.96$  ile  $1.96$  arasında olduğu görülmektedir. Normallik varsayımlarına ait basıklık ve çarpıklık sayısal değerleri Tablo 4 ile gösterilmiştir.

Tablo 4.  
*Verilerin Normalliğine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayı Değerleri*

Kareköklü İfadeler	Basıklık	Çarpıklık
Matematiksel Kavram ve Semboller	-.92	.17
İşlem Bilgisi İçeren Problemler	-.94	-.62
Kavram Bilgisi İçeren Problemler	-1.11	.50

Tablo 4'e bakıldığında basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin  $-1.96$  ile  $1.96$  arasında olduğu görülmektedir.

Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan bir fark durumunu belirlemek için Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Okul türü değişkeni açısından ise farklılık durumunu belirlerken Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul türü değişkeninde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problem çözme becerisinin birbirleriyle istatistiksel açıdan ilişki durumunu belirlemek için Pearson Moment Korelasyon

Analizi gerçekleştirilmiştir. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problem çözme becerisi üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemek için ise Basit Doğrusal Regresyon yöntemi kullanılmıştır.

### Araştırma Etiğine Dair Hususlar

Bu araştırmanın tüm aşamalarında yazarlar bilimsel etik kurallarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ellerinden gelen çabayı sarf etmiş olduğunu beyan eder. Bu doğrultuda Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul'una başvuruda bulunulmuş ve kurulun 19.11.2021 tarihli toplantısının 23 nolu oturumunun 21 nolu kararı gereğince araştırmanın yürütülmesi etik bulunmuştur.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Kareköklü ifadeler alt öğrenme alanındaki matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin cinsiyet ve okul türü değişkenine ilişkin Bağımsız Örneklem T-Testi ve One-Way ANOVA Testi analiz sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

*Kareköklü İfadeler Alt Öğrenme Alanındaki Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterliliğinin Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi ve One-Way ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

			n	$\bar{X}$	ss	sd	F/t	p
Kareköklü İfadeler	Cinsiyet	Kız	96	14.07	6.55	148	3.17	.00**
		Erkek	54	10.50	6.76			
	Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	33	14.72	6.94	3	1.77	.16
		Taşımali Ortaokul	58	13.03	6.96			
		Merkez Ortaokul	32	11.06	6.37			
		Köy Ortaokulu	27	11.92	6.58			

N=150; \*\*p<.01; \*p<.05

Tablo 5' e bakıldığında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir ( $p<01$ ). Kız öğrencilerin ( $\bar{x}=14.07$ ) kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=10.50$ ) daha yüksek düzeyde matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değişme saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

Kareköklü ifadeler alt öğrenme alanındaki işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin cinsiyet ve okul türü değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.  
*Kareköklü İfadeler Alt Öğrenme Alanındaki İşlem Bilgisi İçeren Problemleri Çözme Becerisinin Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi ve One-Way ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

			N	$\bar{X}$	ss	sd	F/t	p
Kareköklü İfadeler	Cinsiyet	Kız	96	4.03	3.44	148	1.42	.16
		Erkek	54	3.20	3.43			
	Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	33	3.21	2.75	3	8.18	.00**
		Taşımali Ortaokul	58	5.10	3.29			
		Merkez Ortaokul	32	3.69	3.95			
		Köy Ortaokulu	27	1.48	2.56			

N=150; \*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$

Tablo 6' ya bakıldığında işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır ( $p>.05$ ). İşlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin okul türü değişkenine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir ( $p<.01$ ). Ayrıca farkın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek için Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise İmam Hatip Ortaokulu ( $\bar{x}=7.60$ ) ile Merkez Ortaokul ( $\bar{x}=4.94$ ) ve Köy Ortaokulu ( $\bar{x}=5.37$ ) arasında anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir.

Kareköklü ifadeler alt öğrenme alanındaki kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin cinsiyet ve okul türü değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.  
*Kareköklü İfadeler Alt Öğrenme Alanındaki Kavram Bilgisi İçeren Problemleri Çözme Becerisinin Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi ve One-Way ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

			<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F/t</i>	<i>p</i>
<i>Kareköklü İfadeler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kız</i>	96	4.03	3.44	148	1.42	.16
		<i>Erkek</i>	54	3.20	3.43			
	<i>Okul Türü</i>	<i>İmam Hatip Ortaokulu</i>	33	3.21	2.75	3	8.18	.00**
		<i>Taşımali Ortaokul</i>	58	5.10	3.29			
		<i>Merkez Ortaokul</i>	32	3.69	3.95			
		<i>Köy Ortaokulu</i>	27	1.48	2.56			

*N=150; \*\*p<.01; \*p<.05*

Tablo 7’ye bakıldığında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değişmediği görülmektedir ( $p>.05$ ). Kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin okul türü değişkenine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır ( $p<.01$ ). Ayrıca farkın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek için Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise İmam Hatip Ortaokulu ( $\bar{x}=3.21$ ) ile Taşımali Ortaokul ( $\bar{x}=5.10$ ), Taşımali Ortaokul ile Köy Ortaokulu ( $\bar{x}=1.48$ ), Merkez Ortaokul ( $\bar{x}=3.69$ ) ile Köy Ortaokulu arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Kareköklü ifadeler alanındaki matematiksel kavram ve sembollerini anlamlandırma yeterliliği ile işlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerilerine ait korelasyonlar Tablo 8’de gösterilmiştir.



Tablo 8.

*Kareköklü İfadeler Alanındaki Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterliliği ile İşlem Bilgisi ve Kavram Bilgisi İçeren Problemleri Çözme Becerilerine Ait Korelasyonlar*

	1	2	3
1. Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterlilikleri	1		
2. İşlem Bilgisi İçeren Problemleri Çözme Becerileri	.50**	1	
3. Kavram Bilgisi İçeren Problem Çözme Becerileri	.58**	.63**	1

N=150; \*\*p<.01; \*p<.05

Tablo 8'e bakıldığında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi arasında  $r=.50$  orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisi arasında  $r=.58$  orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür ( $p<.01$ ). İşlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerileri arasında  $r=.63$  orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ( $p<.01$ ).

Kareköklü ifadeler alt öğrenme alanındaki matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisini yordamasına ait basit doğrusal regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

*Kareköklü İfadeler Alt Öğrenme Alanındaki Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterliliğinin İşlem Bilgisi İçeren Problemleri Çözme Becerisini Yordamasına Ait Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
(Sabit)	3.19	.51		6.32	.00

Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterlilikleri	.24	.04	.50	7.00	.00
--	-----	-----	-----	------	-----

Tablo 9'a bakıldığında işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi ile matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ( $R=.49$ ;  $R^2=.25$ ) ve matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı rolünün bulunduğu görülmüştür ( $F(1-148)=49.03$ ,  $p<.05$ ). Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterlilikleri bu yeterliliklere ilişkin işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisindeki değişimin % 25'ini açıklamaktadır.

Kareköklü ifadeler alt öğrenme alanındaki matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisini yordamasına ait basit doğrusal regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

*Kareköklü İfadeler Alt Öğrenme Alanındaki Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterliliğinin Kavram Bilgisi İçeren Problemleri Çözme Becerisini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
(Sabit)	.02	.49		.03	.97
Matematiksel Kavram ve Sembolleri Anlamlandırma Yeterlilikleri	.29	.03	.58	8.56	.00

Tablo 10'a bakıldığında kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisi ile matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ( $R=.58$ ;  $R^2=.33$ ) ve matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliğe ilişkin kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı rolünün bulunduğu tespit edilmiştir ( $F(1-148)=73.19$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği bu yeterliliğe ilişkin kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisindeki değişimin %33'ünü açıklamaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın birinci alt probleminin sonucunda kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği sonucu oluşan puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Okul türü değişkeni açısından ise anlamlı şekilde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bakıldığında Dur (2010), öğrencilerin matematiksel dili hikâye yazma sürecinde kullanabilme becerilerinin incelendiği çalışmada değerlendirme ölçütlerine göre kız öğrencilerin matematiksel dili kullanarak yazdıkları hikâyelerin, erkek öğrencilerin yazdıkları hikâyelere göre başarı yönünden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rosidah, Sahid ve Ikhlasul (2024) ikinci dereceden denklem çözümlerinde matematiksel kavramları anlama becerisinin cinsiyet ile ilişkisini incelediği çalışmada kız öğrencilerin kavramları anlama yeterliliği daha yüksek bulunmuştur. Dur (2010) ve Rosidah vd. (2024) yaptıkları çalışmalarda matematiksel kavramların anlamlandırma ve matematiksel dili kullanmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışma bu durumu desteklemektedir.

Alanyazın tarandığında Yüzerler (2013), altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanabilme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir. Pazarbaşı (2015), geometri alan dili başarı ile cinsiyet değişkeni arasında önemli bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Türkmen (2019), grupların kullandıkları matematiksel dil ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Güzel (2020) ise sekizinci sınıf düzeyinde kareköklü sayılar konusunda matematiksel dil kullanabilme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yüzerler (2013), Pazarbaşı (2015), Yılmaz ve Türkmen (2019), Yılmaz ve Güzel (2020) yaptıkları çalışmalarının sonuçları incelendiğinde matematiksel dil kullanabilme yeterliliği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve mevcut çalışmanın sonucu ile birbirini desteklemediği görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında farklı öğrenme alanlarından seçilmesi, çalışmalarda kullanılan farklı sınıf düzeyleri, katılımcıların hazır bulunuşluk düzeyleri, veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarındaki test maddelerin farklı zorluklarda olması gibi etkenlerin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonucunda işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Okul türü değişkenine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca farkın hangi gruplar arasından olduğunu belirlemek için Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise İmam Hatip Ortaokulu ile Merkez Ortaokul ve Köy Ortaokulu arasında anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir.

Alanyazına bakıldığında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi ile okul türü değişkeninin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma ile sonuçlar yönünden benzerlik gösteren çalışmalardan Biber ve Kutluca (2013), öğrencilerin problem çözme becerileri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirtmiştir. Mevcut çalışmanın sonucu bu durum ile örtüşmektedir. Aslan ve Sağır (2012), fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile mezun olunan okul değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmanın sonucu ile bu durum ile paralellik göstermemektedir. Bu durumun nedenlerinden bazıları örneklemlerin farklı yaş ve okul düzeyinden seçilmesi, çalışmanın farklı alanlarda yapılması olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin sonucunda kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Okul türü değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Alanyazına bakıldığında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında kavram bilgisi içeren problem çözme ile matematiksel kavram ve sembollerini anlamlandırma yeterliliği arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmayla odaklanma yönünden benzerlik gösteren çalışmalardan Yenice (2011), fen bilgisi öğretmenlerin problem çözme becerileri ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtmiştir. Mevcut çalışmanın sonucu bu durumu desteklemektedir. Karabacak, Nalbant ve Topçuoğlu (2015), öğretmen adaylarının problem çözme becerisinin okul türü değişkeni açısından ilişkisini incelendiği çalışmada problem çözme ile okudukları bölümler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın sonucu bu durumla örtüşmemekte olup bu durumun nedenlerinden bazıları örneklemlerin farklı yaş seviyelerinden seçilmesi, farklı alanlarda çalışmaların yapılmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin sonucunda matematiksel kavram ve sembollerini anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Matematiksel kavram ve sembollerini anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisinin orta düzeyde, pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu çalışmadan elde edilen sonuçlardandır.

Alanyazında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembollerini anlamlandırma yeterliliği ile işlem bilgisi ve kavram bilgisi içeren problem çözme arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmayla benzerlik içeren çalışmalardan Esuong, Owan, Edoho ve Eni (2023), matematiksel semboller öğretiminin sözlü problemleri çözme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oyoo (2022), matematiksel sembollerini kullanma

yeterliliğinin matematik öğrenimini etkilediğini belirlemiştir. Matematiksel sembolleri kullanma yeterliliğinin matematiksel kavramları anlamada kolaylık sağladığı ve problem çözüme üzerinde anlamlı etkisi olduğunu belirtmiştir. Khrueangwicha ve Nontapa (2023), matematiksel kavramların ve sembolleri kullanma becerisinin geliştirilmesinin problem çözme becerisini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Güzel (2020), kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel dili kullanma becerileri ile matematiksel başarı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Purpura, Napoli, Wehrspann ve Gold (2017), matematiksel dil ile matematiksel bilgi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada matematiksel dil ile matematiksel başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Voyer (2011), problemin çözümünde gerekli olan değişkenlerden anlama sürecini etkileyebilecek değişkenleri incelediği çalışmada aritmetik becerisi ile problem çözme performansının anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirtmiştir. Khashan (2014), matematik öğretmenlerinin rasyonel sayılar konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgilerini incelediği çalışmada işlemsel bilgi ve kavramsal bilgi soruları çözme arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gilmore, Keeble, Richardson ve Cragg (2017), matematik başarısı ile işlemsel beceri, kavramsal anlayış, işlemsel beceri değişkenlerinin her biri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Purpura vd. (2017), Yılmaz ve Güzel (2020), Oyoo (2022), Khrueangwicha ve Nontapa (2023), Esuong vd. (2023), yaptıkları çalışmalarda matematiksel dil ile matematiksel başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmanın matematiksel dil ile problem çözme süreçleri arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişki sonucu bu durum paralellik göstermektedir. Khashan (2014) ve Gilmore vd. (2017) çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında ise işlemsel bilgi, kavramsal bilgi ve matematiksel dil arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu sonucu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın matematiksel dil, işlemsel ve kavramsal bilgi içeren problem çözme süreçlerinin birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı bulunması sonuç yönünden bu durumla benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminin sonucunda kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi içeren problemleri çözme becerisi üzerinde anlamlı yordayıcı bir rolü bulunmaktadır. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi içeren problem çözme becerisinin %25'ini açıklamaktadır.

Alanyazına bakıldığında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin işlem bilgisi içeren problem çözme üzerindeki yordayıcı rolüne ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma ile odaklanma yönünden benzer çalışmalara bakıldığında Dagdag, Palapuz ve Calimag (2021), matematiksel dilin, matematiksel başarı ve problem çözme üzerinde yordayıcı bir rolünün olduğunu belirtmişlerdir. Korhonen, Linnanmäki ve Aunio (2012), dilin matematiksel performans ve matematiksel görevler üzerinde güçlü bir yordayıcı

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korhonen vd. (2012), Dagdag vd. (2021) yaptıkları çalışmalarda matematiksel dilin problem çözme süreci üzerinde yordayıcı bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda mevcut çalışmada da işlemsel bilgi içeren problem çözme üzerinde matematiksel dilin yordayıcı bir değişken olduğu bulunduğundan sonuç itibarıyla çalışmalar birbirlerini desteklemektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin sonucunda kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliğe ilişkin kavram bilgisi içeren problemleri çözme becerisi üzerinde anlamlı yordayıcı bir rolü bulunmaktadır. Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği bu yeterliliğe ilişkin işlem bilgisi içeren problem çözme becerisinin %33'ünü açıklamaktadır.

Alanyazına bakıldığında kareköklü ifadeler alt öğrenme alanında matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin kavram bilgisi içeren problem çözme üzerindeki yordayıcı rolüne ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışma ile araştırma sorusu yönünden benzerlik gösteren çalışmalar incelendiğinde Fuchs, Fuchs, Compton, Hamlett ve Wang (2015), kelime problemlerini anlamada problemlere özgü dilin yani matematiksel dilin etkililiği ve yordayıcı özelliğinin olduğunu belirtmişlerdir. Korhonen vd. (2012), dilin matematiksel performans ve matematiksel görevler üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Larwin (2010), okuma becerisinin problem çözme üzerindeki yordayıcı rolünü araştırmış ve okuma becerisinin problem çözme üzerinde yordayıcı rolü olduğunu belirlemiştir. Alanyazına bakıldığında Larwin (2010), Korhonen vd. (2012), Fuchs vd. (2015) problem çözme ve anlama süreci ile matematiksel dil ve okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca matematiksel dilin ve okumanın problem sürecinde bir yordayıcı değişken olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırmanın da dilsel bir yeterlilik gerektirdiği dolayısıyla okuma becerisini içerdiğinden mevcut çalışmayla bu durumun sonuçlarının benzediği ve paralellik gösterdiği söylenebilir. Çalışmanın sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Mevcut çalışmada matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliğinin bu yeterliliği içeren problem çözme süreci ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda okullardaki matematik ders sürecinde matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırmanın derslerde kullanılmasını sağlayabilecek etkinlik, araştırmalara ve problem çözme süreçlerine daha çok yer verilebilir.
- Çalışma sonucunda matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ve bu yeterliliğe ilişkin problem çözme sürecinin genelinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumun nedenleri matematiğe karşı tutum, özgüven, hazır bulunuşluk gibi değişkenlerde dâhil edilerek detaylı bir şekilde derinlemesine incelenebilir.

- Çalışmanın 8. sınıf kareköklü ifadeler alt öğrenme alanları ile sınırladığı göz önüne alındığında uygun sorular geliştirilerek mevcut çalışma ortaokul kısmının daha farklı sınıf seviyelerinde ve farklı konularda çalışılabilir.
- Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği belirlenirken matematiksel dilin alt boyutlarından sembolik dil üzerinde daha çok durulmuştur. Bu durum göz önüne alınarak matematiksel dilin alt boyutlarından sembolik, sözel ve görsel boyutlar kullanılarak daha büyük ve farklı bir örnekleme (lise, üniversite vb.) mevcut çalışma ileriki süreçte çalışılabilir.
- Matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterliliği ile bu yeterliliğe ilişkin problem çözme becerisinde köy okullarının genellikle en düşük puan ortalamasına sahip okul olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bu okullarda öğrenciler için matematik dersi ile ilgili ek çalışmaların, etütlerinin imkânlar dâhilinde yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Etik Kurulu Beyanı**

Bu araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul'undan izin alınmıştır (Karar Sayısı: 23-21, Oturum: 23, Karar Tarihi: 19.11.2021).

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirim**

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Abedi, J., & Lord, C. (2001). The language factor in mathematics tests. *Applied Measurement in Education*, 14(3), 219-234. [https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403\\_2](https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403_2)
- Aiken, L. D. (1972). Language factors in learning mathematics. *Rewiew of Educational Research*, 42(3), 359-385.
- Altun, M. (2005). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Aktüel Yayınları.
- Altun, M. (2014). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (10. Baskı). Alfa Aktüel.
- Arcavi, A. (2005). Developing and using symbol sense in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 25(2), 42-48.
- Aslan, O., & Sağır, Ş. U. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 82-94.
- Aydın, S., & Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 90-110.

- Aydoğan-Belen, N. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kullandıkları matematiksel dilin incelenmesi* (Tez No.542255) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi-Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baykul, Y. (1996). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Biber, A. Ç., & Kutluca, A. Y. (2013). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 276-288.
- Boulet, G. (2007). How does language impact the learning of mathematics?. *Journal of Teaching and Learning*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.22329/jtl.v5i1.125>
- Böge, H., & Akıllı, R. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik ders kitabı 8.sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. F., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (26.baskı)*. Pegem Akademi.
- Capraro, M. M., & Joffrion, H. (2006). Algebraic equations: Can middle-school students meaningfully translate from words to mathematical symbols?. *Reading Psychology*, 27(2), 147-164. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710600642467>
- Çalıköğlü-Balı, G. (2002). Matematik öğretiminde dil ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 57-61.
- Çalıköğlü-Balı, G. (2003). Matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde dile ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(25), 19-25.
- Dagdag, J. D., Palapuz, N. A., & Calimag, N. A. (2021). Predictive ability of problem-solving efficacy sources on mathematics achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(4), 1185-1191. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i04-11>
- Dur, Z. (2010). *Öğrencilerin matematiksel dili hikaye yazma yoluyla iletişimde kullanabilme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 265322) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erenkuş, M. A., & Eren-Savaşkan, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 8.sınıf ders kitabı*. Koza Yayıncılık.
- Esuong, U. U., Owan, V. J., Edoho, E. A., & Eni, B. E. (2023). Mathematics symbol instruction and senior secondary students' achievement in word problems: A quasi-experimental study. *Pedagogical Research*, 8(1), em0142. <https://doi.org/10.29333/pr/12595>
- Ev-Çimen, E. (2008). *Matematik öğretiminde bireye "Matematiksel Güç" kazandırmaya yönelik ortam tasarımı ve buna uygun öğretmen etkinlikleri geliştirilmesi* (Tez no. 220314) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Hamlett, C. L., & Wang, A. Y. (2015). Is word problems-solving a form of text comprehension? *Scientific Studies of Reading*, 3(19), 204-223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1005745>



- Gail, M. (1996, June 11- June 13). Problem solving about problem solving: Framing a Research Agenda. *Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference*, Minnesota.
- Gilmore, C., Keeble, S., Richardson, S., & Cragg, L. (2017). The interaction of procedural skill, conceptual understanding and working memory in early mathematics achievement. *Journal of Numerical Cognition*, 3(2), 400-416. <http://dx.doi.org/10.5964/jnc.v3i2.51>
- Güldal, Ö. (2022). 8. sınıf öğrencilerinin özdeşlikler konusunda matematiksel dili kullanma becerileri ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No.718463) [Yüksek lisans tezi İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hill, J. (2024). Mathematics through language and language through mathematics: Condensation transcription as a point of symbiosis. *Fizyko-matematychna osvita*, 39(3), 31–37. <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i3-04>
- Hornburgh, C. B., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2018). Relations between preschoolers' mathematical language understanding and specific numeracy skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 176, 84–100. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecp.2018.07.005>
- Karabacak, K., Nalbant, D., & Topçuoğlu, P. (2015). Examination of teacher candidates' problem solving skills according to several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3063-3071. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1099>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 1-10.
- Khashan, K. H. (2014). Conceptual and procedural knowledge of rational numbers for Riyadh elementary school teachers. *Journal of Education and Human development*, 3(4), 181-197. <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v3n4a17>
- Khruangwicha, R., & Nontapa, R. (2023). Mathematical concept study the ability to use symbols and algebraic operations that affect mathematical problemsin fractions of 1st-grade students. *Interdisciplinary Academic and Research Journal*, 3(6), 221-238; <https://doi.org/10.60027/iarj.2023.271254>
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2012). Language and mathematical performance: A comparison of lower secondary school students with different level of mathematical skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 333-344. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.599423>
- Larwin, K. H. (2010). Reading is fundamental in predicting math achievement in 10th graders?. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(3), 131- 145. <http://dx.doi.org/10.29333/iejme/254>
- Leitze, R. A. (1997). Connecting process problem solving to children's literature. *Teaching Children Mathematics*, 3(7), 398-406.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8.sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *2019 - 2020 öğretim yılı sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik kasım ayı örnek soruları (sayısal bölüm)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). *2020 - 2021 öğretim yılı sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik aralık ayı örnek soruları (sayısal bölüm)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). *2021 - 2022 öğretim yılı sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik aralık ayı örnek soruları (sayısal bölüm)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Nalbant, S. (2015). *9. sınıf öğrencilerinin matematiksel kavram ve sembolleri anlamlandırma yeterlikleri ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 407726) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Oyoo, P. O. (2022). Exploring students' proficiency in mathematical symbolization. *International Journal of Advanced Research*, 5(1), 117-130. <https://doi.org/10.37284/ijar.5.1.774>
- Pazarbaşı, Z. (2015). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının analitik geometri alan dilini kullanma becerileri ve tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 388151) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116-137. <http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2016.1204639>

- Raiker, A. (2002). Spoken language and mathematics. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 45-60. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640220116427>
- Rosidah, Sahid., & Ikhlasul, A. M. (2024). Descriptions of students' mathematical comparehanging concepts on grade x of state senior high school 1 maros. *Proceedings of International Conference on Educational Studies in Mathematics*, 1(1), 478-482. Retrieved from <https://journal.unm.ac.id/index.php/icoesm/article/view/2710>
- Swing, S., & Peterson, P. (1988) Ebolarative and integrative thought processes in mathematics learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 54-66. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.54>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi* (1.Basım). Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, Z. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin geometri öğrenme alanında matematiksel dil kullanımlarının incelenmesi* (Tez No. 342305) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Voyer, D. (2011). Performance in mathematical problem solving as a function of comprehension and arithmetic skills. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1073-1092. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-010-9239-y>
- Xu, C., Lafay, A., Douglas, H., Di Lonardo Burr, S., LeFevre, J. A., Osana, H., Skwarcuk, L.S., Wylie, J., Simms, V., & Maloney, E. A. (2022). The role of mathematical language skills in arithmetic fluency and word-problem solving for first-and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 513. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000673>
- Yalvaç, B. (2019). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanında matematiksel dili kullanma becerilerinin incelenmesi* (Tez No.586735) [Yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yardımcı, H. (2019). *Matematik öğretmeni adaylarının sözel olarak ifade edilen kümeleri matematiksel dile çevirebilme becerileri* (Tez No.593473) [Yüksek lisans tezi Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yenice, N. (2011). Investigating pre-service science teachers' critical thinking dispositions and problem solving skills in terms of different variables. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 497-508.
- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 61-70.
- Yıldız, F. (2016). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel sözel, sembolik ve görsel dili anlama ve kullanma becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 435374) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, S., & Güzel, S. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin kareköklü ifadeler konusunda matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 282-302. <http://dx.doi.org/10.30900/kafkasegt.733078>

Yılmaz, S., & Türkmen, Z. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin doğrular ve açılar konusunda matematiksel dil kullanım düzeyleri ve dile ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 31-47. <http://dx.doi.org/10.17522/balikesirnef.549469>

Yüzerler, S. (2013). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel dili kullanabilme becerileri* (Tez No. 328699) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi–Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Extended Abstract

Mathematical language is a language in which concepts, symbols, and operations in mathematics are used holistically (Çalikoğlu-Bali, 2003). According to Boulet (2007), it is essential that the symbols, concepts, and words in mathematics are learned correctly and clearly by the students in order for the mathematical information and structures to be assimilated and structured correctly in the minds of the students. According to Leitze (1997), mathematics and the problem are directly related to each other. As a result of this situation, whether the problem situation contains numbers or not has a relationship with mathematics. Swing and Peterson (1988), stated that one of the most important steps required for mathematical problem-solving is to understand the problem situation. Understanding and applying mathematical concepts and symbols in the problem is very important in problem-solving (Arcavi, 2005). This shows that mathematical language is a very important step in problem-solving. In the literature, no study was found between making sense of mathematical concepts and symbols and solving problems in the sub-learning field of square root expressions at the secondary school level. With the current study, it is thought that this gap in the literature will be filled and richness will be added to the literature. In this context, in the present study, it was aimed to determine the relationship between the 8th grade students' ability to make sense of mathematical concepts and symbols in the sub-learning field of square root expressions and their ability to solve problems involving procedural and conceptual knowledge containing this competence.

In the current study, the relational survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study of the relationship between the two variables. During the data collection process, the data were collected in four different schools within two class hours by using the KIYF form developed by the researcher. In the analysis part of the data, the data was first scored by the researcher based on the rubric. Afterwards, t-test was applied for the gender variable for the data obtained, and the Anova test was applied when examining the school type variable. Pearson Moment Correlation coefficient was applied while examining the relationship of variables with each other, and Simple Linear Regression method was used while determining the predictive state.

As a result of the first sub-problem of the research, it was seen that the ability to make sense of mathematical concepts and symbols differed significantly in terms of

gender. In the study of Literature Yılmaz and Güzel (2020) investigated the relationship between gender and the skill of using mathematical language in terms of square root expressions at the 8th-grade level, no significant difference was found in terms of gender. The result of the present study does not correspond to these situations. It was observed that there was no significant difference in terms of the school-type variable.

As a result of the second sub-problem of the study, there was no significant difference between the problem-solving skills involving operational knowledge and the gender variable, but a significant difference was observed in terms of the school type variable. Looking at the literature, Biber and Kutluca (2013) stated that there is a significant difference between students' problem-solving skills and school type. The result of the present study agrees with this situation.

As a result of the third sub-problem of the study, there was no significant difference between the problem-solving skills involving concept knowledge and the gender variable, while a significant difference was observed in terms of the school type variable. Looking at the literature, Yenice (2011), one of the studies that show similarities with the study in terms of focus, stated that there is a significant difference between the problem-solving skills of science teachers and the school they graduated from. The result of the present study supports this situation.

As a result of the fourth sub-problem of the study, it was seen that there were moderately positive and significant relationships between the ability to make sense of mathematical concepts and symbols, and problem-solving skills involving operation and concept knowledge. Looking at the literature, Yılmaz and Güzel (2020) stated that there is a moderate, positive, and significant relationship between the skills of using mathematical language and mathematical success in the sub-learning domain of square root expressions. This situation is parallel with the result of the present study. Khashan (2014), in his study examining mathematics teachers' operational and conceptual knowledge of rational numbers, stated that there is a significant difference between solving operational knowledge and conceptual knowledge questions. This situation is parallel with the result of the present study.

As a result of the fifth sub-problem of the research, it was concluded that the competence to make sense of mathematical concepts and symbols was a significant predictor of the problem-solving skill containing operational knowledge related to this competence, and the proficiency in making sense of mathematical concepts and symbols explains 25% of the change in problem-solving skills involving operational knowledge. Looking at the literature, Dagdag et al. (2021) stated that mathematical language has a predictive role in mathematical success and problem-solving. This result supports each other with the results of the present study.

As a result of the sixth sub-problem of the research, it was concluded that the ability to make sense of mathematical concepts and symbols was a significant

predictor of problem-solving skill that includes concept knowledge related to this competency, and the ability to make sense of mathematical concepts and symbols explains 33% of the change in the problem-solving skill that includes operational knowledge. Fuchs et al. (2015), who are similar to the study in terms of focus, stated that problem-specific language, that is, mathematical language, has an effective and predictive feature in understanding word problems. The results of the present study support this situation.

# Mathematics Teachers' Attitudes towards Inclusive Education\*

Bahaddin Demirdiş\*\*

Makale Geliş Tarihi:14/04/2024

Makale Kabul Tarihi:22/07/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1468104

## Abstract

*The success of inclusive practices in educational settings significantly depends on teachers' attitudes. This study addresses the attitudes of mathematics teachers toward inclusive education in Turkish lower secondary schools, filling a gap in existing literature. It examines the determinants shaping these attitudes, providing insights for tailored interventions to support mathematics teachers in promoting inclusivity. Through questionnaire data collected from 262 mathematics instructors, the study reveals a slightly negative overall attitude trend, influenced by factors such as age, prior experience with children, training in inclusive education, and personal connections. Younger teachers, those with experience teaching students with SEN, and those with inclusive education training exhibit more favourable attitudes. Surprisingly, having a family member with SEN also significantly impacts attitudes, highlighting the importance of personal connections. These results underline the need for targeted interventions and professional development to foster inclusive mindsets among mathematics teachers, thereby creating equitable learning environments for all students.*


**Keywords:** Attitudes, inclusive education, mathematics teachers

## Matematik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları

### Öz

*Eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarının etkinliği, öğretmenlerin tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bu çalışma, Türk ortaokullarındaki matematik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemektedir. Matematik öğretmenlerinin tutumlarını belirleyen faktörlere odaklanarak, bu öğretmenlerin kaynaştırmayı destekleme konusunda nasıl özel müdahalelerle yönlendirilebileceği hakkında bilgi sağlar. Çalışma, 262 matematik öğretmeninden toplanan anket verilerine dayanarak, genel olarak hafif negatif bir tutum eğilimi tespit etmiştir. Yaş, önceki özel eğitim deneyimi, kaynaştırma eğitimi alma ve kişisel ilişkiler gibi faktörlerin bu tutumları etkilediği görülmüştür. Genç öğretmenler, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle deneyimli olanlar ve kaynaştırma eğitimi almış olanlar daha*

\*This article is extracted from my doctoral thesis entitled "Attitudes of Mathematics Teachers in Turkish Lower Secondary Schools Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Those Schools," supervised by Dr. Zachary Walker and Dr. Yvonne Reynolds (Ph.D. Dissertation, UCL Institute of Education, 2022).

\*\* Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çankırı, Türkiye, [bahaddindemirdis@karatekin.edu.tr](mailto:bahaddindemirdis@karatekin.edu.tr). ORCID: [0000-0001-5843-5072](https://orcid.org/0000-0001-5843-5072) 

**Kaynak Gösterme:** Demirdiş, B. (2024). Mathematics teachers' attitudes towards inclusive education. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2468-2491.

*olumlu tutumlar sergilemektedir. Ayrıca, özel eğitim ihtiyacı olan bir aile üyesine sahip olmanın da tutumlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu, bu kişisel ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, matematik öğretmenlerinin kaynaştırıcı düşünce tarzlarını teşvik etmek için hedefe yönelik müdahalelerin ve mesleki gelişim çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır. Böylece, tüm öğrenciler için adil öğrenme ortamları oluşturulabilir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Tutumlar, kaynaştırma eğitimi, matematik öğretmenleri*

## Introduction

Inclusive education has emerged as a pivotal concept in contemporary pedagogy, drawing substantial attention from researchers globally. At its core, inclusive education seeks to provide equitable learning opportunities by integrating children with special educational needs (SEN) into classrooms alongside their typically developing peers (Br et al., 2021). The success of inclusive education hinges upon various factors (e.g., school infrastructure, administrative support, and parental involvement), with teacher competencies playing a central role. Scholars underscore the critical importance of teachers' competencies, which encompass attitudes, curriculum adaptation, resource utilisation, parental involvement, and multidisciplinary collaboration (Rajendran et al., 2020). Furthermore, the dynamic nature of inclusive education necessitates flexible and diverse methods for documenting and evaluating its outcomes, addressing the methodological and ethical challenges inherent in the field (Erten & Savage, 2012).

Over the past two decades, inclusive education has garnered growing attention within the educational landscape. Researchers have explored diverse facets of inclusive education, ranging from teachers' attitudes towards it (de Boer et al., 2011) to the learning experiences of children with SEN (Arianti et al., 2022). Integral to inclusive education is not only the physical integration of students but also the provision of necessary support and resources to facilitate effective learning alongside their peers (Arianti et al., 2022). Moreover, inclusive education transcends mere classroom presence, striving to cultivate supportive and inclusive school environments that value diversity and promote the well-being of all students (Xue et al., 2023). Viewed as a pathway to social equity and lifelong learning, inclusive education embodies values of fairness, ethics, democracy, and social justice (Imaniah & Fitria, 2018). Its fundamental objective is to deliver quality education to every student, irrespective of their backgrounds or abilities (Manzano-García & Fernández, 2016). Despite its potential, challenges persist, including teachers' misconceptions about inclusive education (Sanagi, 2016) and the need for continuous professional development to enhance teachers' competencies in delivering inclusive education (Sysoieva et al., 2021). Addressing teachers' attitudes and fostering supportive school climates are essential endeavours for realising the vision of inclusive education.



In Türkiye, inclusive education has garnered increasing attention and significance over the years. The nation has endeavoured to promote inclusive practices in education, aiming to provide equal opportunities for all students, including those with diverse needs (Diken et al., 2016; Karal, 2021; Sakız & Woods, 2014). Several studies have clarified the legal framework underpinning inclusive education in Türkiye, emphasising regulations and laws that advocate for inclusive practices (Diken et al., 2016; Yazıcıoğlu, 2020). However, despite these efforts, challenges persist, signalling the need for further enhancements in the system (Kuzu-Demir et al., 2022; Uygur et al., 2020). Research on inclusive education in Türkiye has explored teacher attitudes, training, and practices, emphasising the critical role of positive teacher perceptions towards inclusion and the significance of training and self-efficacy (Aktan, 2021; Özokçu, 2018; Yakut, 2021). Efforts to develop teacher training programs and assistance for students with SEN have been underlined as pivotal steps towards advancing inclusive education in Türkiye (Ersan et al., 2020; Öztürk, 2019).

Within the scope of support education services, there are studies conducted with teachers that directly affect teachers' views. These studies emphasise the significance of teacher training and preparation in shaping positive attitudes towards inclusion (Khalid & Othman, 2022; Leonard & Smyth, 2020; Zainalabidin & Ma'rof, 2021). Research indicates that education and training in SEN and inclusion play a crucial role in influencing teachers' perceptions and behaviours towards inclusive education (Singh et al., 2020). Furthermore, the positive attitudes of teachers are deemed essential for the successful implementation of inclusive education policies (Jury et al., 2021).

### **Inclusive Education and Mathematics**

In the realm of mathematics education, the concept of inclusion holds profound significance, yet it has often been overshadowed by other educational priorities. Mathematics, with its structured framework of ideas, methods, and reasoning, forms a crucial foundation for understanding various disciplines and problem-solving. The educational aim within mathematics is to cultivate a robust knowledge base, fostering the ability to model and resolve complex issues while elucidating fundamental mathematical principles (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2014). The significance of inclusive practices in mathematics education lies in creating a learning environment that caters to the diverse needs of all students, ensuring equitable access to mathematical education. Prediger and Buró (2021) highlight the importance of inclusive teaching practices in secondary mathematics classrooms, emphasising the job-ability framework that outlines the typical situational demands teachers face when teaching mathematics inclusively. This framework stresses the necessity of explicit definitions and a conceptual framework to guide teachers in implementing inclusive practices effectively.

Moreover, Roos (2023) explores students' perspectives on inclusion in mathematics education, underlining the reliance of inclusion on pedagogical practices

in mathematics classrooms. This underscores the crucial role of teachers in establishing an inclusive learning environment that supports the diverse needs of all students. Additionally, Emül, Gulkilik, and Kaplan (2022) investigate how preservice middle school mathematics teachers perceive and achieve mathematical understanding through teaching practices, underscoring the importance of practices that enable students to construct meaning in mathematics lessons. Inclusive practices in mathematics also entail incorporating real-life examples, problem-solving tasks, and cognitive challenges to enhance students' mathematical abilities (Durandt, 2021). By integrating diverse teaching methods and technologies, such as manipulative materials and digital tools, teachers can facilitate a teaching and learning process that respects and includes differences, promoting inclusive mathematical literacy (Silva, 2023). While the term 'inclusion' frequently surfaces in mathematics education discourse and literature, studies on inclusive education in mathematics often tend to indirectly address the concept, rather than delving into its explicit definition and significance (Roos, 2019). Although there is a growing focus on inclusive education in mathematics, existing research primarily touches upon related aspects such as equity and participation yet fails to provide a broad examination of inclusion in the context of mathematics education (Darragh & Valoyes-Chávez, 2019; Jaremus et al., 2020).

The dearth of a cohesive theoretical framework for inclusive education in mathematics further exacerbates this oversight (Vodičková, Mitaříková, & Slavičková, 2023). Consequently, while the ideological underpinnings of inclusive education are frequently expressed, the effective application of inclusive practices in mathematics classrooms remains elusive. Without a clear operationalization of inclusion, its efficacy within educational settings becomes questionable, potentially hindering its meaningful integration into mathematics pedagogy. In essence, the concept of inclusion within mathematics education warrants closer scrutiny and integration. By bridging the gap between theoretical discourse and practical application, inclusion practices within mathematics can be better understood and implemented. This endeavour not only enriches the educational experience but also promotes equitable and participatory learning environments within mathematics classrooms. Hence, it becomes essential to examine the attitudes of mathematics teachers towards inclusive education to ensure the effective integration of inclusive methods and create an environment that accommodates students with SEN.

### **Teachers' Attitudes towards Inclusive Education**

Teachers' attitudes are important in fostering the successful implementation of inclusive education. Consistent positive attitudes among teachers towards inclusive education have been linked with increased support for the inclusion of children with SEN into mainstream classrooms, thereby resulting in enhanced educational outcomes for all (Desombre et al., 2021; Hassanein et al., 2021). Also, teachers' concerns and perceptions closely align with their attitudes, shaping their support and

implementation of inclusive practices within the classroom (Jury et al., 2023). Creating an inclusive learning atmosphere is facilitated by teachers who hold favourable views on inclusion, as they are more proficient in handling instructional materials and curricula tailored to students with special requirements, thereby establishing a classroom environment that is more supportive and accommodating (Larosa et al., 2022). These attitudes are not only essential for the continuation of inclusive practices but also have practical implications for the quality of education provided to all students (Gidlund, 2018), significantly influencing students' social participation and academic performance in inclusive settings (Hussien & Al-Qaryouti, 2014). The interconnectedness of teachers' knowledge, beliefs, and self-efficacy with attitudes towards inclusive education influences their approach to teaching students with diverse needs (Abdullah et al., 2022), and these attitudes serve as critical predictors of self-efficacy for inclusive practices (Alnahdi & Schwab, 2021). Moreover, research indicates that teachers' attitudes are shaped by various factors (Bodhi et al., 2021). The change in teachers' attitudes is quite challenging, as indicated in the literature. Studies have shown that teachers face challenges in adjusting their attitudes towards special needs education (Rashid & Wong, 2022) and inclusive education (Larosa et al., 2022). These challenges often stem from factors like lack of confidence, training, and awareness (Souheyla, 2022; Tadesse, 2020). Positive teacher attitudes are essential for successful educational transformations (Chen et al., 2023). Training and support have been identified as factors that can enhance teachers' attitudes (Tadesse, 2020). Addressing teachers' attitudes is fundamental for effective educational reform and student success.

### **Factors Influencing Teachers' Attitudes**

Understanding the factors that shape teachers' attitudes towards inclusive education is crucial for fostering positive changes in educational practices (Saloviita, 2018). Savolainen et al. (2012) emphasised that teachers' attitudes are shaped by complex social relationships rather than isolated variables. This highlights the need to explore factors such as age, gender, training, types of SEN, and prior experience with children with SEN to gain deeper insights into these attitudes.

Age is a significant factor influencing teachers' attitudes. Research indicates that younger teachers generally express more positive attitudes towards inclusive education compared to their older colleagues. This difference is often attributed to recent training and greater openness to innovative approaches among younger teachers (Alnahdi & Schwab, 2021; Khalid & Othman, 2022). Conversely, older teachers may have established beliefs and practices that make them more resistant to change (Ibrahim et al., 2013; Gal et al., 2010). Gender also plays a role in shaping attitudes towards inclusive education. Studies have found that female teachers typically express more positive attitudes towards inclusive practices than male teachers (Alnahdi & Schwab, 2021; Sharma et al., 2014). However, some research

indicates that male teachers can also hold positive views towards inclusion (Dapudong, 2014), suggesting that gender-related attitudes may be context-specific.

The importance of training in shaping teachers' attitudes towards inclusive education is well-documented. Comprehensive training programs that focus on inclusion and diversity are effective in improving teachers' attitudes and their readiness to implement inclusive practices (de Boer et al., 2011; Khalid & Othman, 2022; Lacruz-Pérez et al., 2021). However, some studies suggest that training alone may not be sufficient, emphasising the need for ongoing professional development (Orakci et al., 2016; Monsen et al., 2014). Prior experience with students with SEN significantly influences teachers' attitudes. While some studies indicate that personal connections with individuals with SEN do not necessarily correlate with more positive attitudes (Alquraini, 2012; Rakap et al., 2015), these experiences can provide unique insights and foster empathy, enhancing teachers' understanding and approach to inclusive practices (Tsibidaki et al., 2020).

Teachers' attitudes towards inclusive education are also affected by the nature and severity of students' disabilities. Positive attitudes are more prevalent towards students with mild disabilities, while negative perceptions often arise with behavioural and emotional difficulties (de Boer et al., 2011; Schwab, 2019). This variability underscores the need for targeted interventions and support to address diverse needs within inclusive settings (Kauffman et al., 2018; McCarthy, 2019). In summary, teachers' attitudes towards inclusive education are shaped by a complex interplay of factors including age, gender, training, prior experience, and the nature of disabilities. Understanding these factors can help educational stakeholders design targeted interventions and professional development programs to promote inclusive practices and create supportive learning environments for all students.

### **Research Aims and Questions**

This literature review has highlighted teachers' attitudes towards inclusive education, yet a significant gap remains regarding the attitudes of mathematics teachers specifically. While existing studies have explored teachers' perceptions of inclusive education, it is crucial to recognize that mathematics teachers may hold unique perspectives due to the specific nature of their subject and the differences in their training programs at the university level, which often involve distinct curricula compared to teachers of other subjects. Therefore, the current study aims to explore the attitudes of mathematics educators towards inclusive education in their instructional settings and to identify the factors influencing these attitudes within mathematics classrooms.

By focusing specifically on mathematics teachers, this research seeks to provide a more nuanced understanding of the challenges and opportunities they encounter in promoting inclusive practices within their subject area. The importance of this research lies in its potential to fill a critical gap in the literature by offering insights

that are directly relevant to mathematics education. Practically, the findings can inform the development of targeted professional development programs and instructional strategies that better support mathematics teachers in implementing inclusive education. This, in turn, can lead to more effective and equitable learning environments for all students, particularly those with special educational needs.

To achieve these objectives, the current study aims to investigate the following research questions:

1. What are the attitudes of mathematics teachers towards inclusive education in their schools?
2. How do different factors shape mathematics teachers' attitudes towards inclusive education?

## Method

### Research Design

This study employs a cross-sectional survey design to explore the attitudes of mathematics teachers towards inclusive education in Turkish lower secondary schools. This design was selected for its effectiveness in capturing the current state of attitudes and identifying influencing factors at a single point in time, thus providing a comprehensive snapshot of prevailing conditions and correlations. The cross-sectional survey design allows the collection of data from a large number of participants simultaneously, making it suitable for identifying patterns and correlations without requiring a long-term commitment from participants. This approach is particularly valuable in educational research where capturing the current state of attitudes can provide important insights for policy and practice.

By employing a cross-sectional survey design, this study aims to efficiently gather data from a diverse sample of mathematics teachers. This design enables the identification of relationships between variables, such as demographic factors and attitudes towards inclusive education, within a relatively short period. It also facilitates the examination of differences and similarities across various subgroups within the sample, providing a nuanced understanding of the factors that shape teachers' perspectives on inclusive education. This approach lays a valuable foundation for developing targeted interventions and professional development programs aimed at fostering more inclusive attitudes among teachers.

### Data Collection Process

Convenience sampling was employed to select participants, involving the recruitment of individuals readily accessible and willing to take part in the study. Mathematics teachers from lower secondary schools across different regions in Türkiye were approached to participate voluntarily, facilitating the recruitment process by targeting

those interested and available for involvement in the study. The data collection process for this study involved both face-to-face and online distribution methods to accommodate the preferences of the mathematics teachers. Initially, the researcher contacted selected schools to inform the teachers about the research and to offer the questionnaires involved in the project. The best way to reach teachers was through school contact details provided on school websites. Face-to-face distribution was preferred because it enabled the researcher to explain the research in detail and clarify any questions or concerns from the participants. However, some teachers preferred not to meet in person and requested to receive the questionnaire by email. Therefore, the questionnaire was also transmitted electronically, and data was gathered online using a web-based survey tool (Google Forms).

While 76 teachers participated in the online questionnaire, 196 teachers completed the printed version of the questionnaire. The online survey method was particularly advantageous during the coronavirus pandemic, as it allowed for quicker and broader distribution, reaching participants in different geographic locations more conveniently. Online surveys offer numerous benefits, including ease of use, confidentiality, anonymity, and enhanced participation levels due to the comfort and freedom they provide to respondents (Nayak & Narayan, 2019).

## **Participants**

Participants were recruited from mathematics teachers working in lower secondary schools in Türkiye, responsible for teaching students aged 11 to 14 years. The questionnaires were circulated to 300 mathematics teachers in lower secondary schools in Türkiye, with a total of 272 (84%) completing it. However, data from only 262 participants were used in the study, as 10 responses from the online questionnaire were invalid due to repeated selections of the same option or leaving every item blank.

A total of 262 mathematics teachers voluntarily participated in the current study. Out of these participants, 160 (61.1%) were identified as female, whereas 102 (38.9%) were identified as male. Most participants fell within the age bracket of 27 to 31 years, representing 35.9% of the total, with ages spanning from 23 to 57 years. Among the 262 participants, it was found that 157 (59.9%) individuals had undergone some form of training regarding inclusive education, reflecting their training background. Additionally, the majority of teachers (227, 86.6%) stated that they did not have friends with SEN, while 35 (13.4%) reported having such friends. Moreover, 40 (15.3%) participants disclosed having a family member with SEN, while 222 (84.7%) did not have such familial connections. Subsequently, teachers were reported about their familiarity with instructing students with various types of SEN. As depicted in Figure 1, roughly 34% to 46% of respondents had experience teaching students with various special needs or challenges.

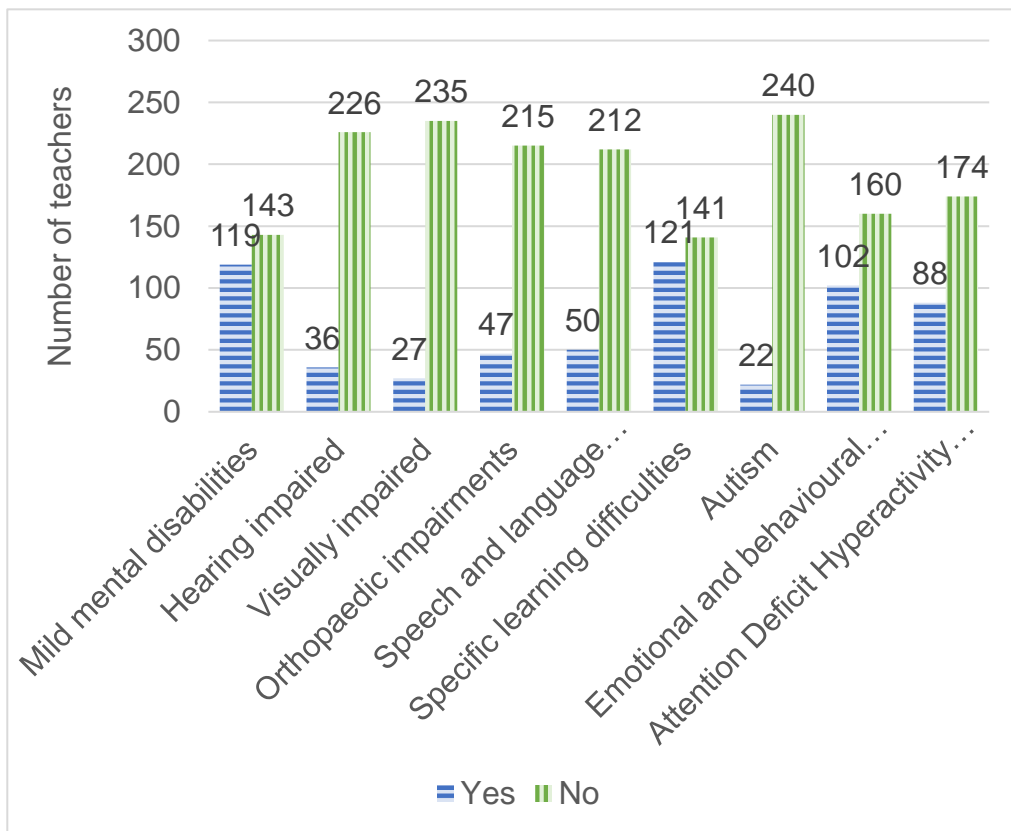


Figure 1. Teachers’ experience with students having specific SEN (N = 262)

**Instruments**

Data collection for the current study involved the use of two questionnaires. The initial questionnaire aimed to collect demographic information. To evaluate mathematics teachers' attitudes, a revised edition of the Opinion Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) scale was incorporated into the questionnaire (Antonak and Larrivee 1995). The ORI scale has been widely employed in prior research to investigate teachers' attitudes towards inclusive education (for example, Alshehri, 2023; Rakap, Cig, and Parlak-Rakap 2017).

The ORI scale's validity and reliability have been extensively evaluated in previous studies. Antonak and Larrivee (1995) conducted the initial psychometric analysis and revision of the scale, confirming its reliability with a Cronbach's alpha coefficient of 0.88. This high coefficient indicates a strong internal consistency of the scale, making it a reliable tool for measuring attitudes towards inclusive education. In the current study, the reliability of the ORI scale was reassessed to ensure its suitability for the sample of mathematics teachers in Turkish lower secondary schools. Cronbach's alpha was recalculated for the collected data, resulting in a coefficient of 0.89, which is consistent with the original findings and indicates a satisfactory level of internal consistency. This reliability measure confirms that the ORI scale is a stable and dependable instrument for this research context. To further ensure the validity of the instrument, content validity was considered by reviewing the scale items to ensure they comprehensively covered the domain of attitudes towards inclusive education. Additionally, the construct validity of the scale was supported by its widespread use in similar studies, which have consistently demonstrated its effectiveness in capturing teachers' attitudes.

The questionnaire comprises 40 statements, utilising a five-point Likert scale. Negative items were reverse-scored to standardise responses (from - to + and + to -), and the 40 responses were then summed to calculate total scores, falling within the range of 0 to 160. Higher scores reflect more positive attitudes towards inclusive education (Alanazi, 2012). This scoring method not only helps identify participants with more favourable attitudes but also aids in pinpointing general disparities in opinions on inclusion among diverse demographic groups. By employing this scoring system, the current study assessed the overall attitudes of mathematics teachers while simultaneously investigating the influence of demographic characteristics on these attitudes.

### **Data Analysis**

The data analysis process was meticulously structured to ensure a comprehensive understanding of the attitudes of mathematics teachers towards inclusive education and the factors influencing these attitudes. The analysis involved several steps, utilising both descriptive and inferential statistical methods. Initially, the collected data underwent a thorough cleaning process to ensure accuracy and reliability. Invalid responses, such as those with repeated selections of the same option or those leaving every item blank, were removed. This resulted in a final dataset of 262 valid responses from mathematics teachers. Descriptive statistics were employed to summarise the demographic characteristics of the participants and the general trends in their attitudes towards inclusive education. Frequencies, percentages, means, and standard deviations were calculated for various demographic variables such as gender, age, prior experience with students with special educational needs (SEN), and training in inclusive education. This provided a detailed overview of the sample's composition and the general distribution of attitudes within the group.



Inferential statistical tests were conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 29.0.2 to examine the relationships between demographic factors and teachers' attitudes towards inclusive education. These analyses included independent samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA). The independent samples t-test was used to compare the attitudes of male and female teachers and to assess whether there were statistically significant differences in attitudes towards inclusive education based on gender. Additionally, a t-test compared the attitudes of teachers with and without prior experience teaching students with SEN, determining if previous experience with SEN influenced teachers' attitudes.

A one-way ANOVA was conducted to investigate potential age-related differences in attitudes towards inclusive education. This analysis compared the attitudes across different age groups to identify significant variations. ANOVA was also used to compare the attitudes of teachers who had received training in inclusive education with those who had not, evaluating the impact of training on teachers' attitudes. For significant ANOVA results, post hoc comparisons were conducted using the Tukey Honestly Significant Difference (HSD) test to further explore differences between specific groups. This detailed analysis approach ensured that the study comprehensively examined the factors influencing mathematics teachers' attitudes towards inclusive education, providing valuable insights for targeted interventions and professional development programs.

### **Ethical Considerations**

The study obtained ethical approval from the Ethics Committee of the UCL Institute of Education. The methodology involved conducting a survey targeting mathematics teachers in Türkiye. Participants were given consent forms and detailed information sheets prior to their participation in the study. The documents were carefully prepared to guarantee that participants possessed a thorough comprehension of the study's aims and the types of questions they would be presented with. To achieve this, the information sheets included a clear and concise description of the study's purpose, the significance of the research, and the specific objectives being investigated. Additionally, the consent forms outlined the nature of participation, emphasising the voluntary aspect and the confidentiality of the responses. Participants were informed about the types of questions they would encounter, ensuring that there were no surprises or discomfort during the survey process. Furthermore, the documents included contact information for the researchers, allowing participants to seek clarification or ask any questions regarding the study. This transparent communication aimed to build trust and ensure that participants felt comfortable and well-informed before providing their consent. Throughout the survey administration process, respondents were granted the flexibility to skip any questions they felt uncomfortable answering, further emphasising the ethical commitment to voluntary and informed participation.

## Results

In the initial stage of data analysis, quantitative methods were used to scrutinise the data obtained from the filled-out questionnaires. This process entailed performing a descriptive statistical analysis utilising the Statistical Package for the Social Sciences version 29.0.2 (SPSS) software, following data cleaning and screening procedures. Afterward, independent sample t-tests and one-way ANOVA were employed to assess how different factors affected the attitudes of mathematics teachers towards inclusive education in Türkiye.

The analysis of the overall mean for mathematics teachers' total scores revealed a mean score of 79.23, indicating a slightly negative attitude towards inclusive education. An independent samples t-test was performed to examine potential variances in mathematics teachers' attitudes with respect to gender. The null hypothesis posited no statistically significant disparities. Results indicated that males (N=102, M=78.82, SD=21.06) exhibited slightly lower mean attitudes compared to females (N=160, M=80.76, SD=19.66), yet this variation was not statistically significant, as evidenced by the t-test (see Table 1). Additionally, Levene's Test for Equality of Variances showed that there were no statistically significant differences detected in variances between the two groups, supporting the use of the 'equal variances assumed' t-test. Consequently, the null hypothesis was accepted, indicating that gender did not significantly affect teachers' attitudes in the current (see Table 1).

Table 1.  
*Independent samples t-test for the difference in the teachers' attitudes based on gender*

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	.438	.509	1.538	260	.125
Equal variances not assumed			1.515	204.368	.131

A one-way ANOVA was employed to investigate potential age-related variances in the attitudes of mathematics teachers. The null hypothesis suggested that age group had no significant impact on mathematics teachers' overall attitude. Nonetheless, the findings, as presented in Table 2, indicated a noteworthy impact of mathematics teachers' age group on their attitudes. Post hoc comparisons conducted with the Tukey Honestly Significant Difference (HSD) test demonstrated that the mean score for the age group 22-26 (M = 88.04, SD = 23.21) was significantly higher than that of age

groups 32-36, 37-41, and 41+. Additionally, there was no statistically significant difference observed between the age group 22-26 and the age group 32-36. These findings suggest that age has a significant influence on mathematics teachers' attitudes, particularly among younger teachers.

Table 2.  
*A one-way ANOVA for the differences in the teachers' overall attitudes based age groups.*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12606.499	4	3151.625	7.218	.000
Within Groups	112213.837	257	436.630		
Total	124820.336	261			

An analysis was conducted to determine if statistically significant differences existed in teachers' attitudes based on their prior experience in teaching students with SEN. The null hypothesis proposed no significant disparities in attitudes between mathematics teachers with and without prior experience teaching students with SEN. An independent samples t-test results indicated that mathematics teachers who had experience teaching students with SEN exhibited significantly higher mean attitudes ( $M=82.49$ ,  $SD=21.60$ ) compared to those without such experience ( $M=64.85$ ,  $SD=16.82$ ), with  $t(128.994)=6.714$ ,  $p=0.000$ . Thus, the null hypothesis was rejected, confirming a significant difference in attitudes between the two groups, as indicated in Table 3. Also, an independent samples t-test was used to compare attitudes based on the type of SEN teachers who had experience teaching. Results revealed significant differences in attitudes towards students with mild mental disabilities ( $t(231.651)=3.727$ ,  $p=0.000$ ), orthopaedic impairments ( $t(260)=2.152$ ,  $p=0.032$ ), and ADHD ( $t(260)=2.276$ ,  $p=0.024$ ). These findings suggest that mathematics teachers' attitudes vary depending on their experience teaching different types of SEN.

Table 3.  
*Independent samples t-test for the difference in the teachers' attitudes based on the experience of teaching students with SEN*

	Levene's Test for		t-test for Equality of Means		
	Equality of Variances		t	df	Sig. (2-tailed)
	F	Sig.			
Equal variances assumed	6.012	.015	5.894	260	.000

Equal variances not assumed	6.714	128.994	.000
--------------------------------	-------	---------	------

Furthermore, the study aimed to examine if there were notable differences in mathematics teachers' attitudes depending on their training in inclusive education. The null hypothesis posited no significant alterations between attitudes of mathematics teachers with and without prior training in inclusive education. The results of an independent-samples t-test indicated a noteworthy disparity in the overall attitude scores between mathematics teachers who had received prior training in inclusive education and those who had not. Teachers with prior training exhibited a higher mean attitude score ( $M= 84.22$ ,  $SD=23.06$ ) compared to those without training ( $M= 69.49$ ,  $SD=16.46$ ). Additionally, the Levene's Test for Equality of Variances indicated significance, as shown in Table 4, warranting the use of unequal variances in the t-test. These findings indicate the rejection of the null hypothesis and suggest a significant difference in overall attitudes between mathematics teachers with and without prior training in inclusive education.

Table 4.

*Independent samples t-test for the difference in teachers' attitudes based on the training received on inclusive education*

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	8.099	.005	5.651	260	.000
Equal variances not assumed			6.030	258.873	.000

The null hypothesis posited that there would be no statistically significant differences in the attitudes of mathematics teachers who had prior experience with children with SEN compared to those who did not. An independent-samples t-test analysis revealed that mathematics teachers who had a friend with SEN had a slightly higher mean attitude score ( $M = 80.51$ ,  $SD = 20.42$ ) than those who did not ( $M = 77.97$ ,  $SD = 22.11$ ). However, the t-test did not reveal a statistically significant difference between the two groups ( $t(260) = 0.639$ ,  $p = 0.523$ ), indicating that the null hypothesis was accepted. Therefore, there were no noteworthy differences in mathematics teachers' attitudes regarding whether they had an acquaintance with SEN. However, an independent-samples t-test analysis revealed that mathematics teachers who had a family member with SEN had a substantially higher mean attitude score ( $M = 93.53$ ,  $SD = 22.85$ ) compared to those who did not ( $M = 75.57$ ,  $SD = 20.57$ ). The t-test indicated a statistically significant difference between the two

groups ( $t(260) = 4.994, p = 0.000$ ), leading to the rejection of the null hypothesis. These findings imply a notable divergence in the overall attitudes of mathematics teachers depending on whether they had a family member with SEN.

A Wald Chi-Square test revealed a statistically significant relationship between the intersection of gender, age, and years of teaching experience and mathematics teachers' attitudes towards inclusive education,  $X^2(1, N = 262) = 7.85, p = .005$ . Specifically, Male teachers between the ages of 22 and 26, had less than two years of teaching experience, demonstrated the highest average attitude score ( $M = 115.50, SD = 13.00$ ) compared to other groups. These findings underscore the importance of considering the nuanced interplay of demographic variables in shaping mathematics teachers' attitudes towards inclusion.

In conclusion, the current study elucidates various factors influencing mathematics teachers' attitudes towards inclusive education in Turkish lower secondary schools. While gender did not significantly affect attitudes, age emerged as a significant factor, particularly among younger teachers. Additionally, teachers' familiarity with diverse types of SEN significantly impacted their attitudes, with those having prior training in inclusive education exhibiting more positive attitudes. Moreover, having a family member with SEN significantly influenced teachers' attitudes, indicating a personal connection's profound impact. These findings underscore the importance of targeted training programs and assistance for teachers to foster more inclusive attitudes.

### Discussion

The findings of this study offer valuable insights into the attitudes of mathematics teachers toward inclusive education in Turkish lower secondary schools, considering various influencing factors. The overall slightly negative inclination among mathematics teachers toward inclusive education is concerning. This result suggests a critical need for interventions aimed at shifting teachers' mindsets to be more inclusive. This negative inclination could stem from a lack of adequate training or exposure to inclusive practices, echoing the sentiments found in existing literature (de Boer et al., 2011; Desombre et al., 2021; Hassanein et al., 2021). To address this issue, targeted professional development programs focusing on the benefits and strategies of inclusive education could be essential.

Regarding gender differences, the study found no significant effect of gender on mathematics teachers' attitudes. This lack of significant disparity aligns with some studies (Artiles et al., 2011) but contrasts with others that report gender differences in perceptions and approaches to inclusive practices (Savolainen et al., 2012). The variability in these findings suggests that the influence of gender on attitudes toward inclusive education might be context-dependent. For instance, cultural factors or the gender distribution within the teaching profession in specific regions might play a role. In Turkey, where traditional gender roles are still influential, the lack of gender

difference in this study might reflect a broader societal shift towards gender equality in professional attitudes, particularly in education.

Age emerged as a significant variable influencing mathematics teachers' attitudes, with younger teachers displaying more positive attitudes compared to their older colleagues. This generational shift suggests that newer cohorts of teachers might be receiving more comprehensive training in inclusive education or are more open to progressive educational practices. Previous research supports this trend, highlighting age as a determinant of attitudes (Alnahdi & Schwab, 2021; de Boer et al., 2011; Khalid & Othman, 2022). Younger teachers' more favourable attitudes might also be attributed to their recent exposure to inclusive education during their teacher training programs, which often emphasise current educational paradigms and inclusive practices.

The substantial impact of prior experience with students with SEN on teachers' attitudes highlights the importance of direct interaction and practical engagement. Teachers with hands-on experience in teaching students with SEN are likely to develop a deeper understanding and empathy, leading to more favourable attitudes. This finding is consistent with the literature, which underscores the significance of practical experience in shaping teachers' perceptions (Kauffman et al., 2018; McCarthy, 2019; Schwab, 2019). Schools could benefit from creating more opportunities for teachers to gain experience with SEN students through internships, co-teaching models, or special assignments.

Training in inclusive education significantly influenced teachers' attitudes, with those having received training exhibiting more favourable attitudes. This underscores the efficacy of targeted professional development programs. Comprehensive training not only equips teachers with the necessary skills but also positively shifts their attitudes towards inclusion. This finding aligns with existing research emphasising the critical role of professional development in fostering inclusive mindsets (Istiaryah et al., 2019; Schwab et al., 2024). Policymakers and educational institutions should prioritise ongoing professional development and ensure that inclusive education is a core component of teacher training curricula.

An unexpected yet significant finding was the influence of personal connections, particularly family relationships, on teachers' attitudes. While having a friend with SEN did not significantly impact attitudes, having a family member with SEN emerged as a significant factor shaping attitudes. This underscores the importance of considering individual experiences and personal connections when designing interventions and support systems for teachers. The study suggests that personal connections with family members may foster a deeper sense of empathy and understanding toward individuals with SEN, thereby influencing attitudes toward inclusion. This finding adds a novel dimension to existing literature, which has traditionally focused more on professional experiences (Rakap et al., 2017; Valle-Flórez et al., 2022).

In conclusion, integrating the results of this study with existing literature, this research provides a nuanced understanding of the multifaceted nature of variables affecting mathematics teachers' attitudes towards inclusive education. Factors such as age, gender, prior experience with SEN, training, and personal connections play crucial roles. Addressing these factors through targeted interventions can foster more inclusive mindsets among teachers, ultimately contributing to creating supportive and equitable learning environments for all students. Policymakers and educators must consider these insights to develop comprehensive strategies that promote inclusive education.

### **Limitations and Future Research**

While the study offers valuable insights into mathematics teachers' attitudes toward inclusive education, several limitations warrant acknowledgment. The study's reliance on self-reported measures may introduce bias, as participants might provide responses that they believe are socially acceptable. Additionally, narrowing the focus to mathematics teachers restricts the applicability of the findings to other subjects. To enhance future research, longitudinal designs could be employed to explore the long-term impact of interventions and training programs on teachers' attitudes toward inclusion. Moreover, conducting comparative studies across diverse educational contexts and cultural settings could provide valuable insights into the universal factors influencing attitudes toward inclusive education. Furthermore, employing qualitative research methods like focus groups could provide deeper insights into the underlying motivations and experiences that shape teachers' attitudes.

### **Conclusion**

In conclusion, the current study highlights the significance of understanding and addressing the multifaceted factors affecting mathematics teachers' attitudes towards inclusive education. By revealing a slightly negative disposition overall, the research highlights the need for targeted interventions to promote more inclusive mindsets among teachers. The findings emphasise the critical role of age, experience, training, and personal connections in shaping these attitudes, providing valuable insights for designing effective strategies to foster inclusive practices within the Turkish educational context.

Moreover, in shedding light on the intricate interaction between individual and contextual elements, this study enhances our understanding of inclusive education. By recognizing the significance of these factors, teachers and policymakers can develop comprehensive initiatives aimed at cultivating a more inclusive culture within schools. Ultimately, by addressing the identified barriers and leveraging the identified facilitators, stakeholders can work collaboratively to create learning environments that celebrate diversity, accommodate individual needs, and promote the holistic development of all students.

## Research and Publication Ethics Statement

This study was carried out with the approval and under the scrutiny of the Ethics Committee of the UCL Institute of Education (approval reference no: Z6364106, dated 13.03.2018). There is no conflict of interest.

## References

- Abdullah, N., Yasin, M., & Toran, H. (2022). Knowledge and attitudes of pre-service teachers in north malaysia related to inclusive education for special educational need students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i8/14674>
- Aktan, O. (2021). Teachers' Opinions towards Inclusive Education Interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Alanazi, M. (2012). *Teachers' and parents' attitudes towards inclusion in inclusive schools in Saudi Arabia*. Doctoral Dissertation, The University of Warwick.
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 680909–680909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Alshehri, D. Y. D. (2023). Teachers' Attitudes About Including Students With Autism In General Education Classrooms Inclusion Policy for Students with Autism in Saudi Arabia: The Challenge and Prospects of Teachers Attitudes. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 9(1), 55-102.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional children*, 62(2), 139-149.
- Arianti, R., Sowiyah, S., Handoko, H., & Rini, R. (2022). Learning of children with special needs in inclusive schools. *Journal of Social Research*, 2(1), 142-147. <https://doi.org/10.55324/josr.v2i1.474>
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Bodhi, R., Singh, T., Joshi, Y., & Sangroya, D. (2022). Impact of psychological factors, university environment and sustainable behaviour on teachers' intention to incorporate inclusive education in higher education. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 381–396. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0113>
- BR, R., Baharun, H., & Asiya, D. (2021). Inclusive Education Management in the Development of Cognitive Intelligence of Children. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(2), 1057–1067. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i2.538>
- Chen, H., Evans, D., & Luu, B. (2023). Moving towards inclusive education: secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1>



- Dapudong, R. C. (2014). Teachers' knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning & Development*, 4(4), 1-24.
- Darragh, L., & Valoyes-Chávez, L. (2019). Blurred lines: Producing the mathematics student through discourses of special educational needs in the context of reform mathematics in Chile. *Educational Studies in Mathematics*, 101(3), 425-439.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 736535-736535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
- Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Celik, S. (2016). Early Childhood Inclusion in Turkey. *Infants and Young Children*, 29(3), 231-238. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000065>
- Durandt, R. (2021). Design principles to consider when student teachers are expected to learn mathematical modelling. *Pythagoras*, 42(1). <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v42i1.618>
- Emül, N., Gulkilik, H., & Kaplan, H. (2022). What is mathematical understanding and how is it achieved? preservice middle school mathematics teachers' views and reflections in their teaching practices. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(4), 843-855. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1195601>
- Ersan, D. T., Ata, S., & Kaya, S. (2020). Acceptance in early childhood: a study from Turkish children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 20-27.
- Erten, O., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International journal of special education*, 25(2), 89-99.
- Gidlund, U. (2018). Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45-63. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.2.3>
- Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925-e07925.
- Hussien, J. and Al-Qaryouti, I. (2014). Regular education teachers' attitudes towards inclusion in oman. *Journal of Educational and Psychological Studies [Jeps]*, 8(4), 617. <https://doi.org/10.24200/jeps.vol8iss4pp617-626>
- Ibrahim, A., Kaabi, A. A., & Zaatari, W. E. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2013.254>
- Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). Inclusive Education for Students with Disability. *SHS Web of Conferences*, 42, 39-. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>
- Istiarsyah, I., Dawi, A. H., & Ahmad, N. A. (2019). The influence of special education training on teachers' attitudes towards inclusive education: Case study in Aceh Province, Indonesia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 1016-1027.

- Jaremus, F., Gore, J., Prieto-Rodriguez, E., & Fray, L. (2020). Girls are still being ‘counted out’: teacher expectations of high-level mathematics students. *Educational Studies in Mathematics*, 105(2), 219-236.
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers’ concerns about inclusive education and the links with teachers’ attitudes. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Jury, M., Perrin, A., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: an exploration of the interaction between teachers’ status and students’ type of disability within the french context. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.655356>
- Karal, M. A. (2021). Contemporary Issues of Special Education in Turkey. *Journal of Special Education Preparation*, 1(2), 56-64. <https://doi.org/10.33043/josep.1.2.56-64>
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Khalid, J., & Othman, N. B. (2022). Teachers Attitude Towards Inclusive Education in Educational Institutions of Pakistan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i2/12289>
- Kuzu-Demir, E. B., Özbek, A. B., & Demir, K. (2022). Exploring Turkish special education teachers’ experiences of emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(2), 316–335. <https://doi.org/10.31681/jetol.1076853>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers’ Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58-. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Larosa, Y., Zebua, P., Zebua, Y., & Heryanto, H. (2022). Inclusive education management of children with special needs in the learning process and teacher handling. *Devotion Journal of Research and Community Service*, 3(14), 2736-2748. <https://doi.org/10.36418/dev.v3i14.333>
- Leonard, N. and Smyth, S. (2020). Does training matter? exploring teachers’ attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Manzano-García, B., & Fernández, M. T. (2016). The inclusive education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383-391. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040210>
- McCarthy, M. (2019). *Factors Predicting Teacher Attitudes toward Inclusive Education*. Doctoral Dissertation, Indiana State University.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers’ attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research*, 17, 113-126.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2014). Principles and standards for school mathematics. Retrieved June 19, 2014, from [https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PTAExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PTAExecutiveSummary.pdf)
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, Ç., & Çevik, H. (2016). The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- Özoku, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

- Öztürk, M. (2019). An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training Model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23-36. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p23>
- Prediger, S., & Buró, R. (2021). Fifty ways to work with students' diverse abilities? a video study on inclusive teaching practices in secondary mathematics classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 124-143. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1925361>
- Radojlović, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maričić, M., Parezanovic-Ilic, K., Djordjic, M., ... & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of primary school teachers toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
- Rajendran, P., Athira, B. K., & Elavarasi, D. (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence Do Justice?. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
- Rashid, S. and Wong, M. (2022). Challenges of implementing the individualized education plan (iep) for special needs children with learning disabilities: systematic literature review (slr). *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 22(1), 15-34. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.2>
- Roos, H. (2019). Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both?. *Educational Studies in Mathematics*, 100(1), 25-41.
- Roos, H. (2023). Students' voices of inclusion in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 113(2), 229-249. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10213-4>
- Sakiz, H., & Woods, C. (2014). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.902122>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sanagi, T. (2016). Teachers' misunderstanding the concept of inclusive education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(3), 103-114. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i3.9705>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2024). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>

- Silva, D. (2023). Planning of manipulative materials in the context of lesson study in continuous teacher training for inclusive mathematical literacy. *Revista Paranaense De Educaao Matemática*, 12(29), 168-187. <https://doi.org/10.33871/22385800.2023.12.29.168-187>
- Singh, S., Kumar, S., & Singh, R. (2020). A study of attitude of teachers towards inclusive education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 189-197. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511>
- Souheyla, B. (2022). Google meet during covid 19 pandemic: when teachers raise the challenge. *Arab World English Journal*, (2), 169-182. <https://doi.org/10.24093/awej/covid2.11>
- Sysoieva, S., Ovcharenko, N., & Chebotarenko, O. (2021). Future music and art educators' professional development: theoretical and technological issues. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 9(3), 18-33. <https://doi.org/10.32919/uesit.2021.03.02>
- Tadesse, L. (2020). Problems affecting the practice of student-centered approach in teachings social studies. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(2), 69-79. <https://doi.org/10.33902/jpsp.2020262940>
- Tsibidaki, A., Kogiami, A., Flagkou, A., Vagianou, S., & Trecha, S. (2020). Introducing teacher training for special and inclusive education in Cyprus, Germany, Great Britain, Greece, and Italy. *Journal of Education and Human Development*, 9(2), 91-103. <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n2a10>
- Uygur, M., Ayecek, B., Doğrul, H., & Yanpar Yelken, T. (2020). Investigating Stakeholders' Views on Technology Integration: The Role of Educational Leadership for Sustainable Inclusive Education. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(24), 10354-. <https://doi.org/10.3390/su122410354>
- Valle-Flórez, R., Fuertes, A. M. d. C., Álvarez, R. B., & Marcos-Santiago, R. (2022). Inclusive culture in compulsory education centers: values, participation and teachers' perceptions. *Children*, 9(6), 813. <https://doi.org/10.3390/children9060813>
- Vodičková, B., Mitaříková, P., & Slavičková, M. (2023). Supportive Factors in Inclusive Mathematics Education: Mathematics Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 13(5), 465. <https://doi.org/10.3390/educsci13050465>
- Xue, R., Chai, H., Yao, L., & Fu, W. (2023). The influence of school inclusive education climate on physical education teachers' inclusive education competency: The mediating role of teachers' agency. *Frontiers in Psychology*, 14, 1079853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079853>
- Yakut, A. D. (2021). Students with Specific Learning Disabilities in Inclusive Settings: A study of Teachers' Self-Efficacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(2), 136-144. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12241>
- Yazicioğlu, T. (2020). An Analysis of the National Legislation in Terms of Inclusive Education in Turkey. *European Journal of Educational Sciences*, 7(2), 49-69. <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no2a4>
- Zainalabidin, N. and Ma'rof, A. (2021). Predicting the roles of attitudes and self-efficacy in readiness towards implementation of inclusive education among primary school teachers. *Asian Social Science*, 17(11), 91. <https://doi.org/10.5539/ass.v17n11p91>

### Genişletilmiş zet

ğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları, bu eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için kritik bir öneme sahiptir. Literatürdeki alışmalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik pozitif tutumlarının, özellikle özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin sınıflara entegrasyonunu desteklediğini

göstermektedir (Desombre vd., 2021; Hassanein vd., 2021; Istiarsyah vd., 2019). Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair endişeleri ve algıları, sınıf içindeki kaynaştırma uygulamalarını doğrudan etkilemektedir (Jury vd., 2023). Pozitif tutumlar, öğretmenlerin özel gereksinimleri olan öğrenciler için daha etkili öğretim yapmalarına ve böylece daha destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Larosa vd., 2022). Bu tutumlar, kaynaştırma uygulamalarının devamlılığı ve sunulan eğitimin kalitesi için de hayati önem taşımaktadır (Gidlund, 2018). Ayrıca, kaynaştırıcı ortamlar, öğrencilerin sosyal katılımını ve akademik performansını önemli ölçüde artırmaktadır (Hussien & Al-Qaryouti, 2014). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları, eğitim deneyimleri ve aldıkları destek gibi faktörlerden etkilenmektedir (Bodhi vd., 2021). Ayrıca, sosyal destek, öğretmenlerin algılarını ve uygulamalarını şekillendirebilmektedir (Desombre vd., 2021). Bu nedenle, öğretmenlerin tutumlarını hedefleyen profesyonel gelişim programları, kaynaştırma eğitiminin pozitif bir tutumla uygulanmasını sağlamada önemlidir (Desombre vd., 2021; Istiarsyah vd., 2019). Bu tür müdahaleler, eğitim uygulamalarının genel kaynaştırma rolünü ve etkinliğini artırmaktadır.

Matematik eğitimi açısından kaynaştırma büyük önem taşımaktadır, ancak sıklıkla diğer eğitim önceliklerinin gerisinde kalmaktadır. Matematik, çeşitli disiplinleri anlama ve problem çözme becerilerini geliştirmek için temel bir yapı taşıdır. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarının bu alanda vurgulanması gerekmektedir. Ancak, eğitim sistemindeki önemine rağmen, matematik eğitiminde kaynaştırma genellikle göz ardı edilmektedir. "Kaynaştırma" terimi sıkça kullanılsa da çalışmalar bu kavramı detaylı bir şekilde tanımlamamaktadır. Ayrıca, matematikte kaynaştırma için kapsamlı bir teorik çerçevenin eksikliği, kaynaştırıcı uygulamaların sınıflarda pratikte uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, teorik tartışma ile pratik uygulama arasındaki boşluğun kapatılması, matematik eğitiminde adil ve katılımcı öğrenme ortamlarının oluşturulması için hayati önem taşımaktadır. Matematik öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlaşılması, kaynaştırıcı uygulamaların etkili bir şekilde hayata geçirilmesi ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yanıt vermek için kritik bir öneme sahiptir (Darragh & Valoyes-Chávez, 2019; Jaremus vd., 2020).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını şekillendiren faktörleri anlamak da son derece önemlidir. Yaş, cinsiyet, eğitim, önceki özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklarla deneyim ve özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların türleri, öğretmenlerin tutumlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Alnahdi vd., 2019; Saloviita, 2018). Örneğin, genç öğretmenler, deneyim, eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına maruz kalma konusundaki farklılıklar nedeniyle genellikle daha pozitif kaynaştırma eğitimi tutumları sergilemektedir (Khalid & Othman, 2022; Lacruz-Pérez vd., 2021). Ayrıca, cinsiyetin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar, eğitim ortamlarındaki cinsiyet ile tutumlar arasındaki ilişki hakkında değerli içgörüler

sunmaktadır (Radojlović vd., 2022; Vat vd., 2015). Örneđin, kadın öğretmenlerin genellikle erkek meslektaşlarına kıyasla kaynaştırma eğitimine daha olumlu tutumlar sergilediği bulunmuştur (Alnahdi & Schwab, 2021; Sharma vd., 2014). Ayrıca, önceki özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklarla deneyim, özellikle onlarla akrabalık durumu ve öğretmenlerin karşılaştığı özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların türü ve ciddiyeti, tutumları etkileyen diğer önemli faktörler arasında yer almaktadır (Alquraini, 2012; Rakap vd., 2017). Kaynaştırma eğitimindeki eğitim seviyesi de öğretmenlerin tutumlarını şekillendiren bir faktördür. Daha fazla eğitim, kaynaştırma eğitime karşı daha olumlu tutumlarla ilişkilendirilmiştir (Khalid & Othman, 2022; Lacruz-Pérez vd., 2021).

Bu çalışma, Türkiye'deki ortaokul matematik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla anket yöntemini kullanmıştır. 262 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen anket, cinsiyet, yaş, eğitim ve kişisel deneyimler gibi faktörlerin tutumları nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Veriler, çevrimiçi ve yüz yüze yöntemlerle toplanmış ve SPSS ile analiz edilmiştir. Veriler, demografik bilgiler ve öğretmen tutumlarını değerlendiren 40 maddelik ORI ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi, tanımlayıcı istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü ANOVA kullanılarak yapılmıştır. Çalışma, etik onay alınarak ve katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formları toplanarak yürütülmüştür.

Bulgular, matematik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik hafif negatif bir eğilim sergilediğini ve bu grubun daha kaynaştırıcı zihniyetler geliştirmesi gerektiğini göstermiştir. Cinsiyetin tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmamakla birlikte, yaş önemli bir belirleyici olarak öne çıkmış ve daha genç öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergilediği bulunmuştur. Ayrıca, önceki özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklarla deneyim, pozitif tutumları etkileyen önemli bir faktör olarak belirlendi ve bu durum, kaynaştırma algılarının şekillenmesinde pratik deneyimin önemini vurgulamaktadır. Ek olarak, özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların türü ve ciddiyeti de tutumları şekillendirmiş ve öğretmenlere özel destek ve eğitim ihtiyacını ortaya koymuştur. Kaynaştırma eğitime yönelik önceki eğitim, daha olumlu tutumlar gösteren öğretmenlerin varlığını ortaya koyarak, hedefe yönelik profesyonel gelişim programlarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, beklenmeyen bir bulgu, kişisel ilişkilerin, özellikle ailede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin bulunmasının, tutumlar üzerindeki önemli etkisi olmuştur. Ailede özel eğitim ihtiyaçları olan birinin bulunması, tutumları olumlu yönde etkileyerek, bireysel deneyimlerin öğretmenler için müdahaleler tasarlanırken dikkate alınması gerektiğini göstermiştir. Sonuç olarak, bu faktörleri ele alarak, politika yapıcılar ve eğitimciler, öğretmenler arasında daha kaynaştırıcı zihniyetler geliştirebilir ve böylece tüm öğrenciler için destekleyici ve adil öğrenme ortamları oluşturulmasına katkıda bulunabilirler.

# Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği) \*

Metin Öztürk \*\*, Murat Kul \*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 22/11/2023

Makale Kabul Tarihi: 19/03/2024


DOI: 10.35675/befdergi.1394554


## Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu Sakarya Üniversitesi Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Bonferroni testi ve korelasyon analizleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutunda edinilen en yüksek puanı "Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim" alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha çok yansıtıcı düşünme düzeyinde oldukları görülmektedir. Araştırma grubunun girişimcilik özelliklerinin ise "yüksek girişimcilik" düzeyinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre girişimcilik özelliklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sınıf değişkenine göre 2. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, bedensel eğitimi ve spor öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında, girişimcilik dersi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği görülmektedir. Katılımcıların girişimcilik puanlarında spor yapma durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği görülmektedir. Ancak yüksek oranda aktif ve lisanslı olarak spor yapan öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin etkilenmediği görülmektedir. Korelasyon analizi sonucunda ise, girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, girişimcilik, yansıtıcı düşünme

\* Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 3. Uluslararası Avrasya Spor Eğitim ve Toplum Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, Sakarya, Türkiye, [metinozt54@gmail.com](mailto:metinozt54@gmail.com) ORCID: [0009-0008-4547-6164](https://orcid.org/0009-0008-4547-6164) 

\*\*\* Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakülte, Spor Yöneticiliği Bölümü, Bayburt, Türkiye, [muratkul@bayburt.edu.tr](mailto:muratkul@bayburt.edu.tr) Orcid: [0000-0001-6391-8079](https://orcid.org/0000-0001-6391-8079) 

**Kaynak Gösterme:** Öztürk, M. & Kul, M. (2024). Bedensel eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2492-2511.

## Examining the Relationship Between Entrepreneurial Characteristics and Reflective Thinking Levels of Physical Education and Sports Teacher Candidates (Sakarya University Sample)

### Abstract

*This research aimed to examine the relationship between teacher candidates' entrepreneurial characteristics and reflective thinking levels. The group of the research consists of teacher candidates studying at Sakarya University Physical Education and Sports Teaching Department. "Reflective Thinking Tendency Scale" and "Entrepreneurship Scale for University Students" were used as data collection tools in the research. Independent groups t-test, ANOVA, Bonferroni test and correlation analyzes were applied on the data obtained from the research. In line with the findings obtained from the research, it is seen that teacher candidates received the highest score in the reflective thinking tendency sub-dimension from the "Inquiry and Effective Teaching" sub-dimension. It is seen that female teacher candidates are at a higher level of reflective thinking than male teacher candidates. It was observed that the entrepreneurial characteristics of the research group were at the "high entrepreneurship" level. No significant difference was found in entrepreneurship characteristics according to the gender variable. According to the grade variable, it is seen that the entrepreneurship characteristics of the second-grade teacher candidates are higher. In addition, it is seen that there is no significant difference in the entrepreneurship scores of BES teacher candidates depending on whether they have taken entrepreneurship courses or not. It is seen that there is no significant difference in the participants' entrepreneurship scores according to their sports activities. However, it seems that the entrepreneurial characteristics of teacher candidates who are highly active and licensed sports players are not affected. As a result of the correlation analysis, it was found that there was a positive and significant relationship between entrepreneurship and all reflective thinking sub-dimensions.*

**Keywords:** *Teacher candidate, entrepreneurship, reflective thinking*

### Giriş

Bilginin ve bilgiye dayalı teknolojinin hızla gelişmekte olduğu günümüz çağında, daha önceleri yalnızca iktisadi bilim alanlarının ilgisini çekmesine karşın bugünün dünyasında bütün bilimlerdeki kadar spor bilimlerinin de girişimcilik üzerindeki ilgisi artış göstermektedir. Küreselleşen dünyada pek çok alanda rekabet de giderek artmakta ve bu dönem içerisinde girişimcilik hususu tartışmasız bütün bu gelişmelerin etkisi ile birlikte sürekli olarak değişkenlik göstermektedir (Çelebi, 2021). Bu sebeple tüm ülkeler adına desteklenmesi gereken bir olgu olarak kabul görmektedir. Yeni ilköğretim programları da bu sebeple girişimcilik becerisini benimsemekte ve üzerinde önemle durmaktadır. Bu beceri genel olarak ekonomi alanına özgü bir kavram olarak algılanır. Fakat günümüz koşullarında öğretim programlarının içinde yerini almıştır. Dahası her öğrencinin girişimci bir birey olarak yetiştirilmesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda da programlarda bir beceri niteliğinde yer almaktadır (Akyürek, 2013).



Toplumsal, ekonomik, siyasal ve teknolojik alanda meydana gelen gelişmelerin ve belirsizliklerin ortaya çıkan fırsatların ve tehditlerin iyi belirlenmesini ve bu duruma bağlı yeni fikirlerin ve stratejilerin geliştirilerek hem güncel hem de pragmatik imkânların ve süreçlerin ortaya çıkarılması gerekir. Bu hususta eğitim alanının temel dinamiklerinden birisi olarak bilinen öğretmenler de bu gelişmeler karşısında gelecek nesillerin inşa ve ihyasında üstlerine düşen görevleri ve sorumlulukları yerine getirmelidirler. Bu yolda öğretmenlerin önyargısız biçimde yeni fikirler üretmeleri ve bir anda gelişen belirsizliklerin karşısında çabuk karar almaları girişimcilik becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini işaret etmektedir (Bayram & Çelik, 2022). Bu sayede bireylerde girişimcilik özelliğini geliştirmekle birlikte o kişiler geleceğe dair plan yapabilecek ve planlan hedeflerini amacına uygun ve efektif olarak uygulayabilen bireyler haline dönüştürmek mümkündür. Bu dönüşümle birlikte de günümüzün küreselleşen dünyasına ayak uydurabilecek ve karmaşık iş yaşantısında ayakları üzerinde kalabilecek nitelikte elemanların yetişmesine duyulan ihtiyacın da gerekliliği vurgulanmaktadır (Gömleksiz & Kan, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005), girişimcilik becerisini kavramsal olarak; sosyal ilişkiler, iletişim, iş dünyası ve benzeri alanlarda gereken ve efektif davranışları en uygun biçimde ve zamanda ortaya koyabilme, talep görebilecek bir ürünü/hizmeti daha iyi üretebilme ya da pazarlayabilme maksadıyla yeni bir sistem kurma adına gerek duyulan beceriler şeklinde tanımlamaktadır (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Başka bir ifadeyle ise girişimcilik, empati kurabilme, insan ilişkilerinde uyumlu davranışlar sergileyebilme, plan yapabilme, planlarını hayata geçirebilme, risk alabilme, herhangi bir alanda ihtiyaç duyabilecek bir ürünün/hizmetin gerekliliğini sezebilme, ürünleri planlayabilme/üretebilme, pazar araştırması yapabilme ve pazarlayabilme gibi temel becerilerden oluşan davranış bütünü olarak tanımlanmaktadır (Dabić vd., 2020).

Girişimcilik becerisi ile ilişkili olduğu düşünülen yansıtıcı düşünme ise zihinsel süreçlerin etkili biçimde kullanılmayı, planlama yapmayı, hedefleri tespit etmeyi, alınan kararların ne düzeyde faydalı olduğunu devamlı olarak denetlemeyi gerektiren bir süreci içermektedir. Eğitim programlarının buna imkân sağlayabilecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Uygun & Güner, 2016). Bu düzenleme fikrinin temel nedeni şüphesiz ki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde eğitim programlarının etkisinin büyük olduğu düşüncesidir. Bu nedenle eğitim programlarının öğeleri yansıtıcı düşünmeyle bağlantılı olacak biçimde ilişkilendirilmelidirler (Demiralp, 2010).

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim senesinde yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur. Dahası bu program uygulanmış olup öğrencilerin etkin biçimde bilgiye erişme çabasını gösteren araştırmacılar, öğretmenlerince bu süreç içerisinde öğrencilere yalnızca yol gösterici olan bir eğitim öğretim sürecinin yaşanması gerektiğini belirtmektedirler (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Bu duruma ek olarak programın belirlemiş olduğu öğretmen

özellikleri ile yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş olan öğretmenlerin özelliklerinin farklı doğrultuda olmadığı dikkat çekicidir. Yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş olan öğretmenler sorgulayan ve yordama yapabilen, kendilerini iyi biçimde ifade edebilen, meydana gelen/gelebilecek birtakım olayların hem kısa hem de uzun vade doğurabileceği çıktıları öngörebilen, düşüncelerini doğru aktarabilen ve öz denetime sahip bireylerdir (Bozan & Kaya-Capocci, 2022). Yansıtıcı düşünebilen öğretmenler, kendi öğrencilerini, sunduğu bilgiler ile yetinip, yalnızca var olanı kabullenmeye değil, sorularla öğrencilerinin ufkunu genişleterek görünenin aksine düşünmeye ve fikir üretmeye teşvik ederler. Bu noktada tercih edilen konular bir yönüyle değil, ters-alternatif taraflarıyla beraber sunulmalıdır. Çünkü öğrenci bu sayede çeşitli bakış açılarından değerlendirme becerisini kazanacaktır (Ünver, 2003).

Öğretmenlerin girişimcilik becerisini edinmelerinde pek çok özelliğin yansıtıcı düşünme becerileriyle de ilişik oldukları görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin mesleki yeterlilikleri incelendi takdirde; bir öğretmenin, toplumun ve eğitim kurum/kuruluşlarının hızla gelişen temel ihtiyaçlarına cevap verebilme adına mevcut koşulları en uygun biçimde değerlendirebilecek, mükemmel olana erişme hususunda efor sarf eden, bu uğurda kreatif yönünü kullanarak esneklik davranabilen, toplumunun esas ilkelerine zarar verebilecek ideolojik saplantıları olmayan bir birey olmalıdır (Deveci, 2019). Öğretmenler aynı zamanda iş birlikçi, paylaşımcı ve empati kurabilen kişiler olmalıdırlar. Dahası, öğretmen gelişen ve yenilenen bilgilerini uygun öğrenme koşullarını oluşturup, çeşitli öğretim metotlarını kullanarak öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla paylaşabilmelidirler. Yani hem toplumun hem de öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen esnek bir yaklaşım sergileyebilmeleri gerekmektedir (Yetim & Göktaş, 2004). Bu hususta öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının konu alındığı araştırmalara göre eğitimci bireylerin çok yönlü olması ve çeşitli alanlarda farkındalıklarının gelişmiş olmaları beklenmektedir (Makul & Boz, 2022). Öyle ki bu özelliklerin ve farkındalıkların tümü bir öğretmenin ve öğretmen adayının yansıtıcı düşünme becerisine bağlı olarak gelişim gösterecektir.

Geleceğin öğretmenlerinin daha nitelikli olabilmeleri için, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisi kazandırılması gerekmektedir. Bu hususta Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçlarında belirtilen niteliklerde bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmen yetiştirme de önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin hem de öğretmen adayların gerek mesleki gerekse sosyal yaşamları adına oldukça önem arz ettiği düşünülen girişimcilik becerisini ve düşünme stillerini değerlendirmek adına bu alanlarda pek çok akademik araştırma konu ile ilgili literatürde mevcuttur. Bu araştırmaların genel olarak öğretmen yetiştiren kurumların çeşitli bölümlerinde gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu durumun yanı sıra beden eğitimi ve spor eğitimi alanında girişimcilik ve temel düşünme becerileri kavramlarına ilişkin araştırmaların azlığının da dikkat çektiği düşünülmektedir. Bunun yanında girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme alanında yapılacak karşılaştırmalı araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır. Tüm bu literatürün ışığında araştırmanın temel amacını, beden eğitimi ve spor

yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli parametrelere bağlı incelenmesi oluşturmaktadır.

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modellerinin temel amacı, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemektir. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modelindeki temel amaç ise iki veya daha fazla sayıda değişkenin arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2012).

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinden toplam 245 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini seçilirken, 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ise Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	173	70,6
	Kadın	72	29,4
Sınıf	1	51	20,8
	2	71	29
	3	57	23,3
	4	66	26,9
Toplam		245	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma grubunun %70,6'sını erkek öğrenciler, %29,4'ünü ise kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Aynı zamanda araştırma grubunun %20,8'i 1. sınıf, %29'u 2. sınıf, %23,3'ü 3. sınıf ve %26,9'u 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması adına üç ayrı form kullanılmıştır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu”, “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunun demografik bilgilerini elde etmek adına araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” katılımcıların; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi gibi demografik bilgilere yönelik maddeleri içermektedir.

### Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)

Araştırmada katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın faktör analizi sonuçlarında YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 bulunmuştur. YANDE ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.908 olarak bulunmuştur. Ölçek 15’i olumsuz 20’si ise olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan YANDE Ölçeği, Cronbach Alpha değeri ise  $\alpha = 0.855$  olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” alt boyutu için 0.560, “Açık Fikirlilik” alt boyutu için 0.688, “Sorgulayıcı” ve “Etkili Öğretim” alt boyutu için 0.915, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” alt boyutu için 0.675, “Araştırmacı” alt boyutu için 0.570, “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutu için 0.793 ve “Mesleğe Bakış” alt boyutu için 0.590 olarak bulunmuştur.

### Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği

Araştırma grubunu girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi adına Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen 36 maddeden oluşan tek boyutlu “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Yılmaz ve Sünbül, (2009) ölçeğin güvenilirlik katsayısını 0,90 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha  $\alpha = 0.928$  değer aralığında bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanma süreci başlatılmadan önce ölçeklere ilişkin gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Çalışmanın verileri 2018 yılında toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır. Ölçeklere ilişkin gerekli izinlerin alınmasının ardından 2017-2018 güz döneminde Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programından faydalanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen ham verilerin analizinde ilk olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi hesaplamalar yapılmıştır. Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesi için t-testi (Independent Samples T-Test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların bulunduğu, varyans analizlerinde grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda Bonferroni testi tercih edilmiş ve bu sayede tespit edilen anlamı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkilerin yönünü ve şiddetini belirlemek adına Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Tüm bu sınamalarda anlamlılık düzeyi “ $p<0,05$ ” olarak dikkate alınmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarına uygulanan “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeğinden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.  
*Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss.
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	245	3,62	0,62
Açık Fikirlilik	245	3,85	1,15
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	245	3,89	1,12
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	245	3,62	0,87
Araştırmacı	245	3,61	0,93
Öngörülü ve İçten Olma	245	3,91	0,73
Mesleğe Bakış	245	3,84	1,10

BES öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalamanın “Öngörülü ve İçten Olma” ( $x=3,91$ ) alt boyutunda çıkarken, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Araştırmacı” ( $x=3,61$ ) alt boyutunda çıktığı görülmektedir. Yine, ortaya çıkan aritmetik ortalamalara bakıldığında diğer tüm alt boyutlarda görüşlerin “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

*Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

<b>Boyut</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss.</b>
Girişimcilik	245	3,85	0,588

Tablo 3’de öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri incelendiğinde ortaya çıkan aritmetik ortalamaya bakıldığında girişimcilik ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamanın 3,85 olduğu görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde cevap verdiklerini göstermektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının “*yüksek girişimcilik*” düzeyinde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.*

<b>Girişimcilik</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Erkek	173	3,87	0,595		
Kadın	72	3,81	0,576	-0,661	0,509

Tablo 4’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği ( $t=-0,661$ ,  $p>0,05$ ) görülmektedir. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının 3,81, erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ise 3,87 olduğu görülmektedir. Kadın adayların ve erkek adayların “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

*Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd.</b>	<b>Kare Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	1,222	3	0,407		
Gruplar içi	83,422	241	0,346	1,176	0,319
Toplam	84,644	244			

Tablo 5’e göre; öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre girişimcilik özellikleri sınıf değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Tablo 6.

*Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Dersi Eğitim Durumu Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi*

<b>Girişimcilik Dersi Eğitimi</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Evet	75	3,92	0,612	1,140	0,255
Hayır	170	3,82	0,577		

Tablo 6'ya bakıldığında, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin girişimcilik dersi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında bu derse göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği ( $t= 1,140, p>0.05$ ) görülmektedir.

Tablo 7.

*Öğretmen Adaylarının Spor Yapma (Lisanslı) Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi*

<b>Spor Yapma (Lisanslı)</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Evet	163	3,81	0,580	-1,650	0,097
Hayır	82	3,94	0,598		

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin spor yapma (lisanslı) durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında spor yapma durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği ( $t= -1,650, p>0.05$ ) görülmektedir.

Tablo 8.

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Erkek	173	3,60	0,65	-0,276	0,783
	Kadın	72	3,63	0,61		
Açık Fikirlilik	Erkek	173	3,75	1,21	2,012	<b>0,045*</b>
	Kadın	72	4,08	0,93		
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Erkek	173	3,83	1,18	1,252	0,212
	Kadın	72	4,03	1,01		
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Erkek	173	3,62	0,85	0,160	0,873
	Kadın	72	3,64	0,93		
Araştırmacı	Erkek	173	3,57	0,82	0,904	0,367
	Kadın	72	3,69	1,16		
	Erkek	173	3,93	0,72		

Öngörülü ve İçten Olma	Kadın	72	3,85	0,75		
Mesleğe Bakış	Erkek	173	3,75	1,02	2,070	<b>0,039*</b>
	Kadın	72	4,06	1,12		

**\*p<0,05**

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0.05$ ). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında da, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 9.

*Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyutlar		Kar. Top.	sd.	Kar. Ort.	F	p	Fark
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplar arası	3,473	3	1,158			
	Gruplar içi	93,202	241	0,387	2,994	<b>,032*</b>	2>1
	Toplam	96,675	244				
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	7,487	3	2,496			
	Gruplar içi	315,946	241	1,311			
	Toplam	323,432	244		1,904	,130	-
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Gruplar arası	11,686	3	3,895			
	Gruplar içi	299,241	241	1,242			
	Toplam	310,927	244		3,137	<b>,026*</b>	2>4
	Gruplar arası	6,165	3	2,055			
	Gruplar içi	181,086	241	0,751	2,735	<b>,044*</b>	2>4



Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Toplam	187,251	244			
	Gruplar arası	4,234	3	1,418		
	Gruplar içi	209,455	241	0,869		
Araştırmacı	Toplam	213,709	244		1,632	,183
	Gruplar arası	2,790	3	0,930		
	Gruplar içi	128,055	241	0,531		
Öngörülü ve İçten Olma	Toplam	130,844	244		1,750	,157
	Gruplar arası	7,915	3	2,638		
	Gruplar içi	288,691	241	1,198		
Mesleğe Bakış	Toplam	296,606	244		2,203	,088

\* $p < 0,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarının öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” ve “Öğretim Sorumluluğu” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu farklılıkların hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek için, örneklem sayılarının gruplarda eşit olmadığından ve varyansları homojen olduğundan Bonferroni testi yapılmıştır.

Yapılan Bonferroni testi sonuçları alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde:

- “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” alt boyutunda 1. ile 2. sınıflar arasında 2. sınıf lehine olarak ortaya çıkmıştır. Ortalamanın farklılaşmasını 2. sınıfların oluşturduğu söylenebilir.
- “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutunda Bonferroni testi sonucuna göre 2. sınıf ile 4. sınıflar arasında 2. sınıf lehine bir anlamlılık bulunmaktadır.
- “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” alt boyutunda, 2. ile 4. Sınıflar arasında ortalamanın farklılaşması 2. sınıf lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 10.

*Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları*

Girişimcilik	Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Açık Fikirlilik	Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve İçten Olma	Mesleğe Bakış
		<b>0,439*</b>	<b>0,265*</b>	<b>0,253*</b>	<b>0,381*</b>	<b>0,369*</b>	<b>0,790*</b>

**\* $p < 0,01$**

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

- Sürekli ve Amaçlı Düşünme ( $r=0,439*$ ,  $p<0.01$ ),
- Açık Fikirlilik ( $r=0,265*$ ,  $p<0.01$ )
- Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ( $r=0,253*$ ,  $p<0.01$ ),
- Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ( $r= 0,381*$ ,  $p<0.01$ ),
- Araştırmacı ( $r=0,369*$ ,  $p<0.01$ ),
- Öngörülü ve İçten olma ( $r=0,790*$ ,  $p<0.01$ )
- Mesleğe Bakış ( $r=0,176*$ ,  $p<0.01$ )

Değişkenler arasında aynı yönlü, güçlü doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, yansıtıcı düşünme özellikleri arttıkça öğretmen adaylarının, girişimcilik özellikleri de artmaktadır. Özellikle, öğretmen adaylarının “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutunda çok güçlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Belirtilmesi gereken bir nokta ise, korelasyon katsayısı değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi dair bir şey söylemez. Sadece, değişkenlerin birlikte değişiminin bir ölçüsü olarak ifade edilebilir (Bayram, 2015).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada, Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören (2017-2018 Akademik yılı) öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde girişimcilik kavramının bir zihniyet meselesi olarak, aynı zamanda bireyin, bağımsız olarak veya bir çalışma içinde, bir fırsatı saptama ve yeni bir değer yaratmak bu fırsatın üzerine gitme motivasyonu olarak görülmektedir. İş dünyasında yeni bir fikri

başarıyla götürmek, yaratıcılık ve yenilikleri sağlam bir yönetim sistemiyle bütünleştirme ve işletmenin gelişimini yaşam çevriminin tüm evrelerinde optimize ederek koşullara uydurma becerisi gerektiğini söylemektedir (Döm, 2012).

Araştırmaya katılan BES öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulguları özetlediğimizde, alt boyutların ortalamalarında, en yüksek ortalamanın “Öngörülü ve İçten Olma” ( $x=3,91$ ) alt boyutunda çıkarken, en düşük ortalamanın ise “Araştırmacı” ( $x=3,61$ ) alt boyutunda çıktığı görülmektedir. Yine, ortaya çıkan ortalamalara bakıldığında diğer tüm alt boyutlarındaki görüşlerin “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, en düşük ortalamaya baktığımızda adayların yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Duban ve Yelken’in (2010) “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Özellikleriyle İlgili Görüşleri” isimli araştırmalarında da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ortalamalarının genelde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır, aynı şekilde Alkan ve Gözel’in (2012) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek oranda çıkmıştır ve bu çalışmalar araştırmamıza destek veren özelliindedir. Burada, yansıtıcı düşünmenin, öncelikle öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir düşünme türü olduğunu ve bu üst düzey beceriye sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerine de bu düşünce çerçevesinde yol gösterici olabileceği çıkarımı düşünülebilir (Karadağ, 2010).

BES öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0.05$ ). Ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; açık fikirlilik ve mesleğe bakış alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında da, kadın BES öğretmen adaylarının erkek BES öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Bu durum kadın ve erkek BES öğretmen adaylarının arasındaki yansıtıcı düşünme eğilim farklılığı ile izah edilmiş olsa da, kadınların erkeklere oranla özellikle eğitim ve öğretim alanında daha istekli olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Aslan’ın (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İlişkilendirilmesi” isimli çalışmasında, kadın olmanın yansıtıcı düşünme alt boyutları noktasında dikkatli, sabırlı ve titiz hareket etmenin, yansıtıcı düşünme eğiliminde üstünlük sağlayacağını ifade etmektedir. Benzer bir çalışmada, Hasırcı ve Sadık (2011) “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde Kul ve Aydemir (2018) de kadın katılımcıların açık fikirlilik alt boyutunda daha yüksek puan elde ettiklerini tespit etmiştir.

Yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarının BES öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “*Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim*” ve “*Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik*” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşın Ceyhan (2014) “*Üniversite Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ve Araştırmaya Yönelik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Cart Analizi ile İncelenmesi*” ve Kaya (2009) tarafından yapılan “*İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi*” çalışmalarında sınıf seviyesi arttıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Solakumur ve arkadaşlarının (2017) araştırma sonuçlarına göre ise eğitim değişkenine ilişkin hiçbir alt boyutta istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bir diğer ölçeğimiz olan üniversite girişimcilik ölçeği ile ölçtüğümüz BES öğretmen adaylarının girişimcilik ile ilgili özelliklerine bakıldığında, girişimcilik ölçeğinden elde edilen sonucun ( $x=3,85$ ) “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Bu istatistik, BES öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özellikleriyle ilgili Pan ve Akay’ın (2015) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” Akyürek, (2013) “*İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*” Yıldız ve Kapu (2012) “*Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki*” Kılıç, Keklik ve Çalış, (2012) “*Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma*” Köstekçi (2015) “*Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” ve Akhtar ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan “*Entrepreneurial Inclinations of Prospective ve Teachers*” gibi çalışmalarda benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır.

BES öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, BES öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Fakat kadın BES öğretmen adaylarının ortalamasının 3.81, erkek BES öğretmen adaylarının ortalamasının ise 3.87 olduğu görülmektedir. Kadın adayların ve erkek adayların “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın oluşmamasının sebebi, erkek ve kadın BES öğretmen adaylarının aynı sosyo-ekonomik olarak aynı düşüncede olabilecekleri düşünülmektedir. BES öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Diğer bir değişken ile yapılan testte, BES öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin girişimcilik dersi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlenmiş olup, BES öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında bu derse göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır ( $t= 1,140, p>0.05$ ). Burada, araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %30,6 'sının girişimcilik dersi eğitimi aldığı görülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim ve lisans eğitimi sırasında öğrencilerin girişimcilik dersi eğitimini almadığı ya da eğitim süresinin yetersiz kaldığı ve eğitim kurumlarında girişimcilik dersinin yaygınlaşmadığı noktasında bir tespit yapılabilir. Bu araştırmada dikkat çeken, önemsenmesi gereken bir konu olarak girişimcilik dersinin daha detaylı inceleme yapılması gereği karşımızda durmaktadır. İncelenen diğer çalışmalarda bu değişkene rastlanmamıştır.

BES öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin spor yapma (lisanslı) durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında spor yapma durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği ( $t=-1,650, p>0.05$ ) görülmektedir. Aktif ve lisanslı olarak spor yapan %66,5'lik yüzde dikkate değer olmasına rağmen girişimcilik özelliklerini etkilemediği düşünülebilir. Son test olan Pearson Korelasyon Analizi ile BES öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki aranmıştır. Girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Buna göre, yansıtıcı düşünme özellikleri artmakta olan BES öğretmen adaylarının, girişimcilik özelliklerinin de arttığı görülmüştür. Özellikle "Öngörülü ve İçten Olma" alt boyutunda artış yüzdesinin fazla olduğu dikkate değerdir. Bu testlerden yola çıkarak, çeşitli değişkenler ile incelediğimiz BES öğretmen adaylarında girişimci özelliklerin var olduğu düşünülmektedir ve yapılan diğer çalışmalar da bunu desteklemektedir. Üniversite öğrencilerinin ya da özellikle öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek ve içlerinde var olan girişimcilik potansiyelini harekete geçirerek değerli öğretmenler yetiştirilebilir, örnek birey olarak topluma kazandırılabilir ve ayrıca, toplumlara harekete geçirip üretken hale dönüştürebilir, toplumsal gelişmişliğe de katkıda bulunabilirler. Bilgi çağı olarak kabul ettiğimiz günümüzde hedeflenen birey tipi, bilgiyi olduğu gibi depolayan değil; bilgiyi kullanabilen, sorgulayabilen, yeni bilgi üretebilen ve karşılaştığı problemlere çözüm getirebilen bireyler yetiştirmeyi sağlayabilmektir (Doğanay, 2012).

### **Araştırma Etiğine Dair Hususlar**

Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce 2018 yılında toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Akhtar, A., Topping, K. J., & Tariq, R. H. (2009). Entrepreneurial inclinations of prospective teachers. *New Horizons in Education*, 57(2), 1-16.
- Akyürek, Ç. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 345873) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alkan, V., & Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 8(1), 1-12.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ilişkilendirilmesi*. (Tez No. 249057) [Yüksek lisans tezi-Yeditepe Üniversitesi-İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayram, N. (2015). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (5.Baskı). Ezgi Kitabevi.
- Bayram, K., & Çelik, H. (2022). Öğretmen adaylarının girişimcilik konu alan bilgileri ve teknopark algılarındaki değişim: Teknopark ziyareti. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 697-732.
- Bozan, S., & Kaya-Capocci, S. (2022). Güçlü ve zayıf yönlerimi nasıl fark ederim öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerden faydalanarak girişimci STEM ders planları geliştirmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 760-779.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi*. (Tez No. 357565) [Yüksek lisans tezi, Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Van] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelebi, F. (2021). *Dijital çağda liderlik ve girişimcilik*. İksad Yayınevi.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47 - 64.
- Dabić, M., Vlačić, B., Paul, J., Dana, L. P., Sahasranamam, S., & Glinka, B. (2020). Immigrant entrepreneurship: A review and research agenda. *Journal of Business Research*, 113, 25-38.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. (Tez No. 253991) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Deveci, İ. (2019). Girişimci proje (G-FeTeMM) sürecinin fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yansımaları: Nitel bir araştırma. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 14-29.
- Doğanay, A. (2012). *Üst Düzey düşünme becerilerinin öğretilmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Döm, S. (2012). *Girişimcilik ve küçük işletme yöneticiliği*. Detay Yayıncılık.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin

- belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-49.
- Hasırcı, Ö. S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. (Tez No. 280921) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi*. (Tez No. 240189) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılıç, R., Keklik, B., & Çalış, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: bandırma İİBF işletme bölümü örneği. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 17(2), 423-435.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Tez No. 240189) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kul, M. & Aydemir, U. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (13), 159-172.
- Makul, M., & Boz, E. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çocuk katılım farkındalıklarının incelenmesi: Bayburt Üniversitesi örneği. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-14.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim program ve kılavuzu (4.-5. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Pan, V., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 10(2), 125-138.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7, 1351-1377.
- Solakumur, A., Kul, M., Ünlü, Y. & Mülhim, M. A. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ve yansıtma yeteneklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Special Issue 2, 294-307.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik*. (Tez No. 354694) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uygun, M., & Güner, E. (2016). Girişimcilik eğiliminin gelişiminde girişimcilik eğitiminin rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(5), 37-57.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Yetim, A., A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki Ve Kişisel Nitelikleri. *Gazi Üniversitesi Katamonu Eğitim Dergisi*, 12, 549.
- Yıldız, S., & Kapu, H. (2012). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki: Kafkas Üniversitesi'nde bir araştırma. *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 39-66.
- Yılmaz, E., & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 195-203.

### Extended Abstract

Reflective thinking is a process that requires the effective use of mental processes, planning, setting goals, and constantly checking how effective the decisions taken are. Training programs need to be prepared to enable this. Because undoubtedly, the educational program has a great impact on the development of students' reflective thinking. Therefore, the elements of the training program should be associated with reflective thinking (Demiralp, 2010).

It is seen that many features in teaching entrepreneurial skills to teachers are also related to reflective thinking skills. When teacher professional competencies are examined; A teacher should be a person who can make the best use of conditions in order to respond to the rapidly changing needs of society and educational institutions, who constantly strives to achieve perfection, who can show flexibility by using his creativity in this way, and who does not have ideological obsessions (free from prejudices) that could harm the basic principles of his society. The teacher must be open to collaboration, sharing and empathetic. The teacher should be able to share his developing and renewed knowledge with his students and colleagues by creating appropriate learning environments and using different teaching methods. She must be able to demonstrate flexible approaches that can adapt to the different and changing needs of society and students. So much so that these characteristics will develop depending on the teacher's reflective thinking level (Yetim and Göktaş, 2004).

Many academic studies have been conducted in these areas to evaluate the entrepreneurial characteristics, thinking styles and skills of teacher candidates at universities. It has been determined that these studies were generally carried out in different branches of teacher training institutions and in economics and business departments. It is noteworthy that there are few studies on the concepts of entrepreneurship and basic thinking skills in the field of physical education and sports. Teacher training, which is one of the cornerstones of the education system, also has an important place in order to raise individuals with the qualifications specified in the objectives of the Turkish National Education System. The place of reflective thinking in teacher education is very important in this respect. In order for future teachers to be more qualified, teacher candidates need to be equipped with reflective thinking skills (Tican, 2013). In addition, comparative studies on entrepreneurial characteristics and reflective thinking are also needed. In this context, the main purpose of this research was determined to examine a relationship between the entrepreneurial characteristics and reflective thinking levels of teacher candidates studying at the School of Physical Education and Sports. The sub-problems determined within the framework of this problem are as follows:

1. What are the reflective thinking levels of teacher candidates?
2. What are the entrepreneurship levels of teacher candidates?



3. Do the entrepreneurship levels of teacher candidates differ according to variables (gender, department and class)?

4. Do teacher candidates' reflective thinking levels differ according to variables (gender, department and class)?

5. Is there a relationship between teacher candidates' entrepreneurship levels and reflective thinking levels?

This research aimed to examine the relationship between teacher candidates' entrepreneurial characteristics and reflective thinking levels. The group of the research consists of teacher candidates studying at Sakarya University Physical Education and Sports Teaching Department. "Reflective Thinking Tendency Scale" and "Entrepreneurship Scale for University Students" were used as data collection tools in the research. Independent groups t-test, ANOVA, Bonferroni test and correlation analyzes were applied on the data obtained from the research.

In line with the findings obtained from the research, it is seen that teacher candidates received the highest score in the reflective thinking tendency sub-dimension from the "Inquiry and Effective Teaching" sub-dimension. It is seen that female teacher candidates are at a higher level of reflective thinking than male teacher candidates. It was observed that the entrepreneurial characteristics of the research group were at the "high entrepreneurship" level. No significant difference was found in entrepreneurship characteristics according to the gender variable. According to the grade variable, it is seen that the entrepreneurship characteristics of the second-grade teacher candidates are higher. In addition, it is seen that there is no significant difference in the entrepreneurship scores of BES teacher candidates depending on whether they have taken entrepreneurship courses or not. It is seen that there is no significant difference in the participants' entrepreneurship scores according to their sports activities. However, it seems that the entrepreneurial characteristics of teacher candidates who are highly active and licensed sports players are not affected. As a result of the correlation analysis, it was found that there was a positive and significant relationship between entrepreneurship and all reflective thinking sub-dimensions.

Accordingly, it has been observed that the entrepreneurial characteristics of BES teacher candidates, whose reflective thinking characteristics increase, also increase. It is noteworthy that the percentage of increase is especially high in the "Predictive and Sincere" sub-dimension. Based on these tests, it is thought that the BES teacher candidates we examined with various variables have entrepreneurial characteristics, and other studies support this. By developing the high-level thinking skills of university students or especially teacher candidates in teacher training institutions and activating the entrepreneurial potential within them, valuable teachers can be trained, they can be integrated into society as exemplary individuals, and they can also activate societies and turn them into productive ones and contribute to social development. In today's world, which we accept as the information age, the targeted individual type is

not the one who stores information as it is; To raise individuals who can use information, question it, produce new information and find solutions to the problems they encounter (Doğanay, 2012).

# Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Algısı\*

Murat Temur\*\*, Ahmet Galip Yücel\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 25/02/2024

Makale Kabul Tarihi: 04/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1442742

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik anlamda başarısız olmalarının nedenleri ile sonuçlarını belirlemek ve akademik başarısızlığın önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kapsamında tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda son sınıfta öğrenim gören genel akademik not ortalaması en düşük ve en yüksek dörder öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Görüşme tekniği kullanılarak toplanan veriler ise betimsel ve geleneksel içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda başarısızlığın başlıca nedenlerinin psikolojik sorunlar, uyum sorunları, devam sorunu, konuyu anlamama, planlı ve programlı çalışmama, çalışma tekniğini bilmeme, arkadaş çevresi, ailevi sorunlar, maddi sorunlar, uygun çalışma ortamı olmaması, üniversite hayatının getirmiş olduğu rahatsızlık ve istenmeyen bölüme yerleşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarısızlığın sonuçları ise düşük özgüven, başarısızlık hissi, psikolojik sorunlar, iş bulma sorunu ve mesleki yetersizliktir.


**Anahtar Kelimeler:** Akademik başarı, başarısızlık, eğitim fakültesi, öğretmen adayları


## Perception of Academic Success of Education Faculty Students

### Abstract

This study aims to determine the causes and consequences of academic failure of prospective teachers and to offer solutions to prevent academic failure. For this purpose, the study was designed within the scope of phenomenology, one of the qualitative research designs. Outlier sampling, one of the purposeful sampling types, was used to determine the study group for the research. In this context, the study was conducted with 4 students with the lowest and 4 students with the highest GPA in the last grade. The data collected using the

\* Bu çalışma 27-30 Nisan 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen 7. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, Türkiye, [murattemur@nevsehir.edu.tr](mailto:murattemur@nevsehir.edu.tr), ORCID: [0000-0001-8548-6342](https://orcid.org/0000-0001-8548-6342) 

\*\*\* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, Türkiye, [ahmetyucel@nevsehir.edu.tr](mailto:ahmetyucel@nevsehir.edu.tr), ORCID: [0000-0001-9435-7315](https://orcid.org/0000-0001-9435-7315) 

**Kaynak Gösterme:** Temur, M. & Yücel, A.G. (2024). Öğretmen adaylarının akademik başarı algısı, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2512-2534.

*interview technique was analyzed using descriptive and content analysis. As a result of the research, it was concluded that the main causes of failure were psychological problems, adaptation problems, attendance problems, not understanding the subject, not working in a planned and programmed manner, not knowing the study technique, friends, family problems, financial problems, a lack of a suitable study environment, complacency brought by university life, and placement in an unwanted department. The consequences of academic failure are low self-confidence, feelings of failure, psychological problems, problems finding a job, and professional inadequacy.*

**Keywords:** *Academic success, failure, faculty of education, prospective teachers.*

## Giriş

Eğitim kurumları, temel becerileri edindirme, kişisel gelişim sağlama, hayata hazırlama, toplumun ihtiyaç duyduğu insanları yetiştirme vb. birçok farklı amacı bulunan ve insanların hayatlarına çok boyutta etki eden yapılardır. Eğitimin, ölçülebilir nitelikteki sonuçları süreç başında belirlenir. Öğrenme süreci sonunda öğrencinin kazanması beklenen ölçülebilir nitelikteki yetkinlikler, öğrenme çıktıları tabiri ile ifade edilir. Öğrenme çıktılarının öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiği, sürecin çeşitli aşamalarında gerçekleştirilen sınavlar aracılığıyla ölçülür. Yapılan sınavların sonuçlarını yorumlamak için ise bir düzey belirlenir. Belirlenen düzeyin üzerinde not alan öğrencilerin başarılı oldukları, bu düzeyin altında not alan öğrencilerin ise başarısız oldukları varsayılır. Bununla birlikte “akademik başarısızlık” tabiri, genel olarak birden fazla derste başarısız olan öğrencileri nitelikle için de kullanılmaktadır. Genel not ortalamaları ise akademik başarının temel göstergesi olarak kabul edilir (Krammer vd., 2016, s.341) ve başarı için belirlenen düzeyin altında genel not ortalamasına sahip öğrenciler, akademik bakımdan başarısız kabul edilir. Bu yönüyle akademik başarı öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde yer almaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinin temel göstergelerinden olan akademik başarı ve başarısızlık kavramları, eğitim araştırmalarının yaygın çalışma alanları içerisinde yer almaktadırlar (bkz. Gica vd., 2020; Bülbül vd., 2018; Arlı, 2013; Altınkurt, 2008). Öğrencilerin akademik başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok farklı unsur bulunmaktadır. Öğrenci başarısını etkilemesi muhtemel nedenler genel olarak; öğrencinin kendisinden, öğretenden, müfredattan, öğrenme ortamlarından, çevresel etmenlerden, öğrencinin ailesinden ve sosyo-ekonomik şartlardan kaynaklanan nedenler olarak sınıflandırılabilir (Özyürek vd., 2017; Sezgin vd., 2016). Öğrencinin zaman yönetiminde sorun yaşaması, ön bilgilerinin yetersiz olması, hatalı çalışma alışkanlığına sahip olması, sınav kaygısı yaşaması, düşük motivasyon ve özgüvene sahip olması, kültürel farklılıklar, öğrenme ortamındaki eksiklikler, ekonomik sorunlar ve öğretmenin olumsuz tutumu gibi unsurlar da akademik başarısızlığa neden olabilmektedir. Bununla birlikte literatürde; okulların fiziki yapısı, velilerin tutumu (Akbaba Altun & Çakan, 2008, s.158), öğrencinin derse devamı (Altınkurt, 2008,

s.140), kişilik özellikleri (Farsides & Woodfield, 2003, s.1225), uzaktan eğitim (Talan, 2020, s.922), öğretmenin motivasyonu artırmaya dönük çabası (Özkal, 2020, s.94), sosyal medya ve oyun bağımlılığı (Gica vd., 2020, s.312; Bülbül vd., 2018, s.109), öğrencinin bulunduğu ortam (Arlı, 2013, s.177) ve aile evini ziyaret etme ya da aile etkileşimi (İlhan vd., 2019, s.61) gibi unsurların da akademik başarı üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir. Söz konusu bu nedenler farklı kademelerde, farklı sosyo-ekonomik şartlara sahip öğrencileri aynı düzeyde etkilememektedir. Ancak Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, akademik başarıyı etkileyen nedenlerin bağlama göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Akademik başarısızlığın nedenleri, tüm eğitim öğretim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda da sıklıkla ele alınmaktadır. Yükseköğretim dönemi, öğrenciler açısından önemli ve bir o kadar da zor bir süreci ifade eder. Üniversite öğrencilerinin büyük bir bölümü ailesinin yanından ilk kez üniversite eğitimi için ayrılmaktadır. Bu durum birçok psikolojik, sosyal ve ekonomik değişimin yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca profesyonel yaşama geçişte son basamak çoğunlukla yükseköğretim aşamasıdır. Bu kademedeki akademik başarı, mesleki statüyü de belirleme potansiyeline sahiptir (Strenze, 2007). Çünkü üniversite eğitimi bireyleri meslek yaşantısına hazırlar. Krammer ve diğerleri (2016), akademik başarı ile gerçekçi iş beklentisinin ilişkili olduğunu belirtmektedir (s.347). Üniversite döneminde yaşanan akademik başarısızlık; iş hayatında bireyin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerlerden yoksun kalmasına ve bu nedenle işgücü piyasasında dezavantajlı bir pozisyonda kalmasına neden olabilir. D'Agostino, ve Powers ise (2009), mesleki performansın bir yordayıcısının akademik başarı olduğunu belirtmişlerdir (s. 146). D'Agostino ve Powers'a göre üniversite döneminde akademik açıdan daha başarılı olan öğretmenlerin, öğretme performansları da daha tatmin edici düzeylerde. Bununla birlikte Kaya (1989) akademik başarısızlığın, sadece bireylerin değil, ülkelerin de büyük zararlara uğramalarına neden olduğunu ileri sürmektedir (akt. Benli, 1998). Bu bağlamda akademik başarısızlığın nedenlerinin tespit edilmesi, gerek bireyin gerekse toplumun uğraması muhtemel zararların en aza indirilmesi yolunda ilk ve en önemli adımlardan birisidir.

Bacon ve Bean (2006) akademik başarının en temelde kişilik ve motivasyonla ilişkili olduğunu belirtmiştir (s. 35). Credé ve Kuncel ise (2008) çalışma alışkanlığı, motivasyon ve kaygının, yükseköğretim düzeyinde akademik başarının temel yordayıcıları olduğunu ileri sürmüşlerdir (s.425). İnsanın düşünce ve davranışlarını belirlemede etkili olan, birbirleriyle ilişkili ve etkileşim halinde iki özellik, kaygı ve motivasyon, akademik başarının ortaya çıkmasında da ciddi bir rol oynamaktadır. Genel olarak motivasyonu açıklamaya yönelik kullanılan Öz-Belirleme Kuramına göre özerklik, yeterlik ve aidiyet gibi temel bazı psikolojik ihtiyaçlar, başarının temel belirleyicilerinden olan motivasyonun da belirleyicisidir (Guay vd., 2003). Bu kuramda ileri sürülen özerklik ve yeterlik algıları, çevresel etmenlerden fazlasıyla etkilenmektedir. Eğitmenin akademik başarısızlık konusundaki isabetsiz ya da hatalı

düşünceleri, öğrenci tarafından anlaşılabilir ya da öğretmeni tarafından yok sayıldığı düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Anlaşılmamak ise öğrencilerin özerklik ve yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Başarısızlığına sebep olan unsurların anlaşılmadığını düşünmek öğrencileri, temel psikolojik ihtiyaçları karşılanmadığından daha az özerk ve daha yetersiz hissetmeye itebilir. Bu durumda öğrencinin motivasyonunun düşmesi ve akademik anlamda daha fazla başarısız olması fazlasıyla olasıdır. Bu süreç döngüsel olarak devam edebilir ve süregelen bir başarısızlığa neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme sürecinde yaşadıkları akademik başarısızlıkların nedenlerini ortaya koyarken isabetli tahminlerde bulunmaları hem sorunun çözümüne katkı sağlaması hem de öğrenci motivasyonunu artırma potansiyeline sahip olması bakımından önemlidir.

Sorunların doğru anlaşılması, çözüme giden yolun ilk adımını oluşturur. Akademik başarısızlığın nedenleri konusunda öğrenciler ve eğitimciler bir fikir sahibi olmayabilirler veya bir takım yanlış inançlara sahip olabilirler. Bu konuda doğrudan başarı veya başarısızlığı deneyimlemiş kişilerle çalışılması ve onların görüşlerinin alınması araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca bulgulardan faydalanarak akademik anlamda başarısız olan öğrencilerin ileride karşılaşılabileceği sorunlar ve akademik başarıyı artırmak için neler yapılabileceği konularında bir takım önerilerde bulunulacaktır. Söz konusu gerekçelerle bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarısızlık algılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1-Öğretmen adayları akademik başarısızlığı nasıl tanımlamaktadır?

2-Öğretmen adaylarına göre akademik başarısızlığın altında yatan nedenler nelerdir?

3-Öğretmen adaylarının akademik başarısızlığın olası sonuçları hakkındaki görüşleri nelerdir?

4-Öğretmen adaylarının akademik başarısızlığın ortadan kaldırılmasına yönelik yapılması gerekenler hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Nitel araştırma grupları, kültürleri ve kişilerin davranışlarını inceler. İnsanların yaşadıkları dünyayı, bu dünyadaki tecrübelerini nasıl algıladıklarını ve yorumlarını analiz etmeyi amaçlar (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015, s.30). Olgubilim deseni ise bireyin farkında olduğu fakat derin ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmadığı olguları inceler ve bu olgulara odaklanır. Bu olguların ne anlama geldiği, farklı

değişkenleri nasıl etkilediği, ne tür sorunlara neden olduğu vb. konulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.66).

Öğretmen adaylarının akademik anlamda başarısız olmalarının nedenleri ile sonuçlarını belirlemeyi ve akademik başarısızlığın önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmada başarı ve başarısızlığı deneyimlemiş öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki tecrübelerine ulaşmak, konuyu detaylı ve derin bir şekilde incelemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme tekniklerinden aykırı durum örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda veri açısından zengin durumları seçme ve derinlemesine çalışmaya imkân verir. Aykırı durum örnekleme ise incelenen duruma ilişkin birbirine uç noktaların incelendiği örnekleme türüdür. Böylece araştırmacı uç durumları inceleyerek değişkenliği daha net ve ayrıntılı bir şekilde görür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Bu kapsamda 4 farklı lisans programı son sınıfta öğrenim gören, üniversite tarafından kullanılan öğrenci bilgi sistemine göre Genel Akademik Not Ortalaması (GANO) en düşük ve en yüksek 4'er öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.  
*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

<b>Cinsiyet</b>	<b>Sayı</b>
Erkek	3
Kadın	5
<b>Bölüm</b>	<b>Sayı</b>
Sınıf Eğitimi	2
Okul Öncesi Eğitimi	2
Türkçe Eğitimi	2
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir iletişim süreci olarak tanımlanır. Araştırma soruları çerçevesinde katılımcılara sorular yöneltilir ve cevapları alınır. Böylelikle araştırma ile ilgili derinlemesine veri toplamaya imkan verir (Büyüköztürk vd. 2020). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanma

sürecinde öncelikle akademik başarısızlık ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve soru havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada hazırlanan sorular dil, araştırma amacına uygunluk, anlaşılabilirlik vb. açılardan incelenmiştir. Üçüncü aşamada taslak görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşü için 3 öğretim elemanına gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Dördüncü aşamada 2 öğrenci ile formun pilot uygulaması yapılmış ve form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formda bulunan araştırma sorularının yanı sıra detay ya da derinleştirme gereken noktalarda sonda sorulara başvurulmuştur.

Görüşme formunun hazırlanmasının ardından öğrencilere ulaşılmış ve araştırma için onayları alınmıştır. Gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiş ve katılımcıların uygun olduğu saatlerde görüşmeler yapılmıştır. İkinci aşamada çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Veriler yüz yüze ve çevrimiçi ortamda toplanmıştır. 7 öğrenci ses kaydı alınmasına izin vermiş 1 öğrenci ise vermemiştir. Kayda izin verilen görüşmeler ortalama 22-23 dakika, görüşmelerin toplam süresi ise yaklaşık 160 dakika tutmuştur. Daha sonra kayıtlar araştırmacılar tarafından dinlenmiş ve yazıya geçirilmiştir. Kayda izin vermeyen öğrenci ile görüşme sürecinde ise notlar alınmış ve bu notlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, geleneksel içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin yoğunluğu dikkate alınmış ve verilerin bir kısmının analizinde içerik analizi bir kısmında ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, temaların analiz başında belirlendiği, analiz sürecinde ise verilerin özetlendiği ve yorumlandığı nitel analiz yöntemidir. Betimsel analizde veriler sistematik bir biçimde açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri bağlamında incelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizi ise verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere analiz sonucunda ulaşıldığından tümevarımsal bir görünüm sergiler. Analiz sürecinde elde edilen kavramların mantıksal bir şekilde düzenlenmesi ile temalar saptanır ve olgular daha anlaşılır bir halde sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Kodlama bağlamı doğrudan araştırma verilerinden çıkarıldığından geleneksel içerik analizi süreçte kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen veriler öncelikle sistemli bir şekilde düzenlenmiştir. İkinci aşamada veriler üzerinden kodlama yapılmıştır. Daha sonra ise kodlar kendi içinde ortak özelliklerine göre gruplanmış ve bu gruplara isim verilerek kategori başlıklarına ulaşılmıştır. Böylece içerik analizi tamamlanmıştır. Betimsel analiz sürecinde ise araştırma sorularından yola çıkılarak temalar oluşturulmuş, bu temalar altında veriler sistemli ve düzenli bir şekilde açıklanarak yorumlanmıştır.



### Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalarda kullanılırken nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları alternatif olarak kullanılmaktadır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.289). Araştırma sırasında inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliğin sağlanmasında yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.289):

Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara açık uçlu sorular da sorulmuş ve derinlik odaklı veri toplanmıştır. Ayrıca veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Araştırma raporunun son hali farklı bir araştırmacıya gönderilmiş ve desen, veriler, bulgular vb. eleştirel bir şekilde incelemesi sağlanmıştır. Yine toplanan veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış, farklı olan kodlar üzerinde tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır. Böylece araştırmanın inandırıcılığının sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca aktarılabirliği sağlamak için araştırma sürecinde ne yapıldığı ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı ve teyit edilebilirliği sağlamak için raporu farklı bir araştırmacının incelemesi sağlanmış, doğrudan alıntılar yapılarak sonuçların ham verilerle karşılaştırılması amaçlanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğrencilerin akademik başarısızlığı nasıl algıladığı, akademik başarısızlığın nedenleri ve sonuçları, akademik başarıyı artırmak için neler yapılması gerektiği konularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### Akademik Başarısızlık Kavramının Nasıl Algılandığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik başarısızlık kavramını nasıl tanımladığına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

*Akademik Başarısızlık Kavramının Nasıl Algılandığına İlişkin Kodlar*

Soru	Kodlar	f
Akademik başarısızlık nedir?	Alana özgü yeterliliğe sahip olmama	6
	Potansiyele uygun başarı göstermeme	4
	Dersten kalma	3
	Kişinin hedef ve planlarının olmaması	3
	Kendini gerçekleştirememe	1
	Akranları ile aynı başarı seviyesinde olmama	1
	Ortalamanın düşük olması	1
	Alınan eğitimin	1

---



---

özümsememesi/içselleştirilmemesi

---



---

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenciler akademik başarısızlığı, alana özgü yeterliliğe sahip olmama (f=6), potansiyele uygun başarı gösterememe (f=4), dersten kalma (f=3) ve hedef ve planların olmaması (f=3) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Katılımcılardan alınan görüşlerin bir kısmı aşağıda sıralanmıştır:

**K-1:** “Akademik başarısızlık kişinin olduğu dönem içerisinde dersleri ile bağlantılı olarak gösterdiği başarı ya da başarısızlıktır hocam. Kendi düzeyinin ortalamasının altında kalması olabilir. Ya da kendi bölümüyle ilgili olsa bile kendini alanı ile ilgili geliştirmeme durumu olabilir.”

**K-8:** “Akademik başarı, biz üniversite öğrencilerinin yeteri kadar kendimizi geliştirmek için kendi potansiyelimizde başarıya ulaşmaktır. Bu yaptığım tam tersi ise akademik başarısızlıktır. Biz eğitim öğrenim gören öğrenciler akademik açıdan belli bir hedefimiz vardır. Bu hedefi gerçekleştirdiğimizde akademik başarılarımız üst düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Tersine bir durumda ise belli sebeplerden dolayı başarılarımız düşmüş olmaktadır.”

### Akademik Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Bulgular

Akademik başarısızlığın nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.  
*Akademik Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Kategori ve Kodlar*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Kişisel Sorunlar	Psikolojik sorunlar	6
	Uyum sorunları	5
	Farkındalık sahibi olmama	2
	Kaygı bozuklukları	2
	Gelişim kaygısına sahip olmama	1
	Bireysel özelliklerinin farkında olmama	1
	Düşük benlik saygısı	1
	Düşük özgüven	1
	Kendini ifade edememe	1
	Sorumluluk sahibi olmama	1
Eğitim-Öğretim İle İlgili Sorunlar	Devam sorunu	2
	Konuyu anlamama	2
	Planlı ve programlı çalışmama	2
	Çalışma tekniğini bilmeme	2
	Dersin anlatılış şekli	2
	Bağımsız öğrenme becerilerini edinmemiş olma	1
	Derslerin zorluk düzeyi	1

	Dersi takip etmeme	1
Diğer İnsanlarla İlgili Sorunlar	Arkadaş çevresi	3
	Arkadaşları ile iyi ilişki kuramama	3
	Ailevi sorunlar	3
	Eğitici ile sorun yaşama	1
Çevre İle İlgili Sorunlar	Maddi sorunlar	4
	Uygun çalışma ortamı	4
	Üniversitenin sunduğu imkânların yetersiz olması	1
	Araç gereç eksikliği	1
Diğer Sorunlar	Üniversite hayatının getirmiş olduğu rahavet	2
	İstenmeyen bölüme yerleşme	2
	Sınavlarda derste işlenmeyen konulardan soru sorulması	1
	Yüksek beklenti	1
	Öğrenme güçlüğü	1

Tablo 3 incelendiğinde, akademik başarısızlığın nedenlerine ilişkin kodların beş kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kategoriler; kişisel sorunlar, eğitim-öğretim ile ilgili sorunlar, diğer insanlarla ilgili sorunlar, çevre ile ilgili sorunlar ve diğer sorunlardır. Bunlardan “Kişisel Sorunlar” kategorisi altında özellikle psikolojik sorunlar (f=6), uyum sorunları (f=5), farkındalık sahibi olmama (f=2) ve kaygı bozuklukları (f=2) kodları vurgulanmaktadır. “Eğitim-Öğretim İle İlgili Sorunlar” kategorisi altında devam sorunu (f=2), konuyu anlamama (f=2), planlı ve programlı çalışmama (f=2), çalışma tekniğini bilmeme (f=2) ve dersin anlatılış şekli (f=2) kodları vurgulanmaktadır. “Diğer İnsanlarla İlgili Sorunlar” kategorisi altında arkadaş çevresi (f=3), arkadaşları ile iyi ilişki kuramama (f=3) ve ailevi sorunlar (f=3) kodları yer almaktadır.” Çevre İle İlgili Sorunlar” kategorisi altında maddi sorunlar (f=4) ve uygun çalışma ortamı (f=4) kodları vurgulanmaktadır. “Diğer Sorunlar” kategorisi altında ise üniversite hayatının getirmiş olduğu rahavet (f=2) ve istenmeyen bölüme yerleşme (f=2) kodları vurgulanmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre akademik başarısızlığın öncelikli nedenleri psikolojik sorunlar, uyum sorunları, maddi sorunlar ve uygun bir çalışma ortamının olmamasıdır. Bu konuda katılımcılardan alınan görüşlerin bir bölümü aşağıda verilmiştir.

K-1: “Kendini tanımaması olabilir, üniversite ortamına ayak uyduramaması olabilir. Yeni bir şehre adapte olamadığı için, çok yaşıyoruz bunu öğrenciler olarak, ilk yıl çok zorlu geçiyor bu yüzden ilk yılı heba oluyor resmen diye düşünüyorum. Uyum sağladığında ise yine akademik başarısızlığa iten nedenler olarak kendini üniversiteye adapte edememesi, derslerine yeterince çalışmaması, evinde bilgisayarı olmaması olabilir çünkü bilgisayar çok gerekli. Başka maddi terslikler olabilir, kitap alabilecek parası olmaması.”

K-3: “Mesela bireysel faktörlerde öğrenme güçlüğü olabilir, düşük bir benlik saygısı, yine özgüvensizlik olabilir, kendini ifade etme güçlüğü de kendisini gösterebilir. Tabii bunun yanında ailevi nedenler de olabilir. Bunların yanında işte okuldan kaynaklanan nedenler de olabilir. Mesela sınıf ortamında kendini ifade edemeyebilir, arkadaşları ile sorunları olabilir. Dersi anlamıyor olabilir. Öğretmeni ile bir sorun olabilir. Bunlar da hani etki etmektedir. Mesela biz öğrenciler ezberci yöntemle de iyi olabiliyoruz. Bazılarımız kavram şema haritası şeklinde de öğrenebiliyor. Hepimizde farklılık gösteriyor diyebilirim.”

K-5: “Üniversite, hani çoğu öğrenci yani şehir dışındaysa diyeyim birçok öğrenci hani aile evinin dışındaysa diyeyim birçok öğrencinin aile evinden uzaklaşmanın rahatlığı oluyor ya onun etkisi ile biraz onun etkisi olabilir. Onun dışında bir de istemeyerek geldiği bir bölümse bu da etkileyebilir. Arkadaş ortamı etkileyebilir ya da psikolojik olarak mesela bilmiyorum. Hani zorluk geçirdiği bir dönemde ise ekonomik veya psikolojik onlar etkileyebilir.”

### Akademik Başarısızlığın Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Akademik başarısızlığın sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4.

*Akademik Başarısızlığın Sonuçlarına İlişkin Kategori ve Kodlar*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Kişisel Sorunlar	Düşük özgüven	5
	Başarısızlık hissi	3
	Girişken davranmama	2
	Psikolojik sorunlar	2
	Karamsar olma	2
	Hayata yönelik olumsuz bakış	1
	Yüksek kaygı	1
	Düşük özsaygı	1
	Pişmanlık hissine kapılma	1
	Kendine zarar verme	1
	Gelecek kaygısı	1
	Öğrenilmiş çaresizlik	1
Meslek Edinme ve Meslekte İlerleme Sürecine İlişkin Sorunlar	İş bulma sorunu	4
	Mesleki yetersizlik	4
	Farklı alanlara yönelme	2
	Kariyer sorunları	2
	Toplumla faydalı olmama	1
Çevre İle İlgili Sorunlar	Ailevi sorunlar	3
	Çevrenin baskısı	1
	Eş bulma ve arkadaş edinme sorunu	1

Tablo 4 incelendiğinde, akademik başarısızlığın sonuçlarına ilişkin kodların üç kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kategoriler; kişisel sorunlar, meslek edinme ve meslekte ilerleme sürecine ilişkin sorunlar ve çevre ile ilgili sorunlardır. Bunlardan “Kişisel Sorunlar” kategorisi altında yoğun olarak düşük özgüven (f=5), başarısızlık hissi (f=3), girişken davranmama (f=2), psikolojik sorunlar (f=2) ve karamsar olma (f=2) kodları vurgulanmaktadır. “Meslek Edinme ve Meslekte İlerleme Sürecine İlişkin Sorunlar” kategorisinde, iş bulma sorunu (f=4), mesleki yetersizlik (f=4), farklı alanlara yönelme (f=2) ve kariyer sorunları (f=2) kodları; “Çevre İle İlgili Sorunlar” kategorisinde ise ailevi sorunlar (f=3) kodu vurgulanmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerinden bir kısmı aşağıda sıralanmıştır.

K-5: “Öğrencinin en temel bilgileri aldığı kişiler bizim ya, sınıf yönetiminde ya da derslerde işte hani bildiklerimizi aktarmada sıkıntı yaşarsak bu sefer çocuğun temel bilgileri de şey olacak eksik kalacak. Okuldan kopma da yaşanabilir. Sosyal ortamlar mesela, öğrencinin ailesine karşı mutlaka ki bir sorumluluğu vardır. Yani birçok aile işte kızımız oğlumuz meslek sahibi olsun diye uğraşılıyor sonuçta. Onun mahcupluğu da olabilir psikolojik olarak da çöküntüye sebep olabilir. Mesela herhangi bir işe girdiği zaman orada tutunamayabilir mesleki yetersizliği olduğu için.”

K-7: “Hocam akademik alanda başarısız olan öğrenciler ilerleyen dönemlerde zaten başarısızlık söz konusu olduğu için yani kendini yani başarısız hissetme, kendini başarısız görme yani zaten başarısız olduğu için bir şeyleri yapamamış ve bunun sonucunda yani kendisini zor durumda hissedebilir. Onun dışında zaten gelecek kaygısı olur yani başarısız olduğu için. Farklı şeylere yönelebilir, eğitim hayatından uzaklaşabilir. Yani gereken ilerleyen süreçlerde eğitimden ayrılıp veyahut kendi uzmanlaşmak istediği alandan ayrılıp farklı şeylere yönelebilir. Çünkü sonuçta bir başarısızlık söz konusu. Zaten bu kendisi de bunu böyle hisseder. Hocam burada şey olabilir onun için mesela başarısız olduğu için çevre tarafından ailesi tarafından veya yakınları tarafından bu her zaman dile getirilebilir. Bu dile getirildiği için kendini kötü hissedebilir, yalnız hissedebilir.”

K-8: “Akademik açıdan başarısız ya da yetersiz olan insanlar ilerlediklerinde en önemli sorun bence özgüven problemleri bir nebze de olsa düşer ve bazı konularda kendine olan yapma yeterliği ve inançları kalmayabilir.”

### **Dersin Öğretim Elemanından ve Yöneticilerden Beklentilere İlişkin Bulgular**

Bu bölümde akademik başarının artması için dersin öğretim elemanından ve fakülte/yükseköğretim yönetiminin beklentilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara ilişkin kategori ve kodlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

*Öğretim Elemanları ve Yöneticilerden Beklentilere İlişkin Kategori ve Kodlar*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Davranış ve Yaklaşım Açısından Beklentiler	Öğrenci ile ilgilenilmeli	4
	Öğretim elemanları sıcak ve samimi davranmalı	3
	Öğrenciye sert bir üslupla yaklaşılmamalı	2
	Öğretim elemanları olumlu tutum içerisinde olmalı	1
	Öğrencilerle etkili iletişim kurmalı	1
	Öğrencinin sorunlarını anlamaya çalışmalı	1
	Öğrencilerle her konuda iş birliği yapılmalı	1
Mesleki Yeterlilik Açısından Beklentiler	Öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirilmeli	3
	Öğrencilere düzenli çalışma alışkanlığı kazandırılmalı	2
	Öğretim elemanları kendini geliştirmeli	2
	Bilgiye erişim yolları öğretilmeli	2
Akademik Anlamda Beklentiler	Öğrencinin düzeyine uygun görevler verilmeli	1
	Ölçme değerlendirme yöntemleri çeşitlendirilmeli	1
	Kitap önerisi yapılmalı	1
	Eğitim öğretim planları revize edilmeli	1
	Ek destek verilmeli	1
Oryantasyon Süreci ve Kariyer Planlamasına Dönük Beklentiler	Oryantasyon eğitimi verilmeli	3
	Konferans, seminer vb. yapılmalı	3
	Kariyer planlamasına dönük destek verilmeli	2
	Düşük başarıya sahip öğrencilere rehberlik hizmeti verilmeli	2
	Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1
Sosyal-Duyuşsal Anlamda Beklentiler	Öğrencilere değerli oldukları hissettirilmeli	1
	Öğrenciler güdülenmeli	1
	Öğrencilere özgüven duygusu aşılmalı	1
Araç-Gereç Bakımından Beklentiler	Öğrenilen bilgilerin uygulama ortamına aktarılabilceği ortamlar hazırlanmalı	3
	Kaynak sayısı artırılmalı	1
	Kütüphane kullanımına yönelik iyileştirmeler yapılmalı	1
	Kaynak konusunda çeşitlilik sağlanmalı	1
	Teknolojik alt yapı geliştirilmeli	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretim elemanları ve yöneticilerden beklentilere ilişkin kodların altı kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kategoriler; davranış ve yaklaşım açısından beklentiler, mesleki yeterlilik açısından beklentiler, akademik anlamda beklentiler, oryantasyon süreci ve kariyer planlamasına dönük beklentiler, sosyal-duyuşsal anlamda beklentiler ve araç-gereç bakımından beklentilerdir. Bunlardan “Davranış ve Yaklaşım Açısından Beklentiler” kategorisi altında yoğun olarak öğrenci ile ilgilenilmeli (f=4), öğretim elemanları sıcak ve samimi davranmalı

(f=3) ve öğrenciye sert bir üslupla yaklaşılmalı (f=2) kodları vurgulanmaktadır. "Mesleki Yeterlilik Açısından Beklentiler" kategorisi altında öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirilmeli (f=3), öğrencilere düzenli çalışma alışkanlığı kazandırılmalı (f=2), öğretim elemanları kendini geliştirmeli (f=2) ve bilgiye erişim yolları öğretilmeli (f=2) kodları vurgulanmaktadır. "Akademik Anlamda Beklentiler" kategorisi altında öğrencinin düzeyine uygun görevler verilmeli (f=1), ölçme değerlendirme yöntemleri çeşitlendirilmeli (f=1), kitap önerisi yapılmalı (f=1), eğitim öğretim planları revize edilmeli (f=1) ve ek destek verilmeli (f=1) kodları yer almaktadır. "Oryantasyon Süreci ve Kariyer Planlamasına Dönük Beklentiler" kategorisi altında oryantasyon eğitimi verilmeli (f=3), konferans, seminer vb. yapılmalı (f=2), kariyer planlamasına dönük destek verilmeli (f=2) ve düşük başarıya sahip öğrencilere rehberlik hizmeti verilmeli (f=2) kodları yer almaktadır. Son olarak "Sosyal-Duyuşsal Anlamda Beklentiler" kategorisi altında öğrencilere değerli oldukları hissettirilmeli (f=1), öğrenciler güdülenmeli (f=1) ve öğrencilere özgüven duygusu aşılmalı (f=1) kodları; "Araç-Gereç Bakımından Beklentiler" kategorisi altında ise öğrenilen bilgilerin uygulama ortamına aktarılacağı ortamlar hazırlanmalı (f=3) kodu yer almaktadır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

K-1: *"Tabii ki öncelikle bizimle ilgilenmeleri gerekiyor. Ön öğrenmeleri ve ön bilgilerimizi kontrol etmeleri gerekiyor. Hocaların ve yönetimin bizleri bilinçlendirmesi gerekiyor. Bilgiye nasıl ulaşabileceğimizi aktarmaları gerekiyor. Üniversitede bizlere faydalı olabilecek konferanslar yapılması gerekiyor. Kitap önerileri yapılması gerekiyor. Akademik başarısı düşük öğrencilerle sınıfta değil de ayrı konuşulması gerekiyor. Onların neden böyle olduğuna dair, neden bu kadar düşük akademik başarıları olduğunun sebeplerini öğrenmeleri gerekiyor ve buna dair bize bir yol göstermeleri gerekiyor çünkü üniversitede oryantasyon eğitimi ya da mesleki rehberlik gibi kavramların olması gerektiğini düşünüyorum."*

K-3: *"Teknolojinin biraz daha altyapısının geliştirilmesi. Hocam yine dediğim gibi aynı kütüphane zenginleştirilebilir. Hocam şu anda zengin ama hani daha çok kitaplar daha çok kaynaklar veya daha çok bilgisayar olabilir. Kütüphanede kalma süreleri arttırılabilir. Yine toplantılar yapılabilir, seminerler düzenlenebilir. Yine motivasyon artırıcı etkinlikler yapılabilir mesela sınıfta uyumunu sağlayabilmesi için."*

K-8: *"Öğrencilerin yapabileceği düzeyde etkinlikler verilebilir. Öğrencilere özgüven duygusunu aşılacak gerekir. Öğrenciler yönetim tarafından güdülenmeli ve onlara değerli oldukları hissettirilmelidir. Öğrencilerle birlikte her konuda işbirliği halinde olmak gerekir. Samimi ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceği ortam sağlanmalıdır."*

## Akademik Başarının Artırılmasında Öğrencilere Düşen Görevlere İlişkin Bulgular

Akademik başarının artırılmasında öğrencilere düşen görevlere ilişkin kategori ve kodlar Tablo 6'ya aktarılmıştır.

Tablo 6.

### *Akademik Başarının Artırılmasında Öğrencilere Düşen Görevlere İlişkin Sonuçlar*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Öğrenme-Öğretme Süreci	Derslere düzenli katılım göstermeli	4
	Öğrenme isteğine sahip olmalı	3
	Ders sürecinde aktif olmalı	2
	Ders sürecinde ders dışı konulara girmemeli	1
	Derse hazırlık yapmalı	1
	Ders sonrasında tekrar yapılmalı	1
	Öğretim sürecinde dikkatini derse verilmeli	1
	Çevresel Etmenler	Akran desteği almalı
	İyi bir arkadaş çevresine sahip olmalı	2
	Sosyal hayatlarından fedakârlık yapmalı	2
	Öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübelerinden faydalanmalı	1
Kendini Geliştirme	İletişim becerilerini geliştirmeli	3
	Gelişimlerine dönük taleplerini çekinmeden belirtmeli	3
	Kendini geliştirmenin önemini bilme	3
	Okuma alışkanlığına sahip olmalı	1
	Alana ilişkin güncel gelişmeleri takip etmeli	1
	Konferans, seminer vb. katılma	1
Kişisel/Davranışsal Özellikler	Planlı hareket etmeli	7
	Özgüveni yüksek olmalı	3
	Yılmadan mücadele etmeli	3
	Görev ve sorumluluk almaya istekli olmalı	2
	Bireysel özelliklerinin farkında olmalı	2
	Var olan sorunları çözmeye çalışmalı	1
	Başarısızlığının nedenlerini araştırmalı	1
	Hedef belirlemeli	1
	Sorumluluklarının farkında olmalı	1
	Girişken olmalı	1
Tutarlı olmalı	1	

Tablo 6 incelendiğinde, başarının artmasında öğrencilere düşen görevlere ilişkin kodların dört kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kategoriler; öğrenme-öğretme süreci, çevresel etmenler, kendini geliştirme ve kişisel/davranışsal özelliklerdir. Bunlardan “Öğrenme-Öğretme Süreci” kategorisinde yoğun bir şekilde derslere düzenli katılım göstermeli (f=4), öğrenme isteğine sahip olmalı (f=3) ve



ders sürecinde aktif olmalı (f=4) kodları vurgulanmaktadır. “Çevresel Etmeler” kategorisinde akran desteği almalı (f=3), iyi bir arkadaş çevresine sahip olmalı (f=2) ve sosyal hayatlarından fedakârlık yapmalı (f=2) kodları vurgulanmaktadır. Son olarak “Kendini Geliştirme” kategorisinde iletişim becerilerini geliştirmeli (f=3), gelişimlerine dönük taleplerini çekinmeden belirtmeli (f=3) ve kendini geliştirmenin önemini bilmeli (f=3) kodları; “Kişisel/Davranışsal Özellikler” kategorisinde ise planlı hareket etmeli (f=7), özgüveni yüksek olmalı (f=3), yılmadan mücadele etmeli (f=3), görev ve sorumluluk almaya istekli olmalı (f=2) ve bireysel özelliklerinin farkında olmalı (f=2) kodları vurgulanmaktadır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı aşağıda sıralanmıştır.

K-2: “Plan program dedik. Bunun dışında çaba göstermesi gerekiyor. Hayattaki her şey gibi başarı da çabayla oluyor. Bunun için çaba beklerim. Çevresindeki kişiler ne yaparsa yapsın kişi istekli değilse, kendisi çaba göstermiyorsa o zaman hiçbir kuvvet başarıya yönelmez. Bu yüzden kişi istekli olmalı, çaba göstermeli, çalışkan olmalıdır hedeflerine ulaşmak için. Yılmamalıdır. Yine öğrenciye düşen görevlerden, özgüveni yüksek olmalıdır. Başarabileceğine inancı tam olmalı, kendi yeteneklerinin farkında olmalıdır ve bu yetenekleri geliştirmeye çalışmalıdır. Yani hayatını iyi planlamalı, nerde eğleneceğini, nerde çalışacağını iyi bilmelidir. Tutarlı olmalıdır. Bugün karar verdiği şeyi yarın değiştirmemelidir. Tutarlılığı düzenli olmalıdır diye düşünüyorum. Üniversite ortamında başarılı olması için çok çeşitli faaliyetler olabiliyor, seminerler olabiliyor. Veya çeşitli etkinlikler olabiliyorlar. Bu etkinliklere katılmalı. Seminerler ya da uzman kişilerin davetleri olabiliyor. Bunlara katılması üzerine düşen görev olabilir. Bununla beraber bir soru sorduğunda bunu gerek öğretim elemanına gerek daha yetkili kişilere sorarak cevaplandırmalı. Okulda derslerine katılmaya özen göstermeli. Boşlamamalı, düzenli bir şekilde katılmalı. Geçerli bir mazereti olmadığı sürece işte uyku, uyanamama veya bugün canım istemedi gibi bahanelerle değil de gerçekten amaçsız bir şekilde derslerden uzak durmamalı, yeteri kadar katılmalı.”

K-5: “Derste dikkatimizi tamamen öğretmene yönlendirmeliyiz. Benim mesela dikkatim çok dağılıyordu. Günlük hayatta hani okula göre rutin oluşturmak lazım aslında verim alabilmek için. Planlama yapmak lazım. Ders bittikten sonra okul dışında da o gün neler yapıldığına dair tekrarların yapılması gerekiyor bence daha kalıcı olması için. Meraklı olmak gerekiyor bence hocam yani hocanın anlattıkları ile kalmayıp kendimiz üstümüze bir şeyler koymalıyız, araştırmayı sevmek lazım aslında.”

K-8: “Öğrenciler sorumluluklarının ne olduğunu bilip ona göre davranmalıdır. Öğrenciler, ne yaptıklarını planlamalı ve sistemli olmalıdır. Öğrenciler, yapılan işleri ve başarıyı ciddiye almaları gerekir. Öğrencilerin özgüveni ve başarılı olma arzusu yüksek olmalıdır.”

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Başarının farklı perspektiflerden birçok tanımı yapılabilir. Cunningham'a (2003) göre başarıyı açıklayan temel iki perspektiften birincisi başarı testlerindeki performansı öne çıkarırken ikincisi öğrenmeye odaklanmaktadır. Yazara göre öğrenme ve başarı sıklıkla eş anlamlı kullanılmaktadır ancak öğrenci merkezli, öğrenme odaklı başarı yaklaşımlarında dahi öğrencilerin akademik başarı testlerinde başarısız olabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla akademik başarı, öğrenmenin gerçekleştiğini her zaman göstermemektedir. Devletler genel olarak başarı testlerindeki puanları inceleyerek sürecin başarısı hakkında çıkarımda bulunmaktadır. Yaygın, genel ve basit olarak nitelendirilebilecek bu bakış açısı ile akademik sınavlarda alınacak notlar başarıyı tanımlamaktadır. Ancak Cunningham'ın (2003) işaret ettiği gibi öğrenmeye odaklanan yaklaşımda bir öğrencinin kendi kapasitesinin sınırlarına ulaşması, bir alanın yeterliklerine sahip olduğunu göstermesi ya da öğretim üyelerinin beklentilerine karşılık vermesi de başarı olarak adlandırılabilir.

Bu çalışmada katılımcılar akademik başarısızlığı, alan yeterliliklerini yerine getirememeye, dersten kalma ve diğerlerinden geride kalma gibi başlıklarda tanımlamışlardır. Katılımcıların görüşleri genel olarak akademik sınavlarda belirlenen sınırlara ulaşmayı başarı olarak tanımlamadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla çalışma katılımcılarının Cunningham'ın (2003) öne sürdüğü iki başarı yaklaşımından öğrenme odaklı bakış açısına yakın oldukları ve başarının açıklanmasında öğrenmeyi merkeze aldıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar Sezgin ve arkadaşlarının (2016) ulaştığı sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Sezgin ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada öğrenciler başarıyı sosyal hayat becerileri kazanmak, konunun özümsemesi, gelişime uygun davranış değişikliği, bireysel hedeflere ulaşma gibi başlıklarda tanımlamıştır. Her iki çalışmada da öğrencilerin başarıda kriter olarak sınavları değil öğrenci öğrenmesini öne çıkardıkları ve bu yönüyle çalışmaların örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmamızda akademik başarısızlığın nedenlerine ilişkin bulgular beş kategori altında açıklanmıştır. Bunlar kişisel sorunlar, eğitim-öğretim ile ilgili sorunlar, diğer insanlarla ilgili sorunlar, çevre ile ilgili sorunlar ve diğer sorunlardır. Özyürek ve diğerleri (2017) ile Sezgin ve diğerleri de (2016) çalışmalarında tespit ettikleri başarısızlık nedenlerini bu çalışmadaki temalara benzer şekilde sınıflandırmıştır. Çalışma sonuçları öğrencilerin başarısızlığı ortaya çıkaran unsurları kişisel özelliklerle, öğretim üyeleri ve üniversitenin yaklaşımı ve diğer insanlarla olan ilişkilerle açıklama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Farklı şekillerde adlandırılmış olsalar da her iki çalışmanın da çalışmamızla uyumlu olarak sorun kaynaklarını benzer şekilde sınıflandırdıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin başarısızlığın kişisel kaynaklarına yönelik açıklamaları daha detaylı incelendiğinde bu çalışmada ortaya çıkan kod ve kategorilerden dersi takip etmeme, konuyu anlamama, arkadaş çevresinin etkisi, planlı ve yöntemsiz çalışma gibi

sonuçların Özyürek ve arkadaşlarının (2017) ulaştıkları sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Aynı kategoride katılımcı görüşlerinden ulaşılan psikolojik sorunlar (Akbaba Altun, 2009), kaygı bozuklukları (Acar vd., 2022) ve sorumluluk sahibi olmama (Sığırı & Gürbüz, 2011) gibi unsurlar da alanyazında vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin başarısızlığını etkileyen kişisel nedenleri öncelikli olarak psikolojik temelde açıkladıkları, planlı çalışmak veya uygun ders çalışma yöntemlerini bilmiyor olmak gibi konuların daha sonraki sıralarda yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin eğitim öğretim süreci kategorisinde kodlanan planlı çalışmama, çalışma tekniği bilmeme gibi çeşitli görüşleri de kişisel sorunlarla doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte Özyürek ve diğerlerinin çalışmalarında kişisel nedenler başlığında yer alan kitle iletişim araçlarında fazla zaman geçirme söylemi bu çalışmada katılımcılarca dillendirilmemiştir. Ancak katılımcıların bu hususu planlı ve programlı çalışmama, sorumluluk sahibi olmama gibi ifadelerle işaret etmiş olabilecekleri açıktır. Kişisel sorunlar, katılımcıların diğer kategorilere oranla daha fazla değindikleri bir başlık olmuştur. Benzer şekilde Yaşar ve Balkıs da (2004) öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan nedenleri öne çıkardıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla her iki çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın sonuçları katılımcıların başarısızlık kaynakları arasında sürecin tüm paydaşlarını andıklarını göstermektedir.

Araştırmamızda katılımcılar, öğrenci başarısının çeşitli nedenlerden etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Özen (2019) ve Akbaba Altun'un (2009) akademik başarısızlığın ortaya çıkmasında eğitim öğretim süreci ve eğitim sistemi ile ilgili bulguları bu çalışmanın sonuçları ile uyumludur. Ayrıca literatürde çeşitli öğretim kademelerine yönelik yapılan çalışmalarda yer alan yetersiz fiziksel altyapı ve okul kültürü (Sezgin vd, 2016; Akbaba-Altun & Çakan, 2008; Papanastasiou, 2000), ilgisiz ya da yetersiz öğretim üyeleri (Sezgin vd, 2016; Özdiyar, 2008; Yaşar & Balkıs, 2004), öğretim programının ya da sürecinin iyi ya da yeterli olmaması (Sezgin vd, 2016) gibi başarısızlık nedenleri bu çalışmanın sonuçları ile paraleldir. Öğretim üyeleri, öğretim programı ve yöntem ile teknikler öğrenci başarısında önemli bir başlık olma özelliğini korumaktadır. Ancak bu çalışmada katılımcılar öğretim üyelerinden kaynaklanan nedenleri daha çok dolaylı yoldan ifade etseler de öğretim elemanı ve yönetim gibi birimlerin yapması gerekenler konusunda öğrencilerin yapması gerekenden daha fazla öneri sıralamışlardır. Bu nedenle öğrencilerin derslerin zorluğu, öğrenme stiline uygun eğitim almama, dersin sunuluşu gibi konularda öğretim üyelerini işaret ettikleri ve dolayısıyla öğretim üyelerinin yaklaşımlarının akademik başarı açısından önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada diğer insanlar ve çevre ile ilgili sorunların da başarısızlığı ortaya çıkarabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde; öğrenci başarısızlığının ailevi sorunlardan (Özyürek vd, 2017; Sezgin vd., 2016; Arlı, 2013; Akbaba Altun, 2009), maddi sorunlardan (Sezgin vd, 2016; TED, 2015), arkadaş çevresinden (Özen, 2019), devamsızlıktan (Altinkurt, 2008), sosyal medya, oyun ya da telefon bağımlılığından (Gica vd., 2020; Bülbül vd, 2018) etkilendiği

görülmektedir. Söz konusu bulgular teknoloji bağımlılığı dışında bu çalışmada da yer almıştır. Teknoloji kaynaklı bağımlılıkların çalışmamızda yer almaması katılımcıların farklı başlıklar altında bu durumu işaret etmeleri olabilir. Örneğin katılımcılar planlı ve programlı çalışmama ve sorumluluk sahibi olmama kodları altında yer alan görüşlerinde bu durumun da payı olabilir. Aile ve arkadaşlar bireyin hayatında, aldığı kararlarda etkisi olan önemli gruplardır. Bu gruplarla olan ilişkinin akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz etkilemesi anlaşılır bir durumdur.

Araştırma sonucunda akademik anlamda başarısız olan öğrencilerin ilerleyen süreçte kişisel, mesleki ve çevresel sorunlarla karşılaşacakları ulaşılan bulgular arasındadır. Söz konusu sorunların başında çoğunlukla psikolojik boyut yer almaktadır. Katılımcılara göre akademik başarısızlık bireyde düşük özgüven, başarısızlık hissi, girişken olamama, karamsarlık gibi sorunlara neden olabilir. Bu durum katılımcıların, öğrencilerin başarısızlık karşısında psikolojik durumlarının olumsuz etkilenebileceği düşüncesinde olduklarını gösteriyor olabilir. Düşük özgüven, başarısızlık hissi ve girişkenlikten kaçınma gibi durumlar kişinin potansiyeline ulaşmasını engelleyebilir. Dolayısıyla katılımcıların akademik başarısızlığın ciddi kişisel değişikliklere ve büyük sonuçlara neden olabileceği düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Katılımcılar kişisel sorunlar dışında akademik başarısızlığın iş bulmada zorluk, mesleki yetersizlik ve kariyer sorunları gibi mesleki sorunlara, aile ve çevre baskısı gibi diğer kişilerle ilgili sorunlara da neden olabileceği düşüncesindedir. Akademik başarısızlık, düşük not ortalaması ile mezun olduğundan iş bulma sorunlarına neden olmakla kalmaz, olası iş deneyimlerinde de mesleki yetersizlikle sonuçlanabilir. Gerek iş bulmada yaşanan sorunlar gerekse iş hayatındaki mesleki yetersizlik, süregelen kariyer hayatında da en iyiye ulaşmaya engel olabilir. Dolayısıyla katılımcıların bu başlık altında kodlanan görüşlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Aile ve çevre baskısı da akademik başarısızlığın önemli bir sonucudur. Türkiye gibi nispeten toplulukçu benlik kurgularının yaygın olduğu ülkelerde aile ve çevre bireyin sosyal hayatının önemli bir parçasıdır. Bireyin kararları bu unsurlardan etkilenir. Katılımcıların da akademik başarısızlığın olası sonuçları altında aile ve çevreyi anmaları bu açıdan anlaşılır bir tutumdur.

Yukarıda tartışılan çalışmaların bulgularının bu araştırma ile paralel ya da benzer nitelikte olması öğrenci başarısızlığını, öğrencilerin aradan geçen zamana rağmen aynı temalar altında açıkladıklarını göstermektedir. Bilhassa başarısızlığın kişisel nedenleri döneme göre küçük farklılıklar gösterse de temel nedenler aynı niteliği göstermeye devam edecek gibidir. Öğrencinin sürece ilgisizliği, farklı uyaranların etkisiyle sürece yeterli önemin verilmemesi gibi başarısızlık nedenleri eğitim devam ettiği sürece görülmeye devam edecektir. Benzer olarak öğretim üyesinin tutumu, fakülte ya da okulların alt yapıları gibi unsurlar da sürecin başarısını etkilemeye devam edecektir. Ancak katılımcıların akademik başarıyı sınavlarda alınan puandan

bağımsız olarak, öğrencinin potansiyeli ve çabası ile açıklama çabasında olmaları olumlu bir durum olarak düşünülebilir.

Bu çalışma bulgularına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1-Bu çalışmada akademik başarısızlık lisans düzeyinde öğrenci gözünden ortaya konulmuştur. Öğretim üyelerinin konu hakkındaki görüşlerini inceleyen ve öğrenci düşünceleri ile karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

2-Katılımcılar psikolojik sorunlar ile çalışma beceri ve alışkanlıklarına yönelik sorunlara çok fazla değinmiştir. Bu sorunları daha iyi anlamak ve erken önlemleri hayata geçirebilmek için her akademik yılda öğrencileri bu konularda tanılamaya yönelik standartlaştırılmış çalışmalar yapılabilir.

3-Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretim elemanlarına, idari personellere öğrenci kaynaklı başarısızlık nedenleri hakkında eğitim verilebilir. Böylece en azından akademik başarısızlığın giderilmesi için bireysel anlamda ne yapabilecekleri konusunda bir farkındalık oluşturulabilir.

### **Etik Kurul Beyanı**

Araştırmanın etik kurul izni Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu'nun 16.03.2021 tarihli toplantı ve 2021.04.92 sayılı kararı ile alınmıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Acar, S., Deniz, S. & Doğan, U. (2022). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısında akademik başarı, motivasyon ve boş zaman yönetiminin rolü. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 22-37.
- Akbaba Altun S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Akbaba Altun, S. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. Dumlupınar Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55447>
- Arılı, E. (2013). Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 173-178. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.073>

- Bacon, D. R., & Bean, B. (2006). GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education*, 28(1), 35–42. <https://doi.org/10.1177/0273475305284638>
- Benli, T. (1998). *Yetiştirme yurdu öğrencilerinin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111. <https://doi.org/10.25287/ohuibf.423745>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cunningham, G. K. (2003). *Can education schools be saved?* Erişim Tarihi: 17/01/2024 Erişim adresi: <https://www.scientificalllycorrect.com/archives/000008.html>
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425–453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- D'Agostino, J. V., & Powers, S. J. (2009). Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 46(1), 146–182. <https://doi.org/10.3102/0002831208323280>
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00111-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3)
- Gica, Ş., Yunden, S., Kirkas, A., Sevil, F., Özdengül, F. & Ak, M. (2020). Sosyal medya/akıllı telefon bağımlılığı ve uyku kalitesinin akademik başarı üzerine etkisi: Pre-clinic tıp fakültesi öğrencilerinde bir retrospektif çalışma. *Selçuk Tıp Dergisi*, 36(4), 312-318. <https://doi.org/10.30733/std.2020.01471>
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165–177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşğın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Seçkin.
- İlhan, F., Özfidan, B., & Yılmaz, S. (2019). Home visit effectiveness on students' classroom behavior and academic achievement. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(1), 61-80.
- Krammer, G., Sommer, M., & Arendasy, M. E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341-348. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.010>
- Özdiyar, Ö. (2008). *Başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri* (Tez no. 231464) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Özen, B. (2019). *Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi* (Tez no. 572759) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkal, N. (2020). Öğretmen güdusel desteği, özyeterlik inancı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler: Lise matematik dersi örneği. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 88-97.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Nazlı, B., & Eroğlu, F. (2017). *Öğrenci bakış açısından üniversite öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenleri*. ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) Bildiri Kitabı içinde.19-31
- Papanastasiou, C. (2000). School, effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 26(1), 27-42. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)00004-3)
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Journal of Inonu University Faculty of Education*, 17(1), 95-111. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17119535>
- Sığırı, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Talan, T. (2020). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. EJER Congress 2020 Bildiri Kitabı içinde. 922-931.
- TED. (2015). *Ulusal eğitim programı 2015-2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yaşar, M. & Balkıs, M. (2004) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yaz okuluna kayıt yaptıran öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 130-165.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin

### Extended Abstract

Academic success should not be solely defined by exam grades. The academic success of individuals during their university years can affect their professional success in the future, their productive university years, their love and commitment to their professions, and their competencies in the field. Therefore, it is important to highlight the factors that impede success and implement measures to identify these factors. Otherwise, students who fail academically may face irreparable negative consequences in the future. This study aims to determine the causes and consequences of academic failure among university students and to offer solutions to

prevent academic failure. To achieve this purpose, we sought answers to the following research questions:

1. How do pre-service teachers define academic failure?
2. What are the underlying causes of academic failure, according to pre-service teachers?
3. What are pre-service teachers' views on the consequences of academic failure?
4. What are the opinions of pre-service teachers on how to eliminate academic failure?

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. In the research, the phenomenological design was used to reach the experiences of students who have experienced success and failure in these concepts and to examine the subject in-depth. In determining the participants of the study, outlier sampling, one of the purposeful sampling techniques, was used. In this context, the study was carried out with 8 students from 4 different undergraduate programs, each with the lowest and highest-grade point average. Research data were collected using the interview technique. In this direction, a semi-structured interview form was prepared. The data obtained were analyzed with descriptive analysis and content analysis techniques.

The results obtained within the scope of 4 research questions are given, respectively. First, the participants were asked how they perceived academic failure. Participants generally emphasized the codes of not having field-specific competencies, not achieving according to one's potential, failing the course, and not having goals and plans. According to Cunningham (2003), of the two main perspectives explaining achievement, the first emphasizes performance on achievement tests, while the second focuses on learning. It is understood that the participants were close to the second of the two approaches to achievement proposed by Cunningham (2003) and that they centered on student learning to explain achievement. These results are similar to the results of Sezgin et al. (2016).

When the results regarding the causes of academic failure are examined, it is seen that the findings are classified under the categories of personal problems, problems related to education, problems related to other people, problems related to the environment, and other problems. In this section, psychological problems, adaptation problems, lack of awareness, anxiety disorders, attendance problems, not understanding the subject, not studying regularly, not knowing the study technique, complacency brought by university life, friends, family problems, financial problems, and lack of a suitable study environment were intensely emphasized as the reasons for academic failure. When the students' explanations about the personal sources of failure are examined in more detail, it is seen that the results such as not following the lesson, not understanding the subject, the effect of the circle of friends,



and working without a plan and method, which are among the codes and categories that emerged in this study, overlap with the results obtained by Özyürek et al. (2017). In the same category, factors such as psychological problems (Akbaba Altun, 2009), anxiety disorders (Acar et al., 2022), and lack of responsibility (Sığırı & Gürbüz, 2011) are also emphasized in the literature. The findings of Özen (2019) and Akbaba Altun (2009) on the education process and education system in the emergence of academic failure are consistent with the results of this study. In addition, the reasons for failure such as inadequate physical infrastructure and school culture (Sezgin et al., 2016; Akbaba-Altun & Çakan, 2008; Papanastasiou, 2000), indifferent or inadequate faculty members (Sezgin et al., 2016; Özdiyar, 2008; Yaşar & Balkıs, 2004), curriculum or process not being good or adequate (Sezgin et al., 2016), which are included in the studies conducted for various education levels in the literature, are parallel to the results of this study.

When the findings regarding the consequences of academic failure are analyzed, it is seen that they are classified into three categories: personal, professional, and environmental problems. In this section, low self-confidence, feelings of failure, lack of initiative, psychological problems, pessimism, problems in finding a job, professional inadequacy, turning to different fields, career problems, and family problems were emphasized.

Finally, the expectations of instructors, administrators, and students for increasing academic achievement were investigated. In this regard, it was found that instructors and administrators should be interested in students, treat students warmly and sincerely, diversify teaching methods and techniques, provide orientation training, organize conferences, seminars, etc., and prepare environments for the application of theoretical knowledge. On the other hand, students' regular attendance to classes, having the desire to learn, being planned, being self-confident, not giving up, etc. are some of the findings.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarını Müdür Yetkili Öğretmenliğe Hazırlama Üzerine Bir Eylem Araştırması\*

Mustafa Meydan\*\*, Aysun Erginer\*\*\*, Ergin Erginer\*\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 29/08/2023

Makale Kabul Tarihi: 12/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1352097

### Öz

Bu araştırmayla, müdür yetkili öğretmenliğe hazırlamayla ilgili mevcut uygulamaları okul müdürleri ve öğretmenlerin nasıl değerlendirdiklerini anlamak, müdür yetkili öğretmenliğe hazırlama konusunda oluşturulan eylem planlarının işlevselliğini incelemek ve sınıf öğretmenlerinin müdür yetkili öğretmenliğe hazırlanmalarında alınması gereken önlemleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, ölçüt ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirildiklerinde okul yönetiminde zorlandıkları, bunun temel nedeninin üniversitede okul yönetimi konusunda yeterince eğitim verilmemesi olduğu ortaya çıkmıştır. Eylem planlarının uygulanmasıyla sınıf öğretmeni adaylarının müdür yetkili öğretmenlik konusunda görüşlerinin değiştiği, okul yönetimini uygulamalı olarak işlemenin etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerine okul yönetimiyle ilgili uygulamalı eğitimlerin verilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın desteğini alarak ilkokullardaki yöneticilerin deneyimlerine başvurulması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Birleştirilmiş sınıf, müdür yetkili öğretmen, yönetici yetiştirme, okul yönetimi.


## An Action Research on Preparing Primary School Trainee Teachers to Become Teachers with Principal Authority


### Abstract

\*"Bu araştırma, Mustafa Meydan'ın Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda Doç. Dr. Aysun Erginer ve Doç. Dr. Ergin ERGİNER danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, 75. Yıl İlkokulu, Nevşehir, Türkiye,

[mustafameydan42@gmail.com](mailto:mustafameydan42@gmail.com), 0000-0001-6608-2545 

\*\*\* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Nevşehir, Türkiye, [aysunerginer@nevsehir.edu.tr](mailto:aysunerginer@nevsehir.edu.tr), 0000-0002-0029-4032 

\*\*\*\* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, Türkiye, [erginerginer@nevsehir.edu.tr](mailto:erginerginer@nevsehir.edu.tr), 0000-0002-7590-4755 

**Kaynak Gösterme:** Meydan, M., Erginer, A. & Erginer, E. (2024). Sınıf Öğretmeni Adaylarını Müdür Yetkili Öğretmenliğe Hazırlama Üzerine Bir Eylem Araştırması, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2535- 2569.

*The aim of this study is to understand how school principals and teachers evaluate the current practices in the preparation of teachers to become authorized teachers, to examine the functionality of the action plans created for the preparation of teachers to become authorized teachers, and to determine the measures to be taken in the preparation of classroom teachers to become authorized teachers. Criterion and snowball sampling were used to determine the study group of the research, which was designed as an action research from qualitative research approaches. Descriptive and content analysis methods were used to analyze the data. In the study, it was revealed that classroom teachers had difficulties in school management when they were assigned as principal authorized teachers and the main reason for this was the lack of sufficient training on school management at the university. With the implementation of the action plans, it was determined that the pre-service teachers views on principal-authorized teaching changed, that teaching school management in practice was an effective method. It was suggested that classroom teachers should be provided with practical training on school management and that the experiences of administrators in primary schools should be consulted with the support of the Ministry.*

**Keywords:** Administrator training, multigrade classroom, school administration, teachers with principal authority

## Giriş

Eğitim içinde barındırdığı çok değişkenli bir süreç ve özellikleri itibariyle doğrudan davranış değiştirme ya da yeni davranışlar kazandırma ile ilgilenir. Bu süreçte kasıtlı olarak ülkenin insan ve madde kaynakları devletin kalıcılığı hedefiyle planlanır, kullanılır ve değerlendirilir. Her eğitim sisteminin ulaşmak istediği amaçları vardır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi, temel sistem olan okulun amaçlarını gerçekleştirmesi ile mümkün olabilir; okullar ise ne kadar iyi yönetilebilirlerse, o kadar etkili ve başarılı olabilirler (Sağlam, 2016; Balcı, 2014). Okullar nasıl ki eğitim sisteminin bir alt sistemi ise okul yöneticiliği de eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak kabul edilebilir, yani okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasından meydana gelmektedir. Bu alanın sınırlarını genelde eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler (Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okullarda okul yöneticileri okulu yasal çerçevede yönetmekle sorumludur. Bu görevinde yönetici amacı gerçekleştirme yönünde var olandan daha fazla hizmet üretmektir (Taymaz, 2015). Yöneticinin yeterli olması için görevleriyle ilgili rollerini okulun amaçlara uygun bir biçimde yerine getirmesi; bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olması gerekir. Bu da eğitim yöneticisinin yönetim alanında, kuram ve uygulamaya dönük olarak yetiştirilmesi ile sağlanabilir (Kayıkçı, 2001). Bolivar-Botia ve Bolivar-Ruano (2011), okul yönetiminin okulun gelişiminde ve iyi bir eğitimin sunulmasında temel bir role sahip olduğunu ifade ederlerken, okul yöneticisinin eğitim örgütleri için önemine vurgu yapmaktadırlar.

Türkiye’de genç nüfus nedeniyle öğrenci sayısının fazla olması, dünyadaki gelişmeler, ülke kaynaklarının verimli kullanılması gerekliliği, okul yapı ve

yönetiminde meydana gelen gelişmeler, okul yönetimini güçleştirmektedir. Okulların bu güçlüklerle baş edebilmeleri için daha etkili yönetilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okulların etkili yönetilmesi, yöneticilerinin iyi yetiştirilmesine bağlıdır denilebilir. Ilgar'a (2005) göre hiçbir sistemin başarısı rastlantılara bırakılamayacağı gibi, özellikle eğitim sistemi gibi oldukça önemli bir sistem de başarısını rastlantılara bırakamaz, bırakmamalıdır. Sistemin başarılı olması için de o sistemi çalıştıracak yöneticilerin iyi eğitilmesi, doğru seçilmesi ve uygun ortamın sağlanması gerekmektedir.

Türkiye'de okul yöneticisi atamayla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bazı yönetmelikler (MEB, 2014; MEB, 2021) hazırlansa da okul yöneticiliği, MEB tarafından bir uzmanlık alanı olarak görülmemekte, okul yöneticisi yetiştirme konusunda da kalıcı yasal düzenlemelere gidilememektedir. Öz (2019) konuyla ilgili neredeyse her yıl yönerge ya da yönetmelik çıkarıldığını, yönetici seçme, yetiştirme ve atama ile ilgili değişiklikler yapıldığını ancak yine de yapılan bu değişikliklerin çoğu zaman ihtiyaca cevap veremediğini ifade etmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde yönetici yetiştirme ve atama konusunda yerleşmiş bilimsel bir sistemin var olduğunu söylemek güçtür (Öz, 2019). Ayrıca okul yöneticilerinin sorunları araştırıldığında, okul yönetimi ile ilgili sorunun temel yönetim sorunlarından biri olarak belirdiği görülmektedir (Bozkus, 2022).

Türk Eğitim Sistemi'nde okul yöneticiliği için istenen koşulların net bir şekilde ortaya konmaması ve uygulanmaması da karşılaşılan sorunlardan bir diğeridir (Taş & Önder, 2010). MEB yönetici adaylığına başvurabilmek için, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'ne" göre (MEB, 2021) temel ölçüt olarak belirli bir süre öğretmenlik yapmış olmayı yeterli görmekte, meslekte esas olanın öğretmenlik olmasından hareket etmektedir. Ancak sınıf öğretmenleri eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra, ilk atamalarının birleştirilmiş sınıflı okullara yapılması durumunda müdür yetkili öğretmenlik (MYÖ) yapmak zorunda kalmaktadırlar.

MYÖ'lük, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 42. Maddesinde (MEB, 2014), "Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri MYÖ olarak görevlendirilir. MYÖ, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir" şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddede anlatılmak istenen, bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokulların birleştirilmiş sınıflı okullar olduğudur. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenci sayısı ve derslik sayısının azlığından dolayı müdür kadrosu açılmaz. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmen hem okulun öğretmeni hem de yöneticisidir. Bu öğretmenlere "MYÖ" denilmektedir. Sadece lisans eğitimleri sırasında teorik olarak almış oldukları Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (TESOY) dersinde edindikleri bilgiler dışında, okul yönetimi yeterliliğine sahip olmayan öğretmenler, pek çok sorunla yüzleşmek durumunda kalabilmektedirler. Mezun olduğu gibi öğretmenlik yaparken bir yandan da MYÖ olarak okul yöneticiliği yapmak, diğer öğretmenlik branşlarında rastlanan

bir Türkiye’de birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar: Bir meta sentez çalışma, Chuard-Keller, Sorrenti & Turati 2023, 7; Joyce, 2014; Little, 2001; Bennett, O’hare & Lee, 1983) ve Dünya Bankası’nın bu konudaki eğitim raporları da sorunu yıllardır doğrulamaktadır (Thomas & Shaw, 1992). Benveniste ve McEwan (2000), birleştirilmiş sınıflı okulların, yani yaş ve yetenek açısından farklı çocukların aynı sınıfta bulunduğu okulların, yoksul ülkelerde öğrenci başarısını artırma ve eğitime erişimi genişletme konusunda uygun maliyetli bir araç olabileceğini öne sürmekte ve bu tip okulları kırsal alanlarda eğitimin kalitesini ve kapsamını artırmaya çalışan ülkelere tavsiye etmektedirler. Ancak çok kademeli okulların benimsenmesini savunan alanyazının, sistemin uygulanmasındaki olası zorlukları tartışmaktan kaçındığını belirtilmektedir. Brown (2010) yaptığı araştırmasında, birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin de yöneticilerin de bu tip okullarda çalışmaktan hoşlanmadıklarını bulgulamıştır. Shava (2021) ise okullarda okul yönetimi sorunlarının çözümünün okul yöneticilerin öğretimsel liderlik yetilerini de geliştirmekte yattığını savunmaktadır.

Saqlain’e (2015) göre, birleştirilmiş sınıf ortamlarındaki öğretmenler yetersiz eğitim, sosyal ve kültürel izolasyon, öğretim, zaman eksikliği, toplumsal anlayış eksikliği ve birleştirilmiş sınıf ortamlarının çoğunun kırsal yapısı gibi birçok zorlukla karşı karşıyadır. Öğretmenlere doğru hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesiyle bazı sorunların üstesinden gelinebileceği belirtilmiştir. Davids (2011) ile Makoelle ve Malindi (2014), birleştirilmiş sınıf öğretiminin kırsal okullarda yaygın olarak kullanılan bir pedagojik strateji olduğunu ancak bu öğretim biçiminin kapsayıcı eğitimin ortaya çıkışından bu yana, özellikle hem öğretmen ve okul yöneticileri hem de öğrenci açısından zorluklar yaratmaya devam ettiği görüşündedirler.

Türkiye’de birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili sorunları ele alan ilk çalışmalardan olan Özben (1997)’in araştırmasında, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda uygulanmakta olan programın günün şartlarına cevap vermediği, ilkokul programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığı, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli öğretmenlerin bu sınıfların öğretimi ve yönetimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, öğretmenlerin bitirdikleri öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflı ilkokullar hakkında yeterli bilgi ve beceri verilmediği belirtilmiş, öğretmen ve müfettişlerin görüşleri arasında büyük oranda (%99.75) bir paralellik olduğu anlaşılmıştır. 1997’de günümüzde aynı sorunsalı inceleyen araştırmaların pek çoğunda da (Aday Korkmaz, 2024; Göçer, 2014; Arslan, 2013; Sezer, 2010; Gözler, 2009; Abay, 2006; Dal, 2004; Bingöl, 2002) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadıklarına ilişkin özellikle vurgu yapılmaktadır (Durdudiler, 2019; Yılmaz, 2019; Şekerci, 2015; Akdağ, 2014; Çağlayan, 2012).

Şişman ve Turan (2002), Türkiye’de her seviyedeki okulların yöneticilik kadrolarına atama konusunda gelenekler ve standartlar oluşturulup sürdürülemediğini vurgularken, okul yöneticiliğinin öğretim kademelerine göre değiştiğine, sınıf

öğretmenlerinin üstlenmek zorunda kaldıkları MYÖ'lüğün bu branşa özgü olduğuna gönderme yapmışlardır. Yöneticiliğe atanacak ya da yöneticilik yapmak zorunda kalacak öğretmenlerin, yöneticilikle ilgili yetiştirilmesi noktasında eksiklikler göz ardı edilmektedir.

MYÖ'ler, müstakil okul müdürlerinin yasal mevzuatta belirtilen tüm yetkileri kullanabilirler. MYÖ'lere verilen bu yetkiler beraberinde birçok sorumluluğu da getirmektedir. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulun paydaşlarıyla iletişim kurmak, eğitim-öğretim etkinliklerini planlamak, okulda yapılan tüm çalışmalarını sürekli takip ederek, denetlemek ve değerlendirmek MYÖ'lerin başlıca sorumlulukları arasında sayılabilir (Taymaz, 2003). Elma'ya (2013) göre öğretmenlerin iki veya daha fazla sınıfa bir arada eğitim vermesi oldukça zorken bir de buna MYÖ'lük görevinin eklenmesi öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve eğitim öğretim işlemlerinde aksaklıklara neden olmaktadır.

Türkiye'deki MYÖ'lük uygulamasına benzer bir uygulamaya İsviçre'de de rastlamak mümkündür. "Gesamtshule Lindental" adı verilen okullarda 1. sınıftan 9. sınıfa kadar olan öğrenciler bir derslikte öğrenim görmektedirler. İki öğretmenin bulunduğu bu okullarda öğretmenler tam zamanlı ve yarı zamanlı çalışmaktadırlar. Öğretmenlerden biri öğretmenliğin yanı sıra okul müdürlüğü görevini de üstlenerek tam zamanlı olarak çalışmakta ve okulda yaşamak durumunda kalmaktadır (Kurt, 2020).

Güney Amerika ülkelerinden Peru'da da birleştirilmiş veya tek sınıflı okullarda okul müdürü olarak görev yapan kişi, aynı zamanda farklı yaş gruplarından öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapmak durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Ortaya çıkan bu durum okul müdürü olarak görev yapan öğretmenin iş yükünü artırmakta, daha çok zaman ve çaba sarf etmesini gerektirmektedir (Caucha, 2021).

Kolombiya'da ise Türkiye, İsviçre ve Peru'daki uygulamalardan farklı olarak köy okullarını gruplandırarak yönetme uygulaması geliştirilmiştir. Her okulun müdür yetkili bir öğretmeni olması yerine, örneğin, on öğretmenden sorumlu bir müdür ya da müdür yardımcısının olması şeklinde bir uygulama söz konusudur. Bu durum köy öğretmenlerinin üzerinden, en azından yönetsel yükleri alarak, öğretmenlere büyük rahatlık sağlamaktadır. Aynı zamanda bu sistemde bir gruptaki öğretmenler aynı okulun öğretmenleriymiş gibi yakın ilişkiler geliştirebilmekte, bu şekilde hem kendilerini daha az yalnız hissetmekte hem de meslektaşlarından daha kolaylıkla destek alabilmektedirler. Ödeneklerin küçük köy okullarına paylaştırılması da bu şekilde daha kolay ve ihtiyaç temelli olmaktadır (Ekinci, 2017).

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasında yönetim görevini üstlenen yöneticinin, okul yönetimi ile ilgili yeterliliklere sahip olması gerekir. Buna bağlı olarak birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli MYÖ'ler, hem yöneticilik hem de

öğretmenlikte yeterli olmalıdırlar (Çam Tosun & Filiz, 2017). MYÖ olarak görevlendirilen öğretmenlerden bir okul müdüründen yapılması beklenen tüm iş ve işlemler de beklenmektedir. Üniversiteden yeni mezun olan sınıf öğretmenlerinin bütün bu yeterliklere sahip olduğu varsayılarak MYÖ'lük görevi verilmektedir.

Eğitim fakültelerinden mezun olur olmaz, daha ilk atamalarında, tercihlerine bile bakılmaksızın MYÖ olan sınıf öğretmenleri, bu konuda yeterli derecede eğitim alamamaktadırlar. Lisans eğitimlerinde teorik olarak ya da “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinde birkaç uygulamasıyla gördükleri okul yöneticiliğini, hiçbir deneyime sahip olmadan, hem de bir taraftan öğretmenlik yaparken öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Sınıf öğretmenini adayları lisans eğitimleri boyunca sadece “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” adıyla tek bir dönemlik ve iki kredilik bir ders almaktadırlar. Ancak bu ders genellikle teorik olarak işlenmekte, uygulamaya dönük çalışmalar yapılamamaktadır. Bunun yanında, Türkiye’de bütün sınıf öğretmenlerinin birer yönetici adayı oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenliği dışındaki öğretmenlik branşlarından mezun olan öğretmenler, kadroya atanamama gibi nedenlerle ücretli öğretmenliğe başvurduklarında, öğretmenliğin yanında MYÖ olarak görevlendirilebilirler. Mevcut durumda, öğretmenler hizmet öncesinde okul yöneticiliğine dair herhangi bir eğitim almamaktadırlar. Bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin sisteme dâhil olduklarında göreve daha donanımlı gitmeleri konusunda faydalı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik branşlarının hiçbirinde ilk atamada karşılaşılmayan yönetici olma durumuyla, sınıf öğretmenleri yüzleşebilmektedirler. Üstelik küçük köy okullarında çalışan öğretmenlerin sorunları aslında çok değişkenli, daha karmaşık ve sadece yönetsel de değildir (Çınar, 2022).

Araştırmayla öğretmen adaylarının hizmet öncesinde staj da dâhil olmak üzere daha çok öğretmenliğe yönelik olarak yetiştirildikleri ama okul yöneticiliğine yönelik donanımlarında eksiklikler bulunduğu konusuna farkındalık sağlanabileceği umulmaktadır. Yine araştırmanın, görevdeki okul müdürlerinin yöneticiliğe hangi koşullarda başladıkları ve yaşadıkları süreci değerlendirmeleri ve yeni yetiştirilen sınıf öğretmenini adaylarına yol göstermesi beklenmektedir. Araştırma ayrıca, elde edilen sonuçların yönetici yetiştirme konusunda model geliştirmek isteyen araştırmacılara fikir vermesi açısından da önemli bulunmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi, modeli desenleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, eylem planı uygulama süreci ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşamalarından oluşmaktadır.

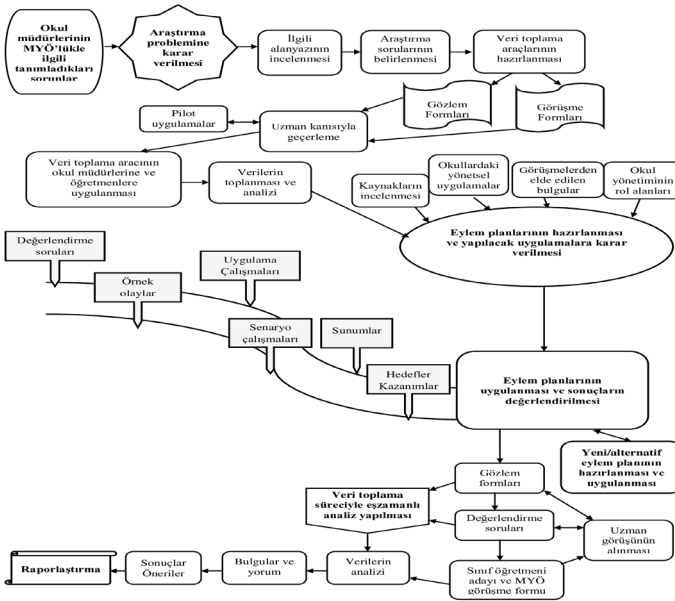
### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmasının eğitimdeki uygulama alanına bakıldığında; öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki problemlerle baş etmeleri ve performanslarını artırmak için

(Creswell, 2018); farklı paradigmalardan kaynaklanan karmaşık rutinler yerine, araştırmaya dâhil olanlarla işbirliğini sağlamak için (Berg & Lune, 2015); yaygın bir biçimde (Glesne, 2012) kullanıldığı görülmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, katılımcı gözlemci rolündeki araştırmacı, araştırma süreci boyunca uygulayıcıyla işbirliği içinde olur ve ihtiyaç duyulduğunda uzmanlık alanı doğrultusunda uygulamaya katkı sağlar.

Eğitimde eylem araştırması; öğretmenler, yöneticiler ve eğitim-öğretimin diğer paydaşları tarafından yürütülen sistematik araştırmalardır. Bu araştırma sürecinde öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin öğretmesi ya da okulun çalışma sistemi gibi konularda bilgi toplanır. Bu bilgileri toplamaktaki amaç işleyişi görmek, içe bakmak, okul çevresini olumlu yönde etkileyecek yansıtıcı uygulamalar geliştirmek, öğrenci çıktılarını ve onların yaşamlarını geliştirmektir (Akkaş Baysal & Ocak, 2018). Araştırmada, yukarıdaki ölçütler kapsamında, sınıf öğretmeni adaylarının MYÖ'lüğe hazırlanabilmelerini sağlamak ve karşılaşılan sorunları çözebilmek amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

Çalışmanın tüm aşamalarını gösteren ve araştırmacılar tarafından oluşturulan araştırma deseni Şekil 1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu desende araştırma sürecinde yer alan durum ve olaylar aşağıdaki başlıklar halinde kurgulanmıştır:



Şekil 1. Araştırma deseni



### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde TESOY dersini alan sınıf öğretmeni adayları, aynı devlet üniversitesinden 2016 yılında mezun olarak MYÖ'lük yapmış ya da halen yapmakta olan öğretmenler ile ilk atamalarında MYÖ'lük yapmış ve halen devlet okullarında okul müdürü olarak görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenler belirlenirken “amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme (Patton, 2014)”, sınıf öğretmeni adayları belirlenirken de yalnızca ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleminin kullanılmasındaki temel neden araştırma konusunda fazla bilgiye sahip olan bireylere ulaşmaktır. Ölçüt örnekleme kullanırken ise aynı durumu yaşayan bireylerden zengin bir bilgiye ulaşmak hedeflenmiştir.

Araştırma konusunu belirleme aşamasında görüşülen bir okul müdürü, ilk atamasında MYÖ'lük yapmış olan başka okul müdürlerini önermiştir. Okul müdürünün yönlendirmesi sonucunda ikinci bir okul müdürüne ulaşılmıştır. Bu yöntemle altı farklı okul müdürüne ulaşılmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin ilk atamalarında MYÖ'lük görevini yürütmüş olmaları ve halen bir devlet okulunda müdürlük görevine devam ediyor olmaları da ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de görüşme yapılan okul müdürlerine ait bilgiler verilmiştir:

Tablo 1.

#### Okul Müdürlerinin Kişisel Bilgileri

Kod adı	Görevi	Cinsiyet	Mesleki kıdem (Yıl)		
			Yönetici	Öğretmen	MYÖ
OM1	Okul müdürü	E	25	8	2
OM2	Okul müdürü	E	9	1	2
OM3	Okul müdürü	E	9	4	3
OM4	Okul müdürü	E	5	15	1
OM5	Okul müdürü	E	11	3	5
OM6	Okul müdürü	E	23	9	3

Tablo 1’den anlaşılacağı gibi okul müdürlerinin tamamı hem MYÖ'lük, hem öğretmenlik hem de okul yöneticiliği görevlerini yapmışlardır. Görüşme yapılan okul müdürlerinin tamamı halen okul müdürü olarak görev yapmaktadırlar. Yöneticilikteki süreleri ise beş yıl ile yirmi beş yıl arasında değişmektedir.

Öğretmenler belirlenirken ölçüt olarak, aynı devlet üniversitesinin sınıf eğitimi anabilim dalından 2016 yılında mezun olmaları ve MYÖ'lük yapmış ya da halen yapıyor olmaları dikkate alınmıştır. Öğretmenlerden birine ulaşılmış, ondan alınan referansla belirlenen ölçüte sahip başka öğretmenlere ulaşılarak kartopu bu şekilde büyütülmüştür. Tablo 2’de görüşme yapılan öğretmenlere ait bilgiler verilmiştir:

Tablo 2.

#### Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kod adı	Cinsiyet	Mezuniyet Yılı	Mesleki kıdem (Yıl)	MYÖ'lük yapma süresi (Yıl)	MYÖ'lüğe devam etme durumu
---------	----------	----------------	---------------------	----------------------------	----------------------------

SÖ1	K	2016	3	3	Devam ediyor
SÖ2	K	2016	1	1	Devam ediyor
SÖ3	E	2016	2	2	Devam ediyor
SÖ4	K	2016	5	3	Devam etmiyor
SÖ5	K	2016	3	3	Devam ediyor
SÖ6	K	2016	5	4	Devam etmiyor
SÖ7	K	2016	5	3	Devam etmiyor
SÖ8	E	2016	4	1	Devam etmiyor

Tablo 2’de öğretmenlerin tamamı 2016 yılında eğitim fakültesinden mezun olmuş ve belirli sürelerde MYÖ’lük görevini yürütmüşler ya da halen yürütmektedirler. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise bir yıl ile beş yıl arasında değişmektedir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde altı kadın, iki erkek oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının seçiminde, adayların “TESOY” dersini alan sınıf öğretmeni adayları olmaları, temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının tamamı lisans öğrenimlerinin son döneminde ve sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim görmektedirler. Bireysel görüşme yapmak için on sınıf öğretmeni aday seçilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının belirlenmesinde TESOY derslerine devam etme durumları ve görüşmeye istekli olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme yapılan sınıf öğretmeni adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3.  
*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgileri*

Kod adı	Cinsiyet	TESOY derslerine katıldığı hafta sayısı
SÖA1	K	6
SÖA2	K	5
SÖA3	K	6
SÖA4	K	7
SÖA5	E	4
SÖA6	E	5
SÖA7	E	5
SÖA8	K	5
SÖA9	K	7
SÖA10	K	7

Tablo 3’ten anlaşılacağı gibi toplam on sınıf öğretmeni adayıyla görüşme yapılmış olup, adayların yedisi kadın, üçü ise erkektir. Bireysel görüşme yapılan sınıf öğretmeni adayları yedi haftalık ders sürecinin en az dört haftasına katılmışlardır.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılıının ikinci yarısında, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, fakültenin sınıf öğretmenliği programına devam etmekte olan dördüncü sınıf öğrencileriyle, TESOY dersinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama “Pandemi” nedeniyle, YÖK kararıyla yüz yüze eğitime ara verildiği için, yedi hafta boyunca haftada kırkar dakikalık üç oturum

şeklinde, çevrimiçi ortamda “Zoom” programı üzerinden yapılmıştır. Araştırma kapsamında derslere, yirmi sekiz kadın ve yedi erkek olmak üzere otuz beş sınıf öğretmenini adayı katılmıştır. Uygulamanın yapılabilmesi için, ilgili üniversite rektörlüğü, sosyal bilimler enstitüsü müdürlüğü, fakülte dekanlığı ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır.

Araştırmada bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencilerinin okul yönetimine ilişkin yeterlik durumları belirlenerek eylem planı yapılacağı için ilk atamalarında MYÖ olarak görevlendirilen ve halen okul müdürü olarak görev yapan yöneticiler ve 2016 yılında aynı devlet üniversitesinden mezun olan öğretmenlerin değerlendirmelerine ve TESOY ders içeriğine başvurulmuştur.

Verilerin toplanmasında, MYÖ'lük yapmış okul müdürleri, MYÖ'lük yapmış ve yapmakta olan öğretmenler, MYÖ olan mezun sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları ile görüşmek üzere dört farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Formlar yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmuş, ayrıca görüşmeler yüz yüze ve video konferans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Merriam'a (2015) göre görüşme, gözlenemeyen davranışları, duyguları, ifadeleri ortaya çıkarmada etkili olabilecek bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu soruları içermeli ve konunun açıklığa kavuşturulması için önceden belirlenen sorulardan oluşmalıdır.

Görüşme formlarının taslakları için, üçü eğitim yönetimi, biri sınıf eğitimi alanında uzman olan dört akademisyen, iki okul yöneticisi ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere yedi kişiden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alınıp son şekli verilen görüşme formlarının, pilot uygulamaları için bir okul yöneticisi ve iki öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamalardan sonra soruların anlaşılması ve cevaplanmasıyla ilgili bir sorun olmadığı görülerek formlara son şekli verilmiştir.

Görüşme formlarının yanı sıra eylem planlarının uygulanması sırasında araştırmacının haftalık olarak yapmış olduğu doğal gözlemler, sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme sorularına verdikleri cevaplarla yaptıkları uygulama çalışmaları da veri olarak kullanılmıştır. Açık uçlu soruların değerlendirmesi yapılırken sınıf öğretmeni adaylarının vermiş oldukları cevaplar derste anlatılanları tam olarak kapsıyorsa “yeterli”, derste anlatılanların büyük bir kısmını kapsıyorsa “kabul edilebilir” olarak ifade edilmiştir. Verilen cevaplar derste anlatılanları hiç kapsamıyor ya da bir bölümünü kapsıyorsa “yetersiz” olarak değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmış, bir araya getirilmiş, işlenerek sonuçlandırılmıştır. Ortaya çıkan alt kategorilerden elde edilen kodların frekans (f) ve yüzdeleri (%), her alt kategori için kendi içinde ve birlikte hesaplanmıştır. Eylem planlarının uygulanmasından önce elde edilen verilerle, uygulandıktan sonra elde edilen veriler ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Yine eylem planlarının uygulanması sürecinde elde edilen veriler ile süreç sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler birlikte yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

## Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında “geçerlik” ve “güvenirlilik” araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan ve tartışmaların temelinde yer alan iki kavram olarak göze çarpmaktadır (Yıldırım & Şimşek 2018; Silverman 2018). Geçerlik, bir araştırmada kullanılan aracın, araştırma konusunda ölçüm yapmaya uygun nitelikte olması; güvenirlilik ise araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinin, aynı konu ile ilgili yapılan bir başka araştırmada da yakın sonuçları vermesidir (Aziz, 2010). Geçerlik ve güvenirlilik kavramları nitel çalışma deseni olan eylem araştırmalarında “inandırıcılık“, “aktarılabirlik“, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmada *inandırıcılığın* sağlanması amacıyla uygulama öncesi, uygulama sırasında ve sonrasında veri kaynağı ve veri toplama yöntemi açısından çeşitlendirmeye gidilmiştir (gözlem, görüşme, doküman incelemesi). Veri toplama araçlarının hazırlanması, toplanan verilerin analiz edilmesi, ortaya çıkan kategorilerin ve kodların netleştirilmesi ve bulguların sunulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Çalışmada *aktarılabirliği* sağlamak amacıyla, araştırmacı çalışmanın raporlaştırılmasında, ön yargılarından ve duygularından uzak bir tutum sergilemiştir. Çalışma grubunun seçiminde kullanılan yöntem detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

*Tutarlılığın* sağlanması amacıyla verilerin toplanması, incelenmesi, kategorilere ayrılması, analizi ve bulguların yorumlanması basamaklarında birbirleriyle ilişki kurulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu cevapların ayrıntılı bir şekilde yorumlanması ve okuyuculara kanıt olarak sunulması için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu noktada gizlilik ilkesinden hareketle katılımcıların gerçek isimleri yerine, onlara verilen kodlar kullanılmıştır. Okul müdürlerini ifade etmek için “OM” sınıf öğretmenleri ifade etmek için “SÖ” ve sınıf öğretmeni adaylarını ifade etmek için ise “SÖA” kısaltmaları kullanılmıştır.

*Teyit edilebilirliğin sağlanması* amacıyla toplanan tüm veriler, veri toplama araçları, analiz aşamasındaki kodlamalar, alınan notlar, dokümanlar, ses kayıtları, gerektiğinde ham verilerle incelenmesi amacıyla saklanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden sonra toplanan veriler özetlenerek katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin tekrar görüş alınarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın bütün aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Veri kaybını önlemek için derslere ait video kayıtları incelenmiş, katılımcılardan izin alınarak tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

## Eylem Araştırması Uygulama Süreci

Bu araştırmada eylem araştırması problemin tanımlanması, tanımlanan probleme yönelik veri toplama ve verileri analiz etme, probleme uygun planların geliştirilmesi, plana uygun eylem basamaklarının oluşturularak uygulanması, uygulamanın

sonuçlarından elde edilen verilen toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi şeklinde birbirini izleyen döngüsel bir süreç şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırması uygulamasına başlamadan önce MEB'e bağlı ilkokullarda yöneticilik görevini yürüten ve geçmişte ilk atamalarında MYÖ olarak görevlendirilmiş okul müdürleri ve 2016 yılında bir devlet üniversitesinden mezun olarak ilk atamalarında MYÖ olarak görevlendirilen sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak problem tanımlanmıştır. Problemin belirlenmesinin ardından veri toplama ve alanyazın taraması yapılmış, toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Yapılan analiz ve yorumlamalar sonucunda probleme yönelik eylem planları hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Okul müdürleri ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve yapılan alanyazın taraması sonucunda okul yönetimi, eylem planlarında "Okulda İnsan Kaynakları Yönetimi", "Okulda Öğrenci İşleri Yönetimi", "Okulda Eğitim-Öğretim Hizmetlerinin Yönetimi", "Okul İşletmesinin Yönetimi" ve "Okul Aile ve Çevre İlişkileri" başlıklarıyla ele alınmıştır. TESOY dersinin Türk Eğitim Sistemini ve Okul Yönetimini ilgilendiren diğer konuları (eğitim sistemlerinin oluşumu ve Türk eğitim sisteminin yapısı; Türk eğitim sistemini düzenleyen temel yasalar; MEB'in merkez, taşra ve yurt dışı örgütü; Türk eğitim sisteminde öğretim kademeleri; Türk eğitim sisteminde insan gücü, fiziki, teknolojik ve finansal kaynaklar; Türk eğitim sisteminde reform ve yenileşme girişimleri) dersin öğretim üyesi tarafından 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılıının ilk yedi haftasında işlenmiştir.

Uygulanan eylem planları analiz edilip değerlendirmeler yapılmış, planın etkililiğine ilişkin çıkarımlar ilk iki hafta sonunda probleme yönelik yeni adımlar atılmasına neden olmuştur. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin son yedi haftasında uygulamaya konulmuştur. Ders planlarının hazırlanmasında okul müdürleri ve daha önce bu dersi almış olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareket edilmiştir. Araştırmacının, sınıf eğitimi dördüncü sınıf TESOY dersleri danışman eşliği ve gözetiminde 26.04.2021-11.06.2021 tarihleri arasında yürütülmeye başlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce oluşturulan eylem planı uygulama takvimi, Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

*Eylem Planı Uygulama Takvimi*

Hafta	Uygulama Tarihi/ Süre	Uygulama Konusu
1. Hafta	26-30 Nisan 2021 40+40+40 dakika	Okulda İnsan Kaynakları Yönetimi
2. Hafta	3-7 Mayıs 2021 40+40+40 dakika	Okulda İnsan Kaynakları Yönetimi
3. Hafta	10-14 Mayıs 2021 40+40+40 dakika	Okulda Öğrenci İşleri Yönetimi
4. Hafta	17-21 Mayıs 2021 40+40+40 dakika	Okulda Öğrenci İşleri Yönetimi
5. Hafta	25-29 Mayıs 2021	Okulda Eğitim-Öğretim

	40+40+40 dakika	Hizmetlerinin Yönetimi
6. Hafta	31 Mayıs-4 Haziran 2021 40+40+40 dakika	Okul İşletmesinin Yönetimi
7. Hafta	7-11 Haziran 2021 40+40+40 dakika	Okul Aile ve Çevre İlişkilerinin Yönetimi
8. Hafta	12-15 Haziran 2021	Uygulama Sonrası (Görüşme) Değerlendirme

Hazırlanan eylem planı doğrultusunda haftalık olarak ders planları hazırlanmış, tüm ders planları uzman görüşünden sonra uygulamaya konulmuştur. Uygulama tüm öğrencilerle eş zamanlı olarak “Zoom” platformu üzerinden yedi haftada, üçer oturum olarak, ders programı tasarısı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Problemin tanımlanması sürecinde, görüşme yapılan öğretmenler de derslere davet edilmişlerdir. Öğretmenlerden biri derslerin ilk beş haftalık bölümüne düzenli olarak katılmış, son iki haftaya kendi dersleri olduğu için katılamamıştır. Diğer öğretmenler ise belirtilen ders saatlerinde kendi dersleri olduğu için katılamamışlardır.

Uygulamalar esnasında, hazırlanan öğretim programı tasarısı doğrultusunda, kuramsal bilgilendirme, örnek olaylarla sorunlara dikkat ve ilgi çekilmesi, örneklerin sunulması, örneklerin (göreve başlama yazısı hazırlama, bir hizmetiçi eğitime başvurma vb. gibi) günlük yaşamda kullanılmasına ilişkin uygulamalar, ilgi ve talepler doğrultusunda ortaya çıkan yeni öğrenme ihtiyaçları için yeni eylemlerin (eylem planları) hazırlanması ve uygulanması, eyleme dönük uygulamaları deneyimleme, eylemler hakkında gözlem notları tutma ve görüşmeler yapma, değerlendirme ve raporlaştırma gibi etkinliklere başvurulmuştur.

### Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürleri ve öğretmenlerin, MYÖ'lerin yetiştirilmelerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### Okul Müdürlerine Göre MYÖ

Aşağıda, okul müdürlerinin MYÖ olarak görev yaptıkları dönemde okul yönetimi konusunda yaşadıkları zorluklara ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 5.

*Okul Müdürlerinin MYÖ Olarak Görev Yaptıkları Dönemde Okul Yönetimi Konusunda Yaşadıkları Zorluklar*

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Öğrenci işleri yönetimi	Öğrenci kayıtları	OM1, OM2, OM4, OM5, OM6	5	83,3
	Karne hazırlama	OM2, OM6	2	33,3
	Diploma defteri	OM2, OM6	2	33,3
Okul işletmesinin yönetimi	Gelen-giden yazılar	OM1, OM3, OM4, OM6	4	66,6
	Desimal dosyalama	OM1, OM3	2	33,3

	Demirbaş eşya kayıtları	OM5	1	16,6
Eğitim-öğretim hizmetlerinin yönetimi	Eğitim-öğretime hazırlık	OM4, OM5, OM6	3	50,0
	Yıllık ve günlük plan hazırlama	OM1, OM5, OM6	3	50,0
	Personel izinleri	OM2, OM4	2	33,3
İnsan kaynakları yönetimi	Personel disiplin işlemleri	OM6	1	16,6
	Kültürel farklılıklar	OM2	1	16,6
Okul-çevre ve aile ilişkileri	Paydaşların katılımı	OM1	1	16,6

Tablo 5'e göre, MYÖ olarak görev yapmış olan okul müdürlerinin tamamının bu görevi yürüttükleri dönemde okul yönetimi konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Her kategorinin yüzdesi (%) kendi içinde değerlendirildiğinde, elde edilen bulgulardan okul müdürlerinin en çok zorlandığı konunun öğrenci işleri yönetimi, (özellikle öğrenci kayıtları) olduğu anlaşılmaktadır. Bunu tablodaki sırayla, okul işletmesinin yönetimi (özellikle giden yazılar, eğitim-öğretim hizmetlerinin yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve okul-çevre ve aile ilişkilerine ilişkin yönetim sorunlarının izlediği söylenebilir. Okul müdürlerinden biri okul yönetiminde zorlandığını ve zorlandığı konuları aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

*“Mutlaka zorlandığım konular oldu. Hiç öğretmenlik yapmamış biri olarak evrak işlerinde, okul aile birliği ilişkilerinde, öğrenci kayıtlarında, personelin izin işlemleri, okulun açılma kapanma döneminde yapılacak iş ve işlemlerle ilgili zorluklar yaşadım.”(OM4)*

Okul müdürlerinin MYÖ yaptıkları yıllarda öğrenci işleri yönetimiyle ilgili en çok sorun yaşadıkları konunun, öğrencilerin okula kaydedilmesi olduğu belirlenmiştir. Bu konuda bir okul müdürü sorunlarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*“Öğrenci kaydı nasıl yapılır? Kütük defteri nedir, nelere dikkat edilir? Bu konularda çok zorlandım. Öğrencileri kütüğe kaydederken birçok şeyi yanlış yaptığımı sonradan anladım.”(OM1)*

Okul müdürlerinin MYÖ olarak göreve başladıkları zamanlarda, gelen-giden yazıların kayıtlarında, demirbaş eşyaların kaydedilmesinde ve düşülmesinde, desimal dosyalama işlemlerinde zorlandıkları saptanmıştır. Okul müdürleri ayrıca, görev yaptıkları okullarda örnek olarak bakabilecekleri evrakların olmadığını, çevre köylerdeki durumun aynı olması nedeniyle onlardan da destek alamadıklarını ifade etmişlerdir.

*“Okul işletmesi adına hiçbir şey bilmiyordum. Evrak nasıl kaydedileceğine nereye kaydedileceğine, okulda arşivde nelerin bulunacağına dair en ufak bir bilgim yoktu. Okulda önceliklere bakıp örnek alacağım herhangi bir evrak ya da uygulama da yoktu.”(OM1)*

Okul müdürlüğü yapmak ve aynı zamanda sınıf okutmak durumunda kalan okul müdürleri, öğretim etkinliklerini planlarken zaman yönetiminde zorlandıklarını vurgulamışlardır.

*“Öğretmenlik ve müdürlük görevini birlikte yapmak işlerin yetiştirilmesi ve zamanın planlanması açısından sorunlara yol açıyordu.”(OM3)*

### Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Zorlukların Nedenleri

Okul müdürlerinin MYÖ'lük görevini yürüttükleri yıllarda okul yönetimi konusunda yaşadıkları zorlukların nedenleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.  
*Okul Müdürlerinin MYÖ'lük Yaparken Okul Yönetimi Konusunda Yaşadıkları Zorlukların Nedenleri*

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Okul yönetimi eğitimlerinin yetersizliği	Üniversitede verilen eğitimlerin yetersizliği	OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6	6	100
	Staj uygulamalarının verimsizliği	OM1, OM5, OM6	3	50
Mesleki deneyimsizlik	Öğretmenlik deneyiminin olmaması	OM1, OM2, OM6	3	50
	Yöneticilik konusundaki deneyimsizlik	OM1, OM2	2	33,3

Tablo 6'dan anlaşılacağı gibi okul müdürlerinin tamamı, ilk atamalarında MYÖ olarak görevlendirildiklerinde müdürlük konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişler ve bu yetersizliği, üniversite eğitiminde okul yönetimi ile ilgili yeterli eğitim alamamaya bağlamışlardır. Okul müdürlerinden birinin söylemi şu şekildedir:

*“MYÖ olacak öğrencilere yönetim konusunda yeterli eğitim verilmemesi nedeniyle zorluklar yaşadım. Üniversitede verilen eğitimler öğretmenlik formasyonu üzerineydi. Okul yönetimi ile ilgili eğitimler yok denecek kadar azdı.”(OM4)*

### Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Zorlukları Aşma Yöntemleri

Okul müdürlerinin MYÖ oldukları dönemde yaşadıkları zorlukları aşmak için kullandıkları yöntemler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.  
*Okul Müdürünün MYÖ Oldukları Dönemde Yaşadıkları Zorlukları Aşmak İçin Kullandıkları Yöntemler*

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
MYÖ'lerin okul yönetiminde yaşananları	Deneyimli öğretmenlerden ve müdürlerden destek alma	OM2, OM3, OM5, OM6	4	66,6



zorlukları aşma yöntemleri	Yakınlarından destek alma	OM1, OM4	2	33,3
----------------------------	---------------------------	----------	---	------

Tablo 7'ye göre zorlukları aşmada en büyük yardımcıların kendileri olduğunu söyleyen okul müdürlerinden biri:

*“Etrafımızda sorabileceğimiz, danışabileceğimiz tecrübeli kimse yoktu. Okul ile ilgili işleri zaman zaman yanlış yaptık, zaman zaman hiç yapamadık, bu şekilde öğrendik diyebilirim”(OM5) şeklinde görüşünü dile getirmiştir.*

Bir başka okul müdürü ise yaşadığı sıkıntıları, çaresizliği, emeklerin ve çabanın boşa gittiğini şu şekilde vurgulamıştır:

*“MYÖ olarak görev yaptığım bir buçuk yıllık süreçte hiçbir zorluğu aşabildiğimi söyleyemem. Destek alacağımız, yapamadıklarımızı sorabileceğimiz kimse yoktu. Çevre köylerde de durum aynıydı. Onlarda da aynı sıkıntılar, aynı zorluklar vardı. O süre boyunca sadece mücadele verdim. Bize gerekli olan yöntem, teknik ve bilgi birikimine sahip olmadığımız için boşa kürek çekmiş olduk. Verdiğimiz onca emeğe, çaktığımız sıkıntılara rağmen zorlukları aşamadım.”(OM1).*

### MYÖ'lüğün Mesleki Yaşama Etkileri

Okul müdürlerinin MYÖ olarak görev yapmalarının mesleki yaşamlarına etkilerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.  
*Okul Müdürlerinin MYÖ Olarak Görev Yapmalarının Mesleki Yaşamlarına Etkileri*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
MYÖ'lük yapmanın mesleki yaşama etkisi	<i>Olumlu</i>	Okul yöneticiliği için temel oluşturma	OM2, OM3, OM5, OM6	4	66,6
	<i>Olumsuz</i>	Hiçbir katkısının olmaması	OM1, OM4	2	33,3

Tablo 8'de görüldüğü gibi katılımcılar, bu görevi yürütürlerken çeşitli zorluklar yaşadıklarını, bunun yanında, mevzuat, yönetmelik vb. konularında öğrendikleri bilgiler, edindikleri deneyim sayesinde bu durumu avantaja çevirdiklerinin altını çizmişlerdir. Bu durum katılımcılar tarafından şöyle ifade edilmiştir:

*“Bana en büyük katkısı şu oldu: Öğretmen olarak göreve başlasaydım, ilerleyen yıllarda okul yöneticiliğinden çekinirdim. MYÖ'lük bana zorunlu olarak verilince yapmak mecburiyetinde olduğum için işi öğrenmeye çalıştım. Okul yöneticiliği anlamında bana temel oluşturarak okul yöneticiliğine bakış açımı değiştirdi. Göreve başlamadan önce idareci olmayı hiç düşünmüyordum.”(OM2)*

*“Okulla ilgili ekstra evrak işine girersek, ders kısmı aksıyordu. Tam ders anlatırken ilçeden arayıp acil bir işin yapılması isteniyordu, dersi bırakıp o işi halletmeye*

*çalışıyordum. Kısacası bir koltuğa iki karpuzu sığdırmaya çalışmak gibi.”(OM3)*  
şeklinde açıklamıştır.

### MYÖ’ye Hazır Olma Durumu ve MYÖ’lüğün Verilme Şekli

Okul müdürlerinin göreve yeni başladıklarında MYÖ’lüğe hazır olma durumları ve MYÖ olarak görevlendirme şekillerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Okul Müdürlerinin Göreve Yeni Başladıklarında MYÖ’lüğe Hazır Olma Durumları ve Görevlendirme Şekilleri*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
MYÖ’ye hazır olma		Hiçbir bilgiye sahip olmama	OM2, OM3, OM5	3	50,0
		Böyle bir görevden haberdar olma	OM4, OM6	2	33,3
		Yüzeysel bilgiye sahip olma	OM1	1	16,6
MYÖ görevi verme	Zorunlu	Okulda tek öğretmen olma	OM1, OM3, OM6	3	50,0
		Okula en önce atanan olma	OM4, OM5	2	33,3
	İsteğe Bağlı	Kendi tercihinin bırakılma	OM2	1	16,6

Tablo 9’daki verilere bakıldığında sınıf öğretmenlerine mesleğin ilk yılında böyle bir görevin tercihlerine ve yeterliliklerine bakılmaksızın zorunlu bir görev olarak verildiği görülmektedir. Okul müdürlerinden birinin bu konuya ilişkin ifadeleri dikkat çekicidir:

*“Okulda benden başka öğretmen olmadığı için bu görev zorunlu olarak verildi. Aslında asıl sorun bana tercihim sorulmadan, tecrübeme bakılmadan, becerilerimin yeterliliği bilinmeden bir okulun tamamen emanet edilmesiydi. MYÖ görevi öğretmenlikte en az üç beş yıl görev yapmış, deneyim sahibi öğretmenlere verilse birçok sorun yaşanmazdı.”(OM3)*

### MYÖ’lük Yapmanın Okul Yöneticiliğine Katkıları

Okul müdürlerine göre MYÖ olarak görevlendirilmelerinin okul yöneticiliğine katkılarına ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Okul Müdürlerinin MYÖ Olarak Görevlendirilmelerinin Okul Yöneticiliğine Katkıları*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
MYÖ’nün okul yöneticiliğine katkısı	Olumlu	Altyapı oluşturma	OM2, OM3, OM5, OM6	4	66,6

	Deneyim kazandırma	OM2, OM3, OM5	3	50
<i>Olumsuz</i>	Hiçbir katkısı olmama	OM1, OM4	2	33,3

Tablo 10'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin büyük bir bölümü mesleğin ilk yıllarında MYÖ'lük yapmanın okul yöneticiliği için olumlu ve olumsuz etkileri olduğuna dikkat çekmektedir:

*“Okul yönetimine ilişkin birçok bilgi ve beceriyi öğrendim, okul yöneticiliği için bir temel oluşturdu. O süreçte yaptığım MYÖ'lük bugün müdür olarak görev yapmamdaki en büyük etkenlerdendir. Birleştirilmiş bir okul da olsa, hem öğrenci sayısı, hem de personel sayısı olarak müstakil bir okul gibiydik. MYÖ'lük yaptığım o iki yıllık süreçte okul müdürlüğü konusunda deneyim kazandım ve kendimi bu konuda yeterli görmeye başladım.”(OM2)*

*“MYÖ'lüğün öğretmenliğime ve okul yöneticiliğime hiçbir katkısı olmadı. Okul yöneticiliği nasıl yapılamaz? Onu yaşayıp, öğrenmiş oldum.”(OM1)*

### Sınıf Öğretmeni Adaylarının MYÖ'lük Konusundaki Eğitimleri

Okul müdürlerine göre MYÖ'lük yapabilecek sınıf öğretmeni adaylarına okul yönetimine ilişkin verilmesi gereken eğitimlerle ilgili bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

#### Okul Müdürlerine Göre MYÖ'lük Yapabilecek Sınıf Öğretmeni Adaylarına Okul Yönetimine İlişkin Verilmesi Gereken Eğitimler

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
	<i>Öğrenci işleri</i>	e-Okul sistemi	OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6	6	100
	<i>Okul işletmesinin yönetimi</i>	Resmi yazışma kuralları	OM1, OM2, OM4, OM6	4	66,6
		DYS kullanımı	OM2, OM3, OM5	3	50
		İlgili mevzuat	OM2, OM5	2	33,3
Eğitimlerin içeriği	<i>İnsan kaynakları yönetimi</i>	MEBBİS ve alt modülleri	OM1, OM2, OM5, OM6	4	66,6
		Katılım ve devam etme	OM4	1	16,6
	<i>Okul-çevre ve aile ilişkileri</i>	Okul aile birlikleri	OM2, OM4, OM6	3	50
		Yetişkin eğitimi	OM1	1	16,6
	<i>Eğitim- öğretim hizmetlerinin yönetimi</i>	Rehberlik çalışmaları	OM2, OM6	2	33,3
		Kurul ve komisyon toplantıları	OM4	1	16,6
Eğitimlerin yöntemi	<i>Eğitimlerin uygulamalı olarak verilmesi</i>	Stajda okul yönetimiyle ilgili uygulamalar	OM1, OM2, OM4	3	50,0
		Teorik ve uygulamalı eğitim	OM3, OM5, OM6	3	50
Eğitimcilerin kimliği		Akademisyenler ve okul yöneticileri	OM1,OM3,OM4	3	50
		Okul yöneticiliği deneyimi olanlar	OM2, OM6	2	33,3

Tablo 11'e göre MYÖ olacak sınıf öğretmeni adaylarına okul yönetimi konusunda verilmesi istenen eğitimler içerik, yöntem ve eğitim veren kimliği olarak şekillenmektedir. Okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*"Sınıf öğretmenlerine verilecek eğitimlerin başında Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği başta olmak üzere ilgili yönetmelikler, e-Okul sistemine öğrenci bilgilerinin girilmesi, haftalık ders programının yapılması, MEBBİS yazılımı gibi yazılımlar, DYS gibi konular olmalıdır."*(OM5)

*"MEB ile işbirliği içinde okul yöneticilerinin kullandığı uygulamaların demo sürümleri kullanılarak tüm sınıf öğretmeni adaylarının bu sistemlere erişebilir hale getirilmesi gerekmektedir. Bu modüllerin kullanımlarının uygulamalı olarak gösterilmesi öğretmen adaylarının mesleki yaşamları için çok faydalı olacaktır."*(OM5)

*"Üniversitedeki hocaların, bir okulun köşe taşları olan e-Okul, MEBBİS, TEFBİS gibi modüllere hâkim olmadıkları kanısındayım. Üniversitede verilen teorik eğitimlerin devamında, staja gidilen okullardaki yöneticilerin uygulamalı olarak eğitim vermesi uygun olabilir. Bu durum mümkün olmuyorsa, belli dönemlerde okul müdürleri üniversiteye davet edilerek deneyimlerini paylaşmaları istenebilir."*(OM1)

Araştırma bulguları, MYÖ olacak sınıf öğretmeni adaylarına okul yönetimi eğitimlerinin verilmesinde okul yöneticiliği deneyimi olanların aktif olarak görev alması ve uygulama yaptırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

## Öğretmenlere Göre MYÖ

Aşağıda Tablo 12'de sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir:

Tablo12.

### Öğretmenlerin MYÖ Olarak Görevlendirme Şekli ve Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Etkileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
MYÖ olarak görevlendirilme şekli	Zorunlu görevlendirme	Tek öğretmenli okul olma	SÖ2, SÖ3, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8	6	75
		Okula en önce atanan olma	SÖ4	1	12,5
	İsteğe bağlı görevlendirme	Gönüllü olma	SÖ1	1	12,5
MYÖ olarak görevlendirilmenin öğretmenlere etkisi	Olumlu	Baskıdan sonra iyi bir deneyime dönüşme	SÖ1, SÖ2, SÖ7, SÖ8	4	50
	Olumsuz	Baskı oluşturma	SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6	4	50
	Olumlu	Okul yönetimi konusunda kendini geliştirme	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ7, SÖ8	6	75

MYÖ olmanın öğretmenlere sağladığı katkılar		Yöneticilik deneyimi kazanma	SÖ3	1	12,5
	<i>Olumsuz</i>	Hiçbir katkısının olmaması	SÖ5, SÖ6	2	25
MYÖ'lük yapmanın mesleki yaşama etkisi	<i>Olumsuz</i>	İlerleyen yıllarda yöneticilik yapmak istememe	SÖ1, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7	5	62,5
	<i>Olumlu</i>	İlerleyen yıllarda yönetici olmayı isteme	SÖ2, SÖ3, SÖ8	3	37,5

Tablo 12’de, sınıf öğretmenlerinin MYÖ olarak görev yapmalarını pek çok değişkenin etkilediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuya ilişkin söylemleri şu şekildedir:

*“Tercih yaparken tercih ettiğim okul web sitesinde iki öğretmenli olarak görünüyordu. Ben de MYÖ olmamak için iki ve üç öğretmenli okulları tercih listeme ekledim. Ancak göreve başladığımda okulun tek öğretmeni olduğumu öğrendim. Tek öğretmen ben olduğum için de bu görev bana zorunlu olarak verildi.”(SÖ6)*

*“Kesinlikle baskı oluşturdu. Sürekli olarak diken üstündeydim. İşi bilmiyordum, amirlerimiz sürekli tehdit ediyorlar, soruşturma açarız diye korkutuyorlardı. Benim için iyi bir deneyim olmadı.”(SÖ5)*

*“Öğretmenlikle birlikte okul yönetimine ilişkin de yeni bilgiler öğrenme fırsatı buldum. Göreve yeni başladığımda e-Okul, MEBBİS, DYS gibi konularda hiçbir bilgim yoktu. Bu uygulamaları kullanmayı öğrendiğçe okuldaki diğer arkadaşlara bu konularda rahatlıkla yardımcı olup yol gösterebiliyordum.”(SÖ1)*

*“MYÖ olarak çalışmak, ilerleyen yıllar için yöneticiliği planlarım arasından çıkarmama neden oldu. Atanmadan önce 3-5 yıl öğretmenlik yaptıktan sonra okul yöneticiliğine geçirim diye düşünüyordum. Şimdi ise mesleki yaşantıma kesinlikle öğretmen olarak devam ederim diye düşünüyorum.”(SÖ4)*

### Sınıf Öğretmenlerinin Göreve Yeni Başladıklarında Okul Yönetimi Konusunda Yaşadıkları Zorluklar

Sınıf öğretmenlerinin mesleğin başında MYÖ olarak görevlendirildiklerinde okul yönetimi konusunda MEBBİS’in alt modüllerini kullanmakta yaşadıkları zorluklara ilişkin bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Göreve İlk Başladıklarında Okul Yönetimi Konusunda Yaşadıkları Zorluklar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Okul işletmesinin yönetimi	DYS kullanımı	SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8	6	75
	TEFBİS kullanımı	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ6	4	50

	KBS kullanımı	SÖ5, SÖ7, SÖ8	3	37,5
İnsan kaynakları yönetimi	MEBBİS personel modülü kullanımı	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ7	5	62,5
Öğrenci işlerinin yönetimi	e-Okul kullanımı	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ7	4	50
	Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımı	SÖ5	1	12,5

Tablo 13'te sınıf öğretmenlerinin tamamının MYÖ olarak göreve başladıklarında en çok zorlandıkları başlığın okul işletmesinin yönetimi olduğu görülmektedir. Bunu insan kaynakları ve öğrenci işlerinin yönetimi takip etmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri yaşadıkları zorlukları şu şekilde ifade etmişlerdir:

*"En çok DYS'de zorlandım. Yazıların cevaplanmasında, kayıt edilmesinde, onay işlemlerinde problemler yaşadım. İlk zamanlarda KBS'ye ek derslerin nasıl girileceği konusunda zorlandım."*(SÖ5)

*"Okulun bilgilerini TEFBİS'e girmemiz istendiğinde ben neyi, nasıl yapacağımı bilmiyordum. e-Okul ve TEFBİS'i kullanmakta çok zorlandım. DYS sistemindeki evraklarla ilgili gereken işlemleri yapmadığım için de soruşturma açılmıştı."*(SÖ3)

### Sınıf Öğretmenlerine Göre MYÖ'lerin Okul Yönetimi Konusunda Zorlanmalarının Sebepleri

Sınıf Öğretmenlerine göre MYÖ'lerin okul yönetimi konusunda zorlanmalarının sebepleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.  
*Sınıf Öğretmenlerine Göre MYÖ'lerin Okul Yönetimi Konusunda Zorlanmalarının Sebepleri*

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Okul yönetimi eğitimlerinin yetersizliği	Üniversitede verilen eğitimlerin yetersizliği	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8	8	100
	Üniversitede verilen eğitimlerin teorik olması	SÖ2, SÖ7, SÖ8	3	37,5
	MEB tarafından eğitim verilmemesi	SÖ1, SÖ5	2	25

Tablo 14'e göre MYÖ olarak görevlendirilen sınıf öğretmenlerin tamamı, okul yönetimi konusunda yaşadıkları zorlukların nedeninin okul yönetimi konusunda verilen eğitimlerin yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinden birinin bu konudaki görüşü aşağıda yer almaktadır:

*"Bize üniversite okurken Sosyal Bilgiler, Matematik Öğretimi gibi derslerle öğretmenlikte hangi dersi nasıl öğreteceğimiz öğretildi. Okul müdürlüğü ya da*

*idarecilikte neler yapacağımız, resmi yazıları nasıl yazacağımız, e-Okulu, DYS'yi nasıl kullanacağımız konusunda eğitimler verilmedi. Burada yaşanan zorlukların en büyük nedeni okul yöneticiliği ile ilgili yeterli eğitimlerin verilmemesidir. Verilen eğitimler kağıt üzerinde kaldı, uygulama imkanı bulamadık.”(SÖ8)*

## MYÖ Olarak Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İhtiyaç Duydukları Konular

Tablo 15’te MYÖ olarak çalışan sınıf öğretmenlerinin eğitime ihtiyaç duydukları konular sunulmuştur.

Tablo15.

### MYÖ Olarak Görevlendirilen Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İhtiyaç Duydukları Konular

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Okul işletmesinin yönetimi	Resmi yazışmalar ve DYS kullanımı	SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8	7	87,5
	Alım-satım işleri	SÖ7, SÖ8	2	25
	Dönem başında ve sonunda yapılacak iş ve işlemler	SÖ1	1	12,5
	KBS kullanımı	SÖ7	1	12,5
İnsan kaynakları yönetimi	MEBBİS personel modülü kullanımı	SÖ2, SÖ3, SÖ6, SÖ8	4	50
	İnsan kaynağı ile iletişim ve izin işlemleri	SÖ3, SÖ8	2	25
	MYÖ’lerin görev ve sorumlulukları	SÖ3	1	12,5
Öğrenci işlerinin yönetimi	e-Okul kullanımı	SÖ1, SÖ6	2	25

Tablo 15’e göre öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmektedir:

*“MEBBİS çoklu ekran ve bütün alt modüllerin kullanımıyla ilgili eğitimlere ihtiyaç duyuluyor. Bununla birlikte hem öğretmenlik, hem de müdürlük görevini birlikte nasıl yürütülebileceği konusunda eğitim verilmelidir.”(SÖ2)*

## Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre MYÖ

Bu bölümde yedi haftalık eylem planlarının uygulanmasının ardından sınıf öğretmeni adaylarıyla hem bireysel görüşmeler hem de ders sonunda yapılan değerlendirme oturumlarıyla elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir:

Tablo 16.

### Sınıf Öğretmeni Adaylarının MYÖ’lük Hakkındaki Ön Bilgileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
	Yeterli	Bilgi sahibi olma	SÖA7	1	10

MYÖ'lük hakkındaki ön bilgiler	Yetersiz	Yüzeysel bilgiye sahip olma	SÖA1, SÖA2, SÖA4, SÖA5, SÖA8, SÖA9, SÖA10	7	70
		Bilgi sahibi olmama	SÖA3, SÖA6	2	20

Tablo 16'da sınıf öğretmenleri adaylarının tamamına yakının uygulanan eylem planları öncesinde MYÖ'lük konusunda yeterli bilgiye hiç sahip olmadıkları ya da çok az sahip oldukları görülmektedir. Adayların bazı düşünceleri aşağıdaki gibidir:

*"MYÖ hakkında hiçbir bilgim yoktu. Sadece doğuya atanıp kırsalda çalışan öğretmenlere bu görevin verilebileceğini duymuştum. İlk atamamız yapıldığında bize böyle bir görevin verilebileceğinin farkında değildim. Bu durumu bu dersle birlikte öğrenmiş oldum."* (SÖA3)

*"Birleştirilmiş sınıf uygulamaları dersinden dolayı MYÖ'lük konusunda az da olsa bilgi sahibiydim. İlk atamamızda MYÖ olma görevinin verilme ihtimalinin olduğunu bilmiyordum. Bu dersle birlikte hem MYÖ'lüğün ne olduğunu hem de ilk atamamızda MYÖ olabileceğimizi tam olarak idrak ettiğimi söyleyebilirim."* (SÖA4)

### Okul Yönetimi Derslerinin Uygulamalı Olarak İşlenmesinin Dersin Verimliliğine Etkileri

Okul yönetimi derslerinin eylem planları doğrultusunda uygulamalı olarak işlenmesinin dersin verimliliğine etkilerine ilişkin öğretmen adaylarının tamamı okul yönetimi derslerinin uygulamalı olarak işlenmesinin dersin verimliliğini oldukça artırdığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlerden bazıları yer almaktadır:

*"Bu ders teorik olarak verilseydi de elbette bir şeyler öğrenirdik ama dersin uygulamalı olarak verilmesi dersin verimini ve faydasını artırdı. Dersin bu şekilde işlenmesi, çeşitli belgeleri bize hazırlatmanız, derslerde sorduğunuz değerlendirme soruları anlatılanların kalıcı olmasını sağladı."* (SÖA8)

*Uygulamalı derslerin oldukça verimli olduğunu düşünüyorum. DYS sisteminden desimal dosya sistemine kadar birçok kavramı ilk kez duydum ve bu işlemlerin nasıl yürütüleceğini öğrenmiş oldum. Derslerin uygulamalı olarak işlenmesi bizim okul yönetimi sürecini daha iyi anlamamızı ve daha net görmemiz açısından çok verimli oldu."* (SÖA4)

TESOY derslerinin uygulamalı olarak işlenmesinin sınıf öğretmenleri adaylarının MYÖ'lüğe hazırlanması sürecinde etkili bir yöntem olarak göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenleri adaylarının bu yöntemle MYÖ'lüğe hazırlanmalarının, ilk atamalarında kendilerine bu görev verildiğinde okul yönetimi konusunda işlerini kolaylaştıracağı ve verimli bir yöneticilik süreci geçirecekleri düşünülmektedir.



## TESOY Derslerinin Uygulamalı Olarak İşlenmesinin Sınıf Öğretmeni Adaylarına Sağladığı Katkılar

Okul yönetimi derslerinin eylem planları doğrultusunda uygulamalı olarak işlenmesinin sınıf öğretmeni adaylarına sağladığı katkılara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri yine çeşitlilik arz etmektedir fakat olumlu görüşlerdir. Adaylardan birinin görüşü aşağıdaki gibidir:

*“Okul yönetimi ile ilgili birçok eksikliğimiz olduğunun fark ettim. Bu derste bu eksikliklerimi kapatma şansım oldu. Dersin uygulamalı olarak ilerlemesi ve bizim işimize yarar bilgiler sunması bu konuda kendimi geliştirmeme fırsat sağladı. Ayrıca MYÖ olarak çalışacak olursak, öğrendiklerimiz sayesinde bunun altından rahatlıkla kalkabileceğimizi düşünüyorum.”(SÖA2)*

Dersin sağladığı katkılar dikkate alındığında okul yönetiminin uygulamalı olarak öğretilmesinin, MYÖ olacak sınıf öğretmenleri için önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının TESOY Derslerinin Uygulamalı Olarak İşlenmesinden Sonra MYÖ'lüğe İlgili Görüşlerindeki Değişiklikler

TESOY derslerinin uygulamalı olarak işlenmesinden sonra sınıf öğretmeni adaylarının MYÖ'lüğe bakış açılarında meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

*“MYÖ'lük ile ilgili olarak fazla bir bilgim olmadığından korkuyordum, endişeliydim. İnsan bilmediği şeyden korkar. Aldığım uygulamalı derslerden sonra MYÖ hakkında olumlu düşüncelerim arttı, daha keyifli gelmeye başladı.”(SÖA6)*

*“Öncesinde MYÖ kavramını duymuştum fakat içeriğinin ne olduğu konusunda ders sayesinde detaylı bilgi sahibi oldum. Bu dersi aldıktan sonra MYÖ'lük görevinin zorlu bir görev olduğunu düşünmeye başladım. MYÖ olarak görev yapmanın iş yükü açısından daha yorucu ve zahmetli olduğunu gördüm.”(SÖA4)*

Sınıf öğretmeni adaylarının okul yönetimi konularını uygulamalı olarak görmelerinin, ileride karşılaşabilecekleri MYÖ'lüğü daha yakından tanımalarına, önemini kavramalarına, MYÖ'lerin görev ve sorumluluklarını öğrenmelerine imkân sağladığı, okul yöneticisi olmak isteyen adaylar için de önemli bir fırsat olduğu düşünülmektedir.

*“Personel işleriyle ilgili olarak atama ve yer değiştirme işlemleri, öğretmenlerin özlük hakları ve MYÖ'lerin görev ve sorumlulukları benim için daha ilgi çekiciydi. Öğrenci işleriyle ilgili işlemler ise daha eğlenceli ve kolay yapılabilir gibi görünüyor.”(SÖA9)*

*“MYÖ olarak çalışmadan net bir şey söyleyemem ama aldığım eğitimlerle MYÖ'lük görevinin üstesinden gelebileceğimi düşünüyorum. Bu konuda kendime güvenim arttı diyebilirim. Aldığımız uygulamalı dersler, yaptığımız ödevler MYÖ'lüğe ilgili bana çok şey kattı.”(SÖA4)*

“Kendimi MYÖ'lük konusunda yeterli görüyorum. Böyle bir sorumluluk verilirse aldığımız eğitimler sayesinde bu işin üstesinden gelebileceğime inanıyorum.”(SÖA10)

“Uygulamalı eğitimlere ek olarak bizim de MEB’de kullanılan yazılımlara giriş yapabileceğimiz, o yazılımlar üzerinden de uygulama yapabileceğimiz eğitimlerin verilmesi bizim için oldukça fayda sağlayacaktır.”(SÖA9)

“Okul yöneticiliğine önceden ilgim ve isteğim vardı ancak bu kadar iş yükü ve sorumluluğu olabileceğini bilmiyordum. Okul yönetimi ile ilgili iş ve işlemlerin yoğunluğunu gördükten sonra böyle bir görevi zorunlu olarak verilmediği sürece tercih etmem.”(SÖA1)

“Okul yönetimi ile ilgili dersler uygulamalı yapıldığı için ben neyi nasıl yapacağımı hafızamda görsel olarak kodlayarak ve yapacağım yönetim ile ilgili işleri daha kısa sürede hallederek zamandan kazanacağımı düşünüyorum.”(SÖA7)

“Müdür yetkili olduğumuz için e-Okul bölümünde öğrenci ile ilgili yapılması gereken bütün iş ve işlemlerin bizim sorumluluğumuzda olması nedeniyle bu konu daha çok ilgimi çekti. Bu konuya ilgili olarak eksikliklerimi görme fırsatı da bulmuş oldum.” (SÖA11)

Elde edilen bulgular, okul yönetimi derslerinin uygulamalı olarak işlenmesinin sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticisi olma isteklerini artırdığını düşündürmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarına okul yönetimine ilişkin konularla ilgili uygulamaların yaptırılmasının, okul yönetiminin detaylı öğrenilmesini sağladığı, ayrıca MYÖ olduklarında karşılaşılabilecekleri durumlara ilişkin örneklerle yer verilmesiyle, bu konudaki özgüvenlerinin arttığı ve okul yöneticiliği konusunda yeterli olmayı sağlayacak farkındalığı kazandıkları söylenebilir.

### **Araştırmacıların Uygulamalı Derslerdeki Gözlemleri**

Aşağıda eylem planlarının uygulanması sürecinde uygulamalı olarak işlenen TESOY derslerinin işlenişi sırasında araştırmacıların gözlemlerinden, sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme sorularına verdiği cevaplardan ve sordukları sorulardan, sınıf öğretmeni adaylarının son sınıfta olmaları ve kısa bir süre sonra bu durumla karşılaşma ihtimallerinin yüksek olması nedeniyle konuyu ilgi çekici buldukları düşünülmektedir. Örneğin, bir dersin sonunda öğretmen adaylarından göreve başlama yazısı yazmaları istenmiştir. 24 adaydan 22’sinin bu görevi eksiksiz yapabildiği görülmüştür. Dönem boyunca öğrencilerden bu ve buna benzeyen yaşantıya dönük görevler istenmiş ve sonuç pek değişmemiştir. Öğrencilerin görevlerini tama yakın ve keyifle yaptıkları gözlenmiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının uygulamalı etkinliklerden verim aldıkları, öğretmenlik hayatlarında yöneticilikle ilgili sorunların üstesinden gelebileceklerine ilişkin bir kanaat oluştuğu gözlenmektedir.

### **Tartışma Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin, MYÖ olarak görev yaptıkları yıllarda okul yönetimi konusunda zorlandıkları belirlenmiş ve en çok zorlandıkları konuların ise sırasıyla; “öğrenci işleri”, okulun işletilmesi”, “eğitim-öğretim hizmetlerinin yönetimi”, “insan kaynaklarının yönetimi” ve “okul, aile ve çevre ilişkilerinin yönetimi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözler (2009) ile Kubanç ve Şama'nın (2017) bulguları bu sonuçları desteklemektedir. Akdoğan (2007) MYÖ'lerin öğrenci işlerinde en çok zorlandıkları konulardan birinin “öğrenci kayıtları”, Arslan (2013) ise “diploma işleri” olduğunu aktarmaktadır. Döş ve Sağır'ın (2013) araştırması da bulguları destekleyici niteliktedir.

MYÖ'lerin yaşamış oldukları zorlukların temel nedeninin üniversite eğitiminde okul yönetimi ile ilgili yeterli eğitimin verilmemesi olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte staj uygulamalarının yetersizliği, verilen eğitimlerin teorik olması ve mesleki deneyimsizlik, yaşanan zorlukların nedenleri arasında sayılabilir. Süral (2015) çalışmasında, sınıf öğretmenlerini MYÖ'lüğe hazırlama noktasında “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” ve “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” derslerinin gerekli ve işlevsel olmadığını belirlemiştir. Yine Gözler'in (2009) çalışmasında benzer sonuçlar bulunmaktadır. Cornish'e (2006) göre birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulamasının veliler tarafından da desteklenmediği ortaya çıkmaktadır. Araştırmada MYÖ'lerin yaşadıkları zorlukları aşmak için kullandıkları yöntemlerin başında çevre okullardaki deneyimli öğretmenlerden ve okul müdürlerinden destek almak olduğu görülmüştür. Ayrıca kendi ailelerinden bu görevi daha önce yürüten kişilerden de yardım alarak zorlukları aşmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin büyük bir bölümüne MYÖ olarak görev yaptıkları süreçte okul yönetimine dair hiçbir şekilde eğitim verilmediği, eğitim verilen okul müdürlerinin yarısının eğitimleri faydalı bulmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde okul müdürlerinin ilk atamalarında bilgisizliklerine karşın MYÖ'lük görevinin kendilerine zorunlu olarak verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Keser Özmantar ve Civelek (2017) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşarak, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin MYÖ'lüğü bir tercih olarak değil, zorunluluktan dolayı yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kubanç ve Şama (2017) çalışmalarında, MYÖ'lerin tamamına bu görevin zorunlu olarak verildiği sonucuna ulaşılmışlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda okul müdürlerine göre üniversitede sınıf öğretmenlerine verilen okul yönetimi ile ilgili derslerin yetersiz olduğu, verilen eğitimlerin sadece teorik olarak verildiği belirlenmiş, uygulamalı eğitimlere de yer verilmesi gerektiğini sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Şahin ve Kartal (2013), Keser Özmantar ve Civelek (2017), sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde MYÖ'lük için yeterli eğitim almadıklarına vurgu yapmışlardır.

Öğretmenlere MYÖ'lük görevinin isteyip istemediklerine bakılmaksızın, bu konudaki yeterlilik düzeyleri dikkate alınmadan zorunlu olarak verildiği anlaşılmaktadır. Bayar ve Topal'ın (2020) çalışmalarında elde ettikleri MYÖ'lük

görevi verilen öğretmenlerin bu konu ile ilgili yeterli donanıma sahip olmamaları gerçeğine ilişkin sonuçlar da araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Dünyadaki benzer örneklerle bakıldığında da (Ngcobo, 2015), sorunun aynı nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Öğdem 'in (2022) araştırmasında ise bu yeterlilik eksikliğinin iş yaşamını zorlaştırdığı ve MYÖ'lerin iş yükünü artırdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamının MYÖ'lük görevini yürütürken okul işletmesinin yönetimi alanındaki işleri yapmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Döş ve Sağır'ın (2013) ile Arslan'ın (2013) elde ettiği sonuçlar da araştırma sonucunu desteklemektedir. Öğretmenlerin özellikle MEB'in kullandığı yazılımlarla ilgili konularda zorlandıkları belirlenmiş, bunun en önemli nedeninin ise yazılımların kullanımı konusunda herhangi bir eğitimin verilmemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2006) araştırmasında, MEB'in hizmetiçi planlarında MYÖ'lerin yetiştirilmelerine yönelik bir kurs düzenlenmediğini, eğitim fakültelerinde bu dersi okutan öğretim elemanlarının da tam olarak bu alanla ilgili olmadıklarını belirtmiştir. Konuya ilişkin Gözler (2009) MYÖ'lerin lisans derslerinin yöneticiliğe katkı sağlamadığı, hizmetiçi eğitim kurslarının okul yönetimine yönelik olmadığı ve lisans eğitimlerinde birleştirilmiş sınıflarla ilgili uygulama yapma imkânı verilmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Bayar ve Topal (2020) MYÖ'lük ve birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik tek eğitimin lisans düzeyinde verildiğini ancak bu eğitimlerin de yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Her üç araştırmanın bulguları da araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Gönül (2019), Aksoy (2011) ve Brunswic ve Valérien (2004) araştırmaların da bu uygulamanın etkililiğinin eleştirildiği görülmektedir. MYÖ olarak görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin en çok "Okulun İşletilmesi" alanında resmi yazışmalar ve DYS kullanım konularında eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Birçok araştırmada (İzci, 2008; Bayar, 2009; Şahin & Kartal, 2013; Keser Özmantar & Civelek, 2017) birleştirilmiş sınıflarda staj yapılmasının önemi üzerinde durularak, hizmet öncesi yetiştirme için teorik eğitimler kadar uygulamalı eğitimlerin de önemine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmada da, okul yönetimi konusundaki eğitimlerin akademisyenlerle birlikte okul yöneticileri ya da okul yöneticiliği deneyimi olanlar tarafından verilmesinin daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının MYÖ'lük hakkındaki bilgilerinin yetersiz ve yüzeysel olduğu belirlenmiştir. Hatta son sınıfta olmalarına karşın bazı öğretmen adaylarının MYÖ olma ihtimallerinin bile farkında olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının, okul yönetimi derslerinin uygulamalı olarak işlenmesinin derslerin verimliliğini ve kalıcılığını önemli ölçüde artırdığını, okullardaki işleyişi ve uygulamaları öğrenmeye imkân sağladığını, eğlenceli ve dikkat çekici buldukları görülmüştür. Ayrıca MYÖ'lükle ilgili zihinlerindeki birçok soruya cevap buldukları, okul yönetimi sürecini daha iyi kavradıkları ve öğrenilenlerin MYÖ olma durumuyla karşılaştıklarında kendileri için çok faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde kullanılan yöntemin genel olarak yeterli bulunduğu, uygulamalı derslere ek olarak okullarda yönetsel staj yaptırılmasının, okullardaki işleyişin sahada görülmesinin, öğrenilenlerin pekiştirilmesinde daha etkili olacağı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarına MEB tarafından geliştirilen ve okul yönetimlerinde kullanılan yazılımlara erişim imkânının sağlanmasının da önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Uygulamalı olarak işlenen TESOY derslerine katılan bir MYÖ'nün derse ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlara göre ise, uygulamalı derslerin sınıf öğretmeni adaylarında okul yönetimi konusunda farkındalık oluşturduğu, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yönetimi derslerinin uygulamalı olarak işlenmesi esnasında, uygulamalı etkinliklerde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle atama ve göreve başlama iş ve işlemleri konularının adaylarının dikkatini çektiği anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının son sınıfta olmaları ve bu durumla karşılaşma ihtimallerinin yüksek olması nedeniyle, konuyu ilgi çekici buldukları düşünülebilir.

Sonuç olarak, MYÖ'lük konusunda, okul yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yaşantılarında, çok fazla problemle karşılaştıkları ve bu problemleri çözmeye yalnız kaldıkları söylenebilir. Bu sonucun, hizmet öncesi eğitimleri ile bağlantılı olduğu ve eğitim fakültelerinde izlenen öğretim programının bu konuyla ilgili teori ve uygulamada yetersiz kaldığı düşünülebilir. Önlem alınmazsa, yeni mezun sınıf öğretmeni adaylarının aynı sorunlara yüzleşme olasılıkları gerçeği ise üzücüdür. Çalışmada aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenlerinin MYÖ'lüğe hazırlanmasına yönelik hizmet öncesinde yönetici yetiştirme eğitimleri verilmelidir. Verilecek eğitimlerde MEB ile işbirliğine gidilerek, ilkokullardaki yöneticilerin deneyimlerinden faydalanılmalıdır.

2. Sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitimleri sırasında verilen TESOY dersi sadece teorik olarak verilmemeli, okul yönetiminin uygulamalı olarak öğrenilmesine imkân sağlanmalıdır. Öğretmenlik uygulamasının yanı sıra ilkokullarda okul yönetimine yönelik de staj yapmaları sağlanmalıdır.

3. Sınıf öğretmeni adaylarına verilen birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim dersinin sadece teorik olarak verilmesi yerine, sınıf öğretmeni adaylarına bu okullarda da staj imkânı sağlanmalı ve bu okullardaki yönetsel işleyiş öğretilmelidir.

4. MEB tarafından okul yönetimi işlerinde kullanılan elektronik uygulamalara eğitim amaçlı olarak sınıf öğretmeni adaylarının da erişimi sağlanmalıdır.

5. TESOY ve Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Öğretim dersini veren öğretim elemanlarının MYÖ'lük konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olması ve bu konularda

çalışma yapmış olmaları sağlanmalıdır. Bu dersleri öğretim elemanları MEM desteği ile yürütmelidir.

6. MYÖ'lük sınıf öğretmenlerine zorunlu bir görev olarak verilmemeli, belirli bir süre öğretmenlik yapmış olma şartı konulmalı ve bu konuda öğretmenlerin istekleri de dikkate alınmalıdır. Bu amaçla sınıf öğretmenleri ilk atamalarında tek öğretmenli okullara görevlendirilmemelidirler.

7. MYÖ'lerin üzerindeki baskının azaltılması için MEM'ler tarafından gereken destek sağlanmalı, motivasyonlarını artırıcı (ek ücret, ödüllendirme vb.) etkinliklere yer verilmelidir.

8. MYÖ'lere yönelik olarak özellikle okul yönetimi konularında, MEB tarafından hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

9. MEB tarafından MYÖ'lere ve birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenlere yol gösterecek bir kılavuz kitap hazırlanabilir.

10. MYÖ'lerin yaşadıkları yönetsel sorunlarla ilgili olarak yapılan araştırmalar artırılmalıdır.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmişlerdir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmaya ilişkin etik kurul izni Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 03.02.2021 tarihinde "2100002560" başvuru numarası ile alınmıştır.

### **Kaynakça**

- Aday Korkmaz, G. (2024). *Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar: Bir meta sentez çalışma* (Tez No. 851980) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi -Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akdağ, A. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan müdür yetkili öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği*, (Tez No. 383693) [Yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Tez No. 214385) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akkaş Baysal, E. & Ocak, G. (2018). Öğrenme ortamında eylem araştırması kullanan öğretmenlerin eylem araştırması hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47, 283-307. <https://doi.org/10.21764/mauefd.348296>.
- Aksoy, N. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(21), 82-108.

- Arslan, C. (2013). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi* (Tez No. 340203) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arslan, C. (2013). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunlarının incelenmesi*, (Tez No. 340203) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (6. baskı). Nobel Yayınevi.
- Balcı, A. (2014). *Etik Okul* (7. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Barbetta, G. P., Chuard-Keller, P., Sorrenti, G., & Turati, G. (2023). Good or bad? Understanding the effects over time of multigrading on child achievement. *Economics of Education Review*, 96, 102442.
- Bayar, A., & Topal, M. (2020). Müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin bu uygulamaya yönelik görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1472-1489. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.408>
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği* (Tez No. 239400) [yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bennett, N., O'hare, E., & Lee, J. (1983). Mixed age classes in primary schools: A survey of practice. *British Educational Research Journal*, 9(1), 41-56.
- Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46, 31-48.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Bingöl, H.N. (2002). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında müdür yetkili öğretmenlerin karşılaştıkları yönetim sorunları (Çorum ili-Sungurlu ilçesi örneği)*, (Tez No. 128114) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bolivar-Botia, A., & Bolivar-Ruano, R. (2011). School principals in Spain: From manager to leader. *International Journal of Education*, 3(1), 1-18.
- Bozkus, K. (2022). The problems of school administrators scale. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 10(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2022.7069>.
- Brown, B. A. (2010). Teachers' accounts of the usefulness of multigrade teaching in promoting sustainable human-development related outcomes in rural South Africa, *Journal of Southern African Studies*, 36(1), 189-207, <http://dx.doi.org/10.1080/03057071003607428>.
- Brunswic, É., & Valérien, J. (2004). Multigrade cchools: Improving access in rural Africa? *Fundamentals of Educational Planning 76*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, Paris, France.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, okulda yönetim süreçleri ve işleri* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caucha, H. G. (2021). A school management model analysis of multigrade public schools in San Ignacio, Peru. *Revista Education*, 45(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537>.

- Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 123-142.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*, (Tez No. 319653) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çam Tosun, F., & Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online*. 16(3), 978- 991. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330236>.
- Çınar, D. (2022). Problems experienced by teachers working in village schools in the educational-instructional processes, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 121-137.
- Dal, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür, yetkili öğretmenlerin stres kaynakları*, (Tez No. 146904) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Davids, C. (2011). The role of the principal of in a multigrade farm school. *The South African Rural Educator*, 1, 1-94.
- Döş, İ., & Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237-250.
- Durdudiler, A.A. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumlarının incelenmesi*, (Tez No. 602508) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.
- Ekinci, M. (2017). *Kolombiya'dan notlar-3: Çıkardığım dersler*. <https://medium.com/kodegisim/150olombiya-3-çıkardığım-dersler-4c59bec3611d> adresinden 25 Aralık 2021 tarihinde alındı.
- Elma, C. (2013) Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 23:75-87.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Göçer, V. (2014). *Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan problemler: Malatya örneği*, (Tez No. 394673) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gönül, İ. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler* (Tez No. 554351) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gözler, A. (2004). *Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri*, (Tez No. 240146) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi- Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri* (Tez No. 240146) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi- Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3. baskı). Beta Yayıncılık.
- İzci, E. (2008). İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(25), 111-122.
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 28-32.
- Keser Özmantar, Z., & Civelek, Ş. (2017). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla müdür yetkili öğretmenlik uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 323-347. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.306016>.
- Kubaç, Y., & Şama, E. (2017). Müdür yetkili öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Van ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 268-285. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304634>.
- Kurt, M. (2020). *İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- Makoelle, T. M. & Malindi, M. J. (2014) Multi-grade teaching and inclusion: Selected cases in the free state province of South Africa, *International Journal of Educational Sciences*, 7(1), 77-86. <https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890171>.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden 02.01.2021 tarihinde alındı.
- MEB. (2021). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden 6 Haziran 2021 tarihinde alındı.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Nobel Yayınevi.
- Ngcobo, S. G. (2015). *Exploring the role of principal-cum teachers in a multi-grade school context: Evidence from five principals in one District of KwaZulu-Natal*. [Doctoral Dissertation, University of KwaZulu-Natal-Pietermaritzburg, South Africa].
- Öğdem, Z. (2022). Principal authorized teacher as a management form. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1): 236-246.
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Journal of Social Sciences And Education*, 2(2), 311-334.
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar* (Tez No. 62011) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, A.Ç. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. H. B. Memduhoğlu, K. Yılmaz (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. baskı, s. 160-190) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saqlain, N. (2015). A comprehensive look at multi-age education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 285.

- Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları analizi*, (Tez No. 263742) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Shava, G. N. (2021). Principal leadership and school performance: Intergrating instructional and transformational leadership in South African schools context. *International Journal of Education and Learning*, 3(1), 1-12.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. E, Dinç (Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Süral, S. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vuruşluk düzeyleri hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- Şekerci, K. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi Şanlıurfa il örneği*, (Tez No. 439891) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2002, 16-17 Mayıs). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara, Türkiye.
- Taş, A., & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi* (7. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Thomas, C., & Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools* (Vol. 172). Washington DC: The World Bank.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, S.B. (2019). *Öğretmen yeterlilik ve tükenmişlik algıları: Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme*, (Tez No. 584467) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Extended Abstract

One of the important conditions for teachers to become school principals is to be a teacher in the cadres of the Ministry of National Education, based on the fact that the main thing in the profession is teaching. Therefore, trainee teachers are primarily trained for the teaching profession before they start to work, and they can be appointed as school principals after they fulfill certain conditions. Failure to take into account the fact that trainee teachers may one day become school principals in their professional lives in teacher training institutions means that the first assignments of primary school teachers may be to primary schools with multigrade classrooms and

that working in primary schools with multigrade classrooms may bring with it the possibility of becoming an teachers with principal authority. Apart from the theoretical courses on school administration that primary school trainee teachers take in faculties of education, they are neglected to be trained to be school principals in their professional lives, the possibility of being assigned to schools with multigrade classrooms is ignored, and when trainee are faced with being an teachers with principal authority, their first years in their profession can turn into a nightmare. The ways they use to overcome their problems include searching the files kept at school, using their own resources to reach someone they can get help from, and searching for answers to their questions by doing research on the internet.

The aim of this study is to determine the deficiencies by applying the opinions of school principals and teachers about the situation in practice in terms of preparing to be an teachers with principal authority, to test the usefulness of the action plans prepared for preparing to be an teachers with principal authority, and to reveal what measures should be taken in the preparation of classroom teachers to be an teachers with principal authority. For this purpose: "How school principals evaluate the practice of teaching with authority and the trainings given on this subject; how teachers who have been or are currently teaching with authority evaluate the practice of teaching with authority and the trainings given on this subject; how classroom tranee teachers evaluate the practice of teaching with authority and the trainings given on teaching with authority in the undergraduate program; how the teachers with principal authority who participated in the Turkish Education System and School Administration courses evaluated the courses that were taught practically; whether there was a difference in the evaluations of the primary school tranee teachers about preparing to be an teachers with principal authority after the implementation of the action plans for preparing to be an teachers with principal authority; and how the practical teaching of the Turkish Education System and School Administration courses had an effect on the preparation of the primary school tranee teachers for being an teachers with principal authority.

The study group of the research, which was designed as an action research from qualitative research approaches, consisted of 6 school principals working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education, 8 teachers who graduated from a state university in 2016 and were or are currently working as an teachers with principal authority, and primary school trainee teachers who took the "Turkish Education System and School Administration" course at the same university. While determining the study group, criterion sampling and snowball sampling were used for school principals and classroom teachers, and criterion sampling method was used for primary school trainee teachers. In the determination of school principals, the criterion was to have been an teachers with principal authority in their professional life, and in the determination of classroom teachers, the criterion was to graduate from the same university as the primary school trainee teachers and to be an teachers with principal authority. The criterion used to identify the primary school trainee teachers was taking

the Turkish Education System and School Administration course. Semi-structured interview forms developed by the researchers, observation forms and open-ended, multiple-choice, fill-in-the-blank, fill-in-the-blank, short-answer questions and practice assignments prepared by the researchers were used as data collection tools. Descriptive analysis and content analysis methods were used to analyze the data.

At the end of the research, it was revealed that classroom teachers had difficulties in school administration when they started to work as teachers with principal authority and the main reason for their difficulties was that classroom teachers were not given enough training on school administration at the university. In addition, it was concluded that in-service trainings on school administration were not provided by the Directorate of National Education for classroom teachers who started to work teachers with principal authority. It was determined that the subjects that teachers with principal authority had the most difficulty with were "Management of Student Affairs", "Management of School Business", "Management of Education and Training Services", "Management of Human Resources" and "Management of School, Family and Environment Relations", respectively. It was determined that classroom teachers who will be teachers with teachers with principal authority most needed training on official correspondence, use of Document Management System, use of e-School and use of Ministry of National Education Information Systems. After the implementation of the action plans, it was concluded that the opinions of the primary school trainee teachers about being an teachers with principal authority changed, they felt themselves more competent and equipped in this regard, and that teaching school administration in practice was an effective and efficient method. At the end of the research, it was suggested that classroom teachers should be given practical trainings on school administration and the experiences of administrators in primary schools should be consulted with the support of national education in the trainings to be given, internships related to school administration should be done in schools in addition to practical courses in preparing pre-service classroom teachers for teachers with principalship authority, and pre-service classroom teachers should have access to the digital applications used in school administration by the Ministry of National Education for educational purposes.

# Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi

Ceren Karakoç\*, Kerim Gündoğdu\*\*, Gülnur Aydın\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:01/04/2024

Makale Kabul Tarihi:27/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1463056

## Öz

Nitel iç içe geçmiş tek durum çalışması desenine göre gerçekleştirilen bu çalışmada İzmir'deki bir ortaokulda Suriyeli göçmen ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenme süreçleri incelenmiştir. Çalışmaya Suriyeli 5-8. sınıf öğrencileri ve öğrenci velileri ile Türkçe öğretmenleri, branş öğretmenleri ve rehber öğretmen dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları en temel sorunun Türkçe öğrenme süreçleri tamamlanmadan tüm dersleri bir arada almaları olduğu; ana dili Türkçe olanlarla aynı koşullarda değerlendirilmeleri, okul içi ve dışı aidiyet sorunu yaşamaları ve iletişim güçlüğünün öğrenmelerini engellediği çalışmadan elde ulaşılan sonuçlardır. Suriyeli öğrencilere özgü ders materyallerinin eksikliği ve bu öğrencilerin varlığının resmî programda göz ardı edildiği görülmüştür. Son olarak, görüşülen öğrenci velilerinin tamamen kadın olması; ailede eğitim sorumluluğunun kadına yüklendiğini göstermekte, Türkçe bilmeyen bu ebeveynlerin kendilerinin de Türkçeyi öğrenmesi için çocuklarına gerekli desteği veremedikleri anlaşılmaktadır.


**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi, Türkçe öğrenme, ikinci dil öğrenme, Suriyeli öğrenciler


## Investigation of Syrian Migrant Students' Turkish Learning Processes

### Abstract

This qualitative embedded single case study design research delved into the Turkish language acquisition processes among children from Syrian immigrant families attending a middle school. Participants included voluntary 5th-8th grade students, their parents, Turkish language teachers, and class/guidance counselors. Data collected from semi-structured interviews underwent content analysis. Key findings highlighted several challenges faced by non-Turkish-speaking students, including the integration of all courses before completing language learning, being evaluated under the same criteria as native Turkish speakers, experiencing difficulties in establishing a sense of belonging both within and outside the school environment, and encountering communication obstacles hindering language acquisition.

\*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, EPÖ Doktora Öğrencisi, Aydın, Türkiye, [cerenkarakoc123.ck@gmail.com](mailto:cerenkarakoc123.ck@gmail.com), ORCID: [0009-0006-8621-7252](https://orcid.org/0009-0006-8621-7252) 

\*\*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye, [kerim.gundogdu@adu.edu.tr](mailto:kerim.gundogdu@adu.edu.tr), ORCID: [0000-0003-4809-3405](https://orcid.org/0000-0003-4809-3405) 

\*\*\*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, [gulnur.aydin@hbv.edu.tr](mailto:gulnur.aydin@hbv.edu.tr), ORCID: [0000-0003-0490-9580](https://orcid.org/0000-0003-0490-9580) 

**Kaynak Gösterme:** Karakoç, C., Gündoğdu, K. & Aydın, G. (2024). Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin incelenmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2570-2600.

*Branch/guidance teachers underscored the absence of tailored course materials for non-Turkish-speaking students, noting their oversight within the official curriculum. Finally, the fact that the parents of the students interviewed were all women shows that the responsibility for education in the family is placed on women, and it is understood that these parents, who do not speak Turkish, cannot provide the necessary support to their children to learn Turkish themselves.*

**Keywords:** *Learning Turkish as a second language, learning Turkish, second language acquisition, Syrian students*

## Giriş

Ana dili, bireyin ailesi ve yakın çevresinden edindiği ilk dildir. Daha sonra öğrenilen dil ise ikinci dil ya da yabancı dildir. Yabancı dil ya da ikinci dil olarak ele alınmasındaki temel belirleyici ise dilin öğretildiği ortamdır. Eğer Türkçe Türkiye’de öğretiliyorsa ikinci dil olarak öğretildiği anlaşılır (Gözüküçük & Kıran, 2015). Bu çalışmada da Türkiye’de göçmen statüsünde bulunan Suriyeli öğrenciler üzerinde çalışıldığından Türkçe, ikinci dil olarak ele alınmaktadır. İkinci dil öğreniminde hedef dilin öğrenilmesi kadar hedef topluma katılmak amacıyla kültürel etkileşimin de sağlanması gerekmektedir. Bireyi başarıya ulaştırmak için her iki motivasyonun da dil öğretiminde dikkate alınması önemlidir (Demircan, 2005). Bu doğrultuda Türkçenin öğrenilme sürecinde kültürlerarası farklı motivasyonların işe koşulması gerektiği açıktır. Bu nedenle dil ile taşınan bütün kültürel değerlerin hedef dil ve kültürle örtüşen özelliklerinin öne çıkarılması ve kültürlerarası etkileşimi sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi olumlu etki yaratacaktır. Dolayısıyla yerel kültürlerin ve değerlerin de öğretim materyallerinde kendine yer bulması önem kazanmaktadır (PİKTES, 2018). Göçmenlerin uyumu ve eğitime katılımı konusunda dil eğitiminin başat rolünün anlaşılmasına ve Türkçenin nasıl öğretilmesiyle ilgili belirsizliklerin giderilmesine gereksinim vardır (Baldık, 2018).

Göçmen öğrenciler, ana dillerinde değil ikinci bir dilde eğitim almak durumundadır. Göçmen öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları önemli sorunlar arasında hem ana dillerini hem de göç edilen ülkenin dilini yeterli derecede öğrenememiş olmaları bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle “yarım dillilik” (semilingualismus) (Jampert, 2002 & Lengyel, 2001, akt. Yıldız, 2008) olgusu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan eğitim sorunları, göçmen kuşakların sayısına paralel olarak artmaktadır (Yıldız, 2008). Ayrıca iki dillilik, kimlik arayışı, toplumsal uyum, dinsel parçalanma, yalnızlık, bütünleşme, yabancılaşma gibi konular da temel sorunlar olarak görülmektedir (Tilbe & Sirkeci, 2015). Okul çağındaki öğrenciler bir yandan yeni okul ve çevreye uyum zorluklarıyla uğraşırken diğer yandan hızlı şekilde dil becerileri edinme ve kendi yaşlarıyla benzer başarı düzeyini yakalama zorunluluğuyla baş etmeye çalışmaktadırlar. Öte yandan bu öğrencilerin sahip olduğu özellikler öğretmen, yöntem, materyal vb. pek çok açıdan farklı ve duruma özgü olmayı gerektirmektedir (OECD, 2013).

On yılı aşkın zamandır Türkiye'nin maruz kaldığı göçler sonucunda, göçmenlerin büyük bir çoğunluğunu eğitim çağındaki öğrencilerin oluşturması, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programını önemli kılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan okul çağındaki öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik en belirgin çalışma Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Yabancılar için Türkçe modüler programları ve PİKTES projesi ile ortaya konmuş ancak bu modüler programlarda hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmamış ve tüm yabancılar için genel bir program oluşturulmuştur (Baldık, 2018). 2018 yılında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı hazırlanmış, 2020 yılında MEB'in de onayıyla uygulamaya konmuştur. Program; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcıları ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, düzeylere ve becerilere göre kazanımları; ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'yla "Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, yorumlayan, sorgulayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi bireyler yetiştirmek istenmektedir" (MEB, 2020).

Göçmen statüsünde bulunan ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik kapsamlı bir dil eğitim programının henüz uygulanabildiği; ancak hala sınırlılıklar içerdiği söylenebilir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi özellikle 2011 yılında Türkiye'ye Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle ülkemize gerçekleştirilen kitlesel göçlerle birlikte çalışılması gereken bir alan hâline gelmiştir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dil öğrenimini etkileyen etmenlerin eğitimin tüm aşamalarını ve hatta paydaşlarını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda bunun çok daha önemli olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim çağındaki bu öğrenciler bir yandan yeni okul ve çevreye uyum sağlama zorluklarıyla mücadele ederken diğer yandan dil becerilerini geliştirmeye ve kendi akranlarıyla benzer başarı düzeylerini yakalamaya çalışmaktadır. Bu süreç yalnızca bu öğrencilerin çalışma ve çabalarıyla açıklanamayacak kadar çok boyutlu ve önemlidir. Yaşanan göç ve göçe maruz kalan bu çocukların eğitiminin olasılıklara bırakılmayacağı bilinci konuyu derinlemesine ele alma girişimlerini artırsa da bu girişimlerin özellikle Türkiye'ye özgü tüm boyutlarıyla incelenmesinin zaman alacağı açıktır. Bu çalışmanın temel amacı Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerini farklı paydaşların bakış açısından incelemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenme süreçleri konusunda ne düşünmektedir?
2. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri konusunda farklı okul paydaşlarının görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı “iç içe geçmiş tek durum çalışması” (Creswell, 2007; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2021; Yin, 2003) olarak gerçekleştirilen bu çalışmada ele alınan *durum* Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleridir.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın yürütüldüğü okul, İzmir ilinde bulunan bir devlet ortaokuludur. Ortaokul binasının yeniden yapım çalışması nedeniyle okula yakın bir lisede ikili öğretim gerçekleştirilmektedir. Okul, yaklaşık 500 öğrencinin kayıtlı olduğu 15 derslik ve dört atölyenin bulunduğu dört katlı bir binadan oluşmaktadır. Okulun resmî internet sitesi ve kurumsal elektronik posta adresi de aktif olarak kullanılmaktadır. Okulda ana dili Türkçe olmayan toplam 37 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 19’u beşinci sınıf, yedisi altıncı sınıf, beşi yedinci sınıfta iken, altı öğrenci ise sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve yaşlarına göre dağılımı Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1.

#### Öğrencilere Ait Bazı Kişisel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Kod	Cinsiyet	Sınıf	Yaş
Ö1	Kız	5	10	Ö12	Kız	6	12
Ö2	Erkek	5	11	Ö13	Erkek	7	14
Ö3	Kız	5	11	Ö14	Kız	7	13
Ö4	Erkek	5	13	Ö15	Erkek	7	13
Ö5	Kız	5	12	Ö16	Kız	7	13
Ö6	Kız	5	11	Ö17	Kız	7	13
Ö7	Erkek	5	11	Ö18	Erkek	8	14
Ö8	Erkek	6	12	Ö19	Erkek	8	14
Ö9	Erkek	6	12	Ö20	Kız	8	14
Ö10	Kız	6	13	Ö21	Erkek	8	14
Ö11	Erkek	6	12	Ö22	Erkek	8	14

Çalışma, İzmir ilinde geçici göçmen statüsünde olan ailelerin yoğun olarak bulunduğu ‘dezavantajlı’ bölgede yer alan bir ortaokulda yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve aykırı durum örneklemesine başvurulmuştur (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda ‘ana dili Türkçe olmama’ ölçütüne göre 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde, Türkçeyi iyi düzeyde öğrenen ve iyi düzeyde öğrenemeyen 22 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3,... Ö22) ile bunların velileri (V1, V2, V3,... V19) ve okuldaki üç Türkçe öğretmeni (TR1, TR2, TR3) çalışmanın katılımcıları olmuştur. Araştırma konusu hakkında bilgisi olan 17 branş ve bir rehberlik öğretmeniyle de görüşmeler gerçekleştirilmiş; Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin ders içi ve dışı çeşitli gözlemler yapılmıştır. Buna göre toplam katılımcı sayısı 61’dir. Öğrenci ve öğretmenlere



yönelik bilgilere tablolar (Tablo 1 ve Tablo 2) hâlinde yer verilirken katılımcı veli yönelik bilgiler homojen özellik gösterdiğinden tabloya ihtiyaç duyulmamıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, 10’u kız, 12’si erkek olmak üzere öğrencilerin tamamı aileleriyle birlikte Suriye’den Türkiye’ye gelmiştir. Beşinci sınıfta öğrenim gören yedi öğrenci; 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören beşer öğrenci bulunmaktadır. Eğitim sürecine katılımın geç başladığının bir göstergesi olarak (özellikle beşinci sınıf düzeyine göre) bazı öğrencilerin yaşlarının daha büyük olduğu tabloda görülebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

*Öğretmenlere Yönelik Bilgiler*

<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Branş</i>	<i>Kıdem (Yıl)</i>	<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Branş</i>	<i>Kıdem (Yıl)</i>
TR1	Erkek	Türkçe	15	FB2	Kadın	Fen Bilimleri	23
TR2	Kadın	Türkçe	16	FB3	Erkek	Fen Bilimleri	11
TR3	Kadın	Türkçe	15	ING1	Kadın	İngilizce	3
SB1	Kadın	Sosyal Bilgiler	17	ING2	Kadın	İngilizce	8
SB2	Erkek	Sosyal Bilgiler	10	DKAB1	Kadın	DKAB	8
SB3	Erkek	Sosyal Bilgiler	31	BILG1	Kadın	Bilgisayar	21
MAT1	Erkek	Matematik	13	MÜZ1	Kadın	Müzik	21
MAT2	Erkek	Matematik	10	RES1	Kadın	Resim	10
MAT3	Erkek	Matematik	3	BED1	Erkek	Beden Eğitimi	14
FB1	Kadın	Fen Bilimleri	24	REH1	Kadın	Rehberlik	14

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin 12’si kadın, sekizi erkektir. Kıdemlerinin üç ile 31 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Branş dağılımına bakıldığında ana derslerde her branştan üç, İngilizceden iki öğretmen; diğer derslerden ise her branştan bir öğretmen görüşmeye katılmıştır. Bu durum branş açısından dengeli bir dağılım sergilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı öğrenci sayısı 22 olsa da beşinci, yedinci ve sekizinci sınıflardan birer öğrenci ile beşinci sınıftan iki öğrencinin kardeş olmaları nedeniyle görüşme yapılan veli sayısı 19’dur. Herhangi bir işte çalışmayan ve tamamı kadın olan velilere V1-V19 arasında kodlar verilmiştir. Velilerin yaş aralığı 30 ile 50 arasında değişmektedir. Aynı zamanda katılımcılar çok çocuklu aile profili sergilemektedir.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Çalışma kapsamında nitel araştırmalarda oldukça yaygın olarak kullanılan görüşmeler yoluyla veri toplama tercih edilmiştir (Patton, 2014). Katılımcılardan benzer içerikte bilgi alabilmek amacıyla paralel formatta geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ilgili alanyazın taramasının yanı sıra, eğitim bilimleri bölümünde bir öğretim üyesi (profesör) ve iki doktora öğrencisinin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Ayrıca bir Türkçe eğitimcisinin (doçent) dil ve düzey açısından uygunluk konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Çeşitli sonda sorular içeren görüşme formlarına iki pilot uygulamanın ardından son halı verilmiş ve sonrasında uygulanmıştır (Bogdan &

Biklen, 1998; Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilk yazar tarafından her katılımcı grup için ayrı ayrı, ancak benzer içeriğin yer aldığı oluşturulmuş olan görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler, Türkçe öğretmenleri, veliler ve şube/rehber öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmadan önce kayıt, gizlilik ve diğer etik unsurlara yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere ve Türkçe öğretmenlerine uygulanan form dört sondaya sahip 10 sorudan; velilere uygulanan form, bir sondaya sahip beş sorudan; şube/ rehber öğretmenlere uygulanan form ise iki sondaya sahip beş sorudan oluşmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Ses dosyası olarak kaydedilen görüşmeler, bir yazılım aracılığıyla Microsoft Word dosyasına dönüştürülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizine (Yıldırım & Şimşek, 2016) başvurulmuştur. Elde edilen veriler çerçevesinde yapılan kodlamalardan kategorilere ve oradan da temalara ulaşılmış, bu temalar tablolar halinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Strauss & Corbin, 1990). Yapılan içerik analizinden elde edilen verilerin sunulmasında doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilerek çıkarılan anlamların okuyucunun zihninde benzer anlamları çağrıştırmasına özen gösterilmiştir (Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **İnandırıcılık ve Tutarlılık**

Çalışma verileri ilk yazar tarafından farklı zaman dilimlerinde toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve kategoriler için nitel araştırma derslerini lisansüstü düzeyde veren bir profesörün görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bu çalışmanın üç yazarı tarafından veriler kodlanmış ve kodlayıcılar arasında tutarlılığın olup olmadığına bakılarak, tekrarlı işlemler sonucunda kodlayıcılar arasında tutarlılığın var olduğundan emin olunmuştur. Verilerin yazımı, tanımlanması ve yorumlanmasında araştırmacı çeşitlenmesine başvurulmuştur (Başkale, 2016; Berg, 2001; Merriam, 1998).

### **Araştırmacı Rolü**

Çalışmada ilk araştırmacı, çalışma konusuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi toplamak için ilgili paydaşlarla görüşmelerin tümünü yüz yüze yapılandırılmış görüşme formları ile bizzat yapmıştır. Bunun için öncelikle görev yaptığı okuldaki Türkçe öğretmenlerine ve şube/rehber öğretmenlerine Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik görüşme isteğini iletmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle sessiz ve boş sınıflarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından Suriyeli öğrenciler ve veliler ile Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşadıklarıyla ilgili gönüllülük esasına dayalı olarak yine uygun zamanlarında, boş bir sınıfta yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

## Bulgular

### Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden “Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik görüşler” temasına ilişkin elde edilen kod, kategori ve frekans listesi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine Yönelik Görüşleri Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Frekans Listesi*

Kategori	Alt kategori	Kod	f
1. İkinci dil algısı	1. Yetersizlik	Zorlanma	15
		Kötü hissetme	11
		Anlamama	10
	2. Yeterlilik	Kolay bulma	1
		İyi hissetme	10
		Anlayabilme	1
2. Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve dil bilgisi		Dinlediklerini anlamama	10
		İletişim kuramama	4
		Tellafuz	1
		Okuduklarını anlamama	13
		Soyut anlamlar	6
		Terimsel ifadeler	6
3. Aidiyet	1. Dışlanma	Sınıf içi dışlanma	14
		Alay edilme	18
		Baskı görme	12
	2. Kabul	Sınıf içi kabul görme	2
		Sabır gösterme	3
		Empati kurma	2
4. İletişim		İkinci dil ile iletişim kurma	15
		İkinci dili öğrenme	16
		Dil karmaşası yaşama	3
		İkinci dili öğrenememe	1
6. Yöntem ve teknik	1. Öğretme süreci	Öğrenci düzeyine göre anlatma	15
		İkinci dil öğretiminde sabır gösterme	10
	2. Öğrenme süreci	Kelime ezberleme	7
		Televizyon izleme	16
		Sosyal medyada kullanma	5
		Teknolojik araç-gereç kullanımı	6
		Çevreyle iletişim kurma	18
		Dile maruz kalma	22
Kitap okuma	2		
5. Materyal		Kitap içeriklerinin zorluğu	17
		Ders araç-gereçlerinin eksikliği	1
7. Dersler		Dersleri anlamama	18
		Derslerden geri kalma	6
		Akranların gerisinde kalma	4
		Akranlarla eş değer tutulma	1
8. Öneri		Eğitim-öğretim öncesi Türkçe hazırlık eğitimi	12
		Farkındalık oluşturma	4
		Farkındalık oluşturma	2
		Kürtçe/Arapça bilen öğretmen	3
		Suriyeliler için ayrı sınıf	

Tablo 3 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri temasına ilişkin görüşleri ‘ikinci dil algısı, dil becerileri ve dil bilgisi, aidiyet, iletişim, yöntem ve teknik, materyal, dersler ve öneri’ şeklinde sekiz kategori; ‘ikinci dil algısı’ altında ‘yeterlilik ve yetersizlik’ olmak üzere iki alt kategori; ‘dil becerileri’ kategorisi tek kategori; ‘aidiyet’ kategorisi altında ‘kabul’ ve ‘dışlanma’ olmak üzere iki alt kategori; ‘iletişim’ kategorisi tek kategori; ‘materyal’ kategorisi tek kategori, ‘yöntem ve teknik’ altında ‘öğretme durumu’ ve ‘öğrenme durumu’ olmak üzere iki alt kategori, ‘dersler’ kategorisi tek kategori, ‘öneri’ kategorisinde tek kategori elde edildiği görülmektedir.

‘İkinci dil algısı’ kategorisindeki ‘yetersizlik’ alt kategorisinde yer alan kodlardan 15 öğrencinin ‘zorlanma’, 11 öğrencinin ‘kötü hissetme’ ve 10 öğrencinin ‘anlamama’ hususunda görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘zorlanma’ ve ‘kötü hissetme’ ile ilgili olarak Ö13 şunları dile getirmektedir:

*“Kötü hissediyorum hocam. Çünkü Türkçeyi bilmediğim için ve bir şeyler anlamadığım için, arkadaşım, benimle konuştuğu için anlamıyorum. Hocalar benimle konuştuğu için, hiçbir şey anlamadığım için, hem ben yanlış anlarım, hocayı yanlış anlarım. Öyle bir şey. Kötü hissediyorum. Çok kötü hocam, anlamadığım için ve yanlış anlarım korkusu benim için çok zordu.”*

Diğer bir öğrenci, “Şimdi iyi ama başta kötü hissettim. Kendi dilimiz varken farklı dil konuşmak kötü hissettirdi” (Ö11) şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir öğrenci, “Hocam ilk garip bir şey hissettim. Önce biraz zor geldi hocam” (Ö18) ifadesini kullanırken, bir diğer öğrenci ise “Onun için zorlandım. Anlamadığım için bu soruları. Çünkü kendi dilini bilmiyordum” (Ö5) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. ‘Yetersizlik’ kategorisine ait ‘kötü hissetme’, ‘zorlanma’ ve ‘anlamama’ kodlarından yola çıkarak, görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunun görüşünde kendi ana dilleri dışında zorunlu olarak dil öğrenmelerinin onlar için zor olduğu ve anlayamamalarının onlara kendilerini kötü hissettirdiği anlaşılmaktadır.

‘Yeterlilik’ alt kategorisinde elde edilen kodlarda bir öğrencinin ‘kolay bulma’, 10 öğrencinin ‘iyi hissetme’, bir öğrencinin ‘anlayabilme’ biçiminde görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘iyi hissetme’ ile ilgili olarak Ö22 kodlu öğrenci, “İyi hissediyorum. Türkçeyi öğrendiğim için böyle kendimi böyle mutlu hissediyorum. Çünkü bir arada iki dil biliyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. ‘Yeterlilik’ alt kategorisinde 10 öğrenci, ikinci bir dil öğrenmiş olmanın verdiği mutlulukla kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir.

‘Dil becerileri ve dil bilgisi’ kategorisinde elde edilen kodlamalardan 10 öğrencinin ‘dinlediklerini anlamama’, dört öğrencinin ‘iletişim kuramama’, bir öğrencinin ‘telaffuz edememe’, 13 öğrencinin ‘okuduklarını anlamama’, altı öğrencinin ‘soyut anlam’ ve altı öğrencinin ‘terimsel ifadeler’e yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin dinlediklerini anlamama, okuduklarını anlamama, soyut ve terimsel ifadelerle ilgili olarak şunları belirtmişlerdir: “Bazen

kitap okuduğunda böyle onları anlamıyorum.” (Ö22); “Öğretmenler ders anlatırken zorlanıyorum. Ya arkadaşlarımla iletişime girerken zorlanıyorum. En çok öğretmenler ders anlatırken böyle kafam karışıyordu. Nedeni hocam bazı yerleri anlamıyorum ya da kafam karışıyor yani. İçlerinde karışıklık oluyor kafamda. Tam mecaz ya da soyut anlamlarını kavrayamadığın için” (Ö14); “Kitaplar, uzun cümlelerden anlamıyorum” (Ö17).

‘Aidiyet’ kategorisine ait dışlanma alt kategorisinde 14 öğrencinin sınıf içi ‘dışlanma’, 18 öğrencinin ‘alay edilme’ (dalga geçilme) ve 12 öğrencinin ‘baskı görme’ (akran zorbalığı) kodlarını içeren görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin sınıf içi dışlanma, alay edilme ve baskı görme ile ilgili olarak Ö13 şunları dile getirmektedir: “*Ve arkadaşlar benimle dalga için, ben yanlış konuştuğum için dalga geçiyorlardı. Hocam beni ayağa kaldırıyordu. Hiçbir şey diyemeyeceğime diye utanıyordum hocam. Onlar da güliyorlardı bana. Bastırıyorlardı. Zorlanıyordum hocam.*” Diğer bir öğrenci, “*Ama başlarda mesela beni baskı vardı dil öğrenirken*” (Ö18) şeklinde görüş belirtmiştir. Başka öğrenciler ise görüşlerini, “*Ama dalga geçtiler, güldüler, geride kaldık. Şimdi parmak kaldırmaktan utanıyorum bazen. Evet, bazen alay ediyorlardı. İlkokulda çok alay ettiler bana.*” (Ö13); “*Böyle ilk birinci sınıfta çok da dalga geçiyorlar. Ama ikinci, üçüncü sınıflarda artık öyle bir şeyler olmuyor. Başlarda bir baskı oldu*” (Ö3); “*O yüzden herkes benimle dalga geçiyor*” (Ö7); “*Hocam böyle ilk başlarda dışlanıyordum bayağı. Yani aralarına almıyorlardı. Bazen dövüyorlar durduk yere hocam. Ondan dolayı biraz kötü hissediyordum kendimi şeklinde görüş belirtmişlerdir*” (Ö21); “*Ve mesela hocam ben arkadaşlarım bazen benimle dalga geçiyor. Bir tane şarkı var. Suriye’yle ilgili bana onu söylüyorlar. Benimle dalga geçiyor*” (Ö9) şeklinde belirtmişlerdir. ‘Dışlanma’ kategorisine ait ‘sınıf içi dışlanma’, ‘alay edilme’ ve ‘baskı görme’ kodlarından yola çıkarak 20 öğrencinin sınıf içinde akran zorbalığına uğradığı, güvenli bir sınıf ortamının oluşmamasının aidiyet duygusunu engellediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerde psikolojik olarak korku, kendine güvensizlik gibi hisler oluştuğu anlaşılmaktadır.

‘Aidiyet’ kategorisindeki ‘kabul’ alt kategorisinde iki öğrencinin ‘sınıf içi kabul görme’, üç öğrencinin ‘sabır gösterme’ ve iki öğrencinin ‘empati kurma’ üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin ‘sınıf içi kabul görme’, ‘sabır gösterme ve empati kurma’ ile ilgili olarak Ö17 kodlu öğrenci, “*Arkadaş baskısı yoktu*” derken, Ö16 ise “*sabırlılar...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci de “*Arkadaşlarım bilmediğim kelimeleri gösteriyorlar*” (Ö15) diyerek olumlu ortam özellikleri bulunduğunu belirtmiştir. Kabul kategorisine ait ‘sınıf içi kabul görme’, ‘sabır gösterme’ ve ‘empati kurma’ kodlarından yola çıkarak ‘dışlanma’ alt kategorisine kıyasla daha az da olsa sınıf arkadaşlarından destek ve yardım aldığı, dil öğrenme sürecinde anlaşılmayan noktalarda sabırlı oldukları ve onları anladıkları görülmektedir.

‘İletişim’ kategorisinde 15 öğrencinin ikinci dil ile iletişim kurma, 16 öğrencinin ikinci dil öğrenme, üç öğrencinin dil karmaşası yaşama, bir öğrencinin dili öğrenememe üzerine görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘ikinci dilde iletişim kurma’ ve ‘ikinci dil öğrenme’ ile ilgili olarak Ö13 şunları dile getirmektedir:

*“Yani anlatamıyorum, anlaşıyorum ama ikinci bir dil öğrenmek güzel olsa gerek artık. İkinci dil benim hayatımı anlatır ve mutlu olmak için ayrıdır. Her şeyi anlamak için ve hocalarımla konuşmak benim için önemli. Çünkü artık burada yaşıyorum. Artık yaşadığım şehrin dilini konuşuyorum ikinci dili. Türk vatandaşıyım artık.”*

Aile içinde Türkçe konuşulması ile ilgili olarak bir öğrenci görüşünü, “Ailem Türkçe öğrendi. Bana çok iyi Türkçe öğrettiler. Bu artı, olumlu yanım... Türkçeyi daha rahat öğrendim. Olabilir mesela. Türkiye'ye geldiğimde ben Türkçeyi daha çok öğrendim. Okula daha girdiğimde bayağı öğrenmiştim” (Ö17); başka bir öğrenci de “Arkadaşlarla iletişim kurarak öğrendim” (Ö15) şeklinde ifade etmiştir. ‘İletişim’ kategorisine ait ‘ikinci dilde iletişim kurma’, ‘ikinci dil öğrenme’ kodlarından yola çıkarak 15 öğrencinin kendini ifade etme, artık burada yaşama ve bu ülkenin vatandaşı olmadan kaynaklı olarak bir kabullenme durumunda oldukları görülmektedir. Ayrıca ikinci bir dili öğrenirken aile içinde Türkçe konuşulmasının dili daha çabuk öğrenmeyi sağladığı görülmektedir.

‘İletişim’ kategorisine ait ‘dil karmaşası yaşama’ kodunda Ö1 kodlu öğrenci şunları ifade etmiştir: “Aaa, eve de öyle gidiyorum. Kürtçe konuşuyorum. Yani bazı Türkçe, Kürtçe şeylerini unutuyorum konuşmalarını”; diğer bir öğrenci ise “Annemle ailemle Türkçe konuşmayı isterim” (Ö7) şeklinde görüş belirtmiştir. İletişim kategorisine ait dil karmaşası yaşama, ikinci dili öğrenememe kodlarından yola çıkarak öğrencilerin aile, çevre, okul alanlarında ortak bir dilin kullanılmamasına bağlı olarak bir karmaşa yaşadıkları görülmektedir. Bu durum ikinci dil öğrenim sürecini geciktirmektedir. Bu bağlama dayanak olarak Ö13 kodlu öğrenci ile araştırmacı arasında şu diyalog gerçekleşmiştir:

*Ö13: Kürtçe konuşuyorlar hocam evde.*

*Araştırmacı: Evde Kürtçe konuşuyorsun, okulda ne konuşuyorsun?*

*Ö13: Türkçe hocam.*

*Araştırmacı: Peki bu sende bir zorluk oluşturuyor mu?*

*Ö13: Evet hocam, zorluk.*

*Araştırmacı: Neye zorluk mesela, ne oluyor?*

*Ö13: Yani eve gidince Kürtçe, okula gelince Türkçe, kafam karışıyor ikisi. Birisinden çıkartamıyorum hangi konuşacağım dili.*

*Araştırmacı: Türkçeyi öğrenme adına aile içinde de Türkçe konuşulsa, çevrende de Türkçe konuşulsa Türkçeyi öğrenmen daha da kolaylaşır mı?*

*Ö13: Kolaylaşır. Ama konuşulmuyor.*

*Araştırmacı: Pratik yapma açısından zorluk oluyor mu?*

*Ö13: Evet hocam.*

‘Yöntem ve teknik’ kategorisine ait ‘öğretme durumu’ alt kategorisinde 15 öğrencinin ‘öğrenci düzeyine uygunluk’, 10 öğrencinin ‘ikinci dil öğretiminde sabır gösterme’ üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin ‘öğrenci düzeyine göre anlatma’, ‘ikinci dil öğretiminde sabır gösterme’ ile ilgili olarak Ö13 kodlu öğrenci şunları dile getirmektedir: “*Mesela biri kalkıyor dümdüz anlatıyor ama biri eğlenceli oyunlar çıkartıyor. Eğlenceli, komik, güllüyorlardı. Yavaş anlatıyorlardı. Hoşuma gidiyordu*” şeklinde; diğer bir öğrenci ise “*Hoca bana güzelce anlatır mısın, diye söylüyorum. Onun için hoca bana şimdi çok güzel bir anlatıyor*” (Ö5) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci, “*Öğretmenler düzeyimizin daha üstünden anlatıyorlar*” (Ö7) şeklinde; bir diğeri ise “*Hocam bazen hocalara anlatırken bir şeyi anlamıyorum. Bizimle biraz ilgilensinler. Utanıyoruz. Bazı şeyleri anlatamıyoruz bizim farkımıza varıp bizimle özellikle ilgilensinler. Bazen utanıyorum hocadan.*” (Ö14) şeklinde görüş beyan etmiştir. Öte yandan başka bir öğrenci de “*Böyle böyle birinci sınıf hocaları çok sinirli. Yani birazcık daha baskı etmesinler. Sabırlı olsunlar. Anlayış gösterebilirler. Çünkü daha yeni öğreniyorsunuz. Sinirli olmasınlar.*” (Ö3) demiştir. Öğretme durumu kategorisinden hareketle öğrencilerin öğretmenleri yavaş anlattıklarında anladıkları ama hızlı anlattıklarında anlamadıkları anlaşılmaktadır. Ders esnasında eğlenceli etkinliklerin dil öğrenimini daha etkili kıldığı, düz anlatımın sıkıcı olduğu ve öğrenmeyi zorlaştırdığı görülmektedir.

‘Yöntem ve teknik’ kategorisindeki ‘öğrenme durumu’ alt kategorisinde, yedi öğrencinin ‘kelime ezberleme’, 16 öğrencinin televizyon izleme, beş öğrencinin sosyal medya kullanma, altı öğrencinin teknolojik araç-gereç kullanma, 18 öğrencinin çevreyle iletişim kurma, 22 öğrencinin dile maruz kalma ve iki öğrencinin kitap okuma üzerinde yoğun görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin Ö13 kodlu öğrenci kelime ezberleme, televizyon izleme, çevreyle iletişim kurma ile ilgili olarak düşüncesini aşağıdaki şekilde dile getirmektedir:

*“Yani diyelim şimdi ben haberleri izleyince hocam. Bizim hem Türkçe haberi var, hem de Kürtçe haberi var. Onları değiştiriyorum ben bazen. Ama ben Türkçe öğrenmek için şöyle bir yöntemim var. Türkçe anlatırken internette bakarak onu değiştiriyorum bu harfi yazıyorum. Öyle çıkıyor onu anlıyorum hemen. Sonra çözüm yapıyorum konuşmayı. Çat pat öğreniyorum. Bir de Türkçe alırken Türkçeyi çeviriyorum. Anlaşıyor. Ezberliyorum hemen aklıma geliyor.”*

Diğer bir öğrenci ise “*O dili kendim ezberlemeye ve kendim yapmaya çalıştım.*” (Ö1) açıklamasında bulunmuştur. Sosyal medya ile ilgili olarak bir öğrenci, “*Mesela oturup şey YouTube açıyorum. Bir de abla bize ‘Yazın, yazın.’ diye yazıyorum. Ondan beri on kere tekrar ediyorum. Böyle onun için beni anladım. Türkçeyi çok güzel anlattım*” (Ö5) derken bir başka öğrenci “*Not aldım. İşte aklımdan tekrar ettim. İşte dizi izledim. İşte şarkı dinledim. İşte arkadaşlarımla konuştum. Eve giderken bazen abimle böyle konuşuyoruz Türkçeden. Geliştiriyoruz. Ya da dizi izlerken böyle dinliyoruz konuşmak için.*” (Ö14) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenme durumu kategorisinde kimi öğrenciler TV izleyerek kimisi sosyal medya kullanarak dili daha kolay öğrendiklerini belirtmesine rağmen çoğunlukla iletişim kurarak dili

öğrendikleri görülmektedir. Dil öğreniminde hedef dile maruz kalmak o dili öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Araştırmaya konu olan öğrencilerin Türkiye’de oldukları için Türkçeye her açıdan maruz kalma olanaklarından dolayı Türkçeyi daha kolay öğrenmeleri beklenmektedir. Bu görüşe destek olarak sunulan aşağıdaki görüş oldukça betimleyicidir aşağıdaki düşüncesini dile getirmektedir:

*“Türkçe tamam ister istemez herkes konuşuyor. Kulağım duyuyorum. Konuşmakta zorundayım. Okula gelince de arkadaşım ile konuşuyorum bazen. Evet, yani şimdi diyelim benim Kürt dilimle o yerde konuşum. Hele Türkçeyse Türkçe yerimle konuşuyorum o yeri. Yani diyelim şimdi ben Suriye’den buraya geldim, burada konuşabilirim Türkçeyi. Evet. Oraya gitsem karışırılar.”* Ö13

‘Materyal’ kategorisine ait ‘kitap içeriklerinin zorluğu’ ve ‘ders araç gereçlerinin eksikliği’ kodlarında 17 öğrencinin kitap içeriklerinin zorluğu, bir öğrencinin ders araç-gereçlerinin eksik olması üzerinde görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin sınıf içi kitap içeriklerinin zorluğu, ders araç-gereçlerinin eksik olması ile ilgili olarak Ö14, *“Kitaplar zor. Anlamıyorum kafam karışıyor.”* derken diğer bir öğrenci ise *“Konu anlatılırken zorlanıyorum. Kitap okurken anlamıyorum. Kitapları anlamıyorum.”* (Ö16) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci *“Mesela konu, kitap zor geliyor.”* (Ö15) derken bir diğeri ise görüşünü *“Ders esnasında kullanılan materyaller eksikti. Türkçe öğretilirken öğretmen kendi oluşturduğu kaynaklar doğrultusunda öğretim yapıyorlardı.”* (Ö13) şeklinde ifade etmiştir. Ders araç-gereçleri kategorisinden hareketle öğrencilerin tamamına yakınının kitap içeriklerini ağır bulduğu ve anlayamadığı, ders araç-gereçlerinin onlara göre olmadığını belirttiği görülmüştür.

‘Dersler’ kategorisi incelendiğinde 18 öğrencinin ‘dersleri anlamama’, altı öğrencinin ‘derslerden geri kalma’, dört öğrencinin ‘akranların gerisinde kalma’, bir öğrencinin diğer ‘akranlarla eş değer tutulma’ üzerine görüş belirttiği görülmektedir. Örneğin ‘dersleri anlamama’, ‘derslerden geri kalma’ ile ilgili olarak Ö15, *“Dersler ağır ve zor geldiğinden”* bahsetmiştir. Bir başka öğrenci *“Okuyordum hiç anlayamıyordum. Sadece sayıları görüyordum matematikte. Onları toplayıp çıkartabiliyordum”* (Ö21) derken bir diğer öğrenci ise *“Matematiği daha iyi anlardık. Sosyal daha iyi anlardık. Ama biz daha Türkçeyi bilmezken bize matematik, fen, coğrafya anlatıyordu. Biz burada zorlanıyoruz. O yüzden diğer derslerimizde başarısız olduk”* (Ö11) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Dil öğrenimine daha erken başlayan Ö12 bir öğrenci de görüşünü, *“Hocam İngilizce iyi de matematikte bazen sıkıntı çekiyorum. Diğerleri iyi yani.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise *“Hocam mesela bütün hocalar, bütün dersleri bir günde anlatamıyor hocam. Evet, ben bütün dersleri bir günde nasıl anlayacağım hocam? Vallahi bir de dil bilmiyorum hocam. Üst üste geliyor.”* (Ö18) şeklinde tepkisini belirtmiştir. ‘Dersler’ kategorisinde yer alan kodlardan hareketle öğrencilerin tamamına yakınının dersleri anlayamadıkları söylenebilir. Farklı derslerin üst üste olması ve öğretmenlerin anlatma hızına yetişememeleri akranlarının gerisinde kalmalarının temel gerekçesi olmuştur. Ayrıca İngilizce derslerinde daha kolay öğrendiklerini dile getirmeleri bu



öğretmenlerin dil öğrenmede öğrenci düzeyine uygunluk açısından diğer branşlara göre daha pedagojik davrandıkları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca matematik gibi evrensel dile sahip bir derste söz konusu sayılar olduğunda, öğrencilerin işlemi/problemi anladıkları ancak sözele döktüğü zaman zorlandıkları anlaşılmaktadır.

‘Öneriler’ kategorisine ait eğitim-öğretim sürecine geçmeden önce ‘Türkçe için hazırlık eğitimi’, ‘farkındalık oluşturma’, ‘Suriye vatandaşları için ayrı sınıf’ ve ‘okulda Kürtçe/Arapça bilen öğretmen’ kodlarında; 12 öğrencinin eğitim-öğretim sürecine geçmeden önce Türkçe için hazırlık eğitimi, dört öğrencinin farkındalık oluşturma, dört öğrencinin Suriye vatandaşları için ayrı sınıf ve iki öğrencinin Kürtçe/Arapça bilen öğretmen üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin eğitim-öğretim sürecine geçmeden önce Türkçe için hazırlık eğitimi ile ilgili olarak Ö17 şunları dile getirmektedir: *“Bizi önceden Türkçe öğretilseydi. Biz bu dersleri daha iyi anlardık.”* Başka bir öğrenci, *“Evet hocam çünkü biz ilk Türk Türkiye’ye geldiğimizde o konuşmayı falan bilmiyorduk. Ondan böyle biraz zorluk çektik.”* (Ö22) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine yapılan görüşmelerde çoğu öğrencinin ailesinin de Türkçe bilmesini istediği, böylece dili daha çabuk öğreneceklerini ifade ettiği gözlenmiştir. Bunu destekleyici olarak *“Annemle ailem Türkçe konuşmasını isterim.”* (Ö7) ifadesi örnek verilebilir.

‘Okulda Kürtçe/Arapça bilen öğretmen’ koduyla ilgili olarak bir öğrenci, *“Bence hep bir tane Kürtçe, Arapça bir tane öğretmen olsun. Onlara Türkçe dil öğretsin.”* (Ö1) şeklinde görüş beyan ederken bir başka öğrenci ise *“Bizim için özel öğretmenler, dil öğreten öğretmenler.”* (Ö16) şeklinde talebini dile getirmiştir. ‘Farkındalık oluşturma’ ile ilgili bir öğrenci şunları ifade etmiştir: *“Hepimizi aynı kefeye koymasınlar. Mesela bizim çevremizdekiler şu an Türkler bizim bir tane şey bina var on iki katlı hocam. Herkes bizden çok memnun. Bizim çevremizdekiler hiçbir zaman hocam on bir yıldır buradayız. Hiç kimse bizden şikâyetçi olmadı.”* (Ö9). Bir başka öğrenci ise *“Hocam arkadaşlar için mesela oyun oynarken bazen dilim Kürtçe oluyor. O yüzden de arkadaşlarım da diyor ki niye Kürtçe konuşuyorsun? Bizi yargılayıp yadırgamasınlar. Sonucu bizler farklı dile sahip, farklı kültür insanlarıyız. Zorunluluk olarak buraya geldik. Bizimle empati kursunlar istiyorum.”* (Ö14) demiştir. ‘Ayrı sınıf oluşturulması’ için bir öğrenci görüşünü, *“Suriye’den gelenler, dili farklı olanlar için kurs açılın.”* (Ö15) şeklinde ifade ederken, diğer bir öğrenci ise *“Aynı sınıfta toplanmalar daha iyi bir şekilde yani böyle ayırım yapılmadan güzel öğreterek mesela daha da çok öğrenebilirler. Böyle hocalar bazında ayırım yapıldığı için bazıları geride kalıyorlar. Bunda yani olmaması lazım”* (Ö17) açıklamasını yapmıştır.

‘Öneriler’ kategorisindeki kodlardan yola çıkarak görüşme yapılan öğrencilerin tamamının ikinci dil edinme sürecinde birçok zorlukla karşılaştığı ve bu zorlukları kendilerinden sonrakilerin yaşamaması için farkındalık oluşturmak istedikleri söylenebilir. Öte yandan dışlanma adı altında sözlü ve fiziksel şiddete uğratılmamaları, kendileriyle aynı dile sahip öğretmenlerin olması, kendi düzeylerine

göre sınıfların oluşturulması ve öğretmenlerin onların düzeylerine uygun öğretim gerçekleştirilmesini istedikleri gözlenmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Ö13'ün görüşü aşağıdaki gibidir:

*“Suriye’den kaçıp geldiğimiz için ben 15 yaşında okula başladım; bu da akran baskısına uğramasını arttıran bir neden olarak ifade edildi. Kendim Türkçeyi bildiğim için artık anlıyorum herkesi. Bir zorluk yaşadım ama atlattım bundan sonraki zorluk dil öğrenme sürecimle alakalı değil benim ders çalışmam ile alakalıdır. Arkadaşlar gelenlerle dalga geçmesinler, empati kursunlar, dışlamasınlar, dışlamalar dil öğrenimimizi olumsuz etkiliyor.”*

### Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçleri

Türkçe öğretmenleri, şube/rehber öğretmenleri ve velilere Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen ‘Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri hakkında paydaş görüşleri’ temasına ilişkin kod, kategori ve frekans listesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenmelerinde Paydaş Alguları Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Frekans Listesi*

Kategori	Alt kategori	Kod	f		
			Türkçe Öğretmeni	Şube/rehber Öğrt.	Veli
1. İkinci dil algısı	1. Yetersizlik	Zorluk	3	7	15
		Başaramama hissi	3	3	10
	2. Yeterlilik	Öğrenme	-	2	-
		Mutluluk hissi	1	5	-
2. Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve Dil bilgisi		Dinlediğini anlama	1	5	-
		Okuduğunu anlama	-	6	-
		Kelime dağarcığı	1	-	-
		İletişim kurma	-	5	-
		Telaffuz	1	1	-
		Alfabe farklılığı	1	1	-
		Soyut anlamlar	2	1	-
		Terimsel ifadeler	2	4	1
		Yazma	1	-	-
		Dil bilgisi	3	-	-
3. Aidiyet	1. Dışlanma	Sınıf içi dışlanma	2	8	-
		Alay edilme	3	5	7
		Baskı görme	1	2	7
		Gruplaşma	-	3	-
	2. (Olumsuz) Psikolojik hissiyat	İçe kapanma	3	8	-
		Yalnızlaşma	-	5	5
		Kendine güvensizlik	3	4	-
		Korku duyma	1	4	-
		Yetersizlik duygusu	3	5	5
		Uyum sorunu	2	8	-
Dikkat çekmeye çalışma	-	3	-		

4. İletişim		İkinci dilde iletişim	1	3	-
		Veli ile iletişim	1	-	-
		Sosyal çevre ile iletişim	3	7	16
5. Yöntem ve teknik	1. Öğretme süreci	Düzeğe uygun ders işleme	3	5	-
		Farklı öğretim teknikler	3	4	1
		Öğrenciye ulaşamama	-	4	14
	2. Öğrenme süreci	TV izleme	2	-	7
		Sosyal medya kullanımı	2	-	4
		Oyun oynama	3	-	-
		Dile maruz kalma	3	4	11
6. Materyal		Kitapların düzeyi	-	4	-
		Kaynak eksikliği	3	5	-
7. Kişisel donanım	1. Avantaj	Arapça ve Kürtçe bilme	1	5	-
		Deneyimli olma	1	2	-
		Türkçe bilme	-	-	3
	2. Dezavantaj	Arapça ve Kürtçe bilmeme	2	12	-
		Deneyimin olmaması	2	10	-
		Türkçe bilmeme	-	-	15
8. Öneri		Eğitim-öğretim öncesi	2	5	8
		Türkçe için hazırlık eğitimi			
		Farkındalık oluşturma	1	2	8
		Branş bazlı materyal	2	5	-
		Farklı yöntem teknik	2	5	-
		Velilere Türkçe eğitim	-	-	9

‘İkinci dil algısı’ kategorisinde yer alan ‘yetersizlik’ alt kategorisine ait kodlarda 25 paydaşın ‘zorluk’ ve 16 paydaşın ‘başaramama hissi’ üzerine görüş belirttikleri görülmektedir. ‘Zorluk’ ve ‘başaramama’ kodları ile ilgili olarak bir Türkçe öğretmeni “Kişi kendi ana dili dışında farklı bir dile maruz kaldığı zaman çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Yeni bir dil öğrenmenin çok farklı zorluklarını hissediyorlar. Fakat ilerleyen aşamalarda özellikle gramer yoğunluğunun yaşanması öğrencilerde başaramayacağım hissini uyandırıyor” (TR1) düşüncesini dile getirmiştir. Diğer bir öğretmen de benzer biçimde “Kültürel farklılıklar, dil farklılığı akran zorbalığı her şeyin farklı olduğu sınıfta yeni bir dil öğrenme çabası büyük zorluklar arz ediyor.” (TR2) görüşüne sahiptir. Yine bir Türkçe öğretmeni ise “Zorlanıyorlar. Çocuk kendini ifade etmekte zorlandığı için zorlandığı için bu sefer bu öğretmene de yansıyor.” (TR3) şeklinde öğrencinin yaşadığı zorluklara dikkat çekmiştir. Bu hususta bir veli ise “Biraz zorla öğrenciyoruz evet. Biz buraya mecburiyetle geldik beni kötü hissettirdi” (V14) şeklinde veli olarak dil öğrenmede yaşadıklarını dile getirmiştir. ‘Yetersizlik’ kategorisinde paydaş algılarının ikinci dil öğrenmenin öğrenciler için zor olduğu ve anlayamamalarının onları kötü hissettirdiği üzerinde birleştiği söylenebilir.

‘İkinci dil algısı’ kategorisinde yer alan ‘yeterlilik’ alt kategorisinin elde edildiği kodlar dikkate alındığında iki şube/rehber öğretmenin ‘öğrenme’ ve bir Türkçe öğretmeni ile beş şube/rehber öğretmenin ise ‘mutluluk hissi’ne yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. TR1 kodlu öğretmen konuyla ilgili olarak “Basit anlamda cümleler kurabildiklerinde, kelime öğrendiklerinde bundan çok mutlu oluyorlardı” gözlemini paylaşmıştır. Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni ise aynı konuda “Yani ikinci bir

dili öğrenmek herkesi mutlu ettiği gibi, onları da mutlu oluyorlar. Hatta bazıları bizim çocuklardan daha iyi Türkçe konuşabiliyor” (SB3) gözlemini belirtmiştir. Yeni bir dilin öğrenilmesinde yaşananlara yönelik bir Müzik öğretmeni ise “Bu bir zorluk ilk başta belki onlar için. Ama sonra dil öğrenmeye başladıklarında yeni bir dil öğrenmenin verdiği heyecanı yaşadıklarını düşünüyorum.” (MÜZ1) açıklamasını yapmıştır. İkinci dil öğrenmenin süreç itibarıyla zor olduğu ve bu öğrencilerin zorunlu bir göçle Türkiye’ye gelmelerinden kaynaklı olarak da kötü hissettiklerini belirten öğretmenler ikinci dili (Türkçeyi) öğrenmelerinin öğrencilere başarıma hissi kattığını ve mutlu olduklarını düşündükleri söylenebilir.

‘Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi) ve dil bilgisi alanı’ kategorisinin elde edildiği kodların paydaşlara göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir. ‘Okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, kelime dağarcığı, iletişim kurma, telaffuz etme, alfabe farklılığı, soyut anlamlar, terimsel ifade’ kodlarının oluşmasına yönelik belirtilen görüşler detaylı olarak incelenmiştir. TR1 kodlu öğretmen “Özellikle Suriyeli öğrenciler yeni alfabeyle karşılaştıkları için belki okuyorlar ama kelimelerin telaffuzunda ve okuma-anlama becerisinde çeşitli sıkıntılar yaşayabiliyorlar” şeklindeki görüşleriyle bu öğrencilerin okuma becerisine yönelik olarak gözlemlerini aktarmıştır. Yine bu Türkçe öğretmeni bu öğrencilerin “kelime hazinesi çok fazla olmadığı için yazma konusunda da okumayla eşdeğer şekilde sorunlar yaşadığını” yazma konusuna işaret etmiştir ve bu öğrencilerin dört beceri arasında, sosyal ilişkiler nedeniyle en fazla konuşma becerisine sahip olduklarını ifade etmiştir. Buna katkı olarak “klasik olarak dinleme yaptıklarında dikkatleri dağıldığından ve anlamını bilmedikleri kelimeler yoğunlukla olduğu zaman öğrencilerin dinlemeden uzak kaldıkları” gözlemini paylaşmıştır. Buna ek olarak bu öğretmeni “çocuklar özellikle başka bir dilde dil bilgisi kuralları öğrendikleri için Türkçedeki bu eksiklikleri nedeniyle cümle kuruluşlarında çeşitli sorunlar yaşadıklarına” ilişkin dil bilgisi gözlemleri dikkat çekicidir. TR2 kodlu diğer öğretmenin bu konuyla ilgili beyanı ise aşağıda aşağıdadır:

*“Aslında hepsinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını söyleyebilirim ama en çok dil bilgisinde zorlanıyorlar. Dil bilgisinin yanında daha çok anlama kısmında sıkıntımız var. Bunun dışında dinleme kısmında dinliyorlar, ama her şeyi anlayamıyorlar. Okuma yazma kısmında çok yavaş kalıyorlar.”*

‘Dil becerileri ve dil bilgisi alanı’ kategorisi altında yer alan çeşitli kodlardan hareketle söz konusu öğrencilerin günlük hayatlarında iletişim zorunluluğundan dolayı ‘dile maruz kaldıkları’ ve böylece dinleme ve konuşma becerilerinde göreceli olarak ilerleme kaydedebildikleri anlaşılmaktadır. Ancak okuma ve yazma için aynı husus geçerli değildir. Öğrencilerin yeni bir alfabe öğrenmeleri nedeniyle okuma ve yazmaya geçişi zordur. Bu durum okuduğunu anlama ve yazarak anlatma becerisinde yetersiz kaldığını göstermektedir. Dil bilgisi alanı ise soyut ve terimsel ifadelerin yoğun olması itibarıyla öğrencilerin en zayıf olduğu alan olarak görülmektedir.

'Aidiyet' kategorisinin 'dışlanma' alt kategorisinde yer alan 'sınıf içi dışlanma', 'alay edilme', 'baskı görme' kodlarına ilişkin olarak iki Türkçe öğretmeni ve sekiz şube/rehber öğretmenin 'sınıf içi dışlanma'ya özellikle dikkat çektiği görülmüştür. Üç Türkçe öğretmeni, beş şube/rehber öğretmeni ve bir velinin 'alay edilme' koduna ait dile getirdiği önemli hususlar vardır. Bir Türkçe öğretmeni, iki şube/rehber öğretmeni ve bir velinin ise 'baskı görme' kodu üzerine görüş ifade ettiği görülmektedir. 'Sınıf içi dışlanma, alay edilme, baskı görme' kodları ile ilgili olarak TR2 kodlu öğretmen, *"aslında Suriyeli öğrencilerimizin buraya ait olma sorunları hala devam etmekte. 'Haa o Suriyeli!' diye bir dışlanma söz konusu. Bence ana dili bilmemekten ziyade işte bu dışlanma olayı onları çok rahatsız ediyor. Aidiyet hissetmiyorlar"* görüşünü bildirirken, bir başka öğretmen ise *"Kendini ifade edemiyorlar. Bu da çocuğun uzaklaşmasına, okulla ilgili ve arzu edilen hususlarda aidiyet duygusunun oluşmamasına yol açmaktadır"* (ING1) şeklinde görüşünü ifade ederken bir Fen Bilgisi öğretmeni (FB3) ise *"Böyle hani [diğer öğrenciler] dalga geçiyor, küçümseme oluyor ve Türkçe dili daha bir böyle üst bir dil olarak görülüyor. Onları bir alt dil olarak görüyor. Çünkü empati kuramıyorlar"* şeklinde farklı bir hususa dikkati çekmiştir.

'Aidiyet' kategorisinde yer alan (olumsuz) 'psikolojik hissiyat' alt kategorisiyle ilgili olarak iki Türkçe öğretmeni ve sekiz şube/rehber öğretmenin 'içe kapanma'ya dikkati çektiği görülmüştür. Bunun yanında, beş şube/rehber öğretmeni 'yalnızlaşma'; dört şube/rehber öğretmeni ve bir veli ise öğrencilerin 'kendine güvensizlikleri'ni işaret etmiştir. Ek olarak üç Türkçe öğretmeni ve dört şube/rehber öğretmenin 'korku duyma'; üç Türkçe öğretmeni, beş şube/rehber öğretmeni ve beş velinin 'yetersizlik duygusu'; iki Türkçe öğretmeni ve sekiz şube/rehber öğretmenin ise 'uyum sorunu'na yönelik düşünce belirttiği görülmektedir. 'İçe kapanma, yalnızlaşma, kendine güvensizlik, korku duyma, yetersizlik duygusu ve uyum sorunu' ile ilgili olarak çeşitli branşlardan öğretmenler, *"Bu öğrencilerin ders esnasında derste katılımını, aktif katılımını etkileyen en önemli olumsuz etmenlerden biri arkadaşların dalga geçmesi."* (TR1); *"Agresiflaşıyorlar, akran zorbalığı çıkıyor. Müthiş bir kaos ortamı olabiliyor"* (ING1) şeklindeki gözlemlerini paylaşmıştır. TR2 kodlu öğretmenin *"Zorbalık görüyorlar, ait hissetmiyorlar. Çünkü Türk öğrenciler 'ülkene gitsene! Burası senin ülken değil, kendi ülkende yap yapacağını' diyor. Bunlar savaştan gelen çocuklar zaten ezik, buruk geliyor. Savaşın da büyük psikolojik etkileri var üzerlerinde. Burada başka bir psikolojik savaş başlıyor"* şeklinde görüşünün bu konun anlaşılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Benzer görüşe sahip bir başka branş öğretmeni ise *"Bu öğrencilere oryantasyon çalışmaları yeterli verilmiyor. Kesinlikle okul kurallarına uyumda sorun yaşıyorlar ve daha çok içe kapanıyorlar. Zamanla arkadaşları tarafından dışlanmaları nedeniyle de daha agresif tavır sergiliyorlar. Bunlarla iletişim kurmam daha zorlaşıyor"* (SB1) gözlemlerini aktarmıştır. Bu kategoriden elde edilen bulgular doğrultusunda göçmen öğrencilerin savaş ortamından gelmeleri nedeniyle farklı ortama uyum sağlamada zorluk yaşadıkları, ayrıca akranlarından sözlü baskılar görmeleri nedeniyle olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan temel problem, çoğu zaman bu öğrencilerin kültürü ile

hedef kültür arasındaki farklılıklara uygun davranamamalarıdır. Benzer biçimde sınıf bilinci ve kurallar oluşturma ya da o kurallara uyma konusunda da farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla bu durumların dil öğrenme, derslere uyum sağlama gibi öğrenim süreçlerini birinci derecede etkileyecek unsurları ikinci plana atmaya gerekçe oluşturmaktadır.

‘İletişim’ kategorisinde bir Türkçe öğretmeni ve üç şube/rehber öğretmenin ‘ikinci dilde iletişim kurma’; bir şube/rehber öğretmenin ‘dil karmaşası yaşama’; üç Türkçe öğretmeni ve yedi şube/rehber öğretmenin ‘veli ile iletişim’; dokuz velinin ‘hasta ile iletişim kurma’ konularında görüş bildirdikleri görülmektedir. İkinci dilde iletişim kurma, dil karmaşası kodlarıyla ilgili olarak TR2 kodlu öğretmen, *“Bazıları hiç Türkçe bilmediği için tabii kısmen sorun yaşıyorum. Benim Arapça olsun, Kürtçe olsun bilgim çok sınırlı. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde değil... Dolayısıyla bazılarıyla iletişim kurmakta ciddi zorluk yaşıyorum”* derken, bir branş öğretmeni ise *“Kendi arkadaşlık grupları var. Yani Türkçeyi biraz daha iyi kullanmaya başlayanlar daha fazla sosyalleşmeye başlıyor. Ama kendi aralarında sessiz, içe kapanık gruplar da var”* (FB3) şeklinde görüş bildirmiştir. TR1 kodlu öğretmenin öğrenciler arası homojen iletişim yapısı ve bunun olumsuz etkileri ile ilgili aşağıdaki görüşleri ise dikkat çekicidir:

*“Şöyle, aslında bu öğrencilerin diğer bizim Türk öğrencilerle birlikte kaynaşarak vakit geçirmeleri gerekiyor. Daha önceki yıllardan da edindiğim tecrübelerle göre öğrenciler özellikle bahçede oyun oynarken ya da ders esnasında, yani sınıf dışında, ders dışında kendi uyruklu öğrencilerle vakit geçiriyorlar. Bu büyük problem oluyor. Çünkü derste Türkçe ile haşır neşir olan öğrenci ders dışında bir anda kendi dilleriyle konuşmaya başlıyorlar. Bu da hedef dil kazanımını zorlaştırıyor. Bunun önüne geçmek için öğrencileri kaynaştırmaya çalışıyoruz.”*

Aynı zamanda okul yöneticisi de olan öğretmen (FB3) *“İdare kısmıyla ilgili olarak velilerle Türkçede çok sıkıntılar yaşıyoruz biz. Diğer Türkçe bilen öğrencilerden yardım alıp iletişim kurmaya çalışıyoruz. Ama bu kadar yani!”* şeklindeki sözleriyle ‘veli ile iletişim’ kurmada yaşadığı soruna dikkat çekmektedir. Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni (SB1) ise *“Veliler kendilerini anlatamıyor. Onlarda aynı şekilde çok utangaç yaklaşıyorlar. Görüşmelerde mutlaka yanlarında birini getiriyorlar. Utanıyorlar, anlatmakta zorlanıyorlar. [Türkçe] dilini kullanamıyorlar”* biçiminde konuyla ilgili gözlemlerini aktarmıştır. ‘İletişim’ kategorisini oluşturan ait kodlar doğrultusunda söz konusu öğrencilerin ders dışında çoğunlukla kendi uyruklarından öğrencilerle iletişimde olmalarının hedef dili öğrenmeyi güçleştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda ikinci dile ne kadar maruz kalırsa dil öğreniminin o ölçüde hızlanacağı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki gruplaşmaların uyum sorununu ve okul içinde diğer öğrencilerle çatışmaları artırdığı saptanmıştır. İletişimle ilgili olarak öğretmenlerin velilerle öğrencileri aracılığıyla bağ kurmaya çalıştıkları ve bunun çeşitli sorunlar yarattığı saptanmıştır. Bu, hem öğrencilerin aile içinde Türkçe konuşulmamasından kaynaklı dil öğrenimini

geciktirmekte hem de eğitimde veli ayağının bu öğrencilerde zayıf olduğunu göstermektedir. Öğrenciler öğrendikleri Türkçeyi okul dışı ortamlarda da kullanmaktadır. Bunun bir örneği ise hastane gibi sosyal ortamlarda yaşamaktadır. Velilerin tamamına yakını hastane gibi sosyal çevrelerde farklı kişilerle iletişim kurmakta zorlandıklarından, çocuklarından Türkçe yardım istediklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle veliler için ikinci dil eğitiminin hem öğrencilerin dil gelişimi hem de kendi günlük hayatlarını sürdürmede oldukça önemli olduğu söylenebilir.

'Yöntem ve teknik' kategorisine ilişkin paydaşların görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 4'de verilmiştir. 'Öğrenci düzeyine göre anlatma' ve 'farklı öğretim teknikleri kullanma' kodlarına yönelik olarak bir Türkçe öğretmeni (TR1) yararlandığı taktığı "*O öğrenciler için de akran dayanışmasından, desteğinden yararlanıyorum. Yani onları başka iyi çalışkan öğrencilerin yanına oturtup arkasına anlattıysan, tekrar ettirirsen, bir cümle öğretirsen, sana da bonus vereceğim diye...*" şeklinde ifade ederken; TR2 kodlu öğretmen ise öğretimde izlediği farklı stratejiyi şu şekilde belirtmiştir:

*"Suriyeli öğrencilerle ilgili en çok onların dilinden örnek bulmaya çalışıyorum. Bir konuyu anlatmadan önce bir iki kelimedeki takıldıysa 'bak diyorum bak bu senin dilinden geliyor'. 'Aaa! Bunun sizin dilinizde anlamı ne acaba?' diye böyle parça parça gidince çocukta daha çok öğrenme isteği oluşuyor. Bir de kendi ana diline saygı duyulduğunu görünce benim öğrettiğim dile olan bakışı da değişiyor."*

'Öğrenciye ulaşabilme' konusunda bir öğretmen, "*Hani sınıfın çoğunluğu, örnek olarak yüzde doksan ya da yüzde doksan beşi Türkçe bildiği için geri kalan kısmı göz ardı ediyoruz. Onların düzeyine inmek gerekiyor ama günümüz koşullarında bu çok mümkün değil.*" (TR3) şeklinde itirafta bulunmuştur. Bir veli ise Türkçeyi öğrenme konusunda "*Benim dilim [Türkçem] yok, çocuğum bana yardım ediyor*" (V11) ifadesiyle çocuklarından yardım alma stratejisi izlediğini bir kez daha beyan etmiştir.

'Öğretme durumu' alt kategorisine ait kodlarda bazı öğretmenlerin 'akran desteği, kendi dilleri ile dikkat çekme' gibi farklı yollarla öğretmeye çalıştığı söylenebilir. Bununla birlikte, özellikle ilk yazarın gözlemleri doğrultusunda bu öğrencilerin sayısının azlığından, kazanımların yoğunluğundan, bu öğrencilere yönelik öğretmenlerde bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı sınıf içerisinde sorunlar yaşanabildiği görülmektedir. Ayrıca velilerin birçoğu Türkçeyi bilmediği için çocuklarına yardım edememekte ve hatta çocukların ebeveynlerine yardım sağlama sorumluluğu taşıdığı anlaşılmaktadır. Görüşmeler esnasında veli konuşmalarının öğrenciler tarafından Türkçeye çevrilmesi de bu durumu destekler niteliktedir.

'Öğrenme durumu' alt kategorisinde 'TV izleme, sosyal medya kullanımı; oyun oynama ve dile maruz kalma' yoluyla dil öğrenmeye katkı sağlanabildiği paydaşlarca düşünülmektedir. Bu duruma yönelik olarak TR1 kodlu öğretmen "*Pratik yapıyorlar, oyunlar oynuyorlar, dijital ile sosyal medyayla ya da TV ile karşılaşıyorlar. Ya da akranlarıyla, başkalarıyla öğrendikleri hedef dil öğrencileriyle ilişki içerisinde*

*oldukları için konuşmayı biraz daha rahat yapıyorlar” görüşünü paylaşırken; bir veli ise dil öğrenmeye yönelik bu konuda kendi deneyimini “biraz zorlandım ama elinden geldiğince sosyal medya yani YouTube’u kullanarak yardım sağladım” (V18) şeklinde paylaşmıştır. ‘Yöntem ve teknik’ kategorisinde yer alan kodlardan hareketle öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin kendi dilleri ile karşılaştırmalı anlatımlarının ortak kelimeleri vurgulamalarının dikkat çekmede etkili olduğu söylenebilir. Öğrenmelerini farklı iletişim kanallarıyla ve sosyal medyayı kullanarak destekledikleri görülmektedir.*

‘Materyal’ kategorisine ait kitapların düzeyi ve kaynak eksikliği kodlarında 12 öğretmenin kitapların düzeye uygun olmaması, kaynak eksikliği üzerinde görüş belirttiği görülmüştür. Kitapların düzeye uygun olmaması, kaynak eksikliği kodları ile ilgili olarak TR1 kodlu öğretmenin özellikle dil öğrenmede görsellik hususunda sarf ettiği sözler oldukça açıklayıcı ve dikkat çekicidir:

*“Burada materyaller çok önemli bir husus. Şu an ben yabancı öğrencilere Türkçe öğretiyorum. İlk 5-6 haftada kitabımız yoktu ve kendim kaynak getirerek yapıyordum. Ama şu an PİKTES ekibinin yolladıkları kaynakları kullanıyorum. Merhabadan selamlaşmadan, günaydından, günün saatlerinden başlıyorlar. Yani bir insan yabancı dili öğrenirken ne gerekiyorsa o aşamalardan başlıyorlar. Bu anlamda kaynak çok önemli. Kaynak olmaması bizim işimizi zorlaştırıyor. Bunun dışında sıra, oturma düzeni kendi öğrencilerimizde de yaşadığımız klasik şeyler. Görseller çok önemli. Ben daha önce şunu tecrübe ettim. Diyelim bir metin var. Örnek veriyorum. Mimar Sinan metnini işlerken öğrencilere, Mimar Sinan’ın hayatı, yaşadığı yer ya da eserleri gösterdiğimiz zaman yani arka planda bunları akıllı tahttan açtığımız zaman, o kelime karşısına çıktığında öğrencilerin ya da metin öncesi arka planında o kelimeleri görsel olarak gördüğü zaman daha iyi anladıklarını biliyorum. Arka planda görseller öğrencilerin öğrenmesine çok büyük katkı sağlıyor.”*

‘Materyal’ konusuyla ilgili olarak bir Türkçe öğretmeni ise “*derste aslına bakarsanız, sınıfın içinde öğretmen zaten sanatçı gibi! Ve aslında her şeyi bir materyale çevirebiliyor. Ben materyal anlamında bir zorluk yaşamıyorum. Çocuğu derse katmada zorluk yaşıyorum.*” (TR2) ifadeleriyle materyal üretme konusunda yaratıcılığa dikkat çekerken, benzer şekilde diğer öğretmen, “*Bazen sınıftaki herhangi bir şeyi materyal olarak kullanıyorum. Mesela sıfatı anlatacaksam öğrenciyi kaldırıyorum. Onun üzerinden anlatıyorum. Ya da mesela bana öğrencilerine hediye ettiği oyuncaklar var mesela. Ne olduklarını soruyorum isimleri anlatırken...*” (TR3) şeklinde yine yaratıcılığın önemine işaret ederek kendi yaptıklarını dile getirmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleği icrada kişisel yeteneklerle doğru orantılı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu kategoriye ilişkin olarak öğretmenlerin sunulan olanaklar dâhilinde öğrenciye ulaşabilmek adına oldukça fazla bireysel çaba gösterdikleri söylenebilir. Ancak kaynakların öğrenci düzeyine göre hazırlanması, öğrenilen sözcüklerin görsellerle desteklenerek anlatılması, akıllı tahta üzerinde



uygulamaların olması Suriyeli öğrencilerin gerek Türkçeyi öğrenmesi gerekse ders içeriğini anlaması açısından bir gerekliliği de ortaya koymaktadır.

'Kişisel donanım' kategorisine ait 'avantaj' alt kategorisinde, altı öğretmen 'Arapça ve Kürtçe bilme', üç öğretmen 'deneyimli olma' ve üç veli de 'Türkçe bilme' kodlarına dayalı görüş beyan etmiştir. ING1 kodlu öğretmen, *"Benim de ana dilim Kürtçe ve ben de Türkçeyi 8 yaşından sonra öğrendim. Öğrencilerin yaşadığı durumu çok iyi anlıyorum. Aynı şeyleri yaşamış olmak onlarla empati ve iletişim kurmak açısından önemli"* şeklinde düşüncesini bildirmiştir. Bir öğretmen ise *"En büyük avantajım birazcık Kürtçe, birazcık Arapça bilmem. Arapçayı biraz daha iyi biliyorum hatta. Arap olanlarla aynı... Mesela alfabe konusunda da sorun yaşıyoruz. Bazı öğrenciler hiç Latin alfabesi bilmiyor."* (TR2) derken; bir veli ise aynı konudaki deneyimini *"Her şey zor... Bir ay, iki ay, bir sene. Zorlandık sonra dil öğrendim. Ben anlıyorum."* (V5) ifadesiyle dil öğrenme sürecin ve yaşantının önemine dikkat çekmiştir. 'Kişisel donanım' kategorisine ait 'avantaj' alt kategorisindeki 'Arapça ve Kürtçe bilme', 'deneyimli olma kodları', öğretmenlerin bazılarının da benzer bir süreci yaşamış olmaları nedeniyle öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki zorluklar konusunda empati geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin ana dillerini anlamaları öğrencileri iletişim kurma, dikkat çekebilme adına önemli görülebilir. Türkçe öğrenen velilerin gerek çocuklarıyla gerekse çevreyle iletişim kurmada ve kendilerini ifade etmede az da olsa yararlı oldukları saptanmıştır. Bu durumun öğrencilerin evde Türkçeye maruz kalmalarını ve öğrenme sürecine katkı sağladığı düşünülebilir. 'Kişisel donanım' kategorisindeki diğer alt kategori olarak ortaya çıkan 'dezavantaj'a yönelik olarak 'Arapça ve Kürtçe bilmeme', 'deneyimli olmama' ve 'Türkçe bilmeme' üzerine oldukça yoğun görüş bildirilmiştir. 'Arapça ve Kürtçe bilmeme', 'deneyimli olmama' kodlarıyla ilgili olarak TR3 kodlu öğretmen, *"Aslında çok avantajlı bulmuyorum kendimi. Çünkü sen bir çocuğun gelişemediğini görüyorsun. Onun için çaba harcıyoruz ama yeteri kadar geliştirmede yeterli değiliz"* itirafında bulunmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçe bilmeyen veliler ile görüşmelerin öğrenci tercümanlığı aracılığıyla gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin bu konuda zorlandıkları görülmektedir. Yine aynı kodların var olduğu bulgulardan hareketle öğretmenlerin ders işleme sürecinde zorlandıkları söylenebilir. Ayrıca velilerin iletişim kurmakta zorlandığı, çevre ile işaret yoluyla iletişim kurdukları ve kendileri gibi ana dili Türkçe olmayanlarla iletişime yöneldikleri için Türkçeyi öğrenemedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin evde Türkçeye maruz kalmaması ise öğrenme sürecini geciktirmektedir.

Paydaşların eğitim-öğretime geçmeden önce 'Türkçe için hazırlık eğitimi', 'farkındalık oluşturma', 'branş bazlı materyal', 'farklı yöntem-tekni' ve 'ebeveynlere Türkçe eğitimi verilmesi'ni önerdikleri görüşmeler 'öneri' kategorisinde değerlendirilmiştir. 'Öğretim öncesi Türkçe hazırlık eğitimi' konusunda MAT2 kodlu öğretmen, *"Hani elimde sihirli bir değnek olsa hızlı bir şekilde Türkçe öğrenmelerini isterdim"* şeklinde dil hazırlık programının önemini ifade ederken; BILG1 kodlu öğretmen *"İlk başta okulda ağırlıklı olarak mutlaka Türkçe destek okuma yazma"*

*kursları olması lazım” şeklinde somut adımlar önererek desteklemiştir. Bir diğer öğretmen ise “Bu öğrencilere önce Türkçe okuma-yazma öğretilmeli... Gerekirse bir yıl, ayda bir okulda ya da okullarda devlet onlara imkân sağlamalı, ondan sonra bu çocuklar ortaokula başlamalı” (FB1) fikrini savunmaktadır. ‘Farkındalık oluşturma’ ile ilgili olarak TR2 kodlu öğretmen, “Bir kere daha barışçıl bir ortam sunulmasını istiyorum. Mesela PİKTES'e gelen öğrenciler çok huzurlu. Çünkü aralarında yabancı yok. Bir de kendilerini özel hissediyorlar Aidiyet duygusunun oluşacağı, barışçıl bir ortamın olduğu ortamlar öneriyorum.” şeklinde duyuşsal ortam oluşturma öneminde dikkati çekmektedir. ‘Branş bazlı materyal’ için SB1 kodlu öğretmen, “Görsel olarak onlara yönelik materyal çok az... Görselleştirilmiş, branş bazlı sözlük kitleri kullanılabilir.” önerisinde bulunurken; FB2 kodlu öğretmen “Fen bilgisi daha görsel ve yaşayarak öğrenilen bir ders olduğu için çok büyük bir fark olmuyor ama burada imkânlarımız kısıtlı oluyor. Laboratuvarımız yok!” eleştirel bakışıyla dil öğrenmede ortam-araç-gerecin önemine işaret etmektedir. Ayrıca, özellikle Türkçe bilmeyen veliler, “Çok ileri/ağır düzeyde olmasa bile Türkçe öğretsinler” (V3); “Türkçeyi çok öğrenmek istiyorum” (V13) sözleriyle Türkçe eğitimi istediklerini çevirmenler aracılığıyla bildirmişlerdir. Görülmektedir ki, öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçe eğitimi almaları ve bunun sonrasında okula başlamaları gerektiği konusunda birçok öğretmen aynı paydada buluşmaktadır. Yine öğrencilerin akranlarından geri kalması, aidiyet sorunlarından kaynaklı olarak farkındalık çalışmalarının yapılması, içsel sorunlara eğilmeme durumları akademik başarının sağlanmasını da zorlaştırabilmektedir. Öğrencilerin derslerden geri kalmaması için branş bazlı materyaller hazırlanması, öğrenciler için görselleştirilmiş sözlük vb. dersin içeriğindeki kelimeyi anlamaya kolaylık sağlaması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca velilere Türkçe eğitimi verilmesi hem kendilerinin hem de öğrencilerin okul dışında ve aile ortamında Türkçe konuşması; iletişim kurmada kolaylık sağlayacağı gibi uyum açısından da önemlidir.*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yaşadıkları süreçlerin derinlemesine betimlenmesi ve farklı bakış açılarının belirlenmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Suriyeli öğrencilerin çoğunlukla Türkçe öğrenme sürecinde zorlandıkları ve başarısızlık hissi yaşadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde özellikle Türkçe branş öğretmenleri ve şube/rehber öğretmenlerinden elde edilen verilere göre bu öğrenciler ikinci dili (Türkçeyi) tam olarak öğrenemedikleri için dersleri anlayamamakta, diğer akranlarının gerisinde kalmakta ve genel olarak başarısızlık hissi taşımaktadır. Veli görüşleri de benzer şekilde Türkçeyi bilmemenin zorluklarına işaret etmektedir. Konu hakkındaki çalışmalarda da (Coşkun, 2006; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012) ikinci dil öğrenme sürecinin zorluğu ve başarısızlık hissi uyandırmasıyla ilgili örtüşen sonuçlar belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere ana dili Türkçe olanlarla aynı öğretim programını uygulamalarıdır. Yabancı öğrencilerin dil

sorununu nasıl çözecekleri konusunda çoğu zaman çaresiz kaldıkları ve gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri bulgusu da Bulut, Sosyal ve Gülçiçek (2018)'in çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Dil becerilerinin öğretimiyle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler öğrencilerin Türkçeyi genellikle maruz kalma yoluyla öğrendiklerini göstermektedir. Bu durumun, dinleme ve konuşma becerisinin ister istemez devrede olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ancak okuma ve yazma becerilerinin hem daha zor beceriler olması hem de bu öğrencilerin yeni bir alfabe ile tanışmalarından kaynaklı olarak öğrenmeyi zorlaştırdığı söylenebilir. Gözüküçük ve Kıran'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada ana dili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazdıkları bulgusu ile Sarı'nın (2002) iki dilli öğrencilerin dinlediklerini anlamadığı, okuduğu metni anlamada ve düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade etmede düşük profil sergilediği bulguları bu çalışmanın bulgularına benzerdir. Dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta, kelimeleri anlamlandırmakta ve cümlelere dökmeye yaşanan güçlük öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçeyi konuşma dilinde yeterince kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Dil bilgisi alanı, terimsel ifadelerin ve soyut kavramların olduğu ve diğer akranlarının bile zor öğrendiği beceri olmasından dolayı en zor öğrenilen alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Şube/rehber öğretmenleri de bunların öğrenilebilmesi için öncelikle okuma becerisinin gerekliliğine dikkati çekmişlerdir. Ülke genelinde yapılan merkezi sınavlarda sadece Türkçe değil, farklı branş sorularının da gittikçe daha uzun paragraflardan oluştuğu gözlemlendiğinde Türkçe bilen öğrencilerin bile hayli zorlandığı görülürken, Türkçe öğrenen bu öğrencilerin akademik başarı açısından geride kalmalarının nedenleri anlaşılabilir bir durumdur. Bu bulgulara benzer şekilde alanyazındaki birçok çalışmada da (Gözüküçük & Kıran, 2015; Llorda & Huguët, 2003; MEB, 2020; Nurlu, 2019; Nurlu, Konar, Tuana & Görgüç, 2021; Yıldırım, 2011) temel dil becerilerinin eksikliğinden dolayı yaşanan süreçlere benzer vurgu yapılmaktadır. Ayrıca Balcı ve Melanlıoğlu'nun (2018) çalışmasındaki bulgularla örtüşür biçimde, çalışmamızda kendilerini de Türkçe dil bilgisi yönünden yetersiz bulduklarını gizlemeyen öğretmenler bu öğrencilerin haliyle en çok zorlandıkları dil becerisini yazma olarak, dil bilgisini ise en çok zorlanılan öğrenme alanı olarak göstermektedir.

Türkiye'ye farklı nedenlerle ve göçmen statüsüyle gelenler Türkiye'nin farklı kültürel değerleriyle karşılaşmakta ve yaşanan duruma uyum süreci "kültürlenme ve kültürleşme" ile oluşmaktadır. Bu uyum sürecinde duyuşsal özelliklerin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Kabul görme, dışlanma gibi aidiyet sorunlarının yaşanması sosyolojik bir gerçekliktir. Öğrencilerin akranları tarafından dışlandığı ve ayrımcı ithamlarla karşılaşmaları bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bir sonuçtur. Aynı doğrultuda Türkçe öğretmenleri ve şube/rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre göçmen öğrenciler kendilerini gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında yalnız hissetmekte, oyun ve diğer birlikteliklerinde gruplaşmaların olduğu

görülmektedir. Aidiyet duygusunun olmaması sınıf içi ve dışı güvensizliğe neden olabildiğinden bu öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz edememelerinin alay, dalga veya küçümsemeye yol açabildiği gözlenmiştir. Paydaşlarla yapılan görüşmeler ve araştırmacı gözlemleri öğrencilerin söz alma, fikir beyan etme, sosyal aktivitelere katılma konusunda belirtilen nedenlerden dolayı çekimser kaldıklarını, bazen de bu durumun agresif davranışlara yol açtığını göstermektedir. Yaşanan bu durum sadece uyum problemi olarak kalmayıp göçmen öğrencilerin kişilik özelliklerine “çekingen, güvensiz, başarısız, ezik vb.” etiketlerle duyuşsal olarak olumsuz yansiyabilmektedir. Bazı insanların dil öğrenme sürecinde sabır göstermemeleri ve ön yargılı davranışlara sahip olmaları yönündeki velilerden elde edilen bulgular düşündürücüdür. Alanyazındaki birçok çalışmada da (Geçkil & Başaran Alagöz, 2017; Ereş, 2015; Özdemir, 2016; Şimşir & Dilmaç, 2018; Uzun & Bütün, 2016; Ünlü, Kızıllan & Elciyar, 2018; Yalçın & Erçen, 2004) yaşanan olumsuz duyuşsal sürecin aidiyet eksikliğine neden olduğu yönünde bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen bulgular bulunmaktadır. Ayrıca, MEB’in (2018) bir çalışmada aynı muhitteki ilkokullarda eğitim gören Türkçe bilmeyen öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından olumsuz davranışlara maruz kalmasından dolayı aidiyet duygusunun gelişmemiş olduğu bulgusu çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

İkinci dil öğrenmede iletişim ve maruz kalma oldukça önemlidir. Öğretim süreci içerisinde oluşan iletişim sırasında yanlış ifade etme, yanlış anlama gibi birtakım dil karmaşaları sıklıkla meydana gelebilir. Yeni bir dil yeterli düzeyde öğrenilmeden diğer derslere devam edilmesi öğrencilerin istedik akademik başarı ve akran iletişim düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir. Türkçeyi temel düzeyde öğrenememekten kaynaklı yanlış telaffuzlar sınıf içi duyuşsal ortamı baskı altına almaktadır. Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarda (Sallabaş, 2012; Stern, 1992) iletişim sırasında yaşanan karmaşalar ve bunların derslere yansımalarıyla ilgili çalışmadaki sonuçlara benzerlikler arz etmektedir.

Suriyeli öğrencilerin gerek ikinci dili öğrenmeleri gerekse akademik eğitim almalarında en yardımcı unsurlar hiç şüphesiz araç ve materyallerdir. Öğretmenlerden elde edilen veriler bu öğrencilere özel branş bazlı materyallerin olmamasının veya üretilmemesinin derslerin öğretimi adına büyük bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilere yönelik ders bazlı, pedagojik ve genel öğretim ilkelerinden hareket edilerek materyallerin hazırlanması öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkileyebilir. Dil düzeyleri farklı öğrenciler daha üst sınıflara geçtikçe bu ilkeler çerçevesinde hazırbulunuşluğa uygun materyal sağlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarda (Balcı ve Melanlıoğlu, 2015) kullanılan ders kitabında yer alan metinlerin özellikle sınıf düzeyi yükseldikçe uygun olmadığı ve bu tür öğrencilerin göz ardı edildiği sonucuya benzeşmektedir. Dil öğretim materyallerinin diğer uluslararası örnekleri gibi tek dilli yazılması önemli bir vurgudur. Ancak ilk kurlarda sınırlı kalma şartı ile yönlendirici metinlerin araç dil tarafından sunulabileceği de düşünülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken unsur materyallerde ortak araç dilin nasıl belirleneceği üzerinedir. Bu durum dil öğrenen

grubun özelliklerine göre farklı materyallerin ortaya çıkmasına ve standart bir öğretim tarzından uzaklaşılmasına neden olabilecektir. Bu nedenle çok gerekli olmadıkça materyallerin anlatım dilinin hedef dilden şaşmaması; ancak düzeylere uygun düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Farklı düzeylere göre dil öğretim materyali kullanımı ve geliştirilmesinde ise katılımcılar daha hassas davranılması gerektiğini vurgulamışlardır (Ünver, 2020). Buna benzer şekilde, hiçbir kitabın dil öğretimi için tek başına yeterli olmayacağı; farklı ders ve çalışma kitaplarının yanı sıra görsel-işitsel materyallerden yararlanmak gerektiği; ancak en önemlisi öğrencilerin düzeylerine göre bu araçların oluşturulmasının gerekliliğidir (Barın, 2004).

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken bireysel farklılıklar dâhilinde stiller geliştirdiği görülmüştür. Örneğin TV izledikleri ve medyayı takip ettikleri, kelime ezberlemeye çalıştıkları ve özellikle de konuşarak pratik yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla, hedef dile maruz kalma yoluyla ikinci dili öğrenmeyi keşfettikleri görülmektedir. Krashen'in (1982) ikinci dil öğrenenlerin hedef dile maruz bırakılması gerektiği fikri de bulguyu destekler niteliktedir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ailede farklı okulda farklı dil konuşmasının dil karmaşasına neden olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda, öğretmenlerin dil öğretimi ve ders işlemede görsellerin etkisinden yararlanması, kaynak ve hedef dili bilen öğretmenlerin o dildeki bakış açısı ile kendi dilindeki anlamı karşılaştırarak sunması gibi farklı öğrenme ve öğretim yolları kullanıldığı gözlenmiştir. Alanyazında, bu durumun benzeri olan hususlara yer veren birçok çalışma (Başkan, 2006; Crawford, 2004; Ereş, 2014b; MEB, 2010; Mete ve Gürsoy, 2013) bulunmaktadır.

Yapılan tüm görüşme ve gözlemler sonucunda ikinci dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin birçok zorlukla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara yönelik bir çalışmada (Ereş, 2014a) göçe maruz kalan öğrencilerin [ve ebeveynlerin] yeterli Türkçe bilmemelerinin en büyük sorun olduğu belirtilmiştir. Bu sorunun dışında göçmen öğrencilerin sınıf denkliliğinin yapılmamasından dolayı hazırbulunuşluklarının olmaması, akademik başarı gösterememeleri, diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşamaları ve ebeveynlerinin de öğrencilerin eğitimine gerekli önemi vermemeleri bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu yaşananların temelinde bilişsel özelliklerin yeterince gelişmemesi olduğu gibi bunların sonucunda aidiyet sorunu, başaramama hissi gibi duyuşsal özelliklerin oluşması hem doğal hem de düşündürücüdür. Bu zorlukların yaşanmasının temel nedeni yaşanan göç ve benzeri durumlarda plansız hareket edilmesi, göç edenlerin benzer bölgelerde gettolaşması, toplu olarak ikamet etmesi ve karşılaşılan bu durumlara karşı önlem alınamamasıdır. Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun akademik başarılarının düşük olduğu, gerek öğretmen görüşleri, araştırmacı gözlemleri ve okul verileriyle tespit edilmiş, gerek alanyazın verileri bunu desteklemiştir. Bunun en büyük nedeninin ikinci dil öğretimi ile diğer derslerin öğretiminin aynı anda gerçekleşmesi ve öncesinde hazırlık uygulanmaması olduğu

anlaşılmaktadır. Durum ortadayken sınıftaki sayısal azınlık durumunda olmalarından dolayı görmezden gelinmeleri, diğer akranlarıyla eşit akademik değerlendirmeye tabii tutulmaları, öğretim programlarındaki içeriklerin yetiştirilmesi gerekliliği, düzeye uygun kolaylaştırıcı materyallerin olmaması gibi pek çok nedenden dolayı bu öğrenciler eğitim mağduru hâline gelmektedir. Öğrencilerde bilişsel becerilerin düşük profilde seyretmesi ve oluşan başarısızlık hissi sonucunda kendine güvensizlik, çekingenlik, yetersizlik gibi olumsuz duyuşsal özelliklerin gelişmesi oldukça düşündürücüdür.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Suriyeli öğrenciler okula başladıklarında Türkçe yeterlik düzeyleri belirlenerek bu öğrencilere alternatif (hazırlık) programlar uygulanabilir. Öğrencilerin eğitimi için PİKTES okulları çerçevesinde hazırlık programı geliştirme çalışmaları yapılabilir.

2. Suriyeli öğrencilerin en önemli probleminin dil ve anlama olmasından hareketle ivedilikle bu öğrencilerin bulunduğu okullar için ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda uzman öğretmenler yetiştirilebilir.

3. Özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği başta olmak üzere eğitim fakültesi programlarında “ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” seçmeli ders olarak açılabilir.

4. Öğretmenlere, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere branş derslerinin öğretimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.

5. Öğretmenlere, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin maruz kaldıkları davranışlarla baş edebilmelerine yönelik, konuya özgü sınıf yönetimi becerisi geliştirme eğitimi sağlanabilir.

6. Ders bazlı öğrenci düzeyine uygun materyaller, ilgili kurumlar tarafından hazırlanabilir ve ilgili okullara gönderilebilir.

7. Aidiyet duygusunun oluşması için göçmen öğrencilerin tutumlarına yönelik akademik araştırmalar yapılabilir ve bu verilere göre programlar geliştirilebilir.

8. Aile-okul iş birliği odağında, varsa ebeveynlere iki dilli öğretmenler/eğiticiler tarafından Türkçe eğitimi verilebilir.

### **Etik Kurul Onayı**

Bu araştırma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.12.2022 tarih ve E-84982664-050.01.04-289145 sayılı onayına ve akademik etik hususlara dayalı olarak yapılmıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

**Kaynakça**

- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986-1004.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. (Tez No. 509816). [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Barın, E. (2004). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. Multilingual Yayınları.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Pearson.
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Coşkun, M. V. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim sorunu. Gülsevin, G. ve Boz, E. (Edt.) *Türkçenin çağdaş sorunları*. (S.61-75) içinde. Gazi Kitabevi.
- Crawford, J. (2004). *Educating English learners: language diversity in the classroom*. (5th Edition). Bilingual Education Services.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2th Edition). Sage Publications.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınevi.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ereş F. (2014a, 4-6 Eylül). *Göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorunları: Tokat örneği*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli, Türkiye.
- Ereş F. (2014b, 11-13 Eylül). *Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri*. Eğitim Yönetimi Forumu, Konya, Türkiye.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Geçkil, T., & Başaran-Alagöz, S. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285.

- Gözükküçük, M., & Kıran, H. (2015, 12-13 Kasım). *Ana dili Türkçe olmayan ilkököl öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Krashen, S. D. (1982). *İkinci dil ediniminde ilke ve uygulama*. Bergama Basını.
- Llurda, E., & Huguet, A. (2003). Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. *Language Awareness* 12(3), 220–233. <https://doi.org/10.1080/09658410308667078>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative reserach and case study applications in education*. Jossey-Bass Inc.
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirme önemi ve gereği*. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı, Marmaris, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İzmir ili konak ilçesi ilkokullarındaki öğretmen ve öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin tespit edilmesi*. Konak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı. <https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-olarak-ogretiminde-turkce-seferberligi/haber/22165/tr> adresinden 20 Mayıs 2024 tarihinde alındı.
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Kalem Kitap.
- Nurlu, M., Konyar, M., Tuana, L., & Görgüç, Ç. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı eleştirisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi* 10(29), 485-521.
- OECD (2013). *Göçmen öğrencilerin okuma becerileri, yeni ülkelerinde ne kadar süre bulduklarına mı bağlıdır?* Pisa Bülteni, Paris.
- Özdemir, A. (2016). *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar*. (4. Baskı). Beta Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods (3th Edition)*. Sage Publications.
- PİKTES (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr> adresinden 17 Mayıs 2024 tarihinde alındı.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sarı, M. (2002). İki dilli öğrencilerin çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4366/59720>



- Stern, H. H. (1992). Issues and options in language teaching. H. H. Stern, *Issues and options in language teaching*. Oxford University. 250-276.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Tilbe, A., & Sirkeci, İ. (2015). Editörden: Göç ve göçmen yazını üzerine. *Göç Dergisi*, 2(1), 1-4. <https://doi.org/10.33182/gd.v2i1.532>
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünlü, S., Kızıllan, T., & Elciyar, K. (2018). Göçmenlerin uyum sağlama sürecinde yaşadıkları çatışmalar ve sayısal topluluklar. *Selçuk İletişim*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.18094/josc.339953>
- Ünver, Ö. (2020). *Yabancı dil/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim dili*. (Tez No. 625157). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yalçın, A., & Erçen, A. E. Y. (2004). Kültür ile şekillenen çatışma tepkileri üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 201-218.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2008). Kültürler arası eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(22), 52-89.

### Extended Abstract

The primary language acquired within familial and immediate surroundings is commonly referred to as the mother tongue, while subsequently acquired languages are designated as second or foreign languages. The determination between a second or foreign language hinges significantly upon the instructional environment. For instance, when Turkish is taught within Turkey, it is construed as a second language rather than a foreign one. This study concerns Turkish instruction classified as a second language, as it pertains to Syrian students possessing immigrant status within Turkey. In order to achieve the goal in second language learning, it is necessary to learn the target language as well as the culture in order to participate in the target society. It is important to take both motivations into account in language teaching since both of them make a difference in achieving success. Consequently, it becomes imperative to underscore the cultural attributes embedded within the language, which intersect with the target language and culture, while incorporating activities and

practices fostering intercultural engagement. Emphasis must also be placed on integrating local cultures and values into teaching materials. Within this framework, the role of language instruction, particularly in Turkish, in facilitating immigrant adaptation and educational participation remains uncertain. The most prominent work on Turkish language learning for school-age students whose mother tongue is not Turkish was put forward with the 'Turkish for Foreigners' modular programs and 'PIKTES' project of the General Directorate of Lifelong Learning of the Ministry of National Education, but the characteristics of the target audience were not taken into account in these modular programs and a general program was created for all foreigners (Baldık, 2018). In 2018, the 'Teaching Turkish as a Foreign Language Program' was prepared and put into practice in 2020. The program was prepared based on the 'Common European Framework of Reference for Languages' as a teaching program that regulates the basic foundations and approaches, objectives, achievements according to levels and skills, measurement and evaluation process, language teaching contents and language teaching standards within a certain framework for Turkish learners, instructors, teaching material preparers and exam practitioners within the scope of formal and non-formal education in Turkey or abroad. A comprehensive language education initiative targeting immigrant students, for whom Turkish is not their mother tongue, has only recently been initiated. However, the teaching of Turkish as a foreign language commenced notably in 2011 due to the influx of immigrants resulting from neighboring civil conflicts. Consequently, challenges persist for students whose primary language is not Turkish, encompassing bilingualism, identity formation, religious diversity, social cohesion, integration, as well as feelings of isolation and alienation. While these students grapple with the complexities of adapting to new educational and social environments, they concurrently strive to rapidly acquire language skills and achieve parity with their peers. Hence, this study aims to comprehensively examine the experiences of these students, as perceived by themselves, their parents, and educators.

This research adopts a single embedded case study approach grounded in qualitative methodology. The case under scrutiny pertains to the language acquisition experiences of Syrian immigrant students whose mother tongue is not Turkish. Data were collected through interviews employing content analysis. The study group comprised 5th to 8th grade students, spanning various proficiency levels, from a middle school situated in a metropolitan area characterized by a significant immigrant population. Interviews encompassed a total of 61 participants, including students, parents, Turkish language teachers, as well as educators from diverse disciplines and guidance counselors, possessing pertinent insights into the subject matter.

Syrian students, whose mother tongue is not Turkish, encounter challenges in the language acquisition process, predominantly due to the conflation of language exposure with the school curriculum. They undergo simultaneous instruction in language and other academic subjects, alongside evaluation alongside native Turkish speakers. Consequently, they face issues of integration both within and outside the school milieu, manifesting in communication barriers and impediments in language acquisition. Additionally, counselors highlight the dearth of resources catering to non-

Turkish-speaking students, exacerbated by limitations imposed by class size within the Ministry of National Education curriculum.

The concurrent exposure to Turkish language instruction and academic coursework engenders academic setbacks, feelings of inadequacy, and diminished scholastic achievement among students. A pervasive sense of alienation hampers their ability to assert themselves and articulate opinions. Furthermore, the instructional challenges stemming from teachers' difficulty in accommodating minority students and the inadequacies in subject-specific materials impede Turkish language acquisition. Notably, students exhibit greater ease and contentment in subjects like music, art, and physical education, which entail lesser linguistic demands and cater to psychomotor skill development. Conversely, subjects such as mathematics and science, which are cognitively demanding, suffer from language-related hurdles, resulting in diminished academic performance. However, teachers note improved performance in English language acquisition, attributing it to the sense of accomplishment associated with mastering a new language. Consequently, there is a pressing need for comprehensive and structured language programs to enhance Turkish language acquisition and academic success among immigrant students. Additionally, fostering awareness of immigrant and refugee issues among both native and non-native Turkish-speaking students is deemed essential for their holistic personal and academic development.

# Yumuşak Güçte Eğitim ve Yükseköğretim

Fırat Güzeldağ\*

Makale Geliş Tarihi: 23/06/2024

Makale Kabul Tarihi: 19/09/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1503782

## Öz

Güç, uluslararası ilişkilerde temel bir kavram olup devletler arasındaki etkileşimlerde belirleyici rol oynamaktadır. Realizm, liberalizm ve konstrüktivizm gibi teoriler gücün doğasını farklı açılardan incelemektedir. Realizm, devletlerin güç ve güvenlik arayışında olduğunu savunurken, liberalizm uluslararası iş birliği ve normların önemini vurgulamaktadır. Konstrüktivizm ise fikirler, normlar ve değerlerin etkisine odaklanmaktadır. Sert güç, askeri ve ekonomik baskıya dayanırken, yumuşak güç kültürel çekicilik, diplomasi ve eğitim aracılığıyla etki oluşturmaktadır. Joseph Nye tarafından geliştirilen yumuşak güç kavramı, kültür, siyasi değerler ve politikaların çekiciliğine dayanmaktadır. Eğitim ve onun bir parçası olan yükseköğretim yumuşak gücün önemli bir aracı olarak, devletlerin uluslararası alanda cazibe ve etki yaratmasını sağlamaktadır. Uluslararası öğrenciler ve sahip olunan eğitim sistemi, bir devletin yumuşak gücünü artırarak küresel düzeyde daha güçlü bir etki oluşturmaktadır.


**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, güç, uluslararası ilişkiler, yumuşak güç, yükseköğretim

## Education and Higher Education in Soft Power

### Abstract

Power is a fundamental concept in international relations, playing a decisive role in interactions between states. Theories such as realism, liberalism, and constructivism examine the nature of power from different angles. Realism argues that states are in pursuit of power and security, while liberalism emphasizes the importance of international cooperation and norms. Constructivism focuses on the impact of ideas, norms, and values. Hard power relies on military and economic pressure, whereas soft power creates influence through cultural appeal, diplomacy, and education. The concept of soft power, developed by Joseph Nye, is based on the attractiveness of culture, political values, and policies. Education, including higher education, is a vital tool of soft power, enabling countries to create attraction and influence on the international stage. International students and the its education system enhance a country's soft power, creating a stronger global impact.

**Keywords:** Education, power, international relations, soft power, higher education

\*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler, Ankara, Türkiye, [firat.guzeldag@gmail.com](mailto:firat.guzeldag@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9214-6506 

**Kaynak Gösterme:** Güzeldağ, F. (2024). Yumuşak Güçte Eğitim ve Yükseköğretim. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2601-2626.

## Giriş

### Güç kavramına tarihsel bir yaklaşım

Güç, başkalarını etkileyebilme ve yönlendirebilme kabiliyeti olarak kabul edilebilecek bir yeti olup hayattaki her türlü ilişki ve etkileşimin yönlendirici tarafında güç unsuru bulunmaktadır. İnsanlığın var olduğu en eski dönemlerden itibaren gücü elinde bulunduranlar sayesinde toplumsal dönüşüm sağlanmış, kazananlar kaybedenleri yönetmiş ve yönlendirmiştir (Art & Waltz, 1999). Türk Dil Kurumu'na göre ise güç; siyasi, sosyal, ekonomik, askeri vb. bakımdan karşısındakini etkileme kapasitesi; bir ulus, bir ordu veya benzerinin ekonomik, siyasi, endüstriyel ve askeri manada sahip olduğu potansiyel olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019, s.994). Güç kavramı eski zamanlardan günümüze kadar süre gelen bir kavram olması ve hayatın içinde her şeyi etkileme potansiyelinden dolayı uluslararası ilişkilerde de önem arz etmektedir.

İnsanın güçle birlikte şekillenen doğası, onun kurmuş olduğu en önemli yapılanmalardan biri olan devlette ve devletlerin temel ögesi olduğu uluslararası ilişkilerde de varlık göstermiştir. Bu nedenle güç, uluslararası ilişkilerin de önemli kavramlarından biri olarak kabul edilmektedir. Uluslararası ilişkilerin ve siyasetin temel hedefinin güç olduğu, devletlerin güç yarışıyla birlikte siyasi arenada ilişkide bulduklarını dile getirilmektedir. Nasıl ki bir insanın gücü elinde bulundurmasıyla birlikte çekiciliği ön plana çıkıyorsa, bir devletin de diğer devletler arasında gücüyle birlikte kazandığı konum onu çekici kılmakta ve merkezi bir konuma oturtmaktadır. Bu nedenle devletler çıkarlarını korumak için güç elde ederek diğer devletler arasında ve üzerinde söz sahibi olma önceliğini elde etmek isteyerek hareket etmektedirler (Morgenthau, 1993).

Güç kavramı, devlet idaresindeki otoriteyi ve bu idarenin devamlılığını, herhangi bir tehlike anında gösterilebilecek potansiyel kontrol mekanizmasını ifade etmektedir. Uluslararası ilişkilerin ve politikaların temel amacı güç sahibi olmaktır. Güç, bir devletin hem kendi varlığını devam ettirebileceğinin hem de bir başka devlet üzerinde hâkimiyet kurabileceğinin yegâne göstergesidir (Brown & Ainley, 2013). Bir başka deyişle güç sahibi olan bir devlet, uluslararası ilişkilerde diğer devletleri kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirebilen bir konumdur. Bu durum, devletin sahip olduğu kaynaklar, yetenekler ve etkileme kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir. Güç, genellikle askeri, ekonomik, politik ve kültürel boyutlarıyla ifade edilir ve bu unsurlar devletin diğerlerine karşı olan etkisini belirler. Bu kapsamda, uluslararası ilişkiler alanında gücün teorik olarak kavramlaştırılması hususunda realizm, liberalizm ve konstrüktivizm olmak üzere başlıca üç yaklaşım dikkat alınması ve değerlendirilmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Tablo 1.

*Uluslararası İlişkilerde Temel Teoriler ve Güç Yaklaşımları Tablosu* (Walt, 1998, s.38)

	<b>Realizm</b>	<b>Liberalizm</b>	<b>Konstrüktivizm</b>
<b>Temel Teorik Önerme</b>	Kendi çıkarları odaklı devletler güç veya güvenlik kaygısıyla rekabet etmektedir. Devletin gücü mutlaklır.	Demokrasinin yaygınlaşması, küresel ekonomik ilişkilerin yoğunlaşması ve uluslararası örgütlerin etkinliğinin artması barışı pekiştirecektir	Uluslararası politika ikna edici fikirler, kolektif değerler, kültür ve toplumsal kimliklerce paylaşılmaktadır.
<b>Temel Analiz Birimi</b>	Hükümet türlerinden bağımsız olarak devletler.	Devletler, uluslararası kuruluşlar ve ticari çıkarları savunan ekonomik aktörler	Yeni fikirlerin destekçileri, ulusötesi eylemci ağları ve sivil toplumlar kuruluşlar
<b>Temel Ana Bileşenler</b>	Ekonomik güç ve özellikle askeri güç	Yumuşak Güç. Uluslararası kuruluşlar, ekonomik değişim, demokrasinin teşviki	Fikirler ve Değerler
<b>Modern Teorisyenler</b>	Hans Morgenthau, Kenneth Waltz	Michael Doyle, Robert Keohane	Alexander Wendt, John Ruggie

Güç teorisindeki realist paradigmadaki devletler temel analiz birimleri olup, kendi çıkarları odaklı devletler güç ve güvenlik kaygısıyla rekabet etmektedir. Bu yaklaşıma göre, devletler, anarşik bir uluslararası sistemde hayatta kalmak ve çıkarlarını maksimize etmek için sürekli olarak güç ve güvenlik peşinde koşmaktadır. Her devlet, kendi egemenliğini ve varlığını korumak adına diğer devletlerle rekabet etmek zorunda kalmaktadır. Bu rekabet, askeri kapasite artırımı, stratejik ittifaklar kurma ve ekonomik güç biriktirme gibi yollarla kendini göstermektedir. Liberalizmde, siyasi gücün yalnızca devletin doğası veya maddi kaynaklarıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda aktörler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan dinamikleri de içerdiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısına göre, devletler hala uluslararası ilişkilerde başat aktörlerdir, ancak analiz birimi olarak sadece devletlerle sınırlı kalmamaktadır. Liberalizm, uluslararası örgütler, sivil toplum kuruluşları ve çok uluslu şirketler gibi devlet dışı aktörlerin de önemli roller oynadığını kabul etmektedir. Bu devlet dışı aktörler, uluslararası iş birliği ve normların oluşumu gibi süreçlerde etkili olabilmekte ve bu süreçler, devletlerin karar alma ve etki alanlarını da etkileyebilmektedir. Devletlerin gücü, yalnızca askeri veya ekonomik kapasiteye dayanmamakta aynı zamanda diplomatik yetenekleri, uluslararası ittifakları ve küresel normlara uyum sağlama kapasiteleri ile de şekillenmektedir. Bu yaklaşımlardan üçüncüsü ise Soğuk Savaş'ın sona ermesinden itibaren uluslararası politikada yaşanan değişimlere açıklık getirebilen konstrüktivizmdir. Konstrüktivizm, uluslararası ilişkilerde fikirlerin,

normların ve değerlerin merkezi rolünü vurgulamaktadır. Bu teori, uluslararası politikanın yalnızca maddi güç unsurlarından ibaret olmadığını, aynı zamanda ikna edici fikirler, kolektif değerler, kültür ve toplumsal kimlikler tarafından şekillendirildiğini öne sürmektedir. Konstrüktivist bakış açısına göre, devletlerin ve diğer uluslararası aktörlerin davranışları, paylaşılan inançlar ve normlar aracılığıyla belirlenmektedir. Uluslararası sistemin sosyal olarak inşa edildiğini ve bu sistemdeki aktörlerin kimliklerinin ve çıkarlarının, zamanla evrilen sosyal etkileşimler ve paylaşılan anlayışlar sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Diğer bir deyişle, devletlerin ve diğer aktörlerin uluslararası arenada nasıl davrandıklarını anlamak için, maddi güç unsurlarının ötesine geçerek sosyal ve ideolojik dinamikleri de dikkate almayı gerektirir.

David Baldwin'e göre sadece gücün önemi konusunda değil aynı zamanda gücün doğasına yönelik de bir mutabakat sağlanamamıştır (Baldwin, 2013, s.273). Gücü bir nitelik, özellik veya yapı biçimi olarak kabul eden görüşler de bulunmaktadır. Uluslararası ilişkilerde gücün en büyük önemi, bir devletin başka bir devlet üzerinde davranışsal gücünü kullanarak isteklerini kabul ettirebilecek konuma gelmesidir. Güç böylece anlam kazanmaktadır. Ancak gücün sabit bir formda kalmadığını, özellikle zamana bağlı olarak unsurlarında değişiklik meydana geldiğini söylemek mümkündür. Her dönemde güç unsurları farklı şekilde değişmiştir. Devletler farklı dönemlerde kimi zaman ticaret, kimi zaman nüfus veya başka bir unsur üzerinden güçlerini inşa etmişlerdir. Nye'nin değerlendirmesine göre her dönemde güç unsurları değişmiştir. Devlet odaklı yapılan bu değerlendirme güç unsurlarının özellikle belli dönemlerde askeri güç, belli dönemlerde maddi güç üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Günümüzde ise bu değerlendirmelerin odağında bilgi ve teknoloji kaynaklı gücün yükselişe geçtiği söylenebilir. Dünya tarihindeki güç dengelerinin yüzyıllar boyunca nasıl değiştiğini ve farklı dönemlerde farklı devletlerin hangi kaynaklarla güç elde ettiğine ilişkin değerlendirme Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Lider Devletler ve Asıl Güç Kaynakları Tablosu* (Nye, 1990, s.34)

<b>Dönem</b>	<b>Lider Devlet</b>	<b>Asıl Kaynak</b>
16.Yüzyıl	İspanya	Külçe altın, sömürge ticareti, paralı ordular, hanedan bağları.
17.Yüzyıl	Hollanda	Ticaret, sermaye piyasaları, donanma.
18.Yüzyıl	Fransa	Nüfus, kırsal endüstri, kamu yönetimi, ordu.
19.Yüzyıl	İngiltere	Sanayi, siyasi uyum, finans ve kredi, savunması kolay coğrafi ada konumu.

20.Yüzyıl	ABD	Ekonomik ölçek, bilimsel ve teknik liderlik evrensel kültür, askeri güçler ve ittifaklar, liberal uluslararası rejimler, işlemsel iletişim merkezi.
-----------	-----	---

16. yüzyılda İspanya, külçe altın, sömürge ticareti yani ekonomik nedenler ile paralı ordular ve hanedan bağları sayesinde lider devlet konumuna gelmiştir. İspanya'nın Amerika kıtasındaki kolonilerinden elde ettiği altın ve gümüş gibi değerli metaller, güçlü paralı orduları ve siyasi gücünü pekiştiren hanedan bağları, bu dönemdeki asıl güç kaynaklarıdır. 17. yüzyılda Hollanda, ticaret, sermaye piyasaları ve güçlü donanması ile ön plana çıkmıştır. Hollanda'nın küresel ticarete ve ekonomik büyümede öncü hale gelmesinde bu faktörler etkili olmuştur. 18. yüzyılda ise Fransa, büyük nüfusu, güçlü kırsal ekonomisi, etkili kamu yönetimi ve güçlü ordusu ile lider devlet olmuştur. 19. yüzyılda İngiltere, Sanayi Devrimi ile sanayi üretiminde öncü olmuş, siyasi istikrar ve güçlü finansal sistemlerle ekonomik güç kazanmış ve ada konumunun sağladığı savunma avantajını kullanarak liderliğini pekiştirmiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde ise ABD, büyük ekonomik ölçeği, bilimsel ve teknik ilerlemeleri, kültürel etkisi, güçlü askeri ittifakları ve iletişim teknolojileriyle lider güç olmuştur. Ayrıca, liberal uluslararası rejimlerin şekillendirilmesinde de önemli bir rol oynamıştır. Ancak, son dönemde devlet düzeyinde uygulanan politikalar ABD'nin küresel arenada bir gerileme sürecine girmesine sebep olmuştur. Göçmenlere yönelik politikalar, savaşlar, silahlanmanın artması, askeri yaptırım gücünün artması, ırksal ayrımcılık gibi meseleler ABD'ye zarar vermektedir. Özellikle Donald Trump döneminde iç ve dış politikadaki yaklaşımlar sebebiyle 2017 yılından itibaren ABD ile pek çok ülke arasında çeşitli sebeplerden dolayı krizlerin yaşanması da ABD'nin cazibe merkezi konumuna zarar vermiştir (Şahin & Çifçi, 2022). Sonuç olarak 20 ve 21. yüzyılın en önemli aktörlerinden biri olan ABD, uygulamış olduğu hatalı politikalar yüzünden yumuşak güç potansiyelinde düşüş yaşamaktadır.

Devlet yapılanmasının ilk ortaya çıktığı dönemde iki farklı devletin orta noktada buluşmak yerine, askeri kaynakları üzerinden, daha çok birbirlerini tedirgin ederek sert güç odaklı güç savaşı içerisinde buldukları bir siyasi ilişki ağı söz konusuydu. Diğer bir ifadeyle, devletlerin birbirleriyle ilişkilerinde çıkar çatışmalarının olmasıyla birlikte ilk olarak sert güç tarih sahnesine çıkmış olup sert güç, askeri alanda dayanağı olan ve askeri güce bağlı olarak devletlerin diğer devletlere karşı zor kullanarak karşı koymasını içeren güçtür. Zamanla teknolojinin gelişmesi, güvenlik anlayışının değişmesi, küreselleşme ve siyasi aktörlerin yeni görünüm kazanmasıyla birlikte sert güç etkisini yitirmeye başlamıştır. Devletlerin savaş isteğinin yerini, askeri güçle birlikte diğer dinamiklerin bir araya geldiği ve devletin dış siyasetteki imajına dayalı olan yumuşak güç almıştır. Diğer taraftan sert güç çeşitli silahlarla gerçekleştirildiği ve sonuca yönelik olarak her türlü şiddeti içerdiği için ilkel bir mücadele yöntemi olarak görülmektedir. Bahsedilen şiddet durumları birçok insan ölümüne yol açtığı için insanlık ayıbı olarak da kabul edilmektedir. Bu noktada özellikle insanlığın modern yaşama geçmesiyle birlikte sert güç kullanımı devletlerin dış siyasette imajını



zedeleyen -tamamen vazgeçmelerine yeterli olacak kadar değil- bir taktik olarak da değerlendirilmeye başlanmıştır.

Tarihsel süreçte insanlığın değişmesi ve gelişmesi güç kavramına yönelik bakış açısının da değişmesine de neden olmuştur. Zira bundan elli sene evvel güç denildiğinde akla daima “sert güç” diğer bir deyişle devletlerin sahip olduğu askeri güç gelmekteydi. Askeri güç, bir diğer devletin bakış açısıyla kendisine yönelik tehdit algısı oluşturmakta, bu nedenle de iki veya daha fazla devlet arasındaki ilişkileri, askeri gücün sahibi lehine düzenleyen mekanizma olmaktadır. Sert güç; savunma ve askeri alanlarda başvurulan bir kavramken, ülkelerin algılarının zaman içinde değişmesi bazı durumlarda sert gücün yetersiz kalmasının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sert güç kavramının muhtevasında bulunan saldırı ve savunma durumları oldukça maliyetlidir. (Medin & Koyuncu, 2017). Ancak modern dünya, insanlığın aklıyla birlikte gelişim gösterirken istek ve beklentilerin yalnızca “sert güçle” elde edilemeyeceğini göstermiş, aklın üretim gücünün sınırsızlığına bağlı olarak “yumuşak güç” kavramını yaşamımıza dâhil etmiştir.

Yumuşak güç, sert gücün aksine devletin aralarındaki ilişkileri bürokrasi, anlaşma ve çözümlenmeyle birlikte düzenleyebilecekleri fikrine dayanmaktadır. Arkasında sert güçten daha büyük bir yaptırım olan, ancak bu yaptırım modern dünyanın nezaket kuralları içerisinde saklayan yumuşak güç, devletlere kendi potansiyellerini kullanabileceklerini göstermelerini, diğer bir deyişle “aba altından sopa göstererek” istediklerine ulaşabileceklerini taahhüt etmektedir (Nye, 2004, ss.18-20).

### **Yumuşak Güç Kavramı**

Joseph S. Nye tarafından literatüre kazandırılan yumuşak güç kavramı, ilk kez 1990 yılında “Bound to Lead” adlı kitapta bahsedilmiştir. Nye, gücü sevgiye benzetmiş olup tıpkı sevgi gibi ölçülmesi zor ve yönlendirici bir kavram olarak değerlendirmiştir. Gücün önemli bir parçası olan sert gücü bir devletin başka bir devletin pozisyonunu değiştirebilmek için askeri veya ekonomik güç kullanarak havuç veya sopaya başvuran bir güç türü olarak ele alırken; yumuşak gücü ise bir devleti sahip olduğu değerler, refah seviyesi, fırsatlar gibi hususlar nedeniyle ona hayranlık duyan ülkelerin, o ülkeyi takip etmesi ve izlemesi olarak tanımlamaktadır (Nye, 2004, ss.1-11). Nye’ a göre başkalarının seçimlerini dönüştürme, değiştirme ve şekil kazandırma yeteneği yumuşak gücü oluşturmaktadır. Sert gücün aksine yumuşak güçte baskı veya zorlama gibi unsurlar bulunmamaktadır. Yumuşak güçte önemli olan şey karşı tarafı kendi tarafına çekmektir. Yumuşak güç; devletlerin diplomasi, iletişim, kültürel ilişkiler ve politikalar, ekonomik ilişkiler ve insani yardım gibi yollarla başta devletler olmak üzere diğer ulusal ve uluslararası aktörlerin politikalarını etkileyebilme kapasitesine ifade etmektedir. Bir devletin yumuşak gücünün oluşmasında, sahip olduğu kültürel kimlik, uyguladığı demokrasinin derinliği, ekonomik gelişmişliği ve diplomasi alanındaki ikna kabiliyeti ve popüler kültürü önemli rol oynamaktadır. Ancak şu da unutulmamalıdır ki Nye’ a göre

yumuşak ve sert güç birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Her iki kavram da karşı tarafın davranışlarını etkilemeyi amaçlamaktadır. Her iki kavram arasındaki önemli fark ise; davranış ve kaynaklarda gerçekleşmektedir. Sert güç kaynakları emir halinde bir tutum sergilerken; yumuşak gücün tutumu kendine çekme halindedir (Medin & Koyuncu, 2017). Bir diğer ifade ile hem yumuşak gücün hem de sert gücün ulaşmak istediği amaç aynı fakat bu amaca giden yolları farklıdır.

Diğer taraftan, Nye'in güç kavramına yönelik getirmiş olduğu bu yeni bakış açısı ve yaklaşım akademik ve siyasi camiada kafa karışıklığı da yaratmıştır. Bu karışıklıkları gidermek için birçok çalışma yapılmış ve yumuşak güç ile sert güç kavramlarının davranışsal ve kaynak temelli yaklaşımları sistematize edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Fan (2008) sert güç ve yumuşak güç yaklaşımlarını karşılaştırmalı olarak açıklamaya çalışmıştır:

Tablo 3.

*Sert Güç ile Yumuşak Gücün Karşılaştırılması Tablosu* (Fan, 2008, s.151)

Sert güç	Yumuşak güç
Zorla veya ikna yoluyla başkalarının tutumlarını değiştirme kabiliyeti	Cazibe yoluyla başka aktörlerin tercihlerini şekillendirme kabiliyeti
Askeri ve ekonomik güç	Kültürel güç
Cebir, kuvvet	Birlikte hareket etme, nüfuz
Mutlak	Göreceli, bağlama dayalı
Somut, ölçülmesi kolay, belirli bir seviyeye kadar tahmin edilebilen	Soyut, ölçülmesi zor, öngörülemez
Aidiyeti belirli	Aidiyeti belirsiz, kaynağı birden fazla
Devlet veya kuruluşlarca kontrol edilen	Çoğunlukla devlet dışı aktörler, kontrol edilemeyen
Dışa dönük, eylem, iten	İçe dönük, tepki/müdahale, çeken
Doğrudan, kısa vadeli, anında etki	Dolaylı, uzun vadeli, gecikmeli etki
Dış politikalarda tezahür eden	Ulus markalama yoluyla yayılan

*Sert Güç ile Yumuşak Gücün Karşılaştırılması Tablosu* (Fan, 2008, s.151)

Bu tablo, sert ve yumuşak güç arasındaki ayrımları ve birbirlerine karşı avantaj ve dezavantajlarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Sert güç, cebir ve kuvvet kullanımı ile ilişkilendirilirken, yumuşak güç birlikte hareket etme ve nüfuz etme ile ilişkilendirilmektedir. Sert güç mutlak ve somut bir yapıya sahip olup ölçülmesi kolay

ve belirli bir seviyeye kadar tahmin edilebilmesi mümkündür. Yumuşak güç ise göreceli ve bağlama dayalıdır; soyut, ölçülmesi zor ve öngörülemez olarak değerlendirilmektedir. Sert güç doğrudan ve belirgin etkiler yaratırken, yumuşak güç daha ince ve uzun vadeli etkiler oluşturmaktadır.

Yumuşak gücün ilk aşamada nasıl işlediğini anlayabilmek için, yumuşak gücün doğasında var olan sert güçten koparılması gerekmektedir. Ancak bu noktada ilk sorun ortaya çıkmaktadır: Nye makalelerinde yumuşak/sert güç ikilemine farklı şekillerde yaklaşmaktadır. Ayrıca, her ne kadar Nye “yumuşak güç sert güce ihtiyaç duymamaktadır” (Nye, 2004, s.9) şeklindeki ifadesiyle iki güç türü arasında net bir ayırım yapmak istese de, bu iki güç türü arasında belirgin bir ayırım ortaya koyamamaktadır. Örneğin sert gücün askeri ve ekonomik kaynaklar tarafından üretilen bir güç olduğu, yumuşak gücün ise bu kapsam dışında kalan her şey olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Ancak bir devletin sahip olduğu yumuşak gücü genellikle askeri ve ekonomik gücünden kaynaklanan güvenilirliği ile desteklenir. Bu nedenle, iki güç türü arasında kesin bir ayırım yapmak zordur ve gerçek dünya senaryolarında bu güçler arasındaki etkileşimleri ve dengeyi anlamak daha karmaşık bir analiz gerektirmektedir.

Yumuşak gücün araçları arasında pek çok unsur yer almaktadır. Bu unsurlar arasında müzik, dizi, eğitim, sinema ve dil öncelikli olarak yer almaktadır (Medin ve Koyuncu, 2017, s.839). Örneğin, sinema çok uzun yıllardan bu yana propaganda amaçlı kullanılmıştır. Toplumların birbirini etkileme istekleri eski zamanlardan süregelmektedir. Geçmişte okuryazar sayısının yetersizliği ve kitle iletişim araçlarının her evde bulunmayışı sinemayı toplumun tutumunu şekillendirmek için önemli bir araç haline getirmiştir. Özellikle toplumu eğitmek amacıyla eğitici filmlerden faydalanılmıştır (Akyıl, 2017, s.136). Amerika Birleşik Devletleri; dış politikasını sürdürmek için sinemadan oldukça yararlanmışır. ABD, Hollywood Sineması ile kendi değerleri üzerinden hem iç hem de dış kamuoyunu eylemleri ile ilgili bilgilendirmektedir. Böylece kamuoyuna kendisinin gelecekte yapacağı hamlelere meşruiyet hazırlamaktadır. Bununla birlikte Hollywood filmleri, Amerikan tarzı kültürün toplumlara aktarılması konusunda da etkin bir rol oynamaktadır.

Bir diğer önemli yumuşak güç araçlarından biri de eğitimidir. Eğitim, bir devletin refah sağlayıcısı olarak her zaman önemlidir. Eğitimle birlikte bir ülkedeki insan gücü niteliksel olarak güçlenmekte ve ekonomiye katılmaktadır. Dünyadaki birçok devlet güçlendirmeyi başardığı eğitim sistemiyle birlikte refah düzeyinde de önemli aşamalar kaydetmiştir. Avrupa Birliği ve ABD ülkelerinin dünyanın en büyük ekonomilerinin olması yanısıra sıra özellikle eğitim konusunda dünyanın ileri gelen ülkeleri arasında yer alması tesadüf değildir. QS ve THE gibi üniversite sıralama kuruluşlarının listelerinde dünyanın en başarılı yükseköğretim kurumları arasında ağırlıklı olarak ve ilk 100 sıralamalarında çoğunlukla ABD ve AB’den üniversitelerin bulunması tesadüf değildir. ABD’nin politikalarının diğerlerine aktarılması ile ilgili eğitimin önemli bir rolünün olduğu AB Eski Dış İşleri Bakanı Colin Powell’in şu

sözleriyle desteklenmektedir: “Ben ülkemiz için bundan daha değerli bir varlık düşünemiyorum. Burada eğitim aldım demek geleceğin dünya liderlerinin dostluğunu sağlayacaktır.” (Nye, 2005, ss.13-14).

Nye’a göre insanlar genellikle gücün sonuç üretilecek kaynaklarla eş anlamlı olduğunu düşünmektedir ancak sonrasında o kaynaklarla her zaman istedikleri sonucu alamazlar. Yine de bu güç kaynaklarının önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Güç kaynaklarına da sahip olmak her zaman istenilen sonucu alacağımızın garantisini vermemektedir Nye’a göre ABD, küresel askeri güce ve erişime sahip bir süper güçtür ancak terörizm, uluslararası suçlar, iklim değişikliği veya bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkması nedenleriyle güç, devlet ve devlet dışı aktörler arasında dağılma göstermiştir. Nye’a göre bir ülke, dünya siyasetinde istediği sonuçları, onun değerlerine hayran olan, onu örnek alan, onun refahına talip olan diğer ülkelerin onu takip etmek istemesiyle elde edilebilir. Bir diğer ifade ile sadece askeri güçle ya da ekonomik yaptırımlarla bir ülkeyi değiştirmek yerine, dünya siyasetinde gündem oluşturmak ve başkalarının ilgisini çekmek önemlidir. Bir hükümetin ülke içindeki davranışlarında uluslararası kurumlarda ve dış politikada savunduğu siyasi değerler de diğerlerinin tercihini güçlü bir şekilde etkilemektedir(Nye, 2021).

Yumuşak güç, insanları zorlamak yerine onları kültür, çekici bir aktör, kurumlar vb. unsurlar aracılığıyla karşı tarafın tercihlerini şekillendirme yeteneğidir. İstenilen şeyin tehdit durumu olmadan kendine çekmektir. Bir devletin kültürü, cezbedici liderinin veya politikalarının başkaları tarafından meşru olarak görülmesi yumuşak gücün başarılı bir şekilde uygulandığını göstermektedir (Nye, 2004). Bir diğer ifade ile ülke dili, yemeği, müziği, eğitimi vs. ile insanlara kendi değerlerini aktarabilmektedir.

Yumuşak gücün kullanılmasında bir ülkenin iktisadi ve finansal etkinliği, rekabet kapasitesi, insan kaynağı, sosyal ve kültürel sermayesi, yönetim biçimi, sanatı, sineması, müziği, eğitimi gibi unsurlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu unsurları bir arada tutan ülke “hikayesine kulak kabartılan” ülke haline gelmektedir (Sandıklı, 2015, s.76). Tablo 4’te Nye’in yumuşak ve sert güç olgusuna yer verilmiştir. Nye sert güç kaynaklarını baskı, yaptırım, rüşvet ve maddi ödeme olarak belirtirken yumuşak güç kaynaklarını ise kurumlar, dernekler, değerler ve kültür politikaları olarak belirtmiştir.

Tablo 4.

*Nye’in Sert ve Yumuşak Güç Olgusu Tablosu* (Nye, 2004, s.8)

	Sert güç	Yumuşak güç
<b>Davranış Spekturumu</b>	Emir, Zorlama, İkna	Gündem oluşturma, Cazibe (çekicilik), Kendi yanına çekme
<b>Kaynak</b>	Baskı, Yaptırım, Maddi ödeme(Rüşvet)	Kurumlar, Dernekler, Değerler, Kültür politikaları

Yumuşak gücün kaynakları arasında kültür, siyasi değerler, hükümet politikaları ve dış politika önemli bir yer tutmaktadır. Kültür, bir devletin fikirlerini çeşitli araçlar kullanarak taşıyan, milli fikirleri aktaran dinamik bir rol üstlenmektedir. Yumuşak güç bakımından kültür, küresel arenada devletlerin varlığını devam ettirmesi adına siyasal hedefli çözümlere farklı ve yeni yaklaşımlar sağlayarak, kamuoyunu etkileyerek fikirlerini aktaran önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Siyasi değerler ise, bir diğer önemli kaynak olarak devletleri dolaylı ya da doğrudan bir şekilde etkilemektedir. Bugün, klasik tarzda siyasi değer olgusunun değişime uğradığı özellikle de insan hakları, barış ve özgürlük gibi kavramların güncellenerek kullanıldığı göze çarpmaktadır. Hükümet politikaları ve dış politika ise geçmişte tek bir devletin süper güç olduğu dönemden bugün çok kutuplu bir güç anlayışına geçilmesi söz konusudur. Soğuk Savaşın bitmesi ile özellikle ekonomik ve kültürel alanlardan bir yumuşama yaşanmıştır. Bu durum ise küresel arenada meselelerin diplomasi ağırlıklı olarak barışçıl yöntemlerle çözülmesine uygun bir ortam hazırlamıştır (Aydemir, 2016).

### **Nye'a yönelik eleştiriler ve yumuşak güçle ilgili diğer yaklaşımlar**

Nye'nin tanımlamış olduğu bu kavram zaman zaman birtakım eleştirilere de sebep olmuştur. Bu eleştiriler yumuşak gücün tanımının, yumuşak gücün kaynaklarının ve ilgili ifadelerin gerekli düzeyde analitik bir süzgeçten elenmemesine yöneliktir. Nye'nin sert güç kaynaklarının bazen yumuşak güce kaynak yaratması ya da yumuşak güç kaynaklarının sert güç kaynak yaratma durumu yaratması yönündeki açıklamaları da Nye'nin eleştirilmesine sebep olmuştur. Öte yandan aynı güç kaynakları, insanlar üzerinde hem sert hem de yumuşak güç yaratabilmektedir. Örneğin silahlı kuvvetler bazılarını baskıcı bir algı yaratırken, bazıları için cezbedici bir algı yaratabilmektedir. Sonuç itibarıyla Nye'in yumuşak güç tanımlamasını farklı şekillerde açıklaması ve istisnalarını ortaya koyması bazı belirsizliklere neden olmuş ve bu konuda uzlaşmanın yapılamaması da eleştirileri artırmıştır (Özel, 2018).

Fan ise Nye'in tanımlamış olduğu yumuşak güç kavramının etnik merkezci olduğunu ve çekicilik ile uluslararası ilişkilerde başkalarını etkileme yeteneği arasında bir bağlantı bulunduğunu varsaymaktadır. Ancak Fan'a göre bu varsayım iki temel sorunu ortaya çıkarmaktadır. Sorunlardan biri, bir ülkenin pek çok farklı aktörünün olduğu ile ilgilidir. Bu aktörlerin bazıları çekicilikten hoşlanmakta bazıları ise hoşlanmamaktadır. İkincisi ise, devlet düzeyinde politika yapmak karmaşık ve duyguların daha az yer aldığı politikalarıdır. Böylece yumuşak gücün etkisi azalmaktadır. Örneğin Nelson Mandela itibarlarından dolayı yumuşak güce sahip olabilir ancak devlet, kişilerden daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Bir devletin yumuşak gücünün var olması bu güce gerçekte kimin sahip olduğu tartışmasını da beraberinde getirmektedir. Örneğin hükümet mi? STK mı? Ticari kuruluşlar mı? Fan'a göre yumuşak gücün belli insanlar üzerinde işe yarayacağı net değildir. Yumuşak gücün kaynaklarının evrensel olup olmadığı da tartışma konusudur.

Örneğin Çin ve Hindistan ülkelerinin kültürel kaynaklara sahip olması aynı tür yumuşak güce sahip oldukları anlamına mı gelmemektedir. Yumuşak güçte kültür önemli bir kaynağa 7000 yıllık köklü geçmişe sahip Mısır, yaklaşık 250 yıllık bir geçmişe sahip olan ABD'den neden daha güçsüz durumdadır. Fan'a göre kültür tamamen yumuşak güç kaynağı değildir, potansiyel gücün kaynağıdır. Yumuşak güç, sert gücün ayrılmaz bir parçasıdır. Yumuşak güç, sert gücün bir uzantısıdır. Yumuşak güç, sert güçle bağlantılıdır ve ancak sert gücün desteğiyle işleyebilir. Bir ülkenin yumuşak güç kullanabilmesi için bazı temel koşulların olması gereklidir. Fan'a göre sert güç olmadan yumuşak güç düzgün bir şekilde çalışmaz. Örneğin dünya ekonomik açıdan zor bir durumdayken yumuşak gücü uygulama kapasitesi azalacaktır (Fan, 2008).

Nye'in yumuşak güç kavramına yöneltelen eleştirilerden biri, bu gücün ölçülebilir olmamasından kaynaklıdır. Yumuşak gücün büyük bir kısmı, bir ülkenin diğer ülkelerce algılanan imajına dayandığı için, bir ülkenin davranışlarını ve eylemlerini diğer ülkenin imajına göre değiştirdiğini kanıtlamak zordur. Nye ölçülebilirlik konusuna bir problem olarak yaklaşmamış, bu konunun çeşitli yöntemlerle aşılabileceğini dile getirmiştir. Ona göre öncelikle ortada bir yumuşak güç olup olmadığı tespit edilmeli, ardından yumuşak gücün bir cazibe merkezi olarak ortaya çıkıp çıkmadığı hedef kitleye sorulmalıdır. Bu anlamda hedef kitleye bir anket uygulanarak bu cazibenin kendilerini yönlendirip yönlendirmediği ölçülebilir ve sorun bu şekilde ortadan kalkabilir (Yapıcı, 2015). Bununla birlikte, dünya çapında, yumuşak gücün etkisini kanıtlayacak, ABD dışında da, pek çok örnek bulunmaktadır. Örneğin, Japonya'nın kültürel diplomasi stratejileri; anime, manga, ve pop müzik gibi kültürel ürünler aracılığıyla dünya genelinde olumlu bir imaj yaratmış ve bu imaj, Japonya'nın uluslararası ilişkilerdeki etkisini artırmıştır (Drifte, 1996). Benzer şekilde, Güney Kore'nin K-pop ve Kore dizileri aracılığıyla elde ettiği popülerlik, ülkenin yumuşak gücünü önemli ölçüde pekiştirmiştir. Bu kültürel ürünler, sadece eğlence sektöründe değil, aynı zamanda turizm, eğitim ve teknoloji alanlarında da ülkenin çekiciliğini artırmıştır. (Valieva, 2018). Bu durum, bir ülkenin imajının ve kültürel çekiciliğinin, diğer ülkelerin halkları ve hükümetleri üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu nedenle, yumuşak gücün etkilerini ölçmek zor olsa da, bu gücün dünya çapındaki örnekleri, kültürel diplomasi ve uluslararası ilişkilerdeki önemini kanıtlamaktadır. Dolayısıyla, yumuşak gücün etkili bir şekilde kullanımı, sadece bir ülkenin mevcut kültürel zenginliklerine değil, aynı zamanda bu zenginlikleri global sahnede nasıl etkili bir şekilde sunabildiğine ve paylaşabildiğine de bağlıdır ve yumuşak gücün tedavülü soyut kaynaklara, özellikle de kültürel ve siyasi değerlere dayandığından, etkilerini değerlendirmek sert güce kıyasla çok daha zor olarak kabul edilebilir.

Nye dışında Giulio Gallarotti de yumuşak güçle ilgili düşüncelerini aktarmıştır. Gallarotti'ye göre yumuşak güç kullanılacaksa kaynakların yumuşak; sert güç kullanılacaksa kaynakların sert olması gereklidir. Ancak Gallarotti'ye göre bu durumun tersi durumlar da oluşabilmektedir. Örneğin bir ülkenin pozitif imajının

yüksek olması müttefik rakamının artmasına ve sonrasında o ülkenin savunma gücünün artmasına sebep olabilmektedir. Bir ülkenin elde edebileceği en büyük etki yumuşak ve sert güç arasında optimal çeşitlendirme yoluna gitmesidir. Uluslararası politikadaki değişiklikler, sert gücün kaba kuvvetlerinin yumuşak güce göre öneminin azaldığı daha karışık bir dünya düzenine geçildiğini göstermektedir. Gallarotti'ye göre yumuşak gücün kaynakları uluslararası ve ulusal kaynaklar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Uluslararası kaynaklar arasında antlaşmalar, dostluk ilişkileri, uluslararası kanunlara ve kurumlara saygı yer almaktadır. Ulusal kaynaklarda ise refah, yaşam standardı, demokrasinin varlığı gibi unsurlar yer almaktadır (Gallarotti, 2011).

Geun Lee ise yumuşak gücü, ulaşılabilecek politika hedeflerine uygun olarak 5 kategoriye ayırmıştır. Bunlar bir ülkenin barışçıl ve çekici imajını yansıtarak dış güvenlik ortamını iyileştirmeye yönelik yumuşak güç, diğer ülkelerin kendi dış ve güvenlik politikalarına verdiği desteği harekete geçirmeye yönelik yumuşak güç, diğer ülkelerin düşünce ve tercihlerini manipüle etmeye yönelik yumuşak güç, bir topluluğun veya ülkeler topluluğunun birliğini korumaya yönelik yumuşak güç, bir liderin onay derecesini veya bir hükümetin yerel desteğini artırmak için yumuşak güçtür. Lee, yapmış olduğu çalışmada sert kaynak ve yumuşak kaynakların ayrımını yaparak yumuşak güce yeni bir tanımlama getirmiştir. Lee'ye göre bu yeni tanım ise, maddi kaynakları sınırlı olan ama öte yandan yumuşak kaynaklarını geliştirmeye sahip ülkeler için elverişlidir. Yumuşak kaynakların yumuşak güç üretmek için uygulanması, belirli bir ülkenin fiziksel kapasitesinden ziyade entelektüel kapasitesine bağlıdır. Bu sebeple bilgi ekonomisinin giderek 21. Yüzyılın temel ekonomik eğilimine gelmesiyle bir ülkenin yumuşak güç kapasitesini geliştirmesi ülkenin bilgi ekonomisi tabanını tamamlayacaktır. Lee'ye göre bundan sonra yapılması gereken en önemli görev, yumuşak güç saptırma süreçlerini disiplinlerarası çalışmalarla ortaya koymaktır (Lee, 2009).

Kenneth Waltz da yumuşak gücü tanımlamıştır. Waltz'a göre yumuşak güç, sert gücü takip etmektedir. Eğer sert güç varsa yumuşak güç de vardır anlamına gelmektedir. 1930'lu ya da 1950'li yıllarda ülkelerin yumuşak gücü olmadığını vurgulamıştır (Sümer, 2020, s.1152). Diğer taraftan Sanathi Kalathil'e göre yumuşak güce sahip olmak kolay değildir. Kültürel değerlere sahip olmayan ülkelerin yumuşak güce sahip olması kolay gözükmemektedir. Bir diğer ifade ile kültürel miras, tarih, geçmiş, normlar yumuşak güce şekil vermektedir. Herkesin bilginin hem potansiyel üreticisi hem de tüketicisi olduğu çok merkezli küresel ortam devlet ve devlet dış aktörlerin yumuşak güç çabalarını artırma yönelimine götürmektedir (Kalathil, 2011). Bir devletin kültürel ve ideolojik değerlerini tanıtmının yanı sıra, diğer ülkelerin kültürlerine ve değerlerine de saygı gösterme ve onları anlama çabası da yumuşak gücün etkisini ve başarısını arttırması muhtemeldir.

Morgenthau ise gücü fiziksel şiddet kullanımından bir insanın bir başka insanın aklını ve düşüncesini kontrol etmesini sağlayan en görünmez psikolojik bağlantılara

kadar her şeyi kapsayan bir şekilde tanımlamaktadır (Morgenthau, 1970). Yumuşak güç ile ilgili yapılan bir başka çalışma da Alexander L. Vuving tarafından gerçekleştirilmiştir. Yumuşak gücü kendi yanına çekmek için hem gücün hem de onun yumuşaklığının türetildiği 3 kavram geliştirmiştir. Bu kavramları “beauty” (güzellik), “brilliance” (parlaklık) ve “benignity” (iyi huyluluk) olarak belirlemiştir (Vuving, 2009, s.8). Bu kavramlar, bir ülkenin uluslararası arenada etkisini artırmak ve diğer uluslarla olumlu ilişkiler kurmak için kritik öneme sahiptir. *Beauty* kavramı, kültürel zenginlikler, sanat, moda ve turizm gibi unsurlarla bir ülkenin cazibesini artırmayı hedeflemektedir. Zira bir ülkenin kültürel mirası, sanatsal başarıları ve doğal güzellikleri, diğer ülkelerden insanları cezbeder ve o ülkenin imajını güçlendirmektedir. Bu, sadece ekonomik faydalar sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel diplomasi yoluyla uluslararası ilişkileri de iyileştirir. Bir ülkenin sahip olduğu güzellikler, o ülkenin halkının ve kültürünün dünya çapında tanınmasını ve sevilmesine de yardımcı olacaktır. *Brilliance* ise bir ülkenin bilimsel ve teknolojik başarılarını, eğitim sisteminin kalitesini ve inovasyon kapasitesini vurgulamaktadır. Bir ülkenin üniversitelerinin, araştırma merkezlerinin ve ileri teknoloji şirketlerinin dünya çapında tanınması, o ülkenin prestijini artırmakta; uluslararası öğrencileri ve yetenekli profesyonelleri cezbetmenin yanı sıra, global işbirliklerini de teşvik etmektedir. Bu nedenle parlaklık, bir ülkenin rekabet gücünü ve gelecekteki başarısını belirleyen önemli bir faktör olarak kabul edilebilir. *Benignity* kavramı ise bir ülkenin insani yardım faaliyetleri, barışçıl dış politikası ve küresel sorunlara yönelik duyarlılığı ile ilgilidir. İyi huyluluk, diğer ülkelerle olan ilişkilerin güven ve işbirliği temelinde gelişmesini sağlamaktadır. Bu kavramlar hep birlikte veya ayrı ayrı bir devletin yumuşak gücü etkin bir şekilde kullanarak bir ülkenin dünya sahnesindeki rolünü güçlendirebilir ve sürdürülebilir bir etki oluşturabilir (Vuving, 2009).

Sonuç itibarıyla yumuşak güç ve sert güç, genellikle birbirleriyle etkileşim içinde olup, her birinin etkisinin sınırları oldukça muğlaktır. Zaman zaman yumuşak güç ve sert güç, birbirini tamamlayarak uyum içinde çalışırken, bazı durumlarda ise biri diğerinin etkisini azaltabilir ya da zayıflatabilmektedir. Bu iki güç türü, uluslararası ilişkilerde karmaşık bir denge oluşturmaktadır. Bir devletin diplomatik stratejileri de bu güç kaynaklarının dengeli bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Sert gücün askeri ve ekonomik baskıları, yumuşak gücün kültürel ve diplomatik araçlarıyla desteklendiğinde etkisini artırabilir, ancak yanlış bir kullanımda biri diğerini gölgeleyebilir veya çelişebilir. Bu nedenle, her iki güç kaynağının da dikkatle yönetilmesi ve stratejik olarak harmanlanması, uluslararası arenada başarılı bir etki yaratmada önem arz etmektedir.

Anlaşıldığı üzere çeşitli kişiler tarafından ele alınan yumuşak güç kavramında henüz bir fikir birliğine varılamamıştır. Fikir birliğine varılamamasının en büyük sebebinin ise kaynaklar olduğu görülmektedir. Bu durum, yumuşak gücün etkinliğinin somut bir şekilde belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Farklı ülkeler ve kurumlar, yumuşak güç stratejilerini kendi bakış açılarına ve hedeflerine göre şekillendirmekte, bu da kavramın evrensel bir tanımının yapılmasını engellemektedir.



### ***Yumuşak güç aracı olarak yükseköğretim***

Devletler, uluslararası ilişkilerde ya kendi çıkarlarına uygun hareket edecek müttefikler edinmeye çalışır ya da diğer ülkeler kendileri birlikte hareket etmeyi kabul etmezse, onlara karşı sert bir tutum benimseyerek caydırıcı önlemler alır. Devletler arasındaki bu tür etkileşimler; devletin sahip oldukları gücün büyüklüğüne ve etkisine bağlı olarak şekillenmektedir. Dünyadaki güç dengeleri de devletlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde hangi stratejileri benimseyeceğini ve nasıl diplomatik bir yol izleyeceğini doğrudan etkilemektedir. Bu çerçevede, Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte de geleneksel (sert) güç kavramı sorgulanmaya başlamıştır.

Soğuk Savaş sonrası dönem yumuşak güç kavramının ortaya çıkmasına tanıklık etmiştir. O zamandan günümüze yumuşak güç kavramı, küresel jeopolitik dinamiklerin değişimiyle birlikte gelişmeye devam etmiştir. Ancak özünde, yumuşak güç, zorlamaya veya teşvik etmeye gerek duymadan, cazibe ve ikna yoluyla istenilen sonuçları elde etme yeteneği olarak kabul edilmektedir. Yumuşak gücün en kritik unsuru olan kültür ve onun en önemli parçası eğitim her zaman ön planda olmuştur.

Eğitim, uluslararası arenada bir ülkenin cazibesini ve gücünü artırmada ve olumlu bir imaj inşa etmede stratejik bir araç olarak kullanılmaktadır. Bir ülkenin sahip olduğu kaliteli ve güçlü eğitim sistemi kültürel ve entelektüel değerlerini küresel ölçekte yaymasına olanak tanımaktadır. Zira, kaliteli eğitim kurumları ve araştırma merkezleri, bir ülkeyi eğitim almak isteyen uluslararası öğrenciler için cazip bir destinasyon haline getirmekte olup bahse konu öğrenciler eğitim süreçlerini tamamladıktan sonra, öğrendikleri bilgi, becerileri ve tecrübeleri illiyetlerinin olduğu kendi ülkelerine taşıyarak, eğitim aldıkları devletin kültürel ve akademik etkisini yaygınlaştırmada doğrudan veya dolaylı, gönüllü elçi vazifesi görmeye başlamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, eğitim yoluyla kurulan entelektüel ve kültürel bağlar, uluslararası düzeyde işbirliği ve karşılıklı anlayışın güçlenmesine hizmet etmekte ve bu sayede devletlerin sahip olduğu yumuşak gücün etkisini pekiştirmektedir.

Genellikle kültür ve eğitim ile ilişkilendirilen yumuşak güç; bir ülkenin kültürel, ideolojik ve diplomatik araçlarla diğer ülkeler üzerinde olumlu bir etki yaratarak istediği sonuçları elde etme kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapsamda eğitim ve yükseköğretim, yumuşak gücün en kritik bileşenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim, bir devletin uluslararası ilişkilerdeki yumuşak gücünü oluşturan en önemli faktörlerden birisi olmasına rağmen yumuşak güçte eğitim boyutu, hem mevcut literatürde hem de mevcut başlıca yumuşak güç endekslerinde ya hiç değinilmemekte ya da yetersiz bir seviyede değindikleri görülmektedir. Örneğin yumuşak güç ve bileşenlerini ölçmeye yönelik “Measuring National Power (RAND)”, “The Anholt-GfK Roper Nation Brands Index” ve “The New Persuaders: An International Ranking of Soft Power” gibi kaynaklar incelendiğinde her bir endeksin yumuşak gücün kültür, siyasi değerler ve diplomatik ilişkiler gibi farklı yönlerini vurguladığı ve ölçmeyi

öncelediği gözlemlenebilirken; eğitim tatmin edici bir seviyede ele almadığını anlaşılabilmektedir. Bu durum, eğitimin yumuşak güç olarak potansiyelini tam olarak yansıtamamakta ve politika yapıcılar arasında bu önemli aracın daha stratejik kullanılmasını teşvik etmekte yetersiz kalmaktadır. Eğitimin yumuşak güç açısından değerlendirilmesindeki bu eksiklik, uluslararası ilişkilerde önemli fırsatların gözden kaçırılmasına yol açabilir.

Küreselleşmenin etkisiyle eğitim, giderek daha kritik bir öneme sahip hale gelmiş ve bilgi toplumunun gelişimi ile doğru orantılı olarak yükseköğretimin rolü de belirgin bir şekilde artmıştır. Yükseköğretim kurumları, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren bilgi toplumunun itici gücü olarak konumlanmış ve toplumların ekonomik ve sosyal kalkınmalarında merkezi bir rol üstlenmiştir. Bu nedenle, birçok devlet yükseköğretim kurumlarını uluslararası rekabetin ana unsuru olarak görmüş ve bu alandaki yatırımlarını kayda değer ölçüde artırmıştır. Üniversitelerin, küresel bilgi ekonomisinde rekabet avantajı sağlamada ve ulusal inovasyon sistemlerinin güçlendirilmesinde stratejik bir araç olarak kullanılması, yükseköğretimin uluslararası alanda ve yumuşak güçteki önemini pekiştirmiştir. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumları, yalnızca bilgi üretim merkezleri olmanın ötesine geçerek devletlerin yumuşak gücünün etkin birer aracısı olarak uluslararası düzeyde kendisine yer bulmaya başlamıştır.

Uluslararası ilişkilerde ve uluslararası arenada eğitimle ilgili yumuşak güç kavramı üç ana dinamik aracılığıyla işlenmektedir. İlk olarak, yükseköğretim kurumlarının, küresel ölçekte uluslararası öğrencileri çekme kapasitesi gelmektedir. Bu eğitim kurumları, modernizasyon, eşitlik, iyi yaşam ve rekabetçilik gibi değerleri öne çıkararak, farklı kültür ve coğrafyalardan gelen öğrencilere cazip gelmektedir. Sunulan değerler, öğrencilere sadece akademik başarı ve kariyer fırsatları sunmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda daha ileri bir yaşam biçimi vaat eder. İkinci dinamik olarak, bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesi, uluslararası alanda tanınırlığı ve akademik başarıları gibi en çarpıcı kaynaklarıyla ilişkilendirilme görülebilir. Sahip olunan bu kaynaklar, yükseköğretim kurumlarının ürettiği bilimsel araştırmalar, teknolojik yenilikler ve bu kurumların mezunlarının global iş gücü piyasasındaki başarıları ile ölçülebilir. Ayrıca, bu kurumlar tarafından gerçekleştirilen uluslararası işbirlikleri ve değişim programları, ülkelerin kültürel çeşitliliğini ve uluslararası etki alanını genişletir. Üçüncü olarak ise, yükseköğretimin, belirli dış politika hedeflerine ulaşmada stratejik bir araç olarak kullanılması ifade edilebilir. Örneğin, bir ülke, başarılı iç gelişim politikalarını desteklemek veya uluslararası güvenlik pozisyonunu güçlendirmek amacıyla yükseköğretim bursları, araştırma destekleri veya eğitim programları aracılığıyla uluslararası öğrencilere ve akademisyenlere kapılarını açabilir. Aynı zamanda, yükseköğretim kurumları aracılığıyla yürütülen yabancı kalkınma yardımları, ülkeler arası ilişkilerin güçlendirilmesine ve yeni diplomasi kanallarının açılmasına katkıda bulunur. Bu tür eğitimsel girişimler hem bireyler hem de toplumlar arası etkileşimleri artırarak, kültürel anlayış ve barışa katkı sağlar (Wojciuk vd., 2015).

Eğitimin bir devletin uluslararası alandaki prestiji ve konumunu belirlemedeki rolü, özellikle son yıllarda, küresel ekonomide yaşanan büyük dönüşümler ve modernleşme süreçlerinde önem kazanan yeni değerlerle birlikte daha da artmıştır. Bu bağlamda, eğitim hususu uluslararası rekabetçiliği artırma ve ekonomik başarıyı destekleme konusunda kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki ekonomik dönüşüm, geleneksel endüstriyel ve ham petrole dayalı üretim modellerinden çok daha sofistike ve bilgiye dayalı üretim modellerine geçişi ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, gelişmiş ülkelerde yaşanan bu ekonomik dönüşüm, endüstriyel, ham petrole dayalı üretim modelinden bilgiye dayalı üretim modeline bir geçişe neden olmuştur. Bu geçiş, yüksek teknoloji, yenilikçilik ve yaratıcılık gibi unsurları ön plana çıkarmakta, dolayısıyla eğitimin bu yeni ekonomik yapı içinde işgücünü yetiştirme ve uyum sağlama biçimini yeniden şekillendirmektedir. Eğitim sistemlerinin, sürekli değişen teknolojik ve ekonomik şartlara adapte olabilmesi ve bu değişimleri entegre edebilmesi, uluslararası arenada bir devletin itibarını ve ekonomik gücünü doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden; eğitim politikaları, stratejik planlama ve yatırımlar, ulusal kalkınma planlarının merkezinde kendilerine yer bulmaktadır (Freeman & Louça, 2001).

Eğitimin bir ülkenin ekonomik başarısını ve uluslararası rekabet gücünü artırma konusundaki kritik rolü, sadece bilgi ve beceri geliştirme ile sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda, toplumsal değerlerin ve kültürel sermayenin inşasında da önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bilgiye dayalı ekonomilere geçiş sürecinde, bireylerin sadece teknik becerilerle değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi yetkinliklerle donatılması gerekmektedir. Bu yetkinlikler, küresel iş gücü piyasasında rekabet edebilmek için elzemdir. Ayrıca, ekonomi tarihçilerinin de ifade ettiği üzere, geçmişte bilginin ve dolayısıyla bu bilgiyi yaygınlaştırmak için gerekli olan eğitimin modernleşme ve teknolojik avantaj elde etme hususunda önemli bir itici gücü olduğu, sonrasında ise hızlı kalkınmaya dönüştüğü ve küresel siyasi etkileri teşvik ettiği çok sayıda durum yer almıştır. (Landes, 1998).

Bilgi sadece katlanarak büyümekle kalmamakta aynı zamanda küresel çapta hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bu küresel bilgi yarışına yetişmek için de eğitim kaçınılmaz ve gereklidir. İşgücü piyasasının gereksinimlerinin ötesine geçen eğitim de, post-materyalist değerlere geçişi yansıtmaktadır. Bu etkiler; bir devletin diğer devletler için çekiciliğinin başlıca nedenleri olabileceğinden, bahse konu devletin yumuşak gücünü oluşturmaktadır. Sosyal yaşamın çeşitli yönlerinde tarif edilen dönüşüm göz önüne alındığında, eğitimin uluslararası ilişkilerde giderek daha önemli bir faktör haline geldiğini ve bir ülkenin yumuşak gücüne dönüştüğünü ifade etmek yanlış olmayacaktır (Inglehart & Welzel, 2005).

Nye birçok kez eğitimden önemli bir yumuşak güç kaynağı olarak bahsetmektedir. Nye'a göre eğitim yumuşak gücü artırabilir ve gücün doğasını daha iyi kavramayı sağlayabilir olmakla birlikte, Nye bu hususta genel olarak daha fazla ayrıntıya

girmemektedir (Nye, 2004). Diğer taraftan tam bir sistematik kurmamasına rağmen Hopf'a göre yumuşak güçte eğitim unsuru özellikle uluslararası öğrencileri cezbetme kapasitesine sahip üniversiteler ve lisansüstü enstitüler aracılığıyla, hegemonik yeniden üretimin en önemli unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bir devlet, kendi üniversitelerinde ne kadar çok uluslararası öğrenci yetiştirebilirse, bu devletin hegemonik ideolojisinin dünya çapında yayılma olasılığı da o kadar artacaktır. Bu bağlamda, uluslararası eğitim programları, öğrenci değişim anlaşmaları ve uluslararası öğrencilere sağlanan burslar, bir devletin yumuşak gücünü artırmak ve küresel etki alanını genişletmek için kritik araçlar olarak görülmektedir. Eğitim kurumları, sadece akademik bilgi ve becerilerin aktarımını sağlamaz, aynı zamanda kültürel ve ideolojik değerlerin de yayılmasını sağlamaktadır. Zira uluslararası öğrenciler, eğitim aldıkları süre boyunca buldukları ülkenin kültürel ve toplumsal normlarını, değerlerini ve yaşam tarzını öğrenmektedirler. Bu deneyimler, öğrencilerin kendi ülkelerine döndüklerinde bu değerleri yaymalarına ve bu ideolojilerin küresel ölçekte benimsenmesine katkıda bulunmaktadır (Hopf, 2013). Dolayısıyla, uluslararası öğrencilere yönelik çekici ve yüksek kaliteli eğitim programları sunmak, bir ülkenin kültürel ve ideolojik etkisini artırmanın en etkili yollarından biri olarak kabul edilebilir. Bunun yanı sıra, uluslararası öğrenciler eğitim aldıkları ülkede kaldıkları süre boyunca yerel topluluklarla etkileşimde bulunarak kültürel anlayış ve dostluk bağları kurmaktadır. Bu bağlar, uzun vadede diplomatik ilişkileri güçlendirmekte ve uluslararası iş birliklerini teşvik etmektedir. Bir devletin üniversiteleri ve lisansüstü enstitüleri, küresel akademik ağların merkezleri haline gelerek, bilgi ve inovasyonun uluslararası dolaşımını sağlar ve bu da ülkenin bilimsel ve teknolojik prestijini artırır. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin eğitim aldıkları ülkede kurdukları profesyonel ve kişisel ağlar, bu ülkelerin küresel pazarda rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olmaktadır (Mellors vd., 2013). Bu nedenle, uluslararası öğrencileri çekmek ve onlara kaliteli eğitim fırsatları sunmak, bir ülkenin hem kısa hem de uzun vadeli stratejik hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, Hopf'un belirttiği gibi, eğitim kurumları aracılığıyla uluslararası öğrencileri çekmek, bir ülkenin hegemonik ideolojisinin dünya çapında yayılmasını ve kabul görmesini sağlayan önemli bir stratejidir. Eğitim, bu anlamda, yumuşak gücün en etkili ve kalıcı araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yükseköğretim, ilk eğitim kurumlarının kurulduğu dönemlerden itibaren yumuşak gücün önemli bir kaynağı olmuştur. Atina ve Bağdat gibi şehirlerde dünyanın farklı köşelerinde kurulan eğitim kurumları- ağırlıklı olarak da üniversiteler- dünyanın her yerindeki elitlerin entelektüel yaşamı üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Bu eğitim kurumları, sadece buldukları ülkelerin değil, başta Avrupa olmak üzere dünyanın entelektüel ve kültürel gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Öğrencilerin ve akademisyenlerin hareketliliği, farklı ülkelerden gelen bireylerin bilgi ve fikir alışverişinde bulunmalarına olanak tanıyarak, entelektüel ve kültürel etkileşimi artırmıştır. Bu eğitim kurumları, sadece bilgi ve beceri aktarımını sağlamakla

kalmamış, aynı zamanda farklı kültürler arasında köprüler kurarak, eğitim aracılığıyla yumuşak gücün en eski örneklerinden birini oluşturmuştur (Wojciuk, 2018).

Gerçekten de eğitim, bir devletin yumuşak gücünü artırmak için güçlü bir araç olma potansiyeline sahiptir. Çünkü eğitim; sadece bilgi ve beceri aktarımını değil, aynı zamanda kültürel anlayışı ve diplomatik ilişkileri güçlendirmeyi de içeren çok yönlü bir araç olarak kabul edilebilir. Uluslararası öğrenci hareketliliği, akademik iş birlikleri ve kültürel değişim programları gibi eğitimle ilgili faaliyetler, bir devletin kültürel ve akademik etkisini küresel ölçekte yaymasına imkân tanımaktadır. Örneğin, uluslararası öğrenciler, ülkelerine geri döndüklerinde yarattıkları etki ve uluslararası akademik iş birliklerinin uzun vadeli sonuçları göz ardı edilemez kılmaktadır. Dolayısıyla, eğitim boyutunun yumuşak güç kavramı içerisindeki önemini artırılması, bu alandaki stratejilerin ve politikaların daha etkili bir şekilde geliştirilmesi devletlere önemli avantajlar sağlayacaktır.

### Yöntem

Makalede, yumuşak güç kavramında eğitim ve yükseköğretim ilişkisini incelemek amacıyla betimsel içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni, yumuşak güç bağlamında eğitim ve yükseköğretimin mevcut literatürde bulunan genel eğilimlerini sistematik bir şekilde derleyerek analiz edebilme imkânı sunmasıdır. Betimsel içerik analizi kullanılarak, mevcut literatürdeki yumuşak güç ile eğitim ve yükseköğretim arasındaki ilişkilere dair genel eğilimler derlenip değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular, eğitim ve yükseköğretimin devletlerin yumuşak güç kullanımında önemli bir yeri olduğu ancak yeteri kadar sistematik çalışmanın henüz tam manasıyla gerçekleştirilmediğini kavramama olanak tanımıştır.

### Bulgular ve Yorum

20. yüzyıla kadar uluslararası ilişkilerdeki güç kavramında genellikle askeri güç ve zorlayıcı unsurlar ön plana çıkmaktaydı. Ancak, Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte, geleneksel sert güç uygulamalarının yol açtığı insani olmayan durumlar ve devletlerin itibarlarına verdiği zarar sonucunda güç ilişkilerinin dinamikleri değişmiş ve sosyal, kültürel, ekonomik faktörlerin de etkili olduğu yeni bir döneme girilmiştir (Watanabe & McConnell, 2008). Bu süreçte, Joseph Nye tarafından literatüre kazandırılan “yumuşak güç” kavramı, devletlerin yalnızca askeri güçle değil, aynı zamanda kültürel etkileri, eğitim sistemleri, sanat ve değerler sistemiyle de küresel alanda etkili olabileceğini ortaya koymuştur (Nye, 1990). Çok kutuplu dünyada, devletlerin sadece askeri veya ekonomik güçle değil, aynı zamanda entelektüel ve kültürel cazibeleriyle de diğer devletler üzerinde nüfuz sahibi olabilecekleri, bu kavramla açıklığa kavuşmuştur. Böylece, yumuşak güç, uluslararası arenada bir devletin etkisini ve kalıcılığını artırmanın, yalnızca zorlayıcı güç unsurlarına değil,

aynı zamanda kültürel diplomasi ve eğitim gibi daha incelikli araçlara da bağlı olduğunu göstermiştir.

Modern dönemim kuramsallaştırmaya çalıştığı ve geçmişe göre uluslararası ilişkilerde esen daha ılıman rüzgârın sonucu olarak görülebilecek yumuşak güç kavramı bir devletin kültürel, diplomatik ve ideolojik etkisinin yanı sıra eğitim, medya ve ekonomik ilişkiler gibi alanlarda etkili olma kabiliyetini ifade etmektedir. Yumuşak gücün araçları genellikle diplomatik ilişkiler, kültürel alışverişler, eğitim ve insan yardımı gibi barışçıl ve çekici yöntemlerden oluşmaktadır. Sert güç ise; askeri güç, ekonomik yaptırımlar ve tehditler gibi daha baskıcı ve zorlayıcı araçları içermektedir.

Yumuşak güç ve sert güç arasındaki temel ayrım, etkileme yöntemlerinde yatmaktadır. Sert güç, genellikle tehdit, zor kullanma veya caydırıcılık yoluyla hedeflenen sonuçlara ulaşmayı amaçlarken, yumuşak güç, daha çok çekicilik ve ikna ile etki yaratmayı hedeflemektedir (Nye, 2004). Yumuşak güç, uzun vadede etkili ve sürdürülebilir bir yöntemdir çünkü bu yaklaşım, hedef kitlenin/devletin gönüllü olarak istenilen yönde hareket etmesini sağlamaktadır. Sert güç, askeri müdahale gibi daha doğrudan ve zorlayıcı araçları içerirken, yumuşak güç, daha dolaylı, uzun vadeli ve cazip bir stratejiyi temsil etmektedir. Yumuşak gücün temel amacı, başkalarını ikna ederek onların davranışlarını etkilemek ve kendi değerlerini, kültürünü ve politikalarını yaymak suretiyle kendi çıkarlarına hizmet etmelerini sağlamaktır.

Yumuşak gücün tarihi gelişimi, özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemde, uluslararası ilişkilerdeki paradigma değişikliğiyle birlikte daha da önem kazanmıştır. Geleneksel devletler arası çatışmaların yanı sıra; küreselleşme, iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve sivil toplumun güçlenmesi gibi faktörler yumuşak gücün etkisini artırmıştır. Özellikle ABD'nin küresel etkisi, Hollywood filmleri, popüler müzik, Burger King ve McDonald's gibi fast food gibi kültürel ürünler aracılığıyla yayılmıştır (Ferguson, 2009). Diğer ülkeler de benzer şekilde, kendi kültürlerini ve değerlerini uluslararası alanda yaymak için yumuşak gücü kullanmaktadır. Elbette, yumuşak güç, bir devletin isteklerini başka devletlere kabul ettirmek için sert güç kullanımı yerine, çekiciliği ve etkileyiciliğiyle diğerlerini kendisine yönlendirme becerisidir.

Günümüz dünya koşulları, yumuşak gücün devletlerin politikalarında giderek artan bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Fransız Devrimi sonrasında Batı dünyası hem ekonomik hem de sosyal açıdan büyük ilerlemeler kaydederken, ABD'nin güçlenmesiyle sonuçlanan süreç insanlığı iki büyük dünya savaşıyla karşı karşıya bırakmış ve bu savaşlar ciddi kayıplara yol açmıştır. Medeniyetlerin gelişimiyle kıyaslandığında, savaşların daha ilkel, ölümcül ve baskıcı yöntemler olarak görülmesi bu dönemde belirginleşmiştir. 20. yüzyılın devamında dünya, medeniyetlerin isteklerine ulaşmak için sert güç kullanımının zorunlu olmadığı, diplomasinin ve müzakerenin öncelendiği bir ortama evrilmiştir. Bu tarihsel gelişmeler, günümüzde küresel etkileşimlerin ve kültürel paylaşımların önemini

artırmış, devletler ve toplumlar arasındaki ilişkiler askeri güçten ziyade kültürel ve eğitsel etkileşimler temelinde şekillenmeye başlamıştır. Bu dönüşümün en belirgin yansımaları, yumuşak güç bağlamında eğitim ve yükseköğretim alanlarında görülmektedir.

Eğitim, her zaman sadece bilgi ve beceri edinmenin ötesinde bir anlama sahip olmuştur. Eğitimin önemli bir parçası olan yükseköğretim, ilk üniversitelerin kurulduğu ilk dönemlerden bu yana yumuşak gücün önemli bir kaynağı olmuştur. Yükseköğretim kurumları kurulduğu ilk dönemlerde dahi hem bilgi üretim ve yayma merkezi hem de farklı kültürlerden gelen öğrencilerin buluşma noktası olmuştur. Bu sayede devletler arası etkileşimi artırarak diplomasiye katkıda bulunmuştur. Üniversitelerin bu tarihsel rolü, yüzyıllar boyunca süregelmiştir ve günümüzde de uluslararası alanda bir devletin etkisini ve prestijini artırmada kritik bir araç olarak önemini korumaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yumuşak güç aracı olarak eğitim, küresel algıların ve anlatıların şekillendirilmesinde stratejik bir araç olarak işlev görmekte ve devletlerin kültürel ve ideolojik değerlerini uluslararası arenada yaymalarına destek sağlamaktadır. Eğitim sistemlerinin, müfredatlarının ve akademik yapılarının ihraç edilmesi yoluyla, devletler küresel bilgi üretimi ve paylaşımında etkili bir rol üstlenmektedirler. Bu süreç, eğitim içeriğine entegre edilen değerler ve dünya görüşlerinin, farklı coğrafyalardaki öğrenciler ve akademisyenler üzerinde kalıcı etkiler yaratmasına olanak tanımaktadır. Kendilerini öncü araştırma ve geliştirme eğitim merkezleri olarak konumlandıran devletler, küresel ölçekte en yetenekli beyinleri çekmekte ve bu süreçte entelektüel sermayelerini güçlendirmektedir. Elde edilen bilimsel ve teknolojik kazanımlar, ev sahibi devletin küresel alandaki etkisini artırırken, aynı zamanda bu yeniliklerin küresel çapta benimsenmesi ve uygulanması, ilgili devletin entelektüel liderliğini pekiştiren bir unsur haline gelmektedir.

Eğitim, uluslararası ilişkilerde bir devletin yumuşak gücünün temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmelidir ancak mevcut literatürde ve yumuşak güç endekslerinde bu unsur yeterince vurgulanmamaktadır. Eğitim, bir ülkenin kültürel, sosyal ve ideolojik değerlerini dünyaya yayma kapasitesini artırırken, aynı zamanda bu ülkenin küresel sahnede daha geniş bir etki alanı oluşturmasını sağlamaktadır. Örneğin, üniversitelerin uluslararası öğrencileri çekme kapasitesi, sadece bu öğrencilerin eğitim aldığı ülkenin akademik ve bilimsel başarılarını dünyaya tanıtmakla kalmaz; aynı zamanda modernizasyon, eşitlik, rekabetçilik gibi evrensel değerlerin de küresel düzeyde yayılmasına katkıda bulunur. Hong'a (2022) göre, uluslararası öğrenci hareketliliği, ev sahibi ülkelerde ulusal etkiyi uygulamak ve artırmak için önemli bir dış politika girişimi olarak kabul edilebilir. Bu süreç, uzun vadede devletler arası diplomatik ilişkilerin güçlenmesine, kültürel yakınlaşmaya ve uluslararası işbirliğinin artmasına zemin hazırlamaktadır.

Uluslararası öğrenciler, kendi ülkelerine döndükten sonra, genellikle misafir oldukları ülkelerin kültürünün etkili taşıyıcıları veya gönüllü elçileri olarak yayılımcıları olmaktadır. Yalnızca edindikleri akademik bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda yurtdışında geçirdikleri süre boyunca maruz kaldıkları kültürel normları, değerleri ve uygulamaları da yanlarında getirmektedirler. Bu kültürel aktarım, kendi toplumlarında farklı yaşam biçimlerinin daha iyi anlaşılmasına ve takdir edilmesine de yol açarak derin bir etki yaratabilir. Ayrıca, bu öğrenciler uluslararası eğitimlerinden edindikleri ileri düzeydeki bilgi ve yenilikçi fikirleri kendi ülkelerinin kalkınmasına uygulayarak önemli katkılarda bulunurlar. Çeşitli alanlarda yeni bakış açıları ve yaklaşımlar getirerek ilerlemeyi ve gelişimi teşvik ederler. Farklı eğitim sistemlerini ve en son araştırmaları tecrübe etmeleri, yerel sorunları çözmede ve sürdürülebilir büyümeyi teşvik etmede çok önemli olabilecek benzersiz görüşler sunmalarını sağlar.

20. yüzyılın ikinci yarısında, küresel medyanın ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, devletlerin sadece askeri güce dayanarak etki alanlarını genişletmeleri zorlaşmıştır. Bu dönemde, yumuşak gücün etkinliği ve önemi giderek artmış ve devletler arası ilişkilerde daha fazla önemsenir hale gelmiştir. Bugün, uluslararası ilişkilerde yumuşak gücün kullanımı ve etkisi, devletlerin uluslararası politika ve güvenlik stratejilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim Li ve Xue (2023) da, diğer ülkelerle eğitim değişim ve işbirliği projelerinin desteklenmesini, genişletilmesini, kaynaklarının artırılmasını önermektedir.

Sonuç olarak, geleneksel güç dinamiklerinin değiştiği bir dünyada, eğitim yumuşak gücün hayati bir aracı olarak kalmaya devam etmektedir. Bir başka deyişle, yumuşak güç ve yükseköğretim günümüz uluslararası ilişkilerinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır ve sert güçle birlikte kullanılarak devletlerin çıkarlarını koruma ve etkilerini artırma amacına hizmet etmektedir. Bu nedenle, yumuşak güç üzerine yapılan akademik çalışmalar ve stratejik planlamalar ile yükseköğretime yapılan yatırımlar uluslararası politika ve güvenlik alanlarında önemli bir yer tutmaktadır.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğünden dolayı çıkar çatışması söz konusu değildir. Tüm etik kurallar dikkate alınmıştır.

### **Kaynakça**

- Akyıl, L. (2017). Uluslararası İlişkilerde Algı Yönetimi Aracı: Propaganda Sineması. *Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 2(2), 129-139.
- Art, R. J., & Waltz, K.N. (1999). *The Use of Force: Military Power and International Politics*. Newyork: Rowman & Littlefield Publications.
- Aydemir, A. (2016). *Dış Politikada Yumuşak Güç ve Medya*. Kalkedon Yayınları.



- Baldwin, D. A. (2013). *Power in International Relations*. In Carlsnaes, Walter, Risse, Thomas & Beth A. Simons (Ed), *Handbook of International Relations*. London: Sage Publication, 273-297.
- Brown, C. & Ainley, K. (2013). *Uluslararası İlişkileri Anlamak* (M. G. Ayrıl, Çev.), Sümer Kitabevi.
- Fan, Y. (2008). Soft Power: Power of Attraction or Confusion? *Place Branding and Power Diplomacy*, 4(2), 147-158. <https://doi.org/10.1057/pb.2008.4>
- Freeman, C., & Louça, F. (2001). *As Time Goes By: From the Industrial Revolutions to the Information Revolution*, Oxford: Oxford University Press.
- Gallarotti, G. (2011). Soft Power: What is it why it's important and the conditions under which it can be effectively used. *Journal of Political Power*, 4(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2011.557886>
- Hopf, T. (2013). Common-sense constructivism and hegemony in world politics. *International Organization*, 67(3), 317-354. <https://doi.org/10.1017/S0020818313000040>
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Drifte, R. (1996). The Use of Soft Power in Japan's Foreign Relations. In Japan's Foreign Policy in the 1990s. St Antony's Series. London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230372368\\_4](https://doi.org/10.1057/9780230372368_4)
- Ferguson, N. (2009). "Think Again: Power", *Foreign Policy*, 3.11.2009, <https://foreignpolicy.com/2009/11/03/think-again-power/>
- Hong, M. (2021). Evaluating the soft power of outbound student mobility: an analysis of Australia's New Colombo Plan. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 743-758. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1872054>
- Kalathil, S. (2011). China's Soft Power in the Information Age: Think Again. *ISD Working Papers in New Diplomacy*, 1-12 [https://ciaotest.cc.columbia.edu/wps/isd/0024954/f\\_0024954\\_20385.pdf](https://ciaotest.cc.columbia.edu/wps/isd/0024954/f_0024954_20385.pdf)
- Landes, D. (1998). *The Wealth and Poverty of Nations: Why Some Are So Rich and Some So Poor*. London: Norton & Company.
- Lee, G. (2009). A Theory of Soft Power and Korea's Soft Power Strategy. *Korean Journal of Defense Analysis*, 21(2), 205-218.

- Li, J., & Xue, E. (2022). The rising soft power: An educational foreign exchange and cooperation policy conceptual framework in China. *Educational Philosophy and Theory*, 55(12), 1329–1338.
- Morgenthau, H. J (1970). *Uluslararası Politika: Güç ve Barış Mücadelesi*, Cilt:1, (B.Oran & Ü. Oskay, Çev.), Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları
- Morgenthau, H. J (1993). *Politics Among Nations: The Struggle for Power and Peace*. 6. Baskı, New York: Mc Graw Hill.
- Moravesik, A. (2017). Europe Is Still a Superpower, <https://foreignpolicy.com/2017/04/13/europe-is-still-a-superpower/>
- Medin, B., & Koyuncu, S. (2017). Bir Yumuşak Güç Aracı Olarak Sinema: Hollywood Örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 836-844.
- Mellors-Bourne, R., Humfrey, C., Kemp, N., & Woodfield, S. (2013). *The wider benefits of international higher education in the UK*. London: Department for Business Innovation and Skills.
- Nye, J.S. (1990). *Bound to Lead: The changing nature of American power*. New York: Basic Books
- Nye, J.S. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, New York: Public Affairs.
- Nye, J. S. (2005). *Soft Power and Higher Education*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2005/1/ffp0502s-pdf>
- Nye, J.S. (2006). Think again: Soft power, Foreign Policy, <http://foreignpolicy.com/2006/02/23/think-again-soft-power/>
- Nye, J.S. (2008). *The Powers to Lead*, New York: Oxford University Press.
- Nye, J.S. (2011). *The Future of Power*. New York: Public Affairs.
- Nye, J.S. (2021). Soft Power: The Evolution of a Concept, *Journal of Political Power*, 14(1), 196-208.
- Özel, C. (2018). Yumuşak Güce Bütünsel Bakış. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-27. <https://doi.org/10.28956/gbd.422722>
- Sandıklı, A. (2015). *Türkiye'nin Jeopolitiği Yumuşak Güç Savaşları ve Terörizm*, Bilgesam Yayınları

- Sümer, Z.G. (2020). Yumuşak Güç Yanılgısı, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 1143-1160. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.663240>
- Şahin, M., & Orhan Çifçi, O. (2022). Amerikan Dış Politikasında Yumuşak Güç Enstrümanları ve Kültürel Diplomasi. *Türkiye'nin Yumuşak Güç Enstrümanı Olarak Kültürel Diplomasi ve İletişim*, 1. Baskı, İstanbul, Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları, 231-257.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. 11. Baskı.
- Valieva, J. (2018). Cultural Soft Power of Korea. *Journal of History Culture and Art Research*. 7(4), 207-212. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i4.1837>
- Vuving, A.L (2009). How Soft Power Works. <https://dkiapcss.edu/Publications/Vuving%20How%20soft%20power%20works%20APSA%202009.pdf>
- Walt, S. (1998). International Relations: One World, Many Theories. *Foreign Policy*, 110, 29-46. <https://doi.org/10.2307/1149275>
- Watanabe, Y., & McConnell, D. L. (2008). *Soft power superpowers: Cultural and national assets of Japan and the United States*. New York: M.E. Sharpe.
- Wojciuk, A. (2018). "Higher education as a soft power in international relations". In *Handbook of Cultural Security*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786437747.00025>
- Wojciuk, A., Michałek, M., & Stormowska, M. (2015). Education as a source and tool of soft power in international relations. *European Political Science*, 14(3), 298–317. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.25>
- Yapıcı, U. (2015). Yumuşak Güç Ölçülebilir mi?. *Uluslararası İlişkiler*, 12 (47), 5-25.
- Yılmaz, A. N., & Kılıçoğlu, G. (2017). Avrupa Birliği'nin Yumuşak Güç Kullanımı ve Diğer Ülkeler Üzerindeki Olumlu Etkisi. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*. 8(15), 83-118.

### Extended Abstract

Power, as the capacity to influence and direct others, has always been integral to human relationships and societal interactions. Since ancient times, those wielding power have instigated societal transformations and directed the actions of others.

Power enables the initiation of change and the creation of new formations, making it a valuable element of human existence. According to the Turkish Language Association, power is defined as the ability to influence others politically, socially, economically, militarily, etc., and as the potential held by a nation, army, or similar entity in terms of economic, political, industrial, and military aspects.

Power's significance extends to international relations, where it shapes interactions between states. The nature of humans shaped by power is evident in the state structures they form and the international relations they engage in. Power is considered one of the fundamental concepts in international relations, with states interacting in a political arena through a power race (Morgenthau, 1993).

Realism posits that states are the primary units of analysis, competing for power and security within an anarchic international system. Realist theory suggests that states are primarily concerned with their survival and interests, leading them to continuously seek power and security. This competition manifests through military capacity enhancement, strategic alliances, and economic accumulation. Liberalism argues that political power is not solely confined to the nature of the state or material resources but also encompasses dynamics arising from relationships between actors. States remain significant in international relations, but non-state actors such as international organizations, civil society, and multinational corporations also play crucial roles. These actors influence processes like international cooperation and norm formation, impacting state decisions and spheres of influence. Constructivism, which gained prominence after the end of the Cold War, emphasizes the central role of ideas, norms, and values in international relations. This theory asserts that international politics is shaped by persuasive ideas, collective values, culture, and social identities. According to constructivists, the behaviors of states and other international actors are determined through shared beliefs and norms, highlighting that the international system is socially constructed.

The sources of power have evolved over different periods. For instance, in the 16th century, Spain's power was derived from bullion, colonial trade, mercenary armies, and dynastic ties. In the 17th century, the Netherlands led through trade, capital markets, and naval strength. The 18th century saw France's leadership based on population, rural industry, public administration, and a strong army. In the 19th century, England's industrial prowess, political stability, and financial systems secured its dominance. The 20th century highlighted the United States' leadership with its economic scale, scientific and technical leadership, universal culture, military power, alliances, and global communication networks.

Joseph S. Nye introduced the concept of soft power in 1990 in his book "Bound to Lead." Nye defines soft power as the ability to attract and co-opt rather than coerce. It arises from the appeal of a country's culture, political values, and policies. Unlike hard power, which involves military and economic means, soft power relies on attraction and persuasion.

Hard power encompasses coercive measures such as military force and economic sanctions, aiming for immediate and direct impacts. In contrast, soft power operates through cultural diplomacy, education, and ideological influence, creating long-term and sustainable effects by shaping preferences and perceptions without coercion.

Education plays a significant role in soft power. Nye frequently mentions education as an essential source of soft power. High-quality education systems can enhance a country's global standing and influence. International students, attracted to top-tier institutions, become informal ambassadors for the host country, spreading its culture and values when they return home.

Hopf argues that educational institutions, especially those attracting foreign students, play a critical role in hegemonic reproduction. Universities and graduate schools that draw international students help disseminate the host country's ideological framework globally. This not only fosters diplomatic ties but also enhances the country's soft power by creating a favorable image and influence through educational and cultural exchanges.

Education is an important factor in shaping a state's soft power in international relations, yet it is not sufficiently emphasized in current literature and soft power indices. For example, the capacity of universities to attract foreign students on an international scale helps promote values such as modernization, equality, and competitiveness globally. However, this potential dimension of education is often either missing or inadequately explored in existing soft power indices. Education not only enhances academic achievement and success in the labor market but also strengthens international interactions and diplomatic relations by promoting cultural and social values. Despite its importance, the role of education in soft power is often underrepresented in academic literature and soft power indices. Many studies and indices do not adequately address the potential impact of education on a country's soft power. This oversight suggests a need for more comprehensive analysis and inclusion of education's influence in the assessment of soft power.

In summary, power in international relations encompasses both hard and soft power. While hard power involves coercive measures like military force, soft power relies on attraction and persuasion through cultural, ideological, and educational means. The evolution of power sources over different historical periods highlights the changing dynamics of power. Today, soft power, particularly through education, plays an increasingly crucial role in shaping international relations and enhancing a country's global influence.

# Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler ile İlgili Tezlerdeki Genel Eğilimler

İkramettin Daşdemir\*, Ekrem Cengiz\*\*

Makale Geliş Tarihi:31/10/2023

Makale Kabul Tarihi:11/12/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1384087

## Öz

Bu araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılmış olan lisansüstü tezler incelenerek eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen tezlere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinden ulaşılmıştır. İncelenen tezler betimsel içerik analiziyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Türkiye’de görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan doktora tezlerinin yüksek lisans tez sayısından daha az olduğu, en çok araştırmanın 2019 yılında yapıldığı, tez çalışmalarının en fazla Gazi Üniversitesinde gerçekleştirildiği, en çok araştırmanın görme engelli öğretmenliği ile müzik öğretmenliği anabilim dallarında yapıldığı, araştırmalarda daha fazla oranda nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, örneklem gruplarının en çok amaçlı örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilmiş olduğu, ortaokul öğrencilerinin örneklem grubu olarak daha fazla seçilmiş olduğu, veri toplama aracı olarak görüşme formunun daha çok kullanıldığı gibi sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Bu eğilim araştırması sonucunda görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılacak çalışmaların disiplinler arası olarak planlanması ve yapılması gerektiği, özellikle okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla da çalışmaların yapılması önerilmiştir.


**Anahtar Kelimeler:** Görme yetersizliği olan öğrenciler, eğilim araştırması, lisansüstü tezler, nitel araştırma.

## General Trends in Theses Related to Students with Visual Impairment

### Abstract

In this research, it was aimed to determine the tendencies of graduate theses written with students with visual impairment by examining them. Document analysis method was used in the research. The theses examined were accessed from the Thesis Center of the Council of Higher Education. The theses examined were analyzed with descriptive content analysis. As a result of the analysis, the number of doctoral theses about individuals with visual impairment in Turkey is less than the number of master's theses, the most research was conducted in 2019, the most thesis studies were carried out at Gazi University, the most research was conducted in the departments of visually impaired teaching and music teaching. Results revealed that the quantitative research method was used more in the research, the sample groups were mostly selected through the purposeful sampling method, secondary school students were more frequently selected as the sample group, and the interview form was used more as a data

\*Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Erzurum, Türkiye, [ikramettindasdemir@gmail.com](mailto:ikramettindasdemir@gmail.com). ORCID: [0000-0002-4007-7614](https://orcid.org/0000-0002-4007-7614) 

\*\*Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bayburt- Türkiye. [ekremcengiz@bayburt.edu.tr](mailto:ekremcengiz@bayburt.edu.tr). ORCID: [0000-0002-7620-9543](https://orcid.org/0000-0002-7620-9543) 

collection tool. As a result of this trend research, it was suggested that studies on individuals with visual impairment should be planned and carried out interdisciplinarily, and that studies should be carried out especially with students and faculty members attending pre-school education.

**Keywords:** Visually impaired students, trend research, graduate theses, qualitative research

## Giriş

Her ülkede, genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan ve özel desteğe ihtiyacı olan öğrenciler var olup bu öğrenciler bireysel özelliklerinin yaşadıkları toplumsal çevreye ve eğitim ortamlarına uygun olmaması, diğer bir yönüyle ise çevrenin bu bireylerin özelliklerine göre uyarlanmaması gibi nedenlerle toplumsal normların dışında eğitim alma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Çitil, 2020). Bu ihtiyaç doğrultusunda bu bireylere diğer bireylerden farklı bir eğitim verilmekte olup, bu eğitim özel eğitim olarak adlandırılmaktadır. Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından belirgin düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitime özel eğitim denir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Özel eğitimin amacı; belirli bir yetersizliği olan bireylerin normal yaşamsal faaliyetlerini karşılamak veya başkalarına olan bağımlılığı azaltmaktır (Çoşkun vd., 2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, yetersizlikten etkilenmiş engelli öğrenciler ile özel yeteneğe sahip öğrenciler olmak üzere iki grupta toplanabilir (Çitil, 2020). ÖEHY (2018)'ne göre, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler arasında otizmli bireyler, zihinsel engelli bireyler, bedensel engelli bireyler, görme engelli bireyler, işitme engelli bireyler ve özel yetenekli bireyler sayılmıştır. Dolayısıyla özel eğitim hizmetleri hem özel yetenekli bireylerin hem de farklı şekillerde yetersizliği bulunan bireylerin eğitimi için onlara farklı ve özel programlar aracılığıyla sunulmaktadır. Bu kapsamda yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler olarak sınıflandırılan öğrenciler arasında görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerde yer almaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ifadesinde geçen “yetersizlik” “zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyu organlarının zedelenmeye bağlı olarak normal işlevlerini yerine getirememesi durumunu” ifade ederken, zedelenme ise “bireyin, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası maruz kaldığı çeşitli etmenler nedeniyle organlarının normal işlevlerini yerine getiremeyecek düzeyde etkilenmesi olarak” tanımlanmaktadır (Ataman, 2009). Çevreden belli bir alanda olan cismin varlığının ya da hareketinin fark edilememesi silik şekillerin ya da harflerin fark edilememesi, hangi gözlük takılırsa takılısın, 6 metre mesafeden görülebilmesi gereken şekil ya da harflerin ayırt edilememesi “az görme-görme yetersizliği” olarak tarif edilmektedir (Aydın O’Dwyer & Akça Bayar, 2021). Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye’de görmede zorluk yaşayan kişi sayısının 1.039.000 olduğu ifade edilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). İfade edilen bu sayı içerisinde görme faaliyetini yaparken zorlanan ve bu faaliyeti hiç yapamayanların bulunduğu da ifade

edilmektedir. Bu noktada görme yetersizliğinin tanımı veya görme engeli, yasal tanım ve eğitsel tanım olarak iki farklı şekilde yapılmakta olup, eğitimde dokunsal (Braille alfabesi, kabartma-dokunsal alfabe) ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişiye eğitsel açıdan kör, görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen kişilere ise eğitsel açıdan az gören kişi denir (Aydın O'Dwyer & Akça Bayar, 2021). Eğitsel olarak görme engelli; akademik faaliyetlerinde dokunsal ve işitsel araçlara ihtiyaç duyan, görme organını öğrenme amacıyla kullanamayan bireylerdir (Aslan, 2015; Ataman, 2009; Şafak, 2013; Tuncer, 2013). Görme engelli bireyler çevrelerindeki olayları, kişileri doğrudan gözlemleyemediklerinden dolayı temel becerileri gören akranlarından daha uzun bir sürede öğrenebilmektedirler (Çakmak, 2011; Lewis & Iselin, 2002). Bu durum ise onların akranlarından belirli konu alanlarında geri kalmalarına sebep olmaktadır.

Çocuklar doğdukları andan itibaren çevrelerini gözlemleyerek yani görme duyusunu kullanarak çeşitli becerileri, davranışları, bilgileri vb. edinebilirler ve bu edinimler sistemli bir öğretime gerek kalmaksızın doğal bir yolla gerçekleşir (Karakoç & Çelik, 2021). Dolayısıyla çocuklar için görme organı ve bu organın yerine getirdiği bu hayati işlevler hayatın her döneminde gerekli ve önemli olmakla birlikte eğitim-öğretim döneminde ayrı bir önem taşımaktadır. Görme yetersizliğinin var olması çocukların genel gelişimini (motor, bilişsel ve psikososyal yönlerden) etkiler, sosyal aktivitelere katılımlarını kısıtlar ve genel olarak yaşam kalitelerini kötüleştirir (Rainey vd., 2016). Görme olayı, sosyal etkileşimi yöneten sözsüz bir iletişim kanalı olarak da hizmet veren öğrenme sürecinde önemli bir faktördür. Daha büyük çocuklarda görme özellikle sadece akademik başarılarla değil aynı zamanda spor uygulamaları, özerklik, ilişkiler vb. gibi yaşamın diğer yönleriyle de ilişkilidir (Checa vd., 2003'den akt: Lupón vd., 2018).

Görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerin yukarıda belirtilen beceri, davranış ve bilgileri edinebilmeleri için onlara özel bir program ve bu alanda eğitim almış kişiler tarafından özel bir eğitim verilmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerin gelişimi normal bireyler tarafından sergilenen tipik gelişimden aşırı derecede farklılık göstermemekle birlikte bazı farklılıklar gösterebilmekte olup bu farklılıklara uygun zaman dilimleri içerisinde doğru müdahalelerle yaklaşmak gerekir. Yani bu öğrencilerin gelişimleri sırasında olası risklerin belirlenmesi ve bunlara erken müdahalelerde bulunulması bu öğrencilerin gerek eğitim öğretim hayatında gerekse sosyal hayatında son derece önemlidir.

Milli Eğitim İstatistikleri (2022) adlı belgede Türkiye'de 2020-2021 Eğitim öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören görme yetersizliği olan birey sayısının 1065 olduğu bildirilmiştir. Sözü edilen belge incelendiğinde her eğitim kademesinde görme yetersizliği olan bireylerin yer aldığı görülmektedir. Her ne kadar görme yetersizliği olan bireylerin sayısı az da olsa, bu öğrenciler toplumun bir parçası olup, eğitim öğretim faaliyetlerinden mahrum bırakılmamaktadır. Bu noktada yapılan bu eğitim öğretim faaliyetlerinin etkinliğinin belirlenmesi,



eksikliklerin tanımlanması ve yeni yapılan uygulamalar hakkında bir yorumda bulunulabilmesi için bu alanda çalışmaların artması gerekmektedir. Yani görme yetersizliğine ya da başka bir yetersizliğe sahip olan öğrenci sayısının normal öğrenci sayısına göre daha az olması, bu alanda çalışmamaya ya da daha az çalışmaya bir gerekçe oluşturmaz. Dolayısıyla bu bireylerin eğitime katılım ihtiyaçlarıyla ilgili de şimdiye kadar birçok akademik çalışmanın yapılmış olduğu, yeni ve farklı çalışmalara ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyaç duyulan çalışmalarında ileride yapılacağı söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de genel anlamda özel eğitimle ilgili alanlarda yapılan çalışmaların anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir (Aslan & Özkubat, 2019; Diken vd., 2009). Bu çalışma özel eğitimin tüm alanlarında yapılan akademik çalışmalara odaklanmak yerine görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerle yapılan akademik çalışmalara odaklanmış olup diğer çalışmalar bu anlamda kapsam dışında tutulmuştur.

Dünya Sağlık Örgütü’ne göre, kör ve görme yetersizliği olan insanlar dünya toplam nüfusunun yaklaşık 2,2 milyarını oluşturmaktadır (World Health Organization [WHO], 2020). Bu noktada görme yetersizliği olan bireylere yönelik olarak yapılan akademik çalışmaların da sayıca artış göstermesi beklenen bir durumdur. Dolayısıyla bu akademik çalışmaların sayısının artması bu çalışmaları tek bir çatı altında toplayacak derleme çalışmalarının da yapılmasının hem önünü açmıştır ve hem de bu çalışmaları gerekli kılmıştır. Türkiye’de görme yetersizliği olan bireylerle yapılan çalışmaların analiz edildiği bir çalışma olan Coşkunçay ve Horzum (2022) tarafından yapılan bir çalışmada görme yetersizliği olan bireylerin eğitime ilişkin 2010-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Çalışma sonunda en fazla tezin 2019 yılında ve 22 farklı üniversitede yapıldığı, Gazi ve Atatürk Üniversitelerinde en fazla tezin yapıldığı, çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği ve çoğunlukla katılımcıların ortaokul öğrencilerinden, daha sonra öğretmenlerden ve ilkokul öğrencilerinden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Görme yetersizliği sergileyen öğrencilere yönelik olarak Sözbilir vd. (2015) tarafından yapılan ve 1972-2014 yılları arasındaki fen eğitimi araştırmalarını inceleyen bir eğilim araştırmasının sonucunda incelenen çalışmaların büyük oranda öğretim materyali ile görme yetersizliğinin önlenmesine yönelik özel eğitim uygulamalarının yanı sıra öğretim yöntemine dayandırılarak yapılmış akademik araştırmalardan oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca analizi yapılan araştırmalarda örneklem olarak ilköğretim öğrencilerinin daha çok seçildiği ve çalışmalarda nitel araştırma desenlerinin çok fazla miktarda tercih edildiği belirtilmiştir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili olarak Ermiş ve Kapçak (2022) tarafından yapılan bir analiz çalışmasında ise görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik olarak yapılmış olan araştırmalar incelenmiş olup bu alanda doktora tezine rastlanılmadığı, Gazi Üniversitesinde sayıca en fazla çalışmanın yapıldığı, en fazla çalışmanın nitel araştırma deseninde yapıldığı, görüşme formuna daha fazla yer verildiği, araştırmaların daha fazla oranda görme engelli lisans öğrencileri ile yapılmış olduğu, konu kapsamında müzik öğretmenlerinin ders süreci ve kazanımlara yönelik olarak çok daha fazla araştırmanın yapılmış olduğu ifade edilmiştir. Eski ve Kazancı (2022)

tarafından ilköğretim düzeyi görme engelli öğrencilere yönelik matematik öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmaların incelenmesini yapılmış olup, çalışma sonucunda, incelenen çalışmaların görme engellilerin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara değinildiği ve ilköğretim düzeyi görme engelli öğrencilere yönelik matematik öğretiminde kullanılabilir sınıf içi etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. Topaloğlu (2023) tarafından yapılan diğer bir analiz çalışmasında görme engelli bireylerin aldıkları müzik eğitimi konusunda yazılmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışma sonucunda tez konularının çoğunlukla müzik eğitimi, müzik nota yazısı, çalgı eğitimi ve müzik eğitim teknolojisi olduğu, tezlerin görme engelli müzik öğretmenlerinin ve öğrencilerin yaşadığı sorunlar, sosyalleşme durumları, görme engelli okulların program yapısı, Braille nota sisteminin Türkiye’de kullanım durumu ve çalgı eğitiminde yaşanan sorunları tespit etmeyi amaçladıkları görülmüştür.

Belirli bir konu veya alana ilişkin yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemenin en uygun yolu, ilgili konu veya alana ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi ve bu incelemelerin belirli aralıklarla tekrarlanmasıdır (Aslan & Özkubat, 2019; Staton-Spicer & Wulff, 1984). Belirli aralıklarla yapılan çalışmaların incelenerek düzenlenmesi ve bir alana yönelik araştırma eğilimlerinin belirlenmesi o alanda araştırma yapacak araştırmacılara yol gösterecektir (Cohen vd, 2007). Diğer taraftan herhangi bir konu alanıyla ilgili olarak yapılmış olan çalışmaların analiz edilmesi o konunun derinliği ile yaygınlığı hakkında ayrıntılı bilgiler vermesinin yanında incelemesi yapılan konu alanı hakkında genel görünümün de belirlenmesini sağlar (Göktaş & Erdem, 2006). İşte bu noktada herhangi alanda yapılan makale, tez, kitap ve bildiri gibi bilimsel araştırmalar belli aralıklarla incelenerek analiz edilmektedir. Belli zaman aralıklarında lisansüstü tezlerin incelenerek eğilimlerinin belirlenmesi bu alanlarda gereksinim duyulan programların hazırlanmasına katkı sağlayacaktır. Bir alanda yapılmış araştırmaların bütünsel bir şekilde verilmemesi iş yükü ve çalışmalara ulaşma gibi problemler oluşturacağından (Çalık & Sözbilir, 2014) görme yetersizliğine sahip bireylerle ilgili yapılan bir analiz çalışmasından, bu araştırmaları takip etmek isteyen öğretmen ve araştırmacıların faydalanabileceği düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde yukarıda ifade edilen analiz çalışmalarının var olduğu görülmektedir. Bu analiz çalışmalarından birinde lisansüstü tezler on yıllık bir süre aralığında az sayıda bir değişken ile incelenmiştir. Görme yetersizliğine sahip olan öğrenciler ile yapılan diğer analiz çalışmalarının birinde sadece fen eğitimi çalışmaları incelenmiş, diğerlerinde ise az sayıdaki makale ve tez incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada görme yetersizliğine sahip öğrenciler ile ilk lisansüstü çalışmanın yapıldığı 2006 yılından 2021 yılı sonuna kadar yapılmış olan tezler çok sayıda araştırma sorusuna cevap oluşturacak şekilde incelenmiştir. Çünkü bu tür yetersizlikleri olan öğrencilerin eğitimleri esnasında yapılacak olan mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Ülkemizin eğitim politikaları belirlenirken lisansüstü tezlerinin önemli bir yol haritası olabilmesi için (Tarman vd., 2010) görme yetersizliğine sahip öğrenciler alanında da genel yönelimlerin

araştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada görme yetersizliği konusuyla ilgili alan yazında ilk tam metinlerin yer aldığı 2006 yılından 2021 yılı sonuna kadar yapılmış olan lisansüstü tezler yüksek lisans ve doktora tez sayısına, araştırmanın yapıldığı üniversiteye, araştırmaların yapıldığı yıllara, tezleri yaptıran danışman unvanlarına, tezlerin yapıldığı anabilim dallarına, tezlerde kullanılan yöntemlere, tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine, tezlerde kullanılan örnekleme türlerine ve örnekleme gruplarına göre incelenip eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin dağılımı nasıldır?
2. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili olarak yapılmış olan lisansüstü tezler yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
4. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarındaki danışmanların unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerde araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarının anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
7. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
8. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan örnekleme türlerine göre dağılımı nasıldır?
9. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmaları çalışma gruplarına göre nasıl bir dağılımı göstermektedir?
10. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
11. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan veri çözümleme tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Görme yetersizliği gösteren öğrenciler ile ilgili olarak yapılmış olan lisansüstü akademik çalışmaların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde çalışmanın amacına uygun kaynaklara erişim ve araştırılacak konu ile alakalı yazılı ve basılı kaynakların analizleri yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman incelemesi yöntemi araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili 2006-2021 yılları arasında yayımlanmış olan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Belirtilen yıllar arasında yayımlanmış olan ve araştırmaya dâhil edilen tezlere amaçlı örneklem içerisinde yer alan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacıların amaçlarına uygun olarak belirlemiş oldukları ölçütler doğrultusunda seçimler yapılır (Büyükoztürk vd., 2010). Bu çalışmada; konuyla ilgili olan yayımlanmış tezlerin tam metnine ulaşılabilir olması, bu tezlerin görme yetersizliği olan bireylerle ilgili olması, tezlerin bir araştırma yöntemini içermesi ve yapılmış olan tez çalışmasının belirtilen yıllar arasında yapılmış olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışma kapsamında incelenen çalışmalara 06.04.2022 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinden "Görme engelliler", "Görme yetersizliği ile öğrenme", "Görme yetersizliği olan birey", "Görme engelli bireylerle eğitim", "Görme yetersizliği ve eğitim" "Görme yetersizliği ve öğrenme", "Görme engellilerde eğitim" gibi anahtar sözcükler ile taramalar yapılarak ulaşılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda görme yetersizliğine sahip öğrenciler ile ilgili farklı alanlarda yapılmış olan 306 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Yapılmış olan bu tez çalışmaları tam metnine ulaşılabilir olması, görme yetersizliğine sahip bireylerle ilgili olması, bilimsel bir araştırma yöntemi içermesi ve çalışmanın belirtilen yıllar arasında yapılmış olması gibi ölçütler göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bu inceleme sonucunda 108 tez çalışması araştırmaya dâhil edilmiştir. Burada sunulan veriler bu tez çalışmalarından elde edilen bulgulara dayalı olarak sunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmaya dâhil edilen tezlerin analizi için alan yazında yer alan farklı analiz formları incelenmiş (Polat 2013; Yavuz, 2016; Yılmaz, 2012) ve çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından yeni bir form geliştirilerek bu çalışmada kullanılmıştır. Bu

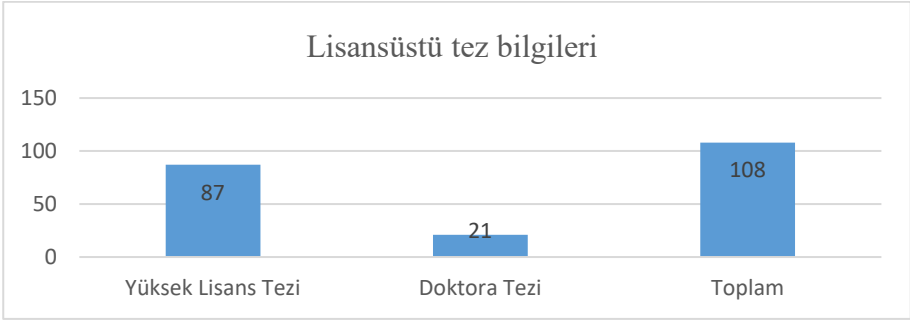
analiz formunda yayın türü, araştırmanın yapılmış olduğu üniversite, anabilim dalı, araştırma yılı, lisansüstü tez danışmanı unvanı, araştırmacının cinsiyeti, araştırmanın yöntemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın örneklem grubu, örneklem çeşidi ve verilerin analizi gibi başlıklar yer almaktadır. Elde edilen verileri açıklayabilmek, kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşılarak ortaya çıkan kavramlara göre mantıksal olarak şekillendirmek için betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir alan ile ilgili çalışılmış olan araştırmaları ele alarak eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının belirli bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık & Sözbilir, 2014).

Analiz sürecinin başında çalışma kapsamında incelenecek olan tezlerden rastgele seçilen 22 tanesi araştırmacılar ve nitel araştırma alanında uzman bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı ve nitel araştırma konusunda uzman olan kişi tarafından yapılan analizler karşılaştırılmış ve sonuçta 22 çalışmanın 19 tanesinde benzer analizlerin yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tespitler sonucunda çalışmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) önermiş olduğu güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100. Çalışmada yapılan analizlerin uygunluğu konusunda  $(19/22) \times 100 = \%86$  oranında görüş birliği ortaya çıkmıştır. Güvenirlik hesaplamaları sonucunun  $\%80$ 'in üzerinde çıkması güvenilir olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014; Miles & Huberman, 1994). Yapılan analizde farklı olarak ortaya çıkan noktalarda ise çalışmayı yapan araştırmacılar ve uzman tarafından tartışılarak son hali ortaya konulmuştur. Bu noktadan sonra incelenecek olan diğer tezler çalışmanın birinci yazarı tarafından analiz edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler düzenlenip, gruplandırıldıktan sonra sayısal olarak tablolar halinde sunulurken yorumlanmıştır.

Bütün bilimsel araştırmalarda, etik ilkeler gözetilerek geçerli ve güvenilir bilgi üretmek kaygısı taşınmaktadır (Merriam, 2009). Bilimsel araştırma çeşidi olan nitel araştırmalarda da hem güvenirliliğin hem de geçerliliğin sağlanabilmesi için kullanılmakta olan bazı önlemler bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada geçerliliğin sağlanması adına bir uzman incelemesine, benzer şekilde güvenirliliğin sağlanması adına da tutarlık incelemesine ve araştırmadan elde edilen sonuçların ham verilerle karşılaştırılmasının yapılarak teyit edilmesi için teyit incelemesine başvurulmuştur.

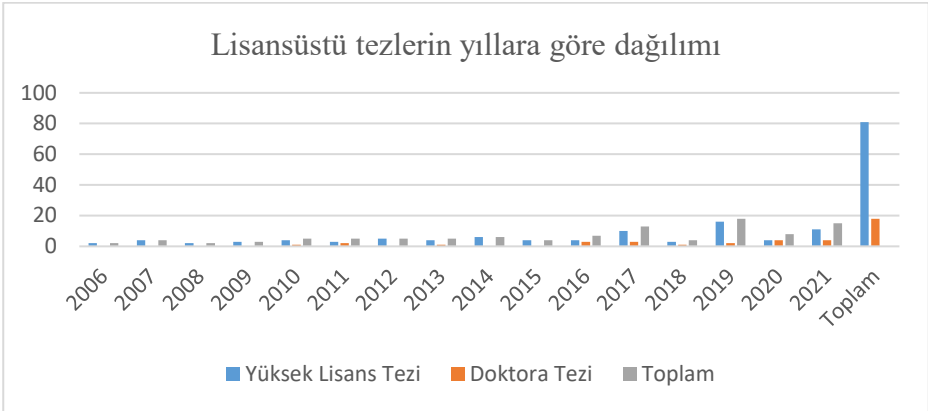
### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmada incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerine ilişkin frekans bilgileri aşağıdaki Şekil 1'de gösterilmiştir.



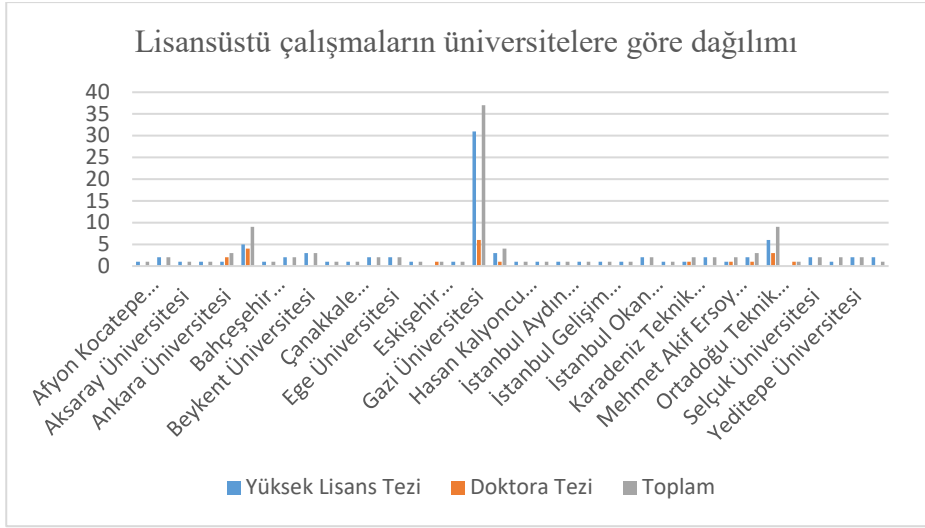
**Şekil 1.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan tezlere ilişkin frekans bilgileri

Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de 2006-2021 yılları arasında görme yetersizliği olan bireylerle ilgili toplam 108 lisansüstü tez yapılmıştır. Bu tezlerin 87 tanesini yüksek lisans, 21 tanesini ise doktora tezi oluşturmaktadır. Bu tez çalışmalarının yapıldığı yıllara ilişkin bilgiler Şekil 2’de gösterilmiştir.



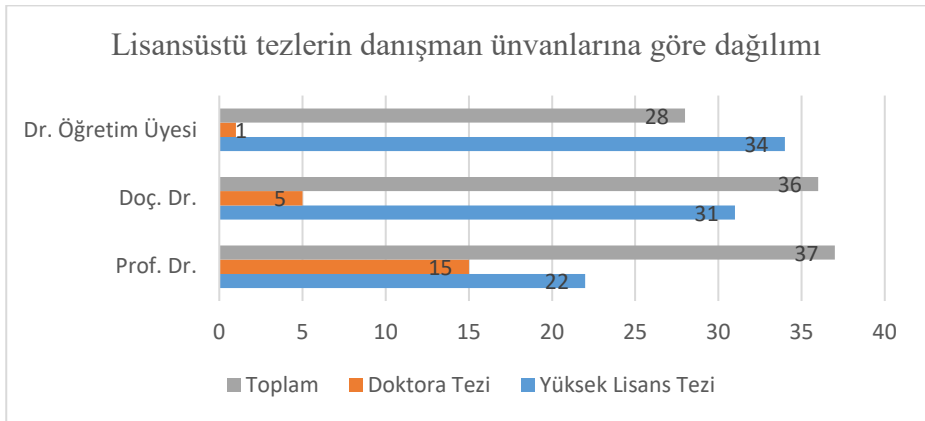
**Şekil 2.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 2’deki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan bireylerle ilgili olarak en çok lisansüstü çalışmanın 2019 yılında ( $f=18$ ) yapıldığı görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir.



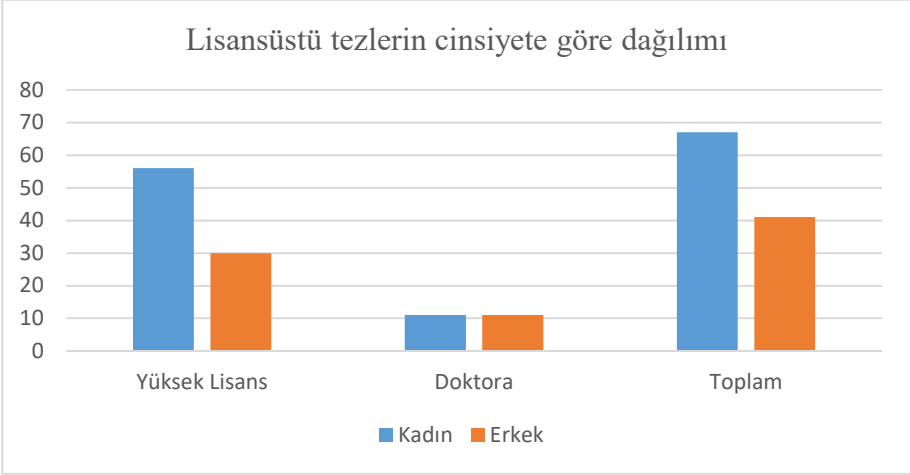
**Şekil 3.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çalışmanın yapıldığı üniversitelere göre dağılımı

Şekil 3’deki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının 36 farklı üniversitede yapıldığı, bunlar arasında en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesinde ( $f=37$ ) daha sonra Atatürk Üniversitesi ( $f=9$ ) ve Ortadoğu Teknik Üniversitesinde ( $f=9$ ) ile Hacettepe üniversitelerinde ( $f=4$ ) yapıldığı görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarındaki danışmanların unvanları Şekil 4’te gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının danışman ünvanlarına göre dağılımı

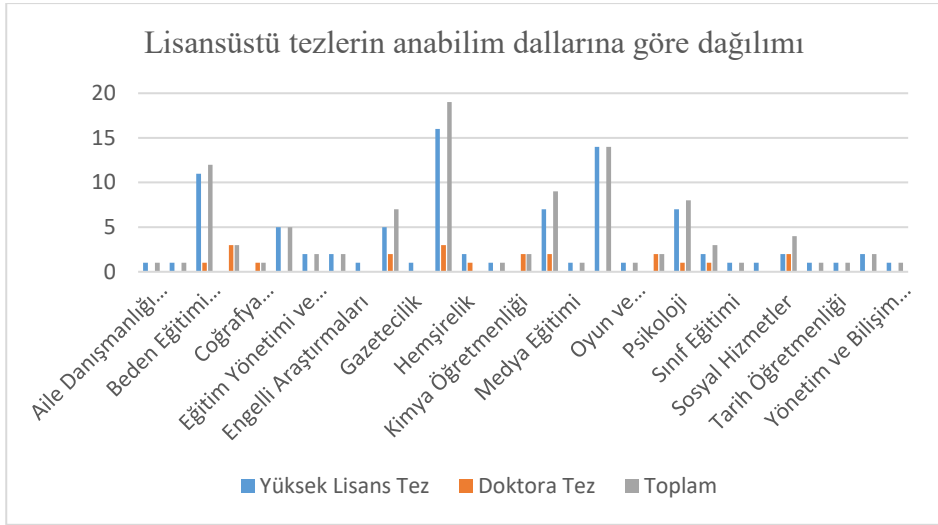
Şekil 4'deki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının en fazla profesör (f=37) ve doçent (f=36) unvanına sahip danışmanlar tarafından yaptırıldığı, doktora tez çalışmalarını, en fazla profesör unvanına sahip danışmanlar tarafından yaptırılmış olduğu (f=22), yüksek lisans tezlerinin ise doktor öğretim üyesi unvanına sahip danışmanlar tarafından yaptırıldığı (f=34) görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili lisansüstü tez çalışmaları yapan araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



**Şekil 5.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı

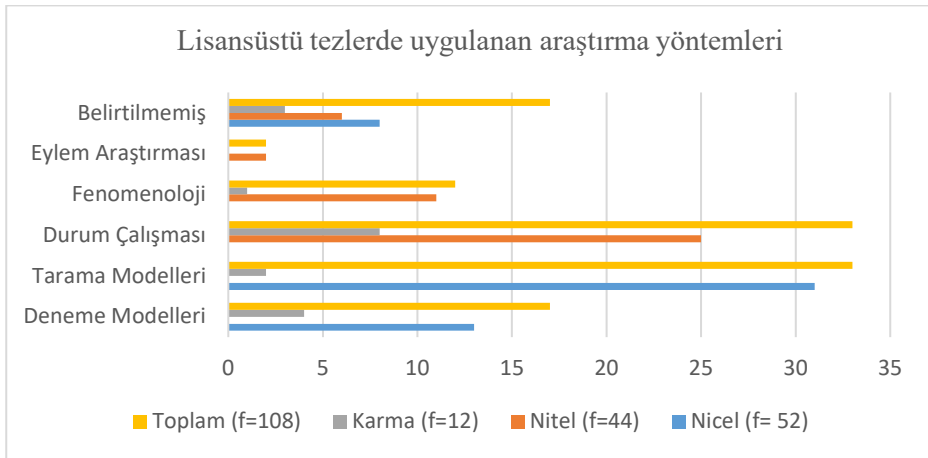
Şekil 5'deki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında kadın araştırmacıların sayısının (f=67), erkek araştırmacılardan (f=41) daha yüksek olduğu görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımı aşağıdaki Şekil 6'da sunulmuştur.





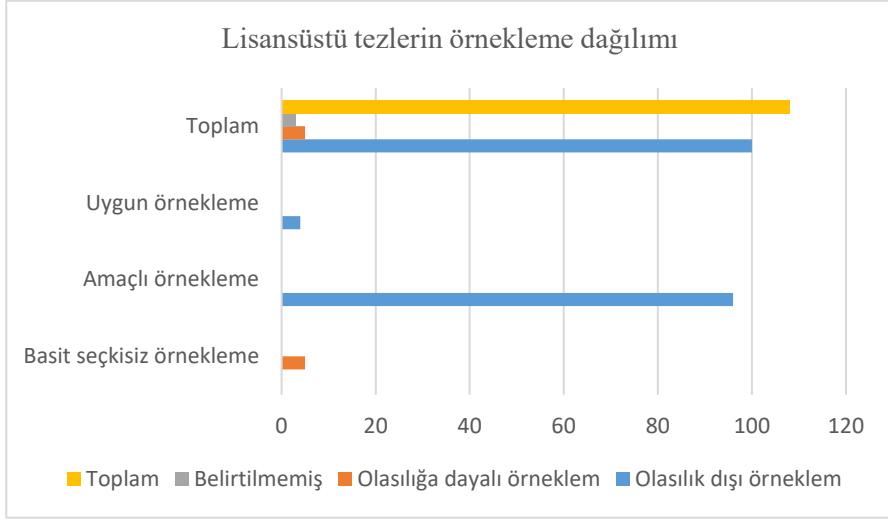
**Şekil 6.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımı

Şekil 6'daki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının 29 farklı bölümde yapıldığı görülmektedir. Bu bölümler arasında en çok çalışmanın görme engelliler öğretmenliği ( $f=19$ ) ve müzik öğretmenliği ( $f=14$ ) anabilim dallarında olduğu görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerde uygulanan araştırma yöntemleri Şekil 7'de verilmiştir.



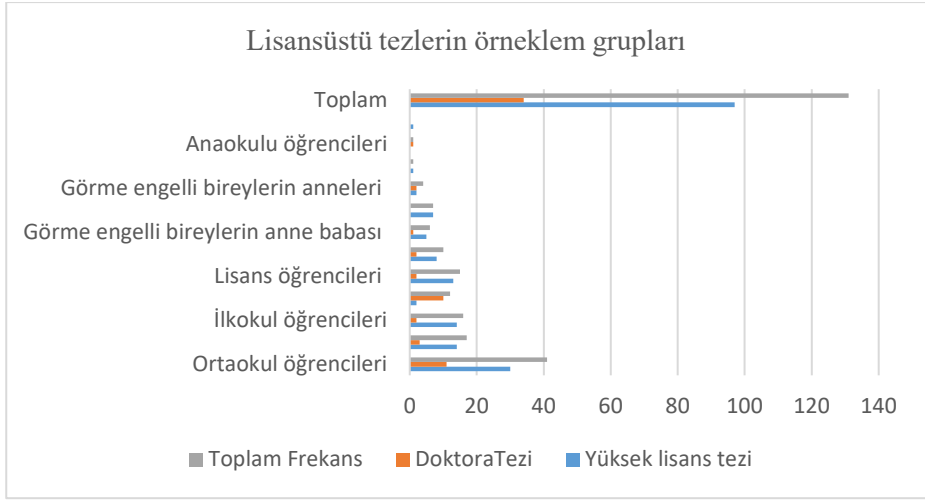
**Şekil 7.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarındaki araştırma yöntemleri

Şekil 7’deki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda en fazla sayıda nicel araştırma yöntemlerinin ( $f= 52$ ), en az miktarda ise karma olarak yürütülmüş olan araştırma yönteminin ( $f=12$ ) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan nitel araştırma yöntemlerinden daha fazla oranda durum çalışmasının ( $f=33$ ), nicel araştırma yöntemlerinden ise en çok tarama modellerinin ( $f=33$ ) tercih edildiği görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarındaki örnekleme türleri Şekil 8’de gösterilmiştir.



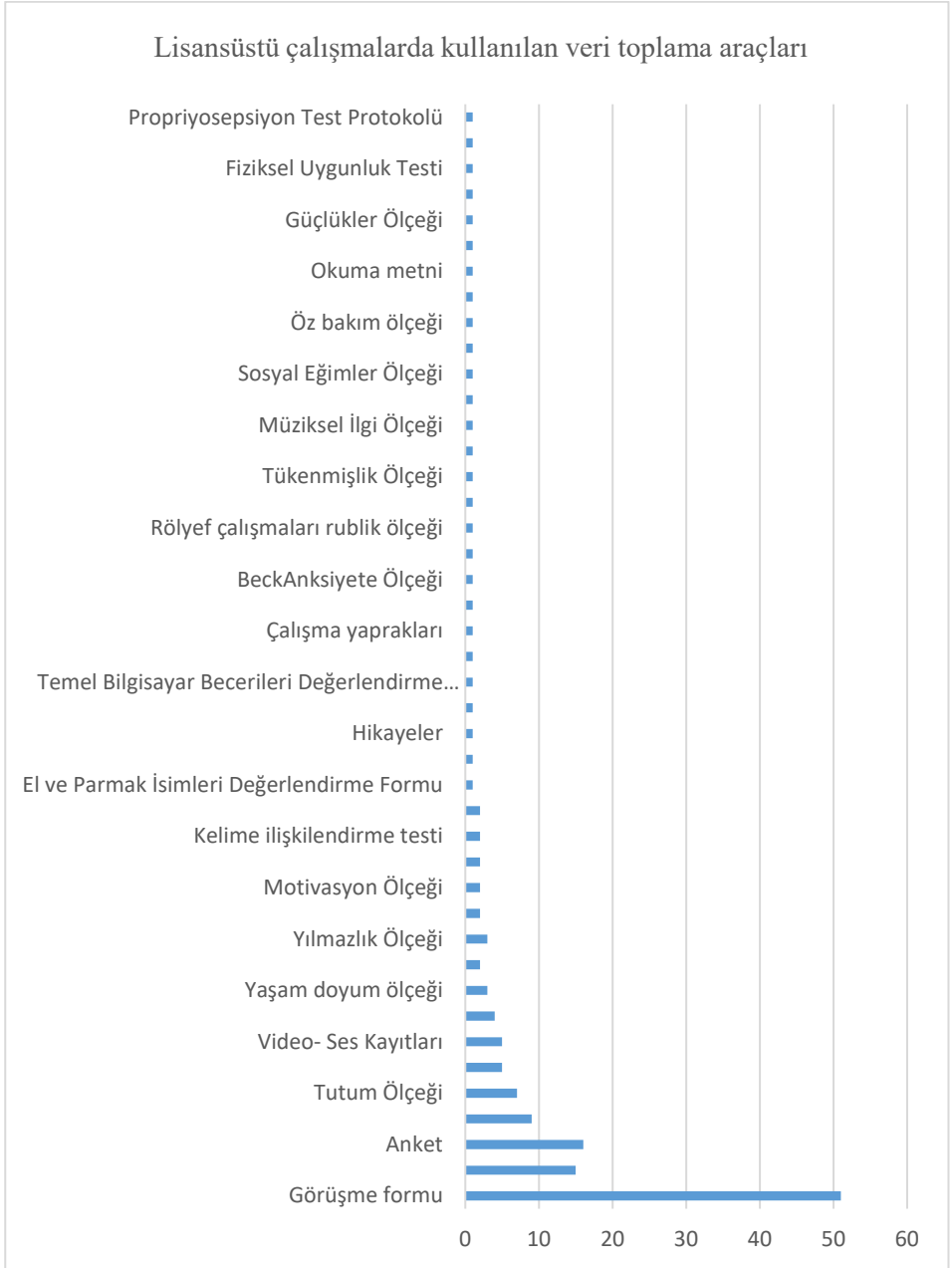
**Şekil 8.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında örnekleme türlerine göre dağılımı

Şekil 8’deki verilere bakıldığında, görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili lisansüstü tez çalışmalarında en fazla amaçlı örneklemin ( $f=96$ ) tercih edildiği tespit edilmiştir. Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan örnekleme grupları ise Şekil 9’da verilmiştir.



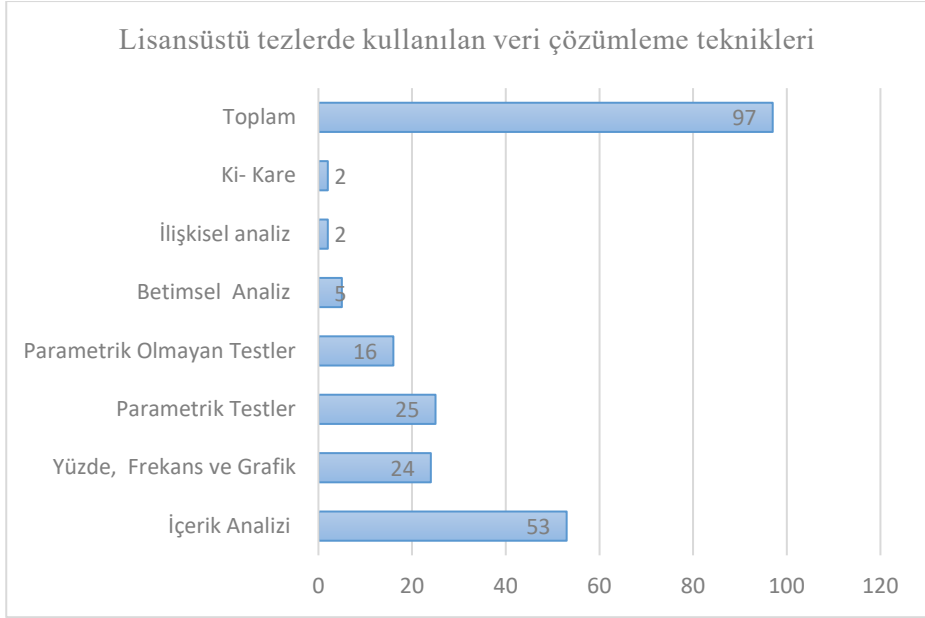
**Şekil 9.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının örneklem gruplarına göre dağılımı

Şekil 9'daki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında örneklem gruplarını en fazla ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu ( $f=41$ ) görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Şekil 10'da verilmiştir.



**Şekil 10.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları

Şekil 10'daki verilere bakıldığında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında en fazla görüşme formunun (f=51) kullanıldığı görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan veri çözümleme teknikleri ise Şekil 11'de verilmektedir.



**Şekil 11.** Görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarındaki verilerin çözülmesi

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’de 2006-2021 yılları arasında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmaları 11 farklı başlık altında incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda lisansüstü tezlerin %81’inin yüksek lisans tez çalışmalarından, %19’unun ise doktora tez çalışmalarından oluştuğu tespit edilmiştir. Bu durumun doktora programının azlığı ve söz konusu programının kazanılma ve bitirilme zorluğuyla açıklanabileceği ifade edilmektedir (Kan, 2017). Diğer taraftan doktora çalışmalarının maddi olarak, zaman ve psikolojik açıdan yüksek lisansa göre daha zahmetli olması doktora eğitimine giriş şartlarının ağırlığı, doktora tez çalışmalarının yüksek lisans tez çalışmalarından sayıca daha az olmasında etkili olan bir faktör olduğu düşünülebilir (Çoşkun vd., 2014). Topaloğlu (2023) ile Ermiş ve Kapçak (2022) tarafından müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalar analiz edilmiş ve bu çalışmaların hepsinin yüksek lisans düzeyinde olduğu ve doktora

eğitimi düzeyinde konuyla alakalı bir araştırmanın bulunmadığı görülmüş olup bu sonuç, bu çalışmanın sonucuyla farklıdır. Bu farklılığa incelemede sadece tek bir alanın (Müzik eğitimi) seçilmiş olması sebep olmuş olabilir. Bu çalışmada elde edilen yüksek lisans tez sayısının fazla olması sonucu (Çiltaş vd., 2012; Daşdemir, 2018; Erol & İlhan-Yıldız 2020; Kaltakçı-Gürel vd., 2017; Polat, 2013; Sönmez & Özcan, 2020; Temel vd., 2015; Uygun, 2012; Yavuz, 2016; Yavuz ve Yavuz, 2017; Yılmaz vd., 2015; Yücedağ, 2010) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

2006-2021 yılları arasında görme yetersizliği olan bireylerle ilgili eğitim alanında en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı ( $f=18$ ), doktora çalışmalarının ise sadece 2019 ( $f=10$ ), 2020 ( $f=6$ ) ve 2021 ( $f=4$ ) yıllarında yapıldığı tespit edilmiştir. Topaloğlu (2023) tarafından yapılan bir inceleme çalışmasında 2019 yılında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin sayıca daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ermiş ve Kapçak (2022) tarafından yapılan bir analiz çalışmada da incelenen konuyla ilgili akademik çalışmaların sayısının 2019-2020 yıllarında arttığı ifade edilmiştir. Bu noktada ilgili araştırmaların sonuçlarının bu analiz çalışmasıyla benzer olduğu söylenebilir. Bu durumun Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından uygulamaya konulan özellikle özel eğitim alanında öğretim üyesi yetiştirme (ÖYP) programı mezunlarının son yıllarda artış göstermesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Kara ve Demir (2020) tarafından sınıf eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi çalışması sonucunda elde edilen en fazla çalışmanın 2019 yılında olduğu sonucuyla uyumludur. Diğer taraftan görme yetersizliği ile ilgili çalışmalara verilen önemin son yıllarda artmasının da çalışma sayısının artmasında bir etken olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Eski ve Kazancı (2022) tarafından yapılan bir analiz çalışmasında incelenen akademik çalışmaların 2017 yılında daha fazla sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda farklı alanlardaki ihtiyaçlara göre görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik araştırmaların sayısında değişimlerin olabileceği söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda 2006-2021 yılları arasında görme yetersizliği olan bireylerle ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının 36 farklı üniversitede yapıldığı tespit edilmiştir. Coşkunçay ve Horzum (2022) tarafından yapılan bir analiz çalışmasında, görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili 22 farklı üniversitede tez çalışmasının yapıldığı, Ermiş ve Kapçak (2022) tarafından müzik eğitimi ile ilgili olarak görme engelli öğretmen ve öğrencilerle ilgili olarak yürütülen çalışmaların incelendiği bir araştırmada ise 5 farklı üniversitede çalışmaların yapıldığı bulunmuştur. Türkiye’de 208 üniversitenin olduğu düşünülürse ortaya çıkan bu sayıların oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebinin özel eğitim, kaynaştırma eğitimi gibi alanlarda bilimsel çalışmaların yapılmasının zor olması (Başaran & Gülerüz, 2020) olduğu düşünülmektedir. Görme yetersizliği olan bireyler ile ilgili tezlerin yapıldığı 36 üniversite arasında en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesinde ( $f=37$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda söz konusu üniversitenin uzun tarihsel geçmişinin olması ve özel eğitim bölümünün 1986 yılından itibaren aktif olması, özellikle görme yetersizliği alanında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim programlarının olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen

bu sonuç (Başaran & Gülyüz; 2020; Coşkun vd., 2014; Selçuk vd., 2014; Sönmez & Özcan, 2020; Yılmaz, 2019) tarafından yapılan çalışmaların sonucuyla uyumludur.

Bu çalışma sonucunda 2006-2021 yılları arasında görme yetersizliği olan bireylerle ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarında, doktora tez çalışmalarının en fazla Prof. Dr. unvanına sahip danışmanlar tarafından yapılmış olduğu (f=15), yüksek lisans tez çalışmalarının ise en fazla Dr. Öğretim üyesi unvanına sahip danışmanlar tarafından yapılmış olduğu (f=27) tespit edilmiştir. Bu durumun doktora tez programlarının açılıp devam ettirilebilmesi için ikisi Prof. Dr. unvanına sahip öğretim üyesi veya biri profesör ikisi doçent olmak üzere toplam altı öğretim üyesinin bulunması gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Uygun (2012)'un eğitim tarihi alanında, Yavuz (2016)'un çevre eğitimi ile ilgili çalışmasında, Erol ve İlhan-Yıldız (2020)'ın özel gereksinimli bireylerin dil gelişimi çalışmalarındaki tezlerin daha fazla Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenler tarafından yapıldığı ifade edilmiştir. Diğer taraftan Coşkun vd., (2014) ile Akyol ve Yavuzkurt (2016) tarafından yapılan tez inceleme çalışmalarında da yüksek lisans tezlerinin Dr. Öğretim Üyesi (Yard. Doç. Dr.) unvanına sahip tez danışmanlarının diğerlerine göre sayıca daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun doktora çalışması yaptırılabilmesi için lisansüstü çalışma şartlarının gerekliliği ve akademik kadroların büyük bir çoğunluğunun Dr. Öğretim üyesi unvanına sahip akademisyenlerden oluşmasından (Polat, 2013) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda 2006-2021 yılları arasında görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda kadın araştırmacıların sayısının (f=67), erkek araştırmacıardan (f=41) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç (Erol & İlhan-Yıldız, 2020; Yavuz, 2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Erol ve İlhan-Yıldız (2020) özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleriyle ilgili incelemiş olduğu lisansüstü tezlerde kadın araştırmacıların sayısının fazla olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan bu çalışmanın sonucu (Alpaydın & Erol, 2017; Kara & Demir, 2020; Polat 2013; Uygun, 2012) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu değildir. Bu çalışmalardan farklı olarak Yücedağ (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise yüksek lisans düzeyindeki çalışmalarda kadınların, doktora düzeyindeki çalışmalarda ise erkeklerin sayıca daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından paylaşılan bir istatistik raporunda (2021) üniversitelerdeki akademisyenlerin 83 bin 860'ı kadın, 99 bin 741'i ise erkek öğretim üyelerinden oluştuğu ifade edilmiştir. Bu veriye rağmen kadın araştırmacı sayısının daha fazla olması, üniversite kadrosunda olmayan kadın araştırmacıların sayısının daha fazla olması ilişkili olabilir.

Görme yetersizliğine sahip bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının 29 farklı anabilim dalında yapıldığı ve en fazla çalışmanın görme engelliler öğretmenliği (f=19) bölümünde olduğu tespit edilmiştir. Coşkunçay ve Horzum (2022) tarafından görme yetersizliğine sahip olan öğrenciler ile yapılan bir analiz çalışmasında en fazla lisansüstü çalışmanın görme engellilerin eğitimi ve özel eğitim alanlarında yapıldığı

ortaya çıkmıştır. Yapılan lisansüstü tez çalışmalarının sadece görme engelliler bölümünde değil bu bölüm dışında çok farklı alanlarda da yapıldığı görülmektedir. Bu duruma göre görme yetersizliğine sahip bireylerin disiplinler arası çalışmalara konu olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç (Çoşkun vd., 2014; Erol & İlhan-Yıldız, 2020; Kiremit, 2019; Sönmez & Özcan, 2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

Lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği bu araştırma sonucunda en fazla nicel ( $f=52$ ) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Coşkunçay ve Horzum (2022) tarafından yapılan bir analiz çalışmasında nicel yöntemler daha fazla tercih edilirken, Sözbilir vd. (2015) tarafından yapılan bir eğilim araştırmasında ise çoğunlukla nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ermiş ve Kapçak (2022) tarafından yapılan bir analiz çalışmasında ise nitel araştırmaların daha fazla kullanılmış olduğu belirlenmiş olup, bu durumun bireysel özellikler ile psiko-sosyal durumların açığa çıkartılması ile ilgili olabileceği ifade edilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinin, örnekleme kolaylıkla ulaşılma ve kısa zamanda akademik çalışma verilerinin toplanıp yorumlanabilmesine imkân vermesinden dolayı tercih edildiği düşünülmektedir. Öte yandan nicel araştırma deseninin çalışma sonuçlarını genelleme, daha geniş örneklemlere ulaşılma, zamanlama ve maliyet açısından sağlamış olduğu kazanımlar (Göktaş vd., 2012) araştırmaları yürüten kişiler tarafından tercih edilmesinde bir etken olarak görülmüş olabilir. Nicel yöntemlerin araştırmalarda daha fazla seçildiği bu sonuç ilgili alan yazında (Bacanak vd., 2011; Başaran & Güteryüz, 2020; Çalık vd., 2008; Kaltakçı-Gürel vd., 2017; Metin, 2016; Selçuk vd., 2014; Sönmez & Özcan, 2020; Şimşek vd., 2008; Yavuz & Yavuz, 2017; Yılmaz vd., 2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Ayrıca nicel araştırma yöntemlerinden en fazla tarama modellerinin ( $f=31$ ), tercih edildiği tespit edilmiştir. Sözbilir vd. (2015) tarafından görme yetersizliği alanında yapılan bir eğilim araştırmasında deneysel olmayan araştırmalarda daha çok betimsel ve tarama modellerinin kullandığı belirtilmiş, bu durumun sebebi olarak yapılan çalışmaların daha fazla oranda durum tespiti yapmaya odaklanılması ile nedensel karşılaştırmalı araştırmalara çok daha fazla eğilim gösterilmemesi olabileceği ifade edilmiştir. Coşkunçay ve Horzum (2022)'a göre tarama modelinin kullanılması, görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili bilinmeyenlerin olması ve onları kendi doğal ortamlarında derinlemesine betimlemelere gereksinim duyulmasının bir göstergesidir. Bu eğilim araştırmasında ortaya çıkan sonuç nicel araştırmalar içerisinde en fazla tarama modelinin kullanıldığını tespit eden araştırmacıların (Bakkaloğlu vd., 2018; Başaran & Güteryüz, 2020; Batu vd., 2018; Erol & İlhan Yıldız, 2020; Güner-Yıldız vd., 2016; Karoğlu & Esen-Çoban, 2019; Öner & Türkoğlu, 2020; Seçer vd., 2014; Şenyurt & Özer-Özkan, 2017; Tosun-Sümer & Güven, 2018) yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili incelenen lisansüstü tez çalışmalarında en fazla olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleminin ( $f=100$ ) uygulandığı tespit edilmiştir. Bu durumun araştırmaya hız ve pratiklik



kazandırmasının yanında maliyet ve ulaşılabilirlik açısından kolay (Yıldırım & Şimşek, 2011) olmasından dolayı tercih edildiği düşünülmektedir. Bu sonuç (Çalık vd., 2008; Tatlı & Adıgüzel, 2012; Yılmaz, 2012) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumludur.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında örneklem gruplarını en fazla ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu (f=41) tespit edilmiştir. Coşkunçay ve Horzum (2022) tarafından yapılan görme yetersizliği konulu tezlerin incelendiği çalışmada ve Klingenberg vd. (2019) tarafından görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerde matematik eğitimi konulu analiz çalışmasında da en fazla ortaokul öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu durumun beklenen bir durum olduğu ve görme yetersizliği gibi belli yetersizliklere sahip olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının yerine getirilmesi için ne kadar erken yaşta araştırmalar yapılırsa o ölçüde iyi olacağı ifade edilmektedir (Coşkunçay & Horzum, 2022). Sözbilir vd. (2015) tarafından yapılan bir eğitim araştırmasında çoğunlukla ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin tercih edildiği belirtilmiş olup, bu durum, belirli yetersizliklere sahip olan öğrencilere yönelik olarak eğitim kurumlarının genellikle bu yaş aralığındaki öğrencilere hizmet etmesi sebebiyle araştırma grubunun özelliklerinin belli olması ile açıklanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak daha fazla seçilmesi sonucu (Aslan & Özkubat, 2019; Ataseven & Oğuz, 2015; Polat, 2013) tarafından alan yazındaki meta analiz/meta sentez çalışmalarında örnekleme ilişkin bulgularıyla uyumludur. Diğer taraftan Yücedağ (2010), Dikmen ve Demirer (2016) ile Kaleli-Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmalarda örneklem olarak en fazla öğretmen adaylarının, Korucu vd. (2017)'nin yaptıkları çalışmada örneklem olarak öğretmenlerin, Kaltakçı-Gürel vd. (2017)'nin yaptıkları bir akademik çalışmada örneklem olarak daha çok oranda ortaöğretim öğrencilerinin (9-12.sınıf) seçilmiş olmasının bu araştırmanın sonucuyla uyum göstermediği söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumun araştırma konu içeriklerinin farklı olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında en fazla görüşme (f=37), gözlem (f= 15) ve anket formunun (f= 15) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum görüşme, gözlem ve anket formlarının verilere daha basit ulaşılmasını sağlaması, maliyetinin az olması, emek ile zaman konularında diğer çalışmalara kıyasla daha yararlı (Baş, 2005) olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Coşkunçay ve Horzum (2022) tarafından yapılan bir çalışmada yayımlanan tezlerde genel olarak farklı türlerde veri toplama araçlarının beraber kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözbilir vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise, doküman, görüşme ve anketlerin daha fazla tercih edildiği çoğunlukla tek bir veri toplama aracının kullanıldığı belirtilmiştir. Bu durumun incelenen eğitim araştırmalarından birinin farklı alanlarda kaleme alınmış görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili olması diğerinin ise görme yetersizliğine sahip öğrenciler için sadece fen bilimleri eğitimi alanında olmasıyla ilgili olabileceği düşünülmüştür (Coşkunçay & Horzum, 2022). Bu eğitim araştırmasında elde edilen en fazla görüşmenin

kullanıldığına dair bu sonuç (Alper & Gülbahar, 2009; Aslan & Özkubat, 2019; Baran & Canbazoglu-Bilici, 2015; Dikmen & Demirer, 2016; Erdem, 2011; Kaleli-Yılmaz, 2015; Öner & Türkoğlu, 2020; Özkubat vd., 2014; Sarıkaş & Bilican-Demir, 2020; Seçer vd., 2014; Selçuk vd., 2014; Sönmez & Özcan 2020; Şimşek vd., 2008; Tavşancıl vd., 2010; Uğur-Erdoğmuş, 2009; Yılmaz, 2019; Yılmaz vd., 2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Diğer taraftan Yavuz ve Yavuz (2017)'un yapmış olduğu bir tez inceleme araştırmasında ise daha fazla oranda başarı testi kullanılmış olup, elde edilen sonucun bu açıdan bu araştırmanın sonucuyla farklılık gösterdiği görülmektedir. Yavuz ve Yavuz (2017) tarafından yapılan araştırmada fen eğitiminde proje temelli öğrenme ile ilgili tezler incelenmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmada nicel araştırmaların daha çok tercih edildiği, proje temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi daha fazla araştırıldığı için başarı testleri de daha fazla kullanılmış olabilir.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında veri çözümlene tekniği olarak içerik analizinin (f=53) en fazla sayıda kullanıldığı, ardından parametrik testlerin (f= 25) ve yüzde, frekans ile grafik (f=24) gibi veri çözümlene tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Coşkunçay ve Horzum (2022) tarafından yapılan tezlerin incelendiği araştırmada araştırmacıların nicel veri analiz tekniklerini daha fazla kullandıkları, Sözbilir vd. (2015) tarafından yapılan eğilim araştırmasında ise daha çok nitel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan durumun içerik analizinin fazla kullanılması, bu analiznin nitel ve nicel çalışmaların incelenip düzenlenmesinde (Selçuk, 2014) kullanılmasıyla, yüzde frekansların hem nicel araştırmada temel istatistikte hem de nitel araştırmada verilerin tekrarında kullanılması, parametrik testlerin ise daha güvenilir (Kaptein, vd., 2010) olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç (Aslan & Özkubat, 2019; Başaroğlu vd., 2013; Tavşancıl vd., 2010; Yılmaz, 2012) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Dikmen ve Demirer (2016), Yavuz (2016), Kaltakçı-Gürel vd. (2017) ile Yavuz ve Yavuz (2017)'un yaptığı araştırmalarda ise, daha çok nicel veri analiz yönteminin tercih edildiği saptanmıştır.

### Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- 1-Görme yetersizliğine sahip bireylerle ilgili çalışmaların farklı anadilim dalları tarafından yapılması,
- 2-Görme yetersizliğine sahip bireylerin farklı örneklem gruplarıyla ve bu bireylerin derslerine giren farklı branştaki öğretmenlerin görüşleriyle ilgili araştırmaların yapılması,
- 3-Görme yetersizliğine sahip bireylerle ilgili olarak doktora tezlerinin sayısının artırılması ve uzun dönemli projelerin yapılması,

4-Özellikle görme yetersizliğinin oluşturacağı öğrenme kayıplarına karşı erken müdahalede bulunabilmek için okul öncesi öğrencileri ve eğitimcileri ile daha fazla sayıda çalışma yapılması,

5- Yapılan bilimsel çalışmalarda farklı veri toplama araçlarının bir arada kullanılarak farklı yetersizlik durumlarının ve çözüm yollarının daha net ortaya konulması,

6- Belli yetersizliğe sahip kişiler hakkında toplumsal olarak farkındalık yaratacak uygulamalı çalışmalara yer verilmesi,

7- Özellikle görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında uluslararası çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu çalışmada alan yazın incelemesi yapıldığı için Etik Kurul izin belgesi alınmamıştır.

### **Kaynakça**

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni.
- Akyol, B. & Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 908-926. <https://doi.org/10.7884/teke.631>
- Alper, A. & Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 124- 135.
- Alpaydın, Y. & Erol, İ. (2017). Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 23-41. <http://doi: 10.15285/maruaeabd.292105>
- Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP izleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması* (Tez No. 608868) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aslan, C. & Özkubat, U. (2019). Ulusal özel eğitim kongresi bildirilerindeki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 535-554. <https://dergipark.org.tr/pub/tsadergisi/issue/47639/466915>

- Ataman, A. (2009). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataseven, N. & Oğuz, A. (2015). Investigation of the thesis on learning styles in Turkey. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (3), 192-205.
- Aydın O'Dwyer, P. & Akça Bayar, S. (2021). İşitme ve Görme Yetersizliği. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed). *Görme Yetersizliği: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler* (129-139) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1),119-132.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. & Yalçın, G. (2018). What do there search about preschool inclusion in Turkey tell us? *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 119-150. <http://doi:10.17679/inuefd.302031>
- Baran, E. & Canbazoğlu-Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1),15-32.
- Başaran, M. & Güler, H. (2020). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma ile ilgili lisansüstü tezlerin yöntem açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74),340-347. <http://doi:10.17719/jisr.11200>
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <http://doi:10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. <http://doi.10.3316/qrj0902027>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Coşkunçay, A. & Horzum, T. (2022). Türkiye’de görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1577-1596
- Çakmak, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği* (Tez No. 290693) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çalık, M., Ünal, S., Costu, B. & Karatas, F. Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education: Special Edition*.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://doi:10.15390/eb.2014.3412>
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 565-580.
- Çitil, M. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetleri. özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. Uğur SAK ve Seyfettin Toraman (Ed). İçinde (11-45).
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (2), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Daşdemir, İ. (2018). Research and trends in the field of environment education from 2012 to 2016: A content analysis of MA theses and Ph.D. dissertations in Turkey. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iejeegreen/issue/36399/357628>

- Dikmen, C. & Demirer, V. (2016). Türkiye’de teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine 2009-2013 yılları arasında yapılan çalışmalardaki eğilimler. *Turkish Journal of Education*, 5(1), 33-46. <http://doi:1019128/turje77632>
- Diken, İ. H., Bozkurt, F., & Güldenöğlü, B. (2009). *Türkiye kaynaklı özel eğitimde makale bibliyografyası (1990-2009)*. Maya.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5806/77236>
- Erol, İ. & İlhan-İldız, G. (2020). Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi. (2000-2019). *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21),559-574.<https://doi.org/10.29000/rumelide.843486>
- Eski, C., & Kazancı, M. (2022). İlköğretim düzeyi görme engelli öğrencileri matematik öğretimine yönelik Türkiye’de yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *FSM Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1),39-57.
- Göktaş, B. & Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*,1(1),53-63.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000- 2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Gül, S. O., & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*,1(1), 46-78. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107977>
- Kaleli-Yılmaz, G. (2015). Türkiye’deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (178), 103-122. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4087>
- Kan, M.O. (2017). Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2),1037-1048. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/28774/316270>
- Kaltakçı-Gürel, D., Ölmeztürk, A., Durmaz, B., Abul, E., Uzun, H., Irak, M., Subaşı, Ö. & Baydar, Z. (2017). 1990-2016 Yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1141–1172. <https://doi.org/10.17152/gefad.335238>
- Kara, N. & Demir, M. K. (2020). Türkiye’de sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 300-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/58009/739944>
- Karakoç, T. & Çelik, S. (2021). *Görme Yetersizliği Olan Bireyler: Aileler İçin Rehber Kitapçık*. Halil İbrahim Diken ve Mehmet Açar (Ed.). MEB Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Karoğlu, H. & Esen-Çoban, A. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 211- 229. <https://doi.org/10.17556/erziefd.432657>
- Kaptein, M. C., Nass, C., & Markopoulos, P. (2010, April). Powerful and consistent analysis of likert-type rating scales [Conference session]. *In Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, Atlanta, USA
- Kiremit, R. F. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,20, 159-174. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548314>

- Korucu, A. T., Usta, E. & Atun, H. (2017). Teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan 2010-2016 dönemi araştırmalardaki eğilimler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/30641/331510>
- Klingenberg, O. G., Holkesvik, A. H., & Augestad, L. B. (2019). Research evidence for mathematics education for students with visual impairment: A systematic review. *Cogent Education*, 6(1), 1626322. doi: 10.1080/2331186X.2019.1626322
- Levis, S. & Iselin A.S. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 335-344. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600505>
- Lupón, M., Armayonesa, M. & Cardona, D. (2018). Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 120-131.
- MEB (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi görme engelli bireyler destek eğitim programı*. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim İstatistikleri (2022). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Metin, Ş. (2016). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23144/247216>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). *Resmî Gazete Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Özkubat, U., Karasu, N., Yılmaz, B., & Altun, N. (2014, Eylül 25-27). Türkiye’de özel eğitim alanına ilişkin araştırma eğilimleri: 2004-2014 dönemi lisansüstü tezlerin içerik analizi. [Özet Konferans Sunumu]. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne, Türkiye.
- Özkan, U.B. (2021). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, M. (2013). Fen bilimleri eğitimi alanında tamamlanmış yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma: Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25114/265147>
- Rainey, L., Elsmann, E. B. M., van Nispen, R. M. A., van Leeuwen, L. M., & van Rens, G. H. M. B. (2016). Comprehending the impact of low vision on the lives of children and adolescents: A qualitative approach. *Quality of Life Research*, 25, 2633-2643.
- Sarıkaş, G. & Bilican-Demir, S. (2020). Özel eğitim alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerdeki görüşme ve gözlemin psikometrik açıdan incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 41-56. <https://doi.org/10.33400/kuje.710881>
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C. & Yılmaz, B. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 49-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21461/229949>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Staton-Spicer, A. Q. & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communication Education*, 33(4), 377-391. <https://doi.org/10.1080/03634528409384767>
- Sönmez, N. & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilköğretimde kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341121>

- Sözbilir, Ö., Gül, Ş. Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Şafak, P. (2013). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Vize yayıncılık.
- Şenyurt, S. & Özer-Özkan, Y. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653. <http://doi: 10.17051/ilkonline.2017.304724>
- Şimsek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 439- 458. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61795/924275>
- Tarman, B., Acun, İ. & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3),725 -746.
- Tatlı, S. & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1),143-150.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın Yıldırım, Ö., Bilican, S., Büyükturan, E. B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D. & Özmen, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Temel, S., Şen, Ş. & Yılmaz, A. (2015). A content analysis related to the problem-based learning studies: The case of Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 23(2), 565-580. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241435>
- Tosun-Sümer, E. & Güven, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 794-801. <http://doi: 10.17719/jisr.2018.2833>
- Öner, Ö. & Türkoğlu, M.E. (2020). Eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1265-1285. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.798949>
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 289-321). Maya.
- Uğur-Erdoğan, F. (2009). *In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science in computer education and instructional technology* (Tez No. 238714) [Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uygun, S. (2012). Eğitim tarihi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 265–284. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23767/253364>
- World Health Organization (WHO). (2020). Blindness and vision impairment. [https://www.who.int/health-topics/blindness-and-vision-loss#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/blindness-and-vision-loss#tab=tab_1).
- Yavuz, S. (2016). Content analysis related to theses in environmental education: The case of Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 118-125. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1794>
- Yavuz, G. & Yavuz, S. (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 255-282. <https://doi.org/10.21764/efd.08468>
- Yılmaz, E. (2019). Content analysis of master's and doctoral dissertations on inclusive education in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 119-127. <http://doi.org.10.24106/kefdergi.2402>
- Yılmaz, Ş., Aydın, F. & Bahar, M. (2015). 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi.

- Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 383-413.  
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.33216>
- Yılmaz, Ş. (2012). *1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi* (Tez No: 319990) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 Yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 264362) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Extended Summary

In every country, some students cannot adequately benefit from general education services and need exceptional support. These students have revealed the need to receive education outside social norms due to reasons such as their characteristics not being suitable for the social and educational environments in which they live and, on the other hand, the environment not being adapted to the characteristics of these individuals (Çitil, 2020). In line with this need, these individuals are given a different education than others, which is called special education. Education carried out in appropriate environments with educational programs developed and specially trained personnel to meet the educational and social needs of individuals who differ significantly from their peers in terms of their individual and developmental characteristics and educational qualifications are called special education (Special Education Services Regulation, 2018). We can group students needing special education into two groups: disabled students affected by disabilities and students with exceptional abilities (Çitil, 2020). According to SESR (2018), individuals with autism, mentally disabled individuals, physically disabled individuals, visually impaired individuals, hard of hearing individuals, and specially talented individuals are listed among the students with special education needs. In this context, students with visual impairment are classified as students affected by disability. Not being able to notice the existence or movement of an object in a specific area from the environment, not being able to notice faint shapes or letters, not being able to distinguish shapes or letters that should be visible from a distance of 6 meters, no matter what glasses are worn, is described as "low vision" (Aydın O'Dwyer & Akça Bayar, 2021). A study conducted by the Turkish Statistical Institute stated that the number of people with vision difficulties in Turkey is 1,039,000 (Ministry of Family and Social Services, 2023). Educationally visually impaired: Individuals who need tactile and auditory tools in their academic activities and cannot use their visual organs for learning purposes (Aslan, 2015; Ataman, 2009; Şafak, 2013; Tuncer, 2013). Since visually impaired individuals cannot directly observe the events and people around them, they can learn basic skills longer than their sighted peers (Çakmak, 2011; Lewis & Iselin, 2002). This situation causes them to fall behind their peers in specific subject areas.



From the moment they are born, children develop various skills, behaviors, knowledge, etc., by observing their environment, that is, by using their sense of sight. These acquisitions occur naturally, without requiring systematic teaching (Karakoç & Çelik, 2021). Visual impairment affects children's general development (motor, cognitive, and psychosocial aspects), restricts their participation in social activities, and generally worsens their quality of life (Rainey et al., 2016).

The fact that the number of students with visual impairment or any other disability is less than the average number of students does not constitute a reason not to work in this field or to work less. Therefore, many academic studies have been done so far regarding the educational participation needs of these individuals. However, new and different studies are needed and will be carried out. When the relevant literature is examined, it is seen that the studies conducted in special education in Turkey have increased significantly (Diken et al., 2009; Aslan & Özkubat, 2019). According to the World Health Organization, blind and visually impaired people constitute approximately 2.2 billion worldwide (World Health Organization [WHO], 2020). At this point, the number of academic studies on individuals with visual impairments is expected to increase. Therefore, the increase in these academic studies has paved the way for and necessitated compilation studies that will gather these studies under a single roof. Examining and organizing studies conducted at regular intervals and determining research trends in a field will guide researchers who will conduct research in that field (Cohen et al., 2007).

In this study, postgraduate theses written from 2006, when the first full texts were included in the literature on the subject of visual impairment until the end of 2021, were examined according to the number of master's and doctoral theses, the university where the research was conducted, the years in which the research was conducted, the titles of the advisors who had the theses done, the departments where the theses were done, the number of theses used in the theses. It aims to examine the methods, data collection tools, and data analysis methods used in the theses, sampling types, and sample groups used in the theses and to determine their trends.

The document analysis method was used in this research. The theses included in the research were reached using the criterion sampling technique included in the purposeful sampling. As a result of the scanning, 306 postgraduate theses studies in different fields related to students with visual impairments were found. The theses were examined by the researchers, taking into account the criteria accepted in the research, and as a result of this examination, 108 theses were included in the research. The descriptive content analysis method was used to analyze the collected data.

As a result of the analysis, the number of doctoral theses about individuals with visual impairment in Turkey is lower than the number of master's thesis research. The most research was conducted in 2019, the most postgraduate thesis studies were carried out at Gazi University, and Prof. Dr. Qualified academic advisors conducted the most doctoral thesis research commissioned it, the number of male researchers

was less than the number of female researchers, the most research was conducted in the visually impaired teaching and music teaching departments, the quantitative research method was preferred more in the research, the sample groups were mainly selected through the purposeful sampling method, It was revealed that secondary school students were chosen more as the sample group, the interview form was used more as a data collection tool. Depending on the study result, suggestions such as conducting studies on individuals with visual impairments by different native language branches, researching different sample groups of individuals with visual impairments, and the opinions of teachers from different branches teaching these individuals are listed.

# Examining the Relationship Between Teacher Leadership and Academic Achievement

Metin Kaya\*, Erhan Göktaş\*\*, İlker Altunbaşak\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:28/03/2024

Makale Kabul Tarihi:11/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1460862

## Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between teacher leadership and academic achievement of students through meta-analysis. For this purpose, an analysis of the effect sizes of 47 independent samples obtained from a total of 54 primary studies was carried out according to the inclusion criteria. Findings revealed that there is a positive yet weak association between teacher leadership and academic achievement. The distribution of effect sizes does not differ statistically with respect to the leadership type, academic field, education level, analysis unit, participant, location, and publication type. However, the size of effects significantly differs by the education levels. Accordingly, the effect size value in terms of the relationship between teacher leadership and students' academic achievement is weak for the elementary school, with  $Fz = .12$ , while it is moderate for the university, high school, and middle school with values of  $Fz = .26$ ,  $Fz = .38$ , and  $Fz = .30$  respectively.

**Keywords:** Academic achievement, meta-analysis, teacher leadership.

## Öğretmen Liderliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen liderliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda dahil etme kriterlerine uygun toplam 47 temel araştırmadan elde edilen 54 bağımsız örnekleme ait etki büyüklüklerinin analizi yapılmıştır. Çalışmada genel olarak, öğretmen liderliği ve akademik başarı arasında pozitif yönlü fakat zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Etki büyüklüklerinin dağılımı liderlik türü, akademik alan, eğitim kademesi, analiz birimi, katılımcı, bölge ve yayın türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Fakat etki büyüklükleri farklı eğitim

\* İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İstanbul, Türkiye, [metinkaya439@gmail.com](mailto:metinkaya439@gmail.com), ORCID: [0000-0002-8287-4929](https://orcid.org/0000-0002-8287-4929)<sup>ID</sup>

\*\* Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, [erkamgoktas@gmail.com](mailto:erkamgoktas@gmail.com), ORCID: [0000-0002-3150-0142](https://orcid.org/0000-0002-3150-0142)<sup>ID</sup>

\*\*\* İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, İstanbul, Türkiye, [ilkeraltunbasak61@gmail.com](mailto:ilkeraltunbasak61@gmail.com), ORCID: [0000-0002-0383-7362](https://orcid.org/0000-0002-0383-7362)<sup>ID</sup>

**Kaynak Gösterme:** Kaya, M., Göktaş, E. & Altunbaşak, İ. (2024). Examining the relationship between teacher leadership and academic achievement, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(43), 2656-2676.

*kademlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre, öğretmen liderliği ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü cinsinden değeri ilkökul kademesi için  $Fz=.12$  biçiminde zayıf düzeyde iken üniversite, lise ve ortaokul kademelerinde ise sırasıyla  $Fz=.26$ ,  $Fz=.38$  ve  $Fz=.30$  olmak üzere orta düzeydedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Akademik başarı, meta-analiz, öğretmen liderliği.

## Introduction

Teachers are one of the pivotal factors in students' academic lives, playing a paramount role in shaping their educational trajectories. This is because teachers occupy a position that can influence not only the academic achievements of their students but also the formation of their overall behaviors, whether in positive or negative ways. At this juncture, teacher leadership emerges as a concept that directly influences the educational process, exerting a significant impact. A teacher leader embodies characteristics described by various terms such as change agent, expert, coach, lead teacher, mentor, and department chair, among others (Mangin and Stoelinga, 2008; Neumerski, 2012). The diversity of these attributes signifies the comprehensive nature of the mission entrusted to the teacher leader. Given the complexity of school environments, influencing other stakeholders is not an easy task, thus underscoring the expectation for teacher leaders to possess these exceptional qualities. On the other hand, transformational leadership, distributed leadership and instructional leadership practices, which are related to teacher leadership, can also be effective on the academic success of the student. Because these types of leadership, due to their characteristics, encourage the teacher to take responsibility as an impressive leader.

## Teacher Leadership

The concept of teacher leadership can be broadly defined as the ability of a teacher to dismantle organizational barriers and leverage resources through the establishment of a network of relationships, thereby fostering students' educational development and achievement (York-Barr and Duke, 2004). From another perspective, teacher leadership can also be defined as the capacity of a teacher to willingly assume responsibilities in both formal and informal educational activities and processes within the classroom and school, while influencing their surroundings, supporting the professional development of colleagues, and fostering the establishment of trust (Can, 2014). These definitions illustrate that teacher leaders possess a distinct professional understanding and approach, deviating from conventional norms.

Leader teachers, have a deep passion for their profession and display a proactive attitude towards assuming responsibilities. Katzenmeyer and Moller (2001), describe teacher leaders as individuals who exhibit leadership qualities both inside and outside of the classroom. They contribute to and influence the community comprising of teachers and learners, thereby enhancing educational practices. Wynne (2002)

emphasizes that teacher leaders exhibit instructional expertise, openly share their experiences with colleagues, actively pursue professional development, prioritize the best interests of students, undertake research projects, foster collaboration with colleagues, parents, and relevant communities, provide guidance in implementing change models, demonstrate social and political awareness, mentor novice teachers, contribute to teacher education programs at universities, and actively participate in decision-making processes within the school while embracing risks.

In the definitions of teacher leadership, emphasis is generally placed on four key characteristics. These include the establishment of shared norms among teachers, providing opportunities for teachers to assume leadership roles, teachers functioning as instructional leaders, and a collective leadership approach based on a culture of sharing responsibilities rather than individualized leadership (Harris, 2005). Teacher leadership has a positive impact on student learning (Katzenmeyer and Moller, 2001). Building upon this premise, it can be inferred that teacher leaders, through their effective teaching skills, enhance their students' learning experiences, thereby contribute to the improvement of their academic achievements. Teacher leaders possess the capacity to positively influence their students. Their leadership in instructional delivery and teaching styles also effects students' learning and achievements in a favorable manner.

### **Distributed Leadership**

Distributed leadership advocates for providing everyone in the organization with an opportunity to contribute to management by utilizing their existing talents and emphasizes the importance of sharing expertise with the entire team rather than having it concentrated in a few individuals. This approach enables employees to exercise leadership based on their areas of expertise. Distributed leadership, which eliminates the boundaries created by the hierarchical structure in the traditional leadership approach, enables the emergence of numerous diverse and interconnected perspectives and talents within the organization. By bringing together these diverse qualities, distributed leadership, which surpasses the sum of individual contributions, has the potential to transform into the harmonious and artistic sound produced by a dynamic orchestra (Woods, Bennett, Harvey and Wise, 2004). The characteristic of distributed leadership, which minimizes the constraints imposed by traditional hierarchy and boundaries, also enhances teachers' leadership qualities. Granting teachers, the opportunity to engage in leadership roles leads to their increased proactivity and productivity in this regard. Consequently, they are afforded the chance to engage in practical experiences that enable them to attain teacher leadership attributes.

### **Transformational Leadership**

Transformational leadership is a process that enhances followers' awareness, emphasizing the cultivation of justice, harmony, and peace ideals, while prioritizing

morale and motivation, and preventing the transformation of competition into hatred and envy (Burns, 2004). Transformational leadership focuses on how a leader identifies and addresses the essential needs of their followers.

In this regard, four fundamental dimensions have been identified. The first dimension is idealized influence or charisma, which represents the leader's ability to profoundly influence their followers. The second dimension is inspirational motivation, which reflects the extent to which a leader displays an inspiring approach towards their followers. The third dimension is intellectual stimulation, which encourages followers to question existing conditions and take risks to find unique solutions. The fourth dimension is individualized consideration, that is the leader's level of awareness and responsiveness to each follower's personal needs (Judge and Piccolo, 2004). Based on these facts, it can be expected that school leaders who exhibit a transformational leadership style would act in a manner that empowers their teachers with leadership qualities. The prominent feature of this leadership style is its ability to transform the followers. The capacity to take behaviors from a specific pattern and transform them into something entirely new leads to fundamental changes in teachers' learning and instructional activities. Teachers can engage in learning and instructional activities within a transformative leadership style, influencing and transforming their students. Therefore, it would be appropriate to consider teacher leadership in association with transformational leadership.

### **Instructional Leadership**

Instructional leadership in its essence, refers to the power and behaviors employed by school principals, teachers, and supervisors to influence individuals and situations related to the school (Şişman, 2004). The most distinctive characteristic that sets instructional leadership apart from other leadership styles is its focus on the learning and teaching processes within the school. Because the schools are fundamentally organizations centered on learning and teaching, the significance of all activities is secondary to these two fundamental objectives (Hoy and Hoy, 2006). Instructional leadership places the teacher in a critical position as it is inherently centered on the learning and teaching processes within the school. The teacher assumes a leading role in the school's learning and teaching endeavors. Instructional leaders do not engage in the learning and teaching activities to the same extent as teachers, yet they provide leadership in effectively managing these activities. The instructional leadership style influences teachers' possession of leadership qualities and their process of acquiring such attributes, as it empowers teachers to shape the learning and teaching activities. Effective instructional leaders are expected to instill leadership qualities in teachers, as the success of instructional leaders is contingent upon possessing qualities of teacher leadership. Leader teachers contribute to the effectiveness of the teaching and learning process, and thus, they contribute to the attainment of the fundamental goals of instructional leadership, through their display of effective teaching behaviors.

Research on teacher leadership is related to distributed leadership, transformational leadership, and instructional leadership. Distributed leadership, by definition, assigns leadership roles to teachers. Transformational leadership transforms teachers' educational perceptions, while instructional leadership focuses on students' academic achievements and, consequently, the effective delivery of instruction by teachers. Thus, teacher leadership intersects with these concepts, as highlighted in studies by Altunay (2017) and York-Barr and Duke (2004). Although there are relatively few studies examining the direct relationship between teacher leadership and students' academic achievement in the literature, it is possible to come across numerous studies indirectly investigating the association between teacher leadership and students' academic performance. Tan, Dimmock and Walker (2021) conducted a meta-analysis study examining the relationships between instructional leadership and learning outcomes. In their meta-analysis study Shen, Wu, Reeves, Zheng, Ryan and Anderson (2020) investigated the relationship between teacher leadership and students' academic achievement. Schott, van Roekel, and Tummers (2020) made a systematic review on teacher leadership. Araşkal and Kılınç (2019) investigated the relation between teacher leadership and student achievement. Nguyen, Harris, and Ng (2019) conducted a systematic review examining studies on teacher leadership in the international literature between 2003 and 2017. Balwant (2016) conducted a meta-analysis examining the relationships between transformative teacher leadership and student achievement at the higher education level. York-Barr and Duke (2004), Wenner and Campbell (2017) have emphasized the need for more rigorous, comprehensive, and advanced experimental studies that delve into the effects of teacher leadership on student outcomes. Similarly, Nguyen, et al., (2019) have reiterated the necessity of experimental research in this area, reaffirming the importance of such studies. In this aspect, our purpose is to investigate the relationship between teacher leadership and student academic achievement, encompassing grade levels from K-4, K-8, K-12, and higher education. Moreover, the relationship between teacher leadership and student outcomes has gained increasing importance in terms of educational system effectiveness. There is a growing tendency for the number of studies examining the relationship between teacher leadership and student outcomes. Therefore, there is a need for comprehensive reviews that specifically focus on the relationship between teacher leadership and student achievement. Furthermore, it is crucial to thoroughly investigate the relationship between teacher leadership, a significant student outcome, and academic achievement. Accordingly, the following hypotheses were tested:

**H1.** The relationship between teacher leadership and academic achievement is positively oriented.

**H2.** The characteristics of primary studies (publication type, unit of analysis, sample location, participant type, educational level, leadership type, academic field) serve as moderators in the relationship between teacher leadership and academic achievement.

## Method

In this section, explanations regarding the research model, data collection, coding, and analysis process are explained.

### Research Model

In this study, the meta-analysis method was employed to determine the relationship between teacher leadership and academic achievement. Meta-analysis as a research model, is a statistical method used to combine the results of numerous studies conducted on a specific topic to arrive at a general conclusion (Littell, Corcoran and Pillai, 2008).

### Data Collection

The data for this study consisted of primary studies investigated the relationship of teacher leadership and student academic achievement. Electronic databases were utilized to access the primary research studies. The electronic databases used for this study included Scopus, Web of Science, ERIC, Academic Search Ultimate, Open Dissertations, and ProQuest Publicly Available Content. The search terms utilized in the databases included "teacher leadership," "teacher leader," "classroom leadership," "instructor leadership," "professor as a leader," "distributed leadership," "shared leadership," "collective leadership," combined with "achievement," "success," "academic," "school," "student," "educational," "learning," and "performance" or "outcome." In addition, the Google Scholar database and the reference lists of primary studies were utilized to access different research sources. Non-repetitive studies were retrieved from the Google Scholar database. Subsequently, the reference lists of the studies were examined, and potential studies that were not repetitive with the primary studies were accessed. In line with the purpose of this study, various inclusion criteria were determined, and studies meeting these criteria were included in the analysis. The flow diagram outlining the data collection and inclusion process is presented in Appendix 1.

### Inclusion criteria

The inclusion criteria to select and analyze the primary studies determined as follows: i) Primary studies should be published between 2000 and 2023. ii) Studies should involve teacher/instructor leadership, exclude school administrative leadership. iii) Studies should contain appropriate statistical data to calculate effect sizes, such as Pearson's  $r$ ,  $R$ ,  $R^2$ ,  $F$ , and  $t$  values. The dataset of this study consists of 49 primary studies, comprising 51% articles, 47% theses, and 2% conference papers. The characteristics of the primary studies are presented in Appendix 2.

### Data coding

The coding of the primary studies was performed under the following labels. Leadership type: It was coded based on the leadership model that was the focus of



the research. For example, if the research focused on transformational teacher leadership, it was coded as "transformational". Similarly, if it focused on distributed leadership, it was coded as "distributed". Teacher leadership was coded as "teacher leader". If the number of effect sizes related to a specific leadership type was less than or equal to three ( $k \leq 3$ ), it was coded as "other". Academic field: If the research covers multiple academic fields, it was coded as "mixed". If it specifically focuses on a single academic field, it was coded as "math" and "language" etc. If the number of effect sizes related to a specific academic field was less than or equal to three ( $k \leq 3$ ), it was coded as "other". Achievement scale: The scales used to measure the achievement were coded as "GPA" for general point average, "self-report" for self-reporting, "standard" for standard exams and "test scores" for multiple choice tests. Education level: Coding was based on the educational levels in which the research was conducted. These levels were coded as "elementary", "middle", "high", "university" and "mixed". Analysis unit: If the study conducted statistical analyses based on scores from individual participants such as teachers or students, the unit of analysis was coded as "individual". If the research conducted statistical analyses based on aggregated data, for example, scores aggregated at the school level, the unit of analysis was coded as "school". Participant: The participant type was coded as reported in the research reports such as "teacher, student and, principal". If the research involved participants from multiple statuses, it was coded as "mixed". Location: The country where the research was conducted was taken as a reference. The number of studies from the U.S. is significantly higher compared to other countries. This aspect was considered during coding. Accordingly, the countries were coded as "US" and "other". Quality assessment: The quality of the primary studies was assessed using the Quality Assessment and Validity Tool for Correlational Studies developed by Cicolini, Comparcini and Simonetti (2013). This tool is specifically designed to measure the quality of correlational research. The scores obtained from the tool by the primary studies were coded as follows: "0-4 = Low; 5-9 = Medium; 10-14 = High". Publication type: The publication type of the primary studies coded as "article", "dissertation" and "proceeding".

## Data Analysis

### Statistical model

A dataset was created from studies that met the inclusion criteria of this research. The samples and characteristics of the primary studies included in this dataset vary. When the samples and characteristics of the primary studies are diverse, it is recommended to use a random effects statistical model in meta-analyses (Borenstein et al., 2021; Paul and Barari, 2022). In this study, considering the diversity of the dataset, the statistical analysis was conducted by using the random effect meta-analysis model.

### **Effect size selection**

In this research, each primary study included in the meta-analysis is considered as an analysis unit. In other words, each primary study comprising the dataset of this research (if it covers a sample) is represented by an effect size. If the primary studies have reported dependent correlations, an average effect size can be calculated for that study to represent a single effect size (Park and Beretvas, 2019). If a study was conducted on a single sample and reported interdependent correlations, the average effect size was calculated for that study. If there was more than one sample group in a study, independent effect sizes were produced for each sample. For each study, Fisher's z (Fz) effect size was calculated. Since the Pearson r values reported in the primary studies take values between 1 and -1, the calculated variance values tend to narrow the confidence intervals. To address this issue of shrinkage, the use of the Fz index is recommended (Borenstein and Hedges, 2019). Therefore, the Fz index was preferred as the effect size index in this research.

### **Publication bias**

Publication bias concerning the distribution of effect sizes, was assessed using the Egger's regression test (ER), Duval and Tweedie's Trim and Fill analysis (DTTF), and funnel plot examination techniques (Samawi, 2021). Different tests for publication bias were compared and interpreted in relation to each other.

### **Heterogeneity and moderator analysis**

The total amount of heterogeneity in the dataset was examined using Q statistics, while the level of heterogeneity was assessed using  $I^2$  and  $\tau^2$  statistics (Borenstein et al., 2017). Furthermore, average effect sizes were calculated and interpreted based on moderator variables. Moreover, to assess whether the average effect size differed across moderator variables, between-group Q values were calculated and interpreted. If a continuous variable such as the year of the study served as a moderator, meta-regression was performed.

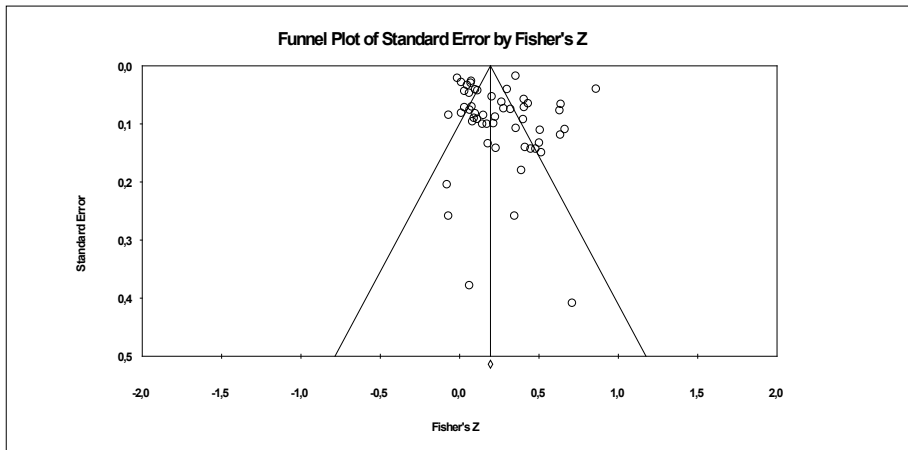
### **Findings**

The dataset of this study consists of  $k=55$  independent samples derived from  $n=49$  primary studies. The effect sizes of the primary studies range from  $Fz=-.69$  to  $Fz=.1.05$ . It was determined that there are two extreme effect sizes within the primary studies ( $Fz=-.69$  and  $Fz=.1.05$ ). Outliers were excluded from the statistical analyses. Thus, the present study analyzed a total of  $n=47$  independent samples from  $k=53$  primary studies. Accordingly, the effect sizes ranged from  $Fz=-.08$  to  $Fz=.86$ . The average effect size between teacher leadership and academic achievement is moderate in magnitude ( $Fz=.25$ , 95% CI [.19, .31],  $p < .01$ ). Furthermore, the total amount of heterogeneity in effect sizes was calculated as  $Q(53) = 830.78$ ,  $p < .01$ . It was determined that the effect sizes exhibited a high level of heterogeneity ( $I^2 = 93.74$ ). It

can be stated that the amount of heterogeneity is significantly influenced by the between-study variance ( $\tau^2 = .05$ ).

The results of Egger's Regression test did not reveal any evidence of publication bias ( $t = 1.35$ ,  $df = 51$ ,  $p = .18$ ). Similarly, the results of the DTF test indicated a negligible level of publication bias. It was found that the distribution of effect sizes based on their standard errors exhibits symmetry, however, an additional study needs to be added to the right of the mean effect size. Based on this, the corrected effect size was calculated as  $Fz = 0.254$ , with a 95% confidence interval of  $[0.19, 0.32]$ .

The Q statistic was computed as 834.49, indicating the total heterogeneity of the effect sizes. The distribution of effect sizes based on their standard errors was examined by using a funnel plot, and it was observed that the distribution was symmetric. The funnel plot is presented in Figure 1. In line with the above results, it was concluded that the data set of the study does not exhibit publication bias. The results of the heterogeneity and moderator analysis for the data set are presented in Table 1.



**Figure1.** Funnel plot

The distribution of effect sizes varies statistically according to the type of achievement measure ( $Q(b) = 15.98$ ,  $p < .05$ ) and the quality level of the study ( $Q(b) = 9.86$ ,  $p < .05$ ). The self-report type scales used in the studies yielded effect sizes at a moderate level ( $k = 5$ ,  $Fz = .45$ , 95% CI  $[.29, .61]$ ). Similarly, the test score type scales used in the studies also generated effect sizes at a moderate level ( $k = 6$ ,  $Fz = .39$ , 95% CI  $[.24, .55]$ ). In contrast, standard achievement tests yielded lower effect sizes ( $k = 5$ ,  $Fz = .14$ , 95% CI  $[.06, .23]$ ). Furthermore, studies with higher quality levels produced lower effect sizes compared to studies at a moderate level ( $k = 25$ ,  $Fz = .16$ , 95% CI  $[.08, .24]$ ;  $k = 28$ ,  $Fz = .34$ , 95% CI  $[.26, .42]$ ). The distribution of effect sizes does not statistically differ according to leadership type, academic field,

educational level, unit of analysis, participant type, location, and publication type. However, there are noteworthy observations based on the magnitude of effect sizes. The effect size of studies conducted at the elementary school level is weak ( $Fz=.12$ ), while it is moderate for the university ( $Fz=.26$ ), for the high school level ( $Fz=.38$ ) and middle school level ( $Fz=.30$ ), and for the mixed level ( $Fz=.22$ ). Furthermore, there is a significantly lower between-study variance observed at the elementary level ( $I^2=34.65$ ,  $Tau^2<.01$ ). Additionally, the meta-regression analysis examining the effect sizes across years did not yield statistically significant results (Slope=.007, Standard Error=.0065,  $p=.26$ ).

Table 1  
*Moderator and Heterogeneity Analyses*

Moderator	Effect size		%95 CI		Heterogeneity		
	k	Fz	LL	UL	I <sup>2</sup>	tau <sup>2</sup>	Q(b)
<i>Leadership type</i>							.94
Teacher leader	22	.29	.18	.39	91.67	.04	
Transformational	14	.25	.12	.37	93.00	.03	
Distributed	14	.22	.09	.34	95.84	.11	
Other	3	.19	-.06	.45	74.91	.01	
<i>Academic field</i>							.57
Mixed	38	.24	.16	.32	93.75	.04	
Language	8	.24	.07	.41	88.06	.05	
Math	4	.31	.09	.54	95.94	.09	
Other	3	.31	.03	.58	86.67	.07	
<i>Achievement scale</i>							15.98*
GPA	18	.25	.16	.35	89.06	.03	
Self-report	5	.45	.29	.61	97.31	.05	
Standard	24	.14	.06	.23	70.50	.01	
Test scores	6	.39	.24	.55	93.74	.07	
<i>Education Level</i>							5.82
Elementary	12	.12	-.02	.26	34.65	<.01	
Middle	16	.30	.18	.43	96.95	.12	
High	8	.38	.20	.55	87.96	.05	
Mixed (K1-K12)	8	.22	.05	.39	74.35	.01	
University	9	.26	.10	.42	94.73	.03	
<i>Analysis unit</i>							.38
Individual	39	.26	.19	.34	95.19	.05	
School	14	.19	.06	.33	61.65	.02	
<i>Participant</i>							.90
Teacher	18	.23	.11	.34	63.27	.01	

Student	17	.24	.13	.35	96.10	.04	
Principal	3	.20	-.06	.47	74.85	.02	
Mixed	15	.30	.18	.42	95.48	.11	
<i>Location</i>							1.84
US	33	.21	.13	.29	82.16	.03	
Other	20	.30	.20	.39	96.65	.05	
<i>Quality</i>							9.86*
High	25	.16	.08	.24	92.71	.02	
Medium	28	.34	.26	.42	91.01	.08	
<i>Publication type</i>							5.25
Article	25	.28	.20	.37	96.00	.05	
Dissertation	27	.19	.10	.28	76.98	.02	
Proceeding	1	.66	.21	1.11	.00	<.01	

Note: \*  $p < .05$ , Q(b): Q between, %95 CI: %95 Confidence Interval

*Continued from Table 1.*

### Conclusion, Discussion and Recommendation

In this study, the aim was to examine the relationship between teacher leadership and academic achievement. To achieve this objective, an analysis of effect sizes was conducted based on 54 independent samples obtained from 47 primary studies. Overall, it was concluded that there is a weak-level relationship between teacher leadership and academic achievement. From this perspective, it can be inferred that teacher leadership does not have a significant impact on academic achievement. However, it should be noted that the interpretation of the meta-analysis results needs to be approached with caution. The quality of the studies included in the analysis directly affects the findings and results of the meta-analysis (Olejnuk and Algina, 2000). The obtained results have been shaped based on the data from the selected studies.

The findings of this study are consistent with the research results of Balwant (2016) and Shen et al. (2020). However, the results of this study partially align with the research findings of Tan et al. (2021). The obtained result has shown a weak level of relationship ( $ES = .12$ ) between teacher leadership and academic outcomes, similar to what has been found in this study. However, there is a notable difference ( $\Delta ES = .13$ ) between the effect size observed in this study and the effect size observed in the study by Tan et al. (2021). This discrepancy may have arisen due to the different levels of analysis between the two studies. In this study, the unit of analysis is at the research level, whereas in the mentioned study, the unit of analysis comprises independent effect sizes derived from primary studies.

According to the research findings, the relationship between teacher leadership and academic achievement is weak at the elementary school level. The weak level of impact of teacher leadership on academic achievement among elementary school students can be explained by the lack of age and maturity necessary for these students to discern leadership behaviors. Due to being in their childhood stage, students at this level may exhibit different behaviors in discerning and valuing teacher leadership behaviors. However, their tendency to perceive their teachers as ideal individuals in all aspects can also enhance their efforts to emulate them in various domains. Thus, students in this age group may not only emulate their teachers' leadership behaviors but also strive to emulate them in every aspect and action. Focusing solely on specific leadership behaviors may prove to be inadequate. In line with this, Tan et al. (2021) calculated the effect size between teacher leadership and academic achievement among students in grades 1 to 6 (G1-G6) to be small ( $ES=.10$ ).

In this study, a moderate positive relationship was identified between teacher leadership and academic achievement in middle and high school levels. Accordingly, teacher leadership can be considered a significant factor in the academic success of students at the middle and high school levels. Indeed, in these school stages where students undergo a process of self-discovery, emotional support, and identity formation, they are influenced by the leadership of their teachers. Leader teacher behaviors not only serve as examples but also shape students' behaviors. Sokol, Gozdek and Figurska (2015) concluded in their research that leader teachers' behaviors have a significant impact on shaping students' creativity. They also emphasized the important contributions of leader teachers in providing emotional support to students, highlighting that students not only need academic success but also emotional maturity and satisfaction. Therefore, the relatively high effect size found between the academic achievement of secondary school students and teacher leadership behaviors is meaningful. It can be inferred that leader teachers create a positive impact on academic achievement through emotional support.

Another finding of this study suggests that the relationship between teacher leadership and academic achievement is positive and of moderate magnitude among higher education students. The moderate effect size observed in this relationship at the higher education level may be attributed to the significance and meaning that university students attribute to leadership behaviors. Unlike students at the secondary education level, university students may have a greater desire to understand the world and life in a universal framework and develop a unique set of values. This inclination could lead them to attach greater importance to leadership behaviors, as these behaviors can embody special and valuable ideas that have the potential to influence others. Such ideas can serve as guiding principles for young individuals who seek to shape their lives. Therefore, it is natural to observe meaningful relationships between instructional behaviors that are influential on higher education students and various learning outcomes, including academic achievement. In line with this, Balwant (2016) conducted a meta-analysis examining the relationship between transformational

teacher leadership and higher education instruction and found significant positive associations between transformational teacher leadership and student motivation, satisfaction, trust in the instructor, academic achievement, effective learning, and cognitive learning.

Higher effect sizes have been calculated for the academic achievement variable based on students' self-reports and research-specific tests compared to standardized tests. This discrepancy may be attributed to the fact that standardized tests are designed to differentiate students' performance from one another and tend to be more challenging. On the other hand, self-report measures and research-specific tests are intended to assess students' attainment of target learning outcomes rather than distinguishing among students. Due to their greater flexibility as measurement tools compared to standardized tests, they may have produced larger effect sizes. As noted by Çakan (2003), achievement tests are developed to meet specific standards and involve the collaboration of experts, teachers, and technicians to ensure the necessary competencies. It is expected that achievement tests designed to meet these standards would yield lower effect sizes compared to reports prepared in a subjective manner, which could be more prone to bias.

The study revealed that studies with lower quality levels tended to produce moderate effect sizes. The validity and reliability of the measures employed in the studies are crucial methodological factors for determining the true effect size. Furthermore, the study found that studies with lower quality levels yielded moderate effect sizes more frequently. The quality of research is closely associated with the methodological rigor of the study. To ascertain the true effect size, the methodological quality of the studies should be carefully examined and monitored by researchers, editors, reviewers, and jurors. Indeed, Lipsey and Wilson (2001) stated that the quality of primary studies included in a meta-analysis has an impact on validity. Accordingly, it is important to thoroughly evaluate and assess the studies that can be included in the scope of analysis before their publication and allow their dissemination thereafter. This is because the results of meta-analyses and similar compilations are directly dependent on the quality of the primary studies. High-quality publications are necessary for obtaining reliable results and guiding assessments.

This meta-analysis has several limitations. Firstly, the inclusion of studies with diverse sample characteristics and variations in the administered achievement tests has led to substantial heterogeneity in the calculated effect sizes. Consequently, obtaining and interpreting a general conclusion, like the overall effect sizes derived from similar studies, is more challenging in this study. Secondly, there is a relatively limited number of experimental studies focusing on the relationship between teacher leadership and student achievement. The existing studies have approached the issue from different perspectives. Meta-analysis, by definition, is a compilation method that combines data from similar studies. However, the number of similar experimental studies on this topic, especially across different school levels, has not yet reached a

sufficient quantity. Thirdly, the insufficient number of experimental studies conducted specifically for each school level has made it challenging to independently evaluate teacher leadership and academic achievement within these levels. Despite these limitations, the results obtained from the present study confirm the need for further experimental research in this area. The insufficient number of experimental studies hinders the accurate evaluation of meta-analyses and similar systematic reviews. In light of the findings of this study, the following recommendations may be considered beneficial: Researchers can conduct more experimental studies examining the relationship between teacher leadership and students' academic achievement. These studies can be carried out independently at primary, secondary and higher education levels. They may take more careful quality control measures in experimental studies to ensure appropriate data are provided for subsequent research efforts. In terms of educational policies, adopting strategies that encourage teacher leadership may increase the effectiveness of teachers.

## References

- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44
- Araşkal, S., & Kılınc, A. Ç. (2019). Examining the factors affecting teachers' leadership: Qualitative research. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(3), 419-468.
- Balwant, P. (2016). Transformational instructor-leadership in higher education teaching: A meta-analytic review and research agenda. *Journal of Leadership Studies*, 9(4), 20-42. <https://doi.org/10.1002/jls.21423>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Borenstein, M. & Hedges, L. V. (2019). Effect sizes for meta-analysis. In Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp.207-242). Russell Sage Foundation.
- Borenstein, M., Higgins, J. P., Hedges, L. V., & Rothstein, H. R. (2017). Basics of meta analysis: I2 is not an absolute measure of heterogeneity. *Research Synthesis Methods*, 8(1), 5-18.
- Burns, J.M. (2004). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. Grove Press
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi
- Cicolini, G., Comparcini, D., & Simonetti, V. (2013). Workplace empowerment and nurses' job satisfaction: a systematic literature review. *Journal of nursing management*, 22(7), 855-871. <https://doi.org/10.1111/jonm.12028>
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve bilim*, 28(128).



- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Hoy, A.W., & Hoy, W.K. (2006). *Instructional leadership: a learning-centered guide*. (2nd edition). Boston: Pearson Education Company, USA.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89, 755–768. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. California: Sage Publications.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008). *Teacher leadership: What it is and why it matters*. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 1–9). New York, NY: Teachers College Press.
- McKenzie, M.J, et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijisu.2021.105906>
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49, 310–347. doi:10.1177/0013161X12456700
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017) Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58 (1), 60-80. DOI: 10.1108/JEA-02-2018-0023
- Olejnik, S., & Algina, J. (2000). Measures of effect size for comparative studies: Applications, interpretations and limitations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241-286.
- Paul, J., & Barari, M. (2022). Meta-analysis and traditional systematic literature reviews—What, why, when, where, and how?. *Psychology & Marketing*.39 (6),1-17. <https://doi.org/10.1002/mar.21657>
- Park, S., & Beretvas, S. N. (2019). Synthesizing effects for multiple outcomes per study using robust variance estimation versus the three-level model. *Behavior research methods*, 51, 152-171. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1156-y>
- Samawi, H. (2021). Publication Bias in Meta-Analysis. In *Applied Meta-Analysis with R and Stata* (pp. 237-252). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780429061240>

- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework, *Educational Research Review*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sokol, A., Gozdek, A., & Figurska, I. (2015). *The importance of teacher leadership in shaping the creative attitudes of students*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1976-1982.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tan, C. Y., Dimmock, C., & Walker, A. (2021). How school leadership practices relate to student outcomes: Insights from a three-level meta-analysis. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/17411432211061445
- Wenner, J.A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership. findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration Leadership*, 32(4), 439-457.
- Wynne, J. (2002). *Teacher leadership in education reform*. ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2002-4/teachers.html> adresinden 17.05.2023 tarihinde erişildi
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

### Genişletilmiş Özet

Öğretmenler öğrencilerin akademik hayatlarındaki en önemli unsurlardan biridir. Çünkü öğretmen öğrencilerinin sadece akademik başarısının değil bütün davranışlarının olumlu veya olumsuz biçimde şekillenmesine etki edebilecek bir konumdadır. Bu noktada öğretmen liderliği, eğitim sürecini doğrudan etkileyen bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Lider öğretmen okul ortamında değişime öncülük eden, uzman, koç, baş öğretmen, mentor, bölüm başkanı gibi niteliklemlerle tarif edilen özellikleri taşır (Mangin & Stoelinga, 2008; Neumerski, 2012). Bu niteliklerin çeşitliliği, lider öğretmene yüklenen misyonun kapsamlılığına işaret eder. Karmaşık okul ortamlarında diğer paydaşları etkilemek kolay olmadığı için lider öğretmenlerin bu üstün özelliklere sahip olması beklenir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen liderliği ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1. Öğretmen liderliğiyle akademik başarı arasındaki ilişki pozitif yönlüdür.

H2. Temel araştırmaların özellikleri (araştırmanın yayın yılı, analiz birimi, örneklem lokasyonu, katılımcı tipi, öğretim kademesi, liderlik türü, akademik alan) öğretmen liderliği akademik başarı arasındaki ilişkide moderatördür.

Bu araştırmada öğretmen liderliği ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz, belirli bir konuda yapılmış çok sayıda araştırmanın sonuçlarını birleştirerek genel bir sonuca ulaşmayı sağlamak amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008). Veri toplama: Bu çalışmanın verileri öğretmen liderliği ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran birincil çalışmalardan oluşmaktadır. Birincil araştırma çalışmalarına erişim için elektronik veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu elektronik veri tabanları Scopus, Web of Science, Eric, Academic Search Ultimate, Open Dissertations, ProQuest Publicly Available Content'tir. Veri tabanlarında arama yapmak için "teacher leadership or teacher leader or classroom leadership or instructor leadership or professor as a leader or distributed leadership or shared leadership or collective leadership and achievement or success or academic/school student/educational/learning with performance or outcome" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. *Dahil edilme ölçütleri:* i) Temel araştırmalar 2000-2023 yılları arasında yayımlanmış olmalıdır. ii) Temel araştırmalarda lider olan öğretmen/öğretici olmalıdır. Okul yönetici lider ise hariç bırakılmıştır. iii) Temel araştırmalar etki büyüklüğü hesaplamak için yeterli istatistiksel veri içermelidir (Pearson r, R, R<sup>2</sup>, F ve t değerleri gibi). Bu araştırmanın dahil edilme ölçütlerini karşılayan çalışmalardan bir veri seti oluşturulmuştur. Bu veri setini oluşturan temel araştırmaların örneklem ve özellikleri birbirlerinden farklıdır. Temel araştırmaların örneklem ve özellikleri birbirlerinden farklı ise meta analizde rastgele etkiler (random effects) modelinin kullanılması önerilmektedir (Borenstein, et al., 2021; Paul & Barari, 2022). Bu araştırmada veri setinin örneklem çeşitliği dikkate alınarak rastgele etkiler modeline göre istatistiksel süreç yürütülmüştür. Bu araştırmaya dahil edilen 49 temel araştırmadan 55 bağımsız etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri  $Fz=-.69$  ile  $Fz=1.05$  arasında değişmektedir. Bunlardan 2 tanesi uç değer olduğu ( $Fz=-.69$  ve  $Fz=1.05$ ) için analiz dışında tutulmuştur. Böylelikle, toplam 47 temel araştırmadan 53 bağımsız etki büyüklüğü analiz edilmiştir. Buna göre etki büyüklüğü değerleri  $Fz=-.08$  ile  $Fz=.86$  arasında yayılmaktadır. Öğretmen liderliği ve akademik başarı arasındaki ortalama etki büyüklüğü orta düzeydedir ( $Fz=.25$ , %95 CI [.19, .31],  $p < .01$ ). Yine etki büyüklüklerinin toplam heterojenlik miktarı  $Q(53) = 830.78$ ,  $p < .01$  olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde heterojen olduğuna karar verilmiştir ( $I^2=93.74$ ). Heterojenlik miktarına araştırmalar arası varyansın katkısının önemli düzeyde olduğu söylenebilir ( $Tau^2=.05$ ).

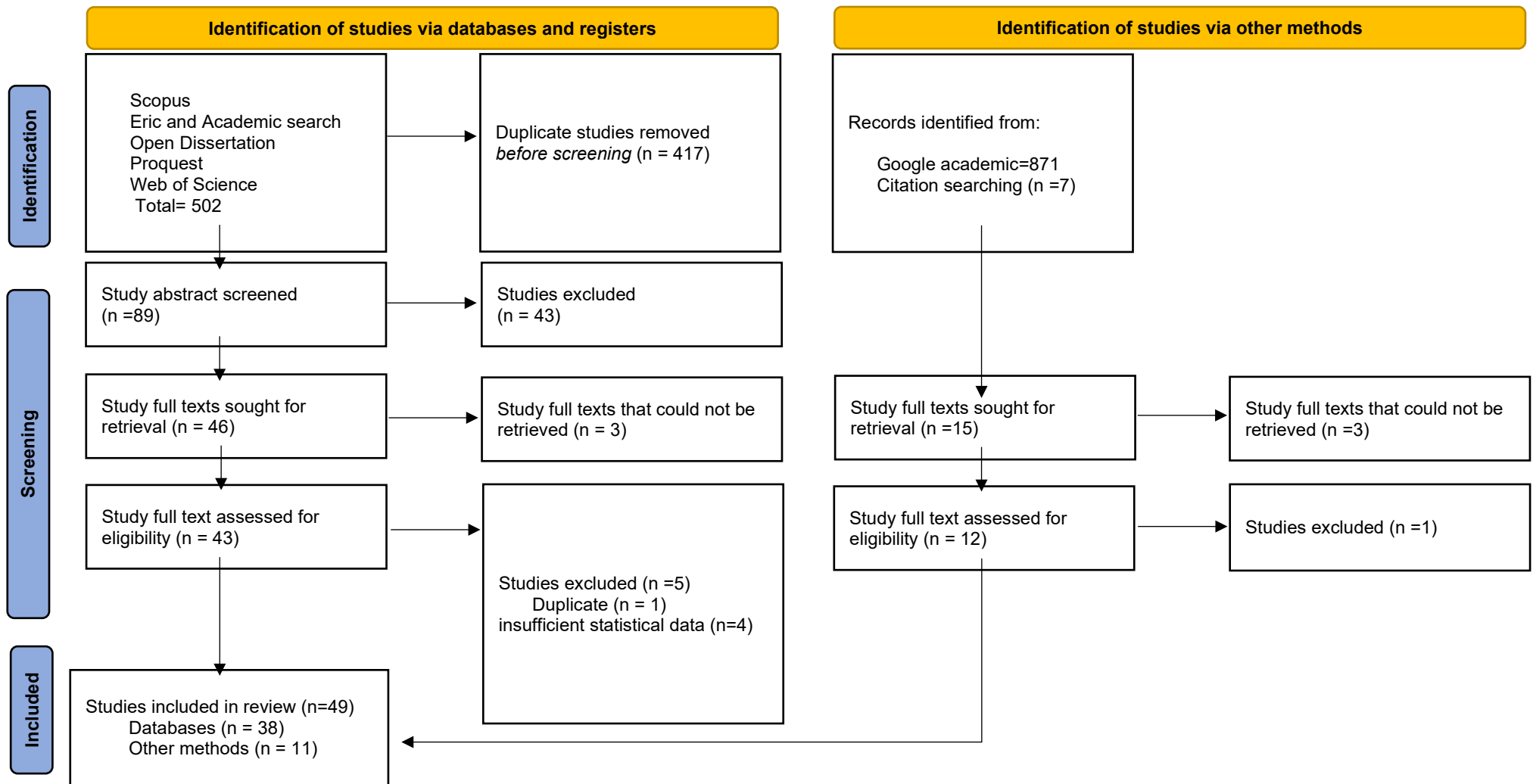
Araştırmanın sonuçları Balwant, (2016) ve Shen, vd. (2020) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öte yandan Tan, vd. (2021) araştırma sonuçlarıyla bu

araştırmanın sonuçları kısmen örtüşmektedir. Ulaşılan sonuç, bu çalışmada olduğu gibi öğretmen liderliğinin akademik çıktılarla ilişkisinin zayıf düzeyde ( $ES=.12$ ) olduğunu göstermiştir. Fakat Tan, vd. (2021)'de gözlenen etki büyüklüğü ile bu çalışmada gözlenen etki büyüklüğü arasında dikkate değer bir fark vardır ( $\Delta ES=.13$ ). Bu durum iki araştırmanın analiz düzeylerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu çalışmada analiz birimi araştırma düzeyinde iken söz konusu çalışmanın analiz birimi, temel araştırmaların içinde yer alan birbirinden bağımsız etki büyüklükleridir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen liderliği ile akademik başarı arasındaki ilişki ilkökul kademesi için zayıf düzeydedir. Öğretmen liderliğinin akademik başarı üzerindeki etkisinin ilkökul öğrencileri için zayıf düzeyde çıkması bu kademedeki öğrencilerin liderlik davranışlarını ayırt edecek yaş ve olgunlukta olmamasıyla izah edilebilir. Bu kademedeki öğrenciler çocukluk çağında olmalarından dolayı, lider öğretmen davranışlarını ayırt etme ve önemseme konusunda farklı davranabilirler. Fakat öğretmenlerini her konuda ideal insan olarak görmeleri onlara her konuda benzeme çabalarını da artırabilir. Böylelikle sadece liderlik davranışlarıyla değil her ve hareketleriyle öğretmenlerini örnek alabilirler. Liderlik gibi belirli davranışlara odaklanmak bakımından zayıf kalabilirler. Bu doğrultuda Tan, vd. (2021), birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan aralıkta yer alan sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarıyla ile öğretmen liderliği arasındaki etki büyüklüğünü küçük ( $ES=.10$ ) düzeyde hesaplamışlardır.

Bu çalışmada, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda öğretmen liderliği ile akademik başarı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen liderliğinin ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir faktör olduğu düşünülebilir. Nitekim, öğrencilerin kendilerini tanıma, duygusal destek bulma ve bir kimlik edinme süreci yaşadığı bu okul kademelerinde öğretmenlerin liderliklerinden etkilenmeleri söz konusudur. Lider öğretmen davranışları, öğrencilere örnek olması bakımından onların davranışlarını da şekillendirir. Sokol, Gozdek ve Figurska (2015), yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaratıcılığına şekil vermede lider öğretmenlerin davranışlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca lider öğretmenlerin öğrencilere duygusal destek olma noktasında önemli katkılarının olduğunu, öğrencilerin akademik başarıları kadar onların duygusal olgunluk ve doyuma da ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarıyla öğretmenlerin liderlik davranışları arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünün görece yüksek çıkması anlamlıdır. Lider öğretmenlerin duygusal destek aracılığıyla akademik başarı üzerinde olumlu etki oluşturduğu düşünülebilir.

**Appendix 1:** Flow diagram of searching, screening and including process of the primary studies



Flow diagram of screening and including process, adapted from McKenzie, et al. (2021).

## Appendix 2.

### The characteristics of the studies included in the meta-analysis

Study	r	n	Rep.	Partic.	Local	Edu.L.	Leadership	Scope	Scale	Unit	Quality
Huamán, et al. (2021)	0,270	189	A	T	Peru	H	Transformational	mixed	GPA	I	Mq
Kılınç, et al. (2022)	0,148	142	A	M	Turkey	M	Distributed	Lang.	Std	S	Hq
Gultekin & Dougherty (2021)	0,200	362	A	T	US	M	Servant	mixed	Std	I	Hq
Küçükalioglu & Tuluk (2021)	0,047	915	A	S	Turkey	M	Teacher	math	T-Sc	I	Hq
Tsuyuguchi, et al. (2020)	0,070	1157	A	P	Japan	M	Distributed	mixed	Std	I	Hq
Leithwood & Mascal (2008)	0,340	90	A	P	Canada	M	Distributed	mixed	Std	S	Hq
Givens (2013)	0,080	27	D	S	US	M	Distributed	mixed	Std	S	Hq
Estes (2009)	0,210	105	D	P	US	H	Teacher	mixed	GPA	I	Mq
Nesmith (2011)	0,090	127	D	T	US	E	Teacher	mixed	GPA	I	Mq
Boudreaux (2011)	0,030	199	D	T	US	E	Distributed	mixed	Std	I	Mq
Davis (2009)	0,370	34	D	T	US	E	Distributed	mixed	Std	S	Hq
Wilson (2016)	-0,070	143	D	S	US	M	Transformational	Lang.	Std	I	Mq
Crosby, K. D. (2019)	0,420	52	D	T	US	H	Transformational	other	T-Sc	I	Mq
Turker (2021)	0,467	85	D	T	US	H	Transformational	mixed	GPA	I	Mq
Carmichael (2006)	-0,600	10	D	M	US	E	Distributed	mixed	Std	S	Mq
Lopez (2015)	0,076	206	D	T	US	M	Authentic	mixed	Std	I	Hq
Yusof, et al., (2018)	0,142	103	A	T	Malaysia	E	Teacher	mixed	GPA	I	Mq
	-0,071	18	D	T	US	E	Teacher	mixed	Std	S	Hq
Terrell (2010)	0,110	122	D	M	US	E	Distributed	mixed	Std	I	Mq
Sugg (2013)	-0,015	2292	D	S	US	M	Teacher	Lang.	Std	I	Hq
Sebastian el al., (2017)	0,380	121	A	M	US	H	Teacher	mixed	Std	S	Hq
Cohron (2009)	0,112	561	D	T	US	E	Teacher	mixed	GPA	I	Hq
Harris (2016)	0,220	133	D	T	US	E	Transformational	Lang.	Std	I	Mq
Burr (2003)	0,258	262	D	T	US	E	Distributed	mixed	Std	I	Mq
Woo (2021)	0,063	177	D	M	US	M	Distributed	mixed	Std	S	Hq
Woo (2021)	0,010	155	D	M	S.Korea	M	Distributed	mixed	Std	S	Hq
Bell (2012)	0,332	18	D	T	US	M	Teacher	mixed	Std	S	Mq
	0,061	10	D	T	US	M	Teacher	mixed	Std	S	Mq
	0,610	9	D	T	US	H	Teacher	mixed	Std	S	Mq
Sebastian,et al., (2016)	0,030	534	A	M	US	E	Teacher	mixed	Std	S	Hq
Seashore, et al., (2010)	0,170	103	A	M	US	M	Distributed	math	Std	S	Hq
Calderone, et al., (2018)	0,558	173	A	S	US	M	Teacher	mixed	T-Sc	I	Mq

Shah & Khan (2020)	0,406	242	A	T	Pakistan	M	Teacher	mixed	T-Sc	I	Mq
Igiri et al., (2019)	0,385	200	A	M	Nigeria	M	Teacher	math	T-Sc	I	Mq
Wooleyhand (2012)	0,097	152	D	T	US	E	Distributed	mixed	Std	I	Mq
Siregar, et al., (2022)	0,463	60	A	S	Indonesia	M	Teacher	other	T-Sc	I	Mq
Rivers (2010)	0,782	187	D	T	US	E	Distributed	mixed	Std	I	Hq
Bukhari (2013)	0,098	605	A	M	Pakistan	H	Transformational	mixed	GPA	I	Hq
Eliav (2012)	0,445	52	D	M	US	M	Distributed	mixed	Std	S	Hq
Gilchrist (2017)	0,561	74	D	M	US	M	Teacher	Lang.	GPA	I	Mq
	0,473	48	D	M	US	M	Teacher	Lang.	GPA	I	Mq
	0,390	54	D	M	US	M	Teacher	Lang.	GPA	I	Mq
	0,224	53	D	M	US	M	Teacher	Lang.	GPA	I	Mq
Sulistiyarini & Sukardi (2016)	0,563	234	A	S	Indonesian	H	Teacher	math	GPA	I	Mq
Engin (2020)	0,073	1476	A	S	Turkey	E	Teacher	mixed	GPA	I	Hq
Trigueros, et al., (2020)	0,339	3354	A	S	Spain	U	Transformational	mixed	S-Re.	I	Hq
DeDeyn (2021)	0,176	59	A	S	US	U	Transformational	mixed	GPA	I	Mq
Bogler, et al., (2013)	0,010	1270	A	S	Israil	U	Transformational	mixed	GPA	I	Hq
Gill, et al., (2011)	0,384	307	A	S	India	U	Transformational	mixed	S-Re.	I	Hq
Prasad (2011)	0,58	87	P	S	India	U	Transformational	mixed	GPA	I	Mq
Harrison, (2011)	0,080	112	A	S	US	U	Transformational	mixed	GPA	I	Mq
Balwant (2022)	0,290	620	A	S	Trinidad	U	Authentic	mixed	S-Re.	I	Hq
Bubale,et al., (2021)	0,696	640	A	M	Uganda	M	Distributed	mixed	S-Re.	I	Mq
Balwant, et al., (2019)	0,310	183	A	S	England	U	Transformational	mixed	S-Re.	I	Hq
Peters (2014).	0,060	462	D	S	US	U	Transformational	other	GPA	I	Hq

r= Pearson correlation, n= Sample size, Rep.= Report type, A= Article, D=Dissertation, P=Proceedings, Partic.= Participant type, T= Teacher, S= Student, P= Princibal, M=Mixed, Edu. L.= Education level, E= Elementry, M= Middle H=High U= University, Std=Standard, T-Sc=Test Score S-Re= Self Report GPA=Grade point average I= İndividual S= School, Hq= High quality, Mq: Medium quality, Lang.= Language

# Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesinde Söylem Türlerinin Dil Düzeylerine Uygun Olarak Sınıflandırılması

Seçil Alaca \*, Ceren Özmen \*\*, Nida Kırömeroğlu \*\*\*

Makale Geliş Tarihi:24/06/2024

Makale Kabul Tarihi:23/09//2024

DOI: 10.35675/befdergi.1504413

## Öz


Yabancı dil öğretimine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları, dilbilgisi ve söz varlığı yeterliliğine ilişkin geleneksel değerlendirmelerin ötesine geçerek iletişimsel yeterliliğin değerlendirilmesinde söylem türlerinin rolüne dikkat çekmektedir. Söylem türlerinin anlaşılmasıyla yabancı dil alanındaki değerlendiriciler yalnızca dilsel yetkinliği değil aynı zamanda iletişimin kullanım bilimsel ve toplum dilbilimsel yönlerini de değerlendirmektedir. Okuma becerisinin değerlendirilmesi açısından ele alındığındaysa farklı söylem türlerinden metinlerin kullanımı, okurun çeşitli türlerden ve retorik yapılardan anlam çıkarma gücünün dikkate alınmasını gerektirir. Bu da okuduğunu anlama becerilerinin daha kapsamlı değerlendirilmesine olanak sağlar. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM) belirlenen dil tanımlayıcıları dolaylı olarak farklı dil düzeyleri için farklı söylem türlerinin uygulanmasına gönderimlerde bulunur. Bu görüşlerden hareketle bu çalışmada yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin ölçülmesine yönelik geliştirilen sınavlarda farklı söylem türlerinden metinler kullanmanın önemi tartışılmıştır. Bunun yanı sıra D-AOBM'nin dil tanımlayıcıları ile birlikte ALTE Can Do Project (ALTECDP) yeterlilikleri dikkate alınarak söz konusu değerlendirmelerde kullanmak üzere düzeylere göre söylem türleri ve metin türleri sınıflandırması yapılmıştır.


**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğretimi, okuma becerisi, söylem türleri, ölçme değerlendirme


## Classifying Discourse Types by Language Levels for Reading Assessment

### Abstract

Foreign language assessment studies go beyond traditional evaluations of grammar and vocabulary proficiency and draw attention to the role of discourse types in the assessment of

\* İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye, [secilalaca@gmail.com](mailto:secilalaca@gmail.com), ORCID: [0000-0002-8731-4197](https://orcid.org/0000-0002-8731-4197) 

\*\* Hacettepe Üniversitesi, TÖMER, Ankara, Türkiye, [cerenberber@gmail.com](mailto:cerenberber@gmail.com), ORCID: [0000-0002-5915-7585](https://orcid.org/0000-0002-5915-7585) 

\*\*\* İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye, [nida.kiromeroglu@istanbul.edu.tr](mailto:nida.kiromeroglu@istanbul.edu.tr) ORCID: [0000-0001-8252-979X](https://orcid.org/0000-0001-8252-979X) 

**Kaynak Gösterme:** Alaca, S., Özmen, C. & Kırömeroğlu, N. (2024). Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde söylem türlerinin dil düzeylerine uygun olarak sınıflandırılması, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2677-2703.



*communicative competence. By understanding discourse types, evaluators can assess not only linguistic competence but also pragmatic and sociolinguistic aspects of communication. When assessed in terms of reading skills, the use of wide range of texts requires taking into account the reader's ability to derive meaning from various genres and rhetorical structures. This allows a more comprehensive assessment of reading comprehension skills. Language descriptors and domains in Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) also require texts to be selected from different discourse types by levels. In the light of this information, the importance of using texts from different discourse types in proficiency tests in foreign language is discussed in this study. In addition, taking into account the language descriptors of CEFR, discourse types and text types were suggested by the levels to be used in aforementioned assessments. The study aims to classify discourse types for reading skills in accordance with the levels in teaching Turkish as a foreign language, based on the descriptors in CEFR and ALTE Can Do Project (ALTECDP) Can-Do statements.*

**Keywords:** Foreign language teaching, reading skill, discourse type, assessment

## Giriş

Hymes'in (1972) "iletişim edinci" kavramını tanımlaması ile birlikte dil öğretiminde iletişimi temel alan öğretim yöntemlerinin yanı sıra "söylem" in önemi de öne çıkmıştır. Canale ve Swain (1980) temel dil bilgisi yeterliği, iletişim işlevini gerçekleştirebilmek için dilin sosyal bağlamlardaki kullanım bilgisi ve sözcelerin ve iletişimsel işlevlerin söylemin ilkelerine göre nasıl birleştirildiğine ilişkin bilgisinin sentezinin iletişim edincini oluşturduğunu belirtir (Canale ve Swain, 1980: 20). Söylemin ve söylemin oluşturulmasını sağlayan öğelerin dil edincinde ve buna bağlı olarak dil öğretiminde öneminin ortaya konması söylemin yapılandırılmasının öğretilmesinin gerekliliğini de göstermiştir (Hyland, 2004). Dil öğrencilerinin farklı söylem ve metin türleri ile karşılaşarak dili öğrenmeleri hedef dilde söylemin nasıl yapılandırıldığını kavramaları için önemlidir (Hyland, 2004: 10). Farklı söylem türlerini en temel düzeylerden itibaren dil öğrencilerine aktarmanın en kullanışlı yollarından biri okuma metinleridir. Okuma metinlerinin sözcük tanıma, eşdizimliliği gösterme, yazma modeli sunma konusunda sağladığı faydalar birçok çalışmada (Harmer, 2008; Ülper, 2014) ortaya konmuştur. Diğer becerilerin gelişmesine katkı sağlayan söz konusu metinlerin çeşitlendirilmesi ise dilin farklı kullanım alanlarıyla ilgili örnekler sunması açısından oldukça önemlidir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM) (2001 & 2020) belirlenen dil tanımlayıcıları ve konu alanları da metinlerin düzeylere göre farklı söylem türlerinden seçilmesini gerektirmektedir. D-AOBM düzeyleri arttıkça, dil öğrenenlerin farklı söylem türlerindeki yetkinlikleri, öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin bir göstergesi olmaktadır. Gündelik konuşmaların karmaşıklığından akademik söylemin zorluklarına kadar, farklı bağlamların ortaya çıkardığı çeşitli dilsel gereklilikler, bireyin dil yeterliliğini yalnızca yansıtmamakta, aynı zamanda şekillendirmektedir.

Farklı söylem türlerini yansıtan okuma metinleri öğrencilere daha fazla sözlüksel ve sözdizimsel birikim sağladığı için sözvarlığının artmasına ve sözdizimsel çeşitliliğe katkıda bulunarak genel dil yeterliliğini de geliştirmektedir (Harmer, 2008; Koç, 2015). Bunun yanı sıra gerçek dünyadaki dil kullanımını örnekleyen metinlerle çalışmak öğrencileri akademik ve profesyonel yaşamlarında karşılaştıkları metinlerin çeşitliliğine hazırlamaktadır.

Öğretim sürecinde olduğu kadar ölçme-değerlendirme aşamasında da farklı söylem türlerinden metinler sunmak öğrencilerin becerileriyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak konusunda yarar sağlamaktadır. Ölçme-değerlendirme süreci ile öğrencilerin güçlü yönlerini ve üzerinde çalışması gereken alanları belirlemelerine olanak tanınmaktadır. Bu yaklaşım süreç içinde hedefe yönelik müdahaleleri - iyileştirmeleri- olanaklı kılarak öğretim stratejilerinin bireysel öğrenme gereksinimleriyle uyumlu olmasını sağlamaktadır. Ayrıca farklı söylem türleri farklı bilişsel süreçler gerektirmektedir. Dolayısıyla okuma becerilerinin çeşitli söylem türleri üzerinden değerlendirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de destekleyecektir. Bir başka deyişle söz konusu çeşitlilik, bilişsel esnekliği ve uyarlanabilirliği geliştirerek öğrenciyi metindeki gereklilikler doğrultusunda strateji kullanmaya yönlendirmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde söylem türlerinin çeşitlendirilmesi ile birlikte dil düzeyleri için uygun söylem türlerinin belirlenmesi de ölçme sürecinin geçerliliğini korumak için önemlidir. Bachman (1990: 42) söylemi türüne uygun olarak kavramanın ve üretmenin dil öğrencilerinin edimsel yeterliliğini gösteren bir öge olduğunu belirtir. Dilde ölçmenin gerçek dünya dil kullanımına uygun görevler ile gerçekleştirilmesi gerektiğini de vurgulayan Bachman (1990), günlük yaşamda dil kullanıcılarının pek çok farklı söylem türü ile karşılaştıklarını ifade eder (Bachman, 1990: 95-96). Bu durumda dil sınavlarında da gerçek dünya görevlerini yansıtabilmek için adayların farklı söylem türleri ile karşılaşması ölçme aracının geçerliliğini yükseltecektir. Söylem türünün tek bir sınav formunda çeşitlendirilmesi geçerlik için önemliyken farklı formlarda kullanılan söylem türlerinin değişmesi tam tersi bir durum yaratacak ve sınavın eşit ve adil ölçme sürecine zarar verecektir. Özellikle birden fazla dil düzeyini ölçmeyi amaçlayan ve geniş öğrenci gruplarına yönelik geliştirilen dil sınavlarında her bölüm için metin uzunluğu, madde sayısı ve madde türlerinin yanı sıra söylem türlerinin de belirlenmesi ve eşdeğer formlarda aynı söylem türünün kullanılması adil ve eşit bir ölçme sürecinin uygulanabilmesi için büyük önem arz etmektedir (Khalifa & Weir, 2009). Dil düzeylerine uygun söylem türlerini belirleyebilmek için Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) (Avrupa Konseyi, 2020) ve ALTE Can Do Project (ALTECDP) (ALTE, 2002) gibi referans metinlerde yer alan uygun tanımlayıcıları, yeterlikleri temel almak gerekmektedir.

Dil öğretimi ve dil yeterliliğinin değerlendirilmesi alanında D-AOBM, kapsamlı bir çerçeve sağlayan yol gösterici niteliğindedir. D-AOBM'nin yaygın ve etkili olmasının temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra

aracılık ve etkileşim becerilerine vurgu yapılarak bu becerilerle ilgili ayrıntılı tanımlayıcıların belirlenmesi yer almaktadır. Bu çok yönlü çerçeve içerisinde söylem türlerinin rolü, dil yeterliliğinin ana hatlarını şekillendiren önemli bir bileşen olarak ortaya çıkmaktadır. Yukarıda ayrıntılandırılan özelliklerinden hareketle okuma becerisi için kullanılacak ölçeklerin, farklı söylem türlerinden metinleri kapsayarak dil kullanımının çok yönlü doğasını yakalayabileceği ve bireyleri farklı alan ve türlerdeki bilgileri anlamaya ve çözümlenmeye hazırlayabileceği düşünülmektedir.

ALTECDP (2002) ise Avrupa Dil Sınavları Kuruluşu (ALTE) tarafından dilde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılmak üzere hazırlanmış, D-AOBM ile dil düzeyleri bakımından eşleştirme çalışmaları yapılmış, farklı dil becerileri için konu alanı, etkinlikler, bağlam ulamlarını da belirleyerek “yeterlik” tanımlamaları yapan bir çerçeve metindir. ALTECDP’de yer alan yeterlik tanımlayıcıları ölçme odaklı hazırlandığı için okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde başvurulması gereken temel kaynaklardan biridir. Bir ölçme aracı geliştirirken D-AOBM ve ALTECDP’nin birlikte kullanılması ölçme aracının geçerliğine katkıda bulunacağı gibi soru yazarları için de daha belirgin bir tablo çizilmesini sağlayacaktır.

Bu çalışma, D-AOBM’de düzeylere göre belirlenen tanımlayıcılar ve ALTECDP yeterlilikleri doğrultusunda okuma yeterliliğinin değerlendirilmesinde söylem türlerinin önemini vurgulamakta ve söylem türlerinin okurun farklı metin bağlamlarındaki becerilerini değerlendirme üzerindeki etkisini ele alarak düzeylere göre metin türü önerisi getirmektedir. Bu amaçla öncelikle okuma anlamlandırma modelleri üzerinde durulmuş, ardından söylem türlerine değinilmiş ve son olarak D-AOBM tanımlayıcıları ve ALTECDP yeterliklerinden yola çıkarak farklı düzeylerin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere metin türleri örneklendirilmiştir.

### **Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi**

Yabancı dilde okuma becerisinin ölçülebilmesi için anlamlandırma düzeylerini belirlemek ve ölçme sürecinde hangi düzeylere yönelik maddeler hazırlanacağını saptamak önemlidir. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde birbirine eşdeğer sınav formlarının oluşturulabilmesi için okuma metinlerindeki sözcük sayılarını, metin ve söylem türlerini, madde türlerini, madde sayılarını ve bilişsel yeterlikleri belirlemek gerekmektedir. Sınav tasarımı aşamasında belirlenen bu temel özelliklerin geliştirilen her sınav formu için eşit olması adil ve geçerli bir ölçme sürecini sağlayacaktır. Bu nedenle yabancı dilde dil becerilerini ölçmek için geliştirilecek bir sınav için öncelikle sınavın tüm bölümlerini betimleyen sınav belirtke tablolarını içeren bir sınav planının (blueprint) oluşturulması gerekmektedir.

Sınav geliştirmenin ilk aşaması olarak kabul edilen sınav planının oluşturulması alanyazınında sıklıkla geçerlik çalışmalarının ilk ve en önemli aşaması olarak kabul edilir (Alderson vd., 1995; Alderson, 2001; Bachman & Palmer, 1996; Fulcher & Davidson, 2007; Weir, 2005). Sınav planının oluşturulmasında en önemli iki etken

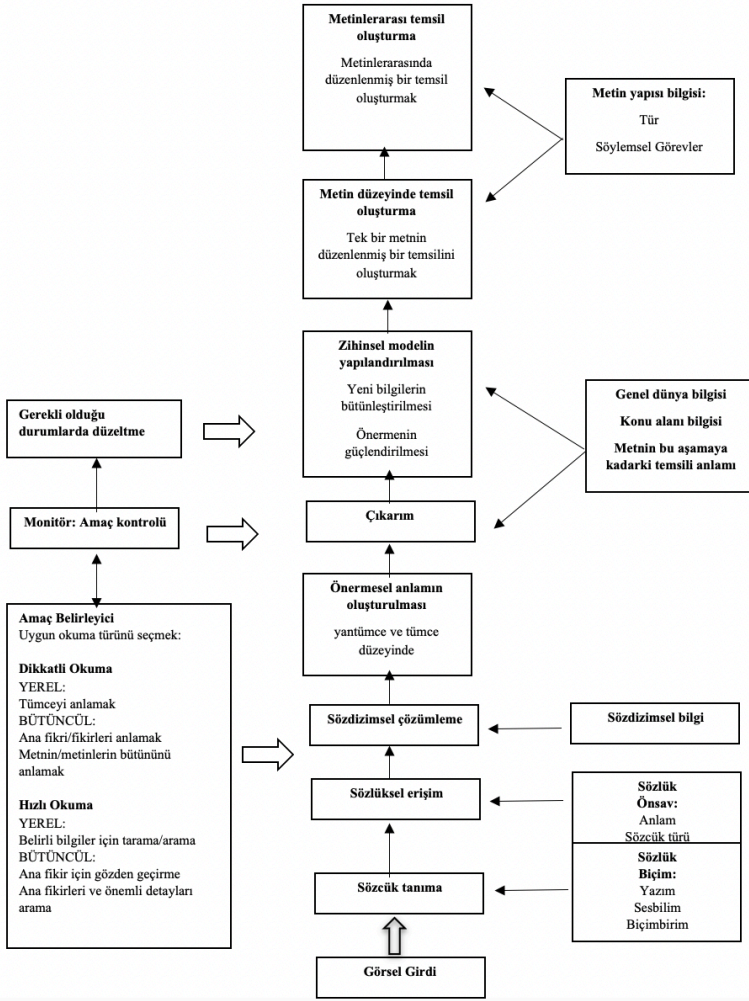
sınavın amacı ve hedef kitlenin tanımlanmasıdır. Bu iki etmenden yola çıkarak hedef dil kullanım alanı belirlenir ve sınav tasarımı bu bağlamlar göz önünde bulundurularak geliştirilir (Bachman & Palmer, 1996; Fulcher & Davidson, 2007; Khalifa & Weir, 2009; Weir, 2005).

Sınav planında sınav içeriğinde yer alacak her türlü girdinin, görevin, adaylardan beklenen performansın ve adayların performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yönelik tanımlamalar yer almalıdır. Okuduğunu anlama becerisine yönelik hazırlanan bölümler için belirtke tablolarında yer alması beklenen bilgiler de pek çok araştırmacı tarafından belirlenmiştir (Alderson vd., 1995; Bachman & Palmer, 1996; Fulcher & Davidson, 2007; Weir, 2005). Araştırmacılar tarafından önerilen belirtke tablolarında bazı farklar yer alsa da özellikle girdi içeriklerinin özellikleri oldukça detaylı tanımlanması tümünde ortak bir yaklaşımdır. Bunun yanı sıra metnin özellikleri için sözcük sayısı, konu alanı, metinde aktarılan bilginin türü (somut veya soyut), metin türü ve söylem türü gibi özellikler genellikle tüm belirtke tablolarında yer alması beklenen alanlardır.

Sınav tasarımı için hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak okuduğunu anlama süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini tanımlamak da oldukça önemlidir. Nitekim ölçmek istenilen becerinin yapısının iyi tanımlanması daha geçerli bir ölçme aracının geliştirilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla okuma becerisinin bilişsel süreçlerini gösteren bir model kullanmak ve bu modele uygun bir sınav tasarımı geliştirmek okuma becerisinin ölçülmesinde en önemli gerekliliklerdendir. Alderson (2001) benzer bir yaklaşımla okuma becerisini ölçebilmek için okuma-anlama sürecini anlamak gerektiğini ifade eder: “‘Anlamak’ ile neyi kastettiğimizi bilmiyorsak, bir kişinin bir metni anlayıp anlamadığını nasıl test edebiliriz?” (Alderson, 2001: 2).

Anlama ve okuduğunu anlama üzerine bilişsel psikoloji, dilbilim ve dil öğretimi alanlarında pek çok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır (Day & Park, 2005; Gernsbacher, 1990; Khalifa & Weir, 2009; Kintsch, 1988; Kintsch, 1998; Rumelhard, 1980; Urquhat & Weir, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983; Van den Broek vd., 1996). Çeşitli yaklaşımlar anlamlandırma süreçlerini farklı açıklasa da yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya modellerinin eş zamanlı işlediği son dönemde pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Khalifa & Weir, 2009: 41-42). Bilişsel süreçler yüzeysel anlamlandırma (harfleri, sözcükleri, sözdizimini, dil yapılarını tanıma), derin anlamlandırma (metindeki önermeleri ve bu önermelerin birbiri ile bağlantılarını tanıma) ve okurun kendi bilgisi ile metindeki bilgileri birleştirdiği, çıkarımda bulunduğu anlamlandırma düzeyi olarak ifade edilebilir.

Khalifa ve Weir (2009: 43) okuma anlamlandırma modellerinde yabancı dilde okuma anlamlandırmanın farkına dikkat çeker ve Field’in (2011) modelini temel alarak bir anlamlandırma modeli oluşturur:



Şekil 1: Khalifa ve Weir (2009: 43) Okuma modeli şeması

Şekil 1’de görüldüğü üzere özellikle bir metnin bütünsel olarak anlaşılması, bilişsel olarak üst aşamalarda anlamının gerçekleşebilmesi için çıkarım ve zihinsel modelin yapılandırılması aşamalarında okuyucunun “genel dünya bilgisi”, “konu alanı bilgisi” ve “metnin bu aşamaya kadarki temsili anlamı” sürece dâhil olur. Metin düzeyinde ve metinlerarası temsil oluşturma aşamasında da “tür ve söylemsel görev” içeren “metin yapısı bilgisi” devreye girer. Okuma becerisinin ölçülmesinde bu ulamlardan “konu alanı bilgisi” ve “metin yapısı bilgisi” öne çıkar. Genel dünya bilgisi dilde ölçme değerlendirmede mümkün olduğunca süreç dışı tutulmaya çalışılır ve bir etken olmasının önüne geçilmesi amaçlanır. Dil sınavlarında konu alanları, aday

kitlesi ve sınavın amacı temel alınarak belirlenir. Birden fazla konu alanının belirlendiği dil sınavlarında okuduğunu anlama bölümü için seçilen metinlerin farklı konu alanlarında olmasına dikkat edilmelidir. Farklı konu alanlarında birden fazla metin kullanmak adaylar arasında eşitlik sağlama ilkesi ile ilişkilidir. Tek bir metin ve dolayısıyla tek bir konu alanı ile okuma becerisinin ölçülmesi söz konusu konu alanına hâkim adaylara avantaj sağlarken o konu alanına ilgisi olmayan adaylar için dezavantaj yaratacaktır. Benzer bir yaklaşım söylem türlerinin çeşitlendirilmesi için de benimsenmelidir. Alderson (2001) okuma becerisini ölçerken tek bir okuma türüne (örneğin bütüncül okuma ya da hızlı okuma) yönelik bir ölçme aracı hazırlamanın gerçekçi sonuçlar sağlamayacağını ve geçerliğinin şüpheli olabileceğini belirtir. Bu tespitin söylem türleri için de geçerli olduğunu düşünmekteyiz. Sadece anlatı metinlerini ölçen bir okuma sınavı adayların tartışmacı metinleri ya da bilgilendirici metinleri anlayıp anlayamadığına ilişkin bir bilgi sağlayamayacaktır. Bu nedenle bir dil sınavında farklı söylem türlerini temsil eden çeşitli metinlerin kullanılması gerekir. Söylem türlerini çeşitlendirebilmek için hangi dil düzeyinde hangi söylem ya da metin türlerinin öne çıktığını belirlemek önem kazanır. Temel düzeylerde kullanılması gereken söylem türleri ile ileri düzeylerde kullanılması gereken söylem türleri aynı olmayacaktır.

## Söylem Türleri

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin karşılaştığı girdinin büyük bir bölümünü okuma metinleri oluşturmaktadır. Basit ve kısa yönergelerden deyimsele ifadeler içeren yazınsal metinlere kadar her metin bir öğretim aracı ve materyali olarak kullanılabilir. Öğretimin bir parçası olan ölçme-değerlendirme aşamasında da sözü edilen metinlerin hepsinden yararlanılabilir.

Her metnin işlevi ve biçimi farklıdır. Biçimdeki farklılık bilgi aktarma, alıcıyı yönlendirme, duygu ve istek iletme gibi metnin işlevlerine bağlı olarak oluşturulan içerik doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Uzun (2013: 166), metnin iletişimsel amaçlarının, metnin türünü; metin türünün de o metne özgü söylem şemasını ve dil kullanımlarını belirlediğini ifade etmektedir:

*“İletişimsel amaç, belli bir sözbilimsel eylemin gerçekleştirilmesine yönelik olarak türün sınırını çizer. Bir türün örnekleri kendi aralarında yapı, biçim, içerik, hedef alıcılar gibi özellikler açısından benzerlik gösterir. Türün tüm olası beklentilerini yerine getiren bir örnek ortaya çıkarsa, yani üretilirse bu örneği öntip kabul edilir.”*

Söylem türlerinin belirlenmesi ile ilgili alanyazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Werlich'in (1982) söylem sınıflaması ve temel söylem türleri üzerine yaptığı çalışma bunlardan biridir. Öznellik ve nesnellik doğrultusunda alt ulamlara ayrılmış olan sınıflama şöyledir (Akt. Uzun, 2013: 166):

Tablo 1.

*Werlich'te (1982) Temel Söylem Türleri.*

Temel Türler	Öznel	Nesnel
Betimleyici söylem	İzlenimsel betimleme	Teknik betimleme
Anlatısal söylem	Günlük kişisel öyküler	Haber öyküleri
Açıklayıcı söylem	Deneme	Teknik açıklama
Savlayıcı söylem	Eleştiri	Akademik savlama
Öğretici-bilgilendirici söylem	Bilgilendirme	Kurallar, talimatlar, yasalar

Dil kullanıcılarının okuma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan metinlerin seçiminde toplumsal, kişisel, mesleki ve eğitimsel konu alanlarıyla birlikte söylem türlerinin belirlenmesi de önemlidir. Söylem türlerinin belirlenmesi ile ilgili alanyazınında çeşitli çalışmalar bulunsun da bu çalışmada Khalifa ve Weir'in (2009) temel aldığı sınıflama kullanılmıştır. Khalifa ve Weir (2009: 108) okuma modellerinde belirttikleri *Metin Yapısı Bilgisi* ulamındaki söylemsel görevleri belirlemek için Alderson ve diğerlerinin (2004) söylem türleri sınıflandırmasını temel alır:

Tablo 2.

*Alderson vd.(2004: 48) tarafından önerilen söylem türleri sınıflandırması*

Tür	Alt tür	Söylem Türü Örnekleri
Betimleyici	İzlenimsel betimlemeler	Gezi yazıları, spor müsabakaları anlatımları, yorumlamalar
Anlatı	Teknik betimlemeler Hikâyeler, fıkralar, hikâyeler (anekdotlar) Raporlar	Bir ürünün tanıtımı Haber raporları, özellikler, belgeseller
Açıklayıcı	Tanımlar Açıklamalar Çizelgeler/Listeler Özetler	Kısa tanımlamalar Soyut olguların daha geniş açıklamaları, örn. Dersler/konferanslar, konuşmalar Radyodaki program listesi, zaman çizelgeleri Bir kitabın olay örgüsünün sözlü anlatımı, bir toplantının içeriğinin özetlenmesi
Tartışmacı	Değerlendirmeler Yorumlar Kanıtama	Bir kitabın, bir makalenin betimlemesi Herhangi bir durumda bir kişi tarafından Resmî tartışmalar/münazaralar
Bilgilendirici	Kişisel yönergeler	Duyurular, reklamlar, propagandalar, genel komutlar

Alderson ve diğerleri (2004) yazılı ve sözlü metin türlerinin D-AOBM’de hangi düzeye uygun olduğunun belirlenmesinin zorluğunu vurgulamıştır (Khalifa & Weir, 2009, s. 108). Buna rağmen her sınavın belirtke tablolarında metinlerin özelliklerini gösteren pek çok öge ile birlikte metin türü ya da söylem türü de mutlaka yer almaktadır (TOEFL, Papageorgiou vd., 2021; PISA, OCED 2021; Aptis, O’Sullivan vd., 2020). Sınav bölümlerinde kullanılan metinlerin söylem türlerini belirlerken temel alınan farklı etmenler bulunur. Bazı sınavlar sınavın amacı ve hedef kitleye uygun söylem türünü/türlerini kullanır. Örneğin TOEFL, okuma becerisini akademik bir dil kullanım bağlamı içinde ölçmeyi hedeflediği için daha çok açıklayıcı, bilgilendirici ve tartışmacı söylem türlerini kullandığını belirtir (ETS, 2003). Sınavlarda kullanılacak metinlerin özelliklerini farklı amaç ve aday kitlesine göre belirlemenin yanı sıra dil düzeylerini de dikkate almak gerekir. Nitekim Cambridge ESOL farklı dil düzeylerini ölçen sınavlarında birbiri ile kesişen türler olsa da farklı söylem türlerini kullanmayı tercih etmiştir (Khalifa & Weir, 2009: 110).

Bu çalışmada bir sınava yönelik özel bir sınav tasarımı yapılmadığı için belirli bir amaç ve hedef kitle temelinde söylem türlerini sınıflandırmak mümkün görünmemektedir. Bunun yerine yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilen tüm sınavlar için kullanılabilir bir sınıflandırma yapılmış ve söylem türleri ile dil düzeyleri eşleştirilmiştir. Bu bağlamda sonraki bölümde tanımlayıcılardaki ifadelerden hareketle düzeylere uygun söylem ve metin türleri değerlendirilmiştir.

### **Farklı Dil Düzeylerine Uygun Söylem Türlerinin Belirlenmesi**

Söylem türleri düzeye ve kazanımlara uygun olarak belirlenmelidir. D-AOBM konu alanları ve bağlamlar için genel bir çerçeve sunsa da söylem türleri için benzer bir sınıflama yapmamıştır. Ancak tanımlayıcılar aracılığı ile hangi düzeyde hangi söylem türlerinin dil kullanıcıları tarafından anlaşılacağı çıkarılabilir. “Bilgi ve Sav İçin Okuma” B2 düzeyi tanımlayıcısı “*Bir metnin ne zaman olgusal bilgi verdiğini ve ne zaman okuyucuyu bir şeye ikna etmeye çalıştığını fark edebilir.*” (D-AOBM, 2020: 61) olarak belirlenmiştir. Bu tanımlayıcıdan yola çıkarak B2 düzeyindeki dil kullanıcılarının bilgilendirici ve ikna edici söylem türünün kullanıldığı metinleri anlayabileceği ve hatta bu söylem türleri arasındaki farkı da ayırabileceği çıkarımı yapılabilir. Böylece bilgilendirici ve ikna edici söylem türleri B2 düzeyinde okuma becerisinin ölçülmesi için uygun söylem türleri arasında kabul edilebilir.

Söylem türleri ve metin türleri okuma becerisinin ölçülmesinde düzeyler arasında ayırt ediciliği sağlayabilir. Örneğin C2 düzeyi, bilgilendirici söylem türünde C1 ve B2 düzeylerinden ayrılmaktadır. Bu söylem türü için belirlenebilecek alttür ve metin türleri bakımından sözleşmeler (kira, iş, abonelik, vb.) C2 düzeyinde yer alabilir.



ALTECDP’de yer alan “Sosyal ve Turistik” konu alanındaki C2 düzeyi için okuma yeterliliklerinde belirlenen “*Örneğin teknik detaylar ve bunların yasal sonuçları ile birlikte bir kira sözleşmesini ayrıntılı olarak anlayabilir.*” (ALTECDP, 2002: 47) kazanımı sözleşme metin türünün C2 düzeyinde yer almasında rol oynar. Aynı konu alanı ve bağlam için B2 düzeyinde bir tanımlayıcı bulunmazken C1 düzeyinde “*Konaklama reklamları ile ilgilenebilir ve kullanılan kısaltma ve terimlerin çoğunu anlayabilir.*” (ALTECDP, 2002: 47) tanımlaması yapılmıştır. B1 düzeyinde ise aynı yeterlik “*Günlük dilde yazılmış olması koşuluyla, bir kira sözleşmesinin ana noktalarını anlayabilir.*” (ALTECDP, 2002: 47) biçimde tanımlanmıştır. Böylece kira sözleşmesi ve benzeri teknik detaylar içeren sözleşmelerin ve bu tür metinlerdeki ayrıntılı bilgileri bulma, metnin bütününden yola çıkarak yasal yaptırımlara ilişkin çıkarımlarda bulunma gibi görevlerin C2 düzeyindeki bir dil kullanıcısının okuma yeterlilikleri kapsamına girdiği belirlenebilir. Aynı metin türünde B1 düzeyi için yalnızca “ana noktalar” ile ilgili maddeler geliştirilebileceği ve metnin dil yapısının günlük dilde, terimler içermeyecek biçimde kurgulanması gerektiği B1 kazanımındaki ifadelerden fark edilebilir. Bu örnek tanımlayıcılardan yola çıkarak okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde C2 düzeyini diğer düzeylerden söylem türü, metin türü ve geliştirilebilecek maddeler açısından ayıran bir belirtke elde edilmiştir.

Benzer biçimde B2 düzeyi, tartışmacı söylem türünde “karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu” olarak tanımlanan bir alttürle diğer düzeylerden ayrılabilir. D-AOBM Alımlama Etkinlikleri Bilgi ve Sav İçin Okuma başlığındaki “*Söylemsel metindeki farklı yapıları (karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkisi) tanıyabilir.*” (D-AOBM, 2020: 61) tanımlayıcısı bu söylem türündeki alttürün belirlenmesine katkıda bulunur. Her ne kadar alt düzeydeki tanımlayıcı ve kazanımlar üst düzeyleri kapsasa da sınavlarda farklı okuma bölümlerinden oluşan metinlerin seçiminde düzeylerin öne çıkan tanımlayıcılarını ve kazanımlarını kapsayan metinler oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle aynı kazanımlar C1 ve C2 düzeylerine yönelik olsa da okuma bölümünde bu alttür sadece B2 düzeyindeki metinlerin seçimi için kullanılabilir.

Bu yaklaşım doğrultusunda bu çalışmada D-AOBM tanımlayıcılarından ve alanyazınından yola çıkılarak sınavlarda A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyleri için söylem türleri ve bu söylem türlerine uygun metin türlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Her bir dil düzeyi için D-AOBM tanımlayıcıları ve ALTECDP yeterlikleri temel alınarak hangi söylem türlerinin öne çıktığı belirlenecek ve düzeylere göre sınıflandırılacaktır. Söylem türleri, alttürler ve metin türlerinde Alderson ve diğerlerinin (2004) sınıflandırması temel alınsa da tanımlayıcılar ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan söylem ve metin türleri de temel alınarak yeni alttürler ve metin türleri geliştirilecektir.

Söylem türlerinin, alttürlerin ve örnek metin türlerinin belirlenmesinde D-AOBM tarafından ortaya konan Temel Kullanıcı Düzeyi (A1 ve A2), Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2) ve Yetkin Dil Kullanıcısı (C1 ve C2) ayrımları temel alınmıştır. Her bir düzeyi ayrı başlıklar ve tablolarda değerlendirmek yerine eşik düzeylere göre ayırım yapılmasının nedeni söylem türlerinin seçiminde karşılaştırmalı bir inceleme yapmak ve düzeylere göre ayrılan söylem türlerini göstermektir. Farklı düzeylerde benzer söylem türlerinin kullanımı mümkün olsa da bu söylem türlerini içeren metin türleri dil düzeylerine göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla çalışma kapsamında her bir söylem türü için D-AOBM tanımlayıcılarından hareketle metin türleri de belirlenmeye çalışılacaktır.

Dil düzeyleri D-AOBM’de belirlenen ve tanımlanan Temel Kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2) ve Yetkin Kullanıcı (C1 ve C2) ayrımı ile incelenmiş ve söylem türleri bu sınıflama temelinde belirlenmiştir. D-AOBM Ek Cilt’te (2020) eklenen ve tanımlayıcıları geliştirilen *Artı (+)*<sup>1</sup> dil düzeyleri bu çalışma kapsamında ayrıca değerlendirilmemiştir. Çalışmanın odağı okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi bağlamında söylem türlerini belirlemek olduğu için *Artı (+)* dil düzeyleri bağlı oldukları dil düzeyleri ile birlikte incelenmiştir.

### Temel kullanıcı (A1 ve A2 dil düzeyleri)

A1 düzeyinde “Serbest zaman etkinliği olarak okuma” ölçütündeki, “*Basit kelimelerle anlatılmış gündelik etkinliklerle ilgili kısa, resimli anlatımları anlayabilir. / Görsellerin içerik hakkında çok fazla tahminde bulunmasına yardımcı olması koşuluyla resimli hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilir.*” (D-AOBM, 2020: 63) ve “*Bilgi ve Sav için okuma*” ölçütündeki “*Daha basit bilgilendirici metinler ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında, özellikle de görsel destek varsa, fikir edinebilir. / Çok basit bir dilde yazılmış ve çizim ve resimlerle desteklenmiş, kişisel ilgi alanına giren konular (Ör. spor, müzik, seyahat hakkındaki sıcak gelişmeler veya hikâyeler) hakkındaki kısa metinleri anlayabilir.*” (D-AOBM, 2020: 61) tanımlayıcılarından hareketle anlatı söylem türü seçilmiştir. A1 düzeyindeki anlatı metinleri diğer düzeylerden resimler ile desteklenmesi ve bireysel konularda, gündelik hayat ile ilgili içeriklere sahip olması ile ayrılır. Bir başka deyişle A1 düzeyindeki anlatı metinlerinde resimler, çizimler ya da sözlükçeler gibi kolaylaştırma araçlarına başvurulmaktadır.

<sup>1</sup> D-AOBM Tamamlayıcı Ciltte (2020) A2+, B1+ ve B2+ dil düzeyleri ve bu düzeyler için belirlenen yeni tanımlayıcılar da yer almaktadır. Artı (+) dil düzeyleri dil kullanıcılarının bir dil düzeyinde daha yetkin olduğu bağlamları nitelemektedir. Çalışma kapsamında Artı (+) düzeyler ve tanımlayıcıları bağlı olduğu dil düzeyine dâhil edilmiştir.

Açıklayıcı söylem türü Çizelgeler/Listeler alttürü ile A1 düzeyi için en uygun söylem türlerinden biridir. Nitekim D-AOBM “Fikir sahibi olmak için okuma” ölçütünde yer alan “Mağaza kılavuzlarını (Ör. bir reyonun hangi katta olduğuna yönelik bilgi) ve yönlendirmelerini (Ör. asansörlerin nerede olduğu) anlayabilir., Temel otel bilgilerini (Ör. öğünlerin ne zaman servis edildiğini) anlayabilir., Reklamlar, özel etkinlik programları, bildiri ve broşürlerdeki basit önemli bilgileri (ör. önerilenleri, fiyatları, etkinlik tarihi ve yerini, hareket saatlerini) bulabilir ve anlayabilir.” (D-AOBM, 2020: 60) tanımlayıcıları genel olarak listelerin, çizelgelerin, formların anlaşılması ile ilgilidir. D-AOBM’ye göre A1 düzeyindeki dil kullanıcıları basit ve birbirinden kopuk öbeklerden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir. (D-AOBM, 2020: 58) Bu nedenle özellikle restoran menüsü, otel formu, ders programı gibi tablo, çizelge ve listelerden oluşan metinler A1 düzeyinde okuma becerisinin ölçülmesi için kullanılması en uygun metinlerdir. D-AOBM “Yazışmaları okuma” A1 düzeyi tanımlayıcılarında da özellikle “nerede, ne zaman” gibi bilgileri anlayabilmekle ilgili örnekler verilmiştir. Dolayısıyla bu düzey için hazırlanacak maddelerde de metnin yüzey yapısında yer alan zaman, yer ve kişiler ile ilgili soruların bulunması gerekir.

D-AOBM “Yönergeleri okuma” ölçütünde A1 düzeyi için “Kısa, basit yönlendirmeleri (X noktasından Y noktasına gitmek gibi) takip edebilir.” (D-AOBM, 2020: 62) tanımlayıcısı A1 düzeyinde duyuru, reklam ve genel komutlar gibi bilgilendirici söylem türünün Kişisel Yönergeler alttüründeki metinlerin kullanılabilceğini göstermektedir.

Temel kullanıcı boyutunun bir üst aşaması olan A2 düzeyi ele alındığında selamlama, teklifte bulunma, plan yapma gibi sosyal işlevlerle ilgili tanımlayıcıların bu düzeyde toplandığı görülmektedir. D-AOBM Tamamlayıcı Cilt (2020) Ek 1’de A2 düzeyinin öne çıkan özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

*A2 seviyesi “Başlangıç [Waystage]” tanımlamasında belirtilen seviyeyi yansıtmaktadır. Sosyal işlevleri belirten tanımlayıcıların çoğu bu seviyede bulunmaktadır: “selamlama ve hitap için günlük incelik biçimlerini kullanma”; “insanları selamlama, nasıl olduklarını sorma ve haberlere tepki verme”; “çok kısa sosyal konuşmaları idare etme”; “insanlara işte ve serbest zamanlarında ne yaptıkları hakkında sorular sorma ve soruları yanıtlama”; “davet etme ve davete yanıt verme”; “ne yapacağı, nereye gideceği üzerine tartışma ve buluşma için düzenlemeler yapma”; “tekliflerde bulunma ve bir teklifi kabul etme” gibi. (D-AOBM, 2020: 176)*

Bu bilgiler doğrultusunda A2 düzeyi için özellikle bilgilendirici ve betimleyici söylem türünde metinlerden yararlanılabileceği düşünülmektedir. Örneğin bilgilendirici söylem türünde “Bilgi ve sav için okuma” ölçütündeki “Resimli broşür ve haritalarda verilen bilgileri (Ör. bir şehrin başlıca turistik yerleri) anlayabilir. /

*Kişisel ilgi alanına giren konulardaki (Ör. spor, ünlüler) kısa haber metninin ana noktalarını anlayabilir. / “Basit bir dil kullanması ve tahmin edilemeyen bir ayrıntı içermemesi koşuluyla kendi alanıyla ilgili kısa olgusal bir tarif veya raporu anlayabilir.” (D-AOBM, 2020: 61) tanımlayıcıları ve Yönergeleri Okuma ölçütündeki “Halka açık bir telefon gibi gündelik hayatta karşılaşılan araç gereçlerle ilgili basit yönergeleri anlayabilir. / “Basit bir komut (Ör. “Yemeklerden önce alınız!” veya “Araç kullanıyorsanız almayınız!”) şeklinde ifade edilen ilaç prospektüslerindeki yönergeleri anlayabilir. / Özellikle en önemli adımları gösteren resimler varsa basit bir yemek tarifini takip edebilir.” (D-AOBM, 2020: 62) tanımlayıcıları doğrultusunda bu düzeyde yönerge, tanım, tarif ve açıklamalara yer verilebilir. “Fikir sahibi olmak için okuma” ölçütündeki “Listelerdeki belirli bilgileri bulabilir ve gerekli bilgiyi ayırabilir (Ör. hizmet veya satıcı bulmak için telefon rehberini kullanma). / Sokak, restoran, tren istasyonu gibi kamusal alanlardaki gündelik işaret, duyuru vb. ve iş yerlerindeki yönlendirme, yönerge ve tehlike uyarısı gibi metinleri anlayabilir. / “Broşür ve web sitelerinde yer alan ürünlerin (Ör. taşınabilir dijital araçlar, kameralar) kısa ve basit açıklamalarındaki temel bilgileri anlayabilir.” (D-AOBM, 2020: 60) tanımlayıcılarından hareketle ilan panoları, web sayfaları, afiş ve broşürlerden yararlanarak bu metinlerin konusu ve içerdiği basit fikirler ve saat, tarih, yer, ücret, dikkat edilmesi gereken özellikler, acil durum numaraları vb. temel bilgilere ilişkin sorular hazırlanabilir.*

A2 düzeyinde Serbest zaman etkinliği olarak okuma ölçütündeki, “Kısa anlatıları ve birinin hayatını anlatan basit bir dille oluşturulmuş betimlemeleri anlayabilir. / Bir fotoğraf hikâyesinde (Ör. yaşam tarzı üzerine bir dergide) neler olduğu ve karakterlerin nasıl olduğu hakkında izlenim oluşturabilir. / Bir kişinin (ör. bir ünlünün) kısa betimlemesinde verilen bilginin çoğunu anlayabilir.” (D-AOBM, 2020: 63) ve Bilgi ve sav için okuma ölçütündeki “Basit bir dil kullanması koşuluyla insanlar, yerler, gündelik hayat ve kültür vb. konuları anlatan metinleri anlayabilir. / İnsanların kısa bir ilan veya gönderide kendileri hakkında söylediklerinin ve diğer insanlarda neleri sevdikleriyle ilgili söylediklerinin çoğunu anlayabilir.” (D-AOBM, 2020: 61) tanımlayıcılarından hareketle anlatı söylem türü de kullanılabilir. A2 düzeyindeki anlatı metinleri tanımlayıcılardan da anlaşılacağı üzere sınırlı bir çevre ve gündelik hayat ile ilgilidir.

Bu tanımlayıcılar doğrultusunda temel yetkinlik düzeyinde okuma metni olarak kullanılacak söylem türleri, alttürler ve metin türleri Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.  
Temel Kullanıcı (A1 ve A2 dil düzeyleri) için Okuma Metinlerinde Kullanılabilecek Söylem Türleri, Alttürleri ve Örnek Metin Türleri

Düzyey	Söylem Türü	Alttürler	Örnek Metin Türleri
A1	Açıklayıcı	Çizelgeler/Listeler	Radyodaki program listesi, zaman çizelgeleri
	Bilgilendirici	Yönergeler	Duyurular, reklamlar, propagandalar, genel komutlar
	Anlatı	Kişisel deneyimlerin anlatımı	Görsellerle desteklenmiş kişisel ve günlük yaşamla ilgili kısa anlatılar
A2	Betimleyici	İzlenim deneyimlerini betimleme (duyu organları ile ulaşılan bilgi)	Gezi yazıları, reklam vb.
	Bilgilendirici	Yönergeler, tanımlar, tarifler, açıklamalar	Duyurular, reklam metinleri, broşürler, afişler, e-postalar vb.
	Anlatı	Kişisel deneyimlerin anlatımı	Kişisel mektuplar/e-postalar, vb.

### Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2 dil düzeyleri)

D-AOBM’de B1 ve B2 düzeyleri bağımsız kullanıcıya işaret etmektedir. Bu düzeylerde öğrenilen yapılar çeşitlilik göstermekte ve söz varlığı zenginleşmektedir. Buna bağlı olarak B1 ve B2 düzeyleri, söylem türleri açısından metin seçiminde çeşitli kaynaklardan yararlanılabilecek düzeylerdir.

B1 dil düzeyi “Eşik düzey” olarak belirlenmiştir (D-AOBM, 2020: 177) ve hedef dilin konuşulduğu ülkeye seyahat edilmesi durumunda günlük hayattaki temel etkinliklerde dil kullanıcısının hedef dili rahatça ve özgüvenle kullanabilmesini betimleyen bir düzeydir. B1 düzeyi için D-AOBM (2020: 58) Genel okuduğunu kavrama ölçeği “*karmaşık olmayan olgusal metinler*” vurgusu bu düzeyde Açıklayıcı ve Anlatı söylem türlerinin uygunluğunu göstermektedir.

B2 düzeyi, tartışmacı söylem türüyle B1 düzeyinden ayrılır. B2 düzeyinde tartışmacı söylem türünün yer aldığı D-AOBM “Bilgi ve sav için okuma” etkinliği tanımlayıcısı şu şekilde belirtmektedir: “*Bir metnin ne zaman olgusal bilgi verdiğini ve ne zaman okuyucuyu bir şeye ikna etmeye çalıştığını fark edebilir.*”, “*Söylemsel metindeki farklı yapıları (karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkisi) tanıyabilir.*” (D-AOBM, 2020: 61) Aynı etkinlik için B1 düzeyinde çoğunlukla “*olgusal metinler*” ifadesi kullanılmıştır. Böylece bu iki düzey arasında tartışmacı söylem türünün ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılabilir.

B2 düzeyi bilgilendirici söylem türü gibi diğer söylem türlerinde karmaşık ve uzun metinlerden bilgi toplayabilme, bu metinleri tarayabilme yönüyle yine B1 düzeyinden

farklılık göstermektedir. Söz gelimi Yönergeleri okuma ölçütünde B2 düzeyi için “Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla koşullar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun karmaşık yönergeleri anlayabilir.” (D-AOBM, 2020: 62) tanımlayıcısı yer alırken B1 düzeyi için “İlgili süreç ve ürüne aşına olması koşuluyla kullanma kılavuzu gibi aralıksız metin şeklindeki yönerge ve prosedürleri anlayabilir. / Bir teçhizat parçası için açıkça ifade edilmiş karmaşık olmayan yönergeleri anlayabilir. / “Ambalaj üzerinde verilen basit yönergeleri (ör. pişirme yönergeleri) takip edebilir.” (D-AOBM, 2020: 62) tanımlayıcısı bulunmakta ve bu tanımlayıcılarda düzeyler arasındaki fark, basitlik-karmaşıklık üzerinden açıkça görülmektedir. Tanımlayıcılardan hareketle B2 düzeyinde bilgilendirici söylem türünde yazışmalar, tarih kitaplarından kesitler, raporlar ve yönergeler kullanılırken B1 düzeyi için duyurular, kullanım kılavuzları ve reklam metinleri gibi daha kısa metinler değerlendirilebilir.

D-AOBM Bilgi ve sav için okuma ölçeği B1 düzeyinde “Aşına olduğu konularla ilgili karmaşık olmayan haber makalelerindeki önemli noktaları ayırt edebilir.” (D-AOBM, 2020: 61) tanımlayıcısı yer almaktadır. ALTECDP, aynı metin türü ile ilgili Sosyal ve Turistik konu alanında “Gazete, dergi vb. okumak” etkinliği için B1 düzeyinde “Bir gazete/dergide yer alan gerçeklere dayalı bir makaleyi veya haberi anlayabilir.” (ALTECDP, 2002: 65) yeterliğini belirlemiştir. B2 düzeyinde aynı konu alanı ve etkinlik için ise “Basitçe ifade edilen görüşleri anlayabilir. / Bilgi için medyayı hızlıca ve iyi anlayarak okuyabilir.” (ALTECDP, 2002: 65) yeterliğini tanımlamıştır. ALTECDP tanımlayıcılarından yola çıkarak haber metinlerinin her iki düzeyde de yer alabileceğini belirtebiliriz. Yeterlik tanımları doğrultusunda düzeyler arası ayırt ediciliği metnin içeriği, dil yapısı ve metne bağlı oluşturulacak maddeler sağlayacaktır. B2 düzeyinde “görüşleri anlayabilir” ifadesi haber metinlerinde “değerlendirici”, “eleştirel” ve “yorum” içeren ifadelerin yer aldığı bir metnin kullanılmasına olanak sağlar. Öyleyse B1 düzeyinde anlatıya odaklanan, zaman ve olay akışı ile ilgili haber metinleri; B2 düzeyinde ise yazarın tutumunu da gösteren haber metinleri kullanılabilir. Nitekim D-AOBM “Bilgi ve sav için okuma” etkinliğinde B2 düzeyinde “haber metni” alttüründen bahsetmese de “Belirli duruş ve tutumun sergilendiği çağdaş sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları anlayabilir.” (D-AOBM, 2020: 61) tanımlayıcısı ile yazarın tutumunu yansıtan metinlerin B2 dil düzeyinde anlaşılabilirliğini göstermektedir.

B1 düzeyinde ALTECDP’de “Sosyal ve turistik” konu alanında özellikle “seyahat” etkinlikleri için birden fazla tanımlayıcı bulunur. Bu tanımlayıcıların ortak noktası turistik bir gezi ile ilgili “broşürleri”, “rehber kitapçıkları”, “müze ve sergilerdeki açıklamaları” anlamak ile ilgilidir. [Örneğin, “Çoğu turistik broşürü, rehber kitabı vb. anlayabilir.” / “Müze sergilerindeki açıklayıcı notları ve sergilerdeki açıklayıcı panoları okuyabilir.”/ “Rehber kitaplarda verilen bilgileri anlayabilir.” (ALTECDP, 2002: 62)] Bu tanımlayıcılardan yola çıkarak B1 düzeyinde okuduğunu anlama becerisini ölçen bir sınavda özellikle turizm/seyahat/gezi konuları ile ilgili tanıtım yazılarının, bilgi veren metinlerin yer alması gerektiği söylenebilir.

Bu bağlamda B1 düzeyi için hazırlanan sınavlarda otantik broşürler, afişler, şehir/ülke tanıtım yazıları kullanılabilir.

B1 düzeyi “Serbest zaman etkinliği olarak okuma” ölçütündeki “*Düzenli sözlük kullanımı yardımıyla açık ve doğrusal bir akışa ve yüksek sıklık derecesi olan günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilir.*” (D-AOBM, 2020: 63) tanımlayıcısından hareketle bu düzey için *anlatı* söylem türü belirlenebilir. Bununla birlikte sözü edilen tanımlayıcı B1 düzeyinde hikâye, çizgi roman gibi metin türlerinin kullanılabilceğini de göstermektedir.

D-AOBM ve ALTECDP’de yer alan tanımlayıcılar ve yeterliklerin tümünün incelenmesi ile B1 ve B2 düzeyleri için okuma becerisine yönelik ölçme araçları için kullanılacak metinlere ilişkin söylem türleri, alttürler ve örnek metin türleri oluşturulmuş ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2 Dil Düzeyleri) için Okuma Metinlerinde Kullanılabilecek Söylem Türleri, Alttürleri ve Örnek Metin Türleri*

Düzye	Söylem Türü	Alttürler	Örnek Metin Türleri
<b>B1</b>	Betimleyici	İzlenimci betimleme (duyu organları ile ulaşılan izlenimler), teknik betimleme	Gezi yazıları/günlükleri, denemeler, mekân/kişi/nesne betimlemesi içeren sade bir dille kaleme alınmış kısa hikâye/roman kesitleri, ürün tanıtımları, vb.
	Açıklayıcı	Tanımlar, açıklamalar, özetler, tanıtımlar	Gazete/dergi yazıları, kişisel e-postalar, ürün tanıtımları, kitap, dizi/film özetleri, vb.
	Bilgilendirici	Yönergeler, bilgi aktarımı, tanımlar, tarifler, açıklamalar	Duyurular, kullanım kılavuzları, reklam metinleri, broşürler, afişler, web sayfaları, vb.
	Anlatı	Hikâyeler, kişisel deneyimlerin anlatımı	Hikâyeler, haber metinleri, kişisel mektuplar/ e-postalar, kısa mesaj ve notlar, biyografiler, çizgi romanlar vb.
<b>B2</b>	Tartışmacı	Kanıtlama, savlama, karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu, karşılaştırma, ikna etme, yorumlama	<b>Çağdas/</b> evrensel sorunlarla ilgili makaleler ve raporlar, gazete köşe yazıları, denemeler, ürün/durum karşılaştırmaları (avantaj/dezavantaj, faydalı/faydasız, vb. karşılaştırmalar), denemeler, eleştiri yazıları, vb.

Betimleyici	İzlenim deneyimlerini betimleme (duyu organları ile ulaşılan bilgi)	Gezi günlükleri/yazıları, şarkı sözleri, şiirler, mekân/kişi/nesne betimlemesi içeren sade bir dille kaleme alınmış hikâye/roman kesitleri, vb.
Açıklayıcı	Tanımlar, açıklamalar, özetler, tanıtlar, sebep-sonuç ilişkisi sunumu	Rehberler, <u>çağdaş/evrensel</u> sorunlarla ilgili makaleler, kitap, dizi/film özetleri, çizelgeler, kişisel e-postalar, gazete/dergi yazıları, popüler bilimsel metinler, ürün tanıtları, denemeler, vb.
Bilgilendirici	Yönergeler, raporlar, bilgi aktarımı, tanımlar, tarifler, açıklamalar	Web siteleri, ilgi alanları hakkındaki yazışmalar, dergiler, tarih kitapları, ilanlar, yönergeler, kılavuzlar, raporlar, tarifler, vb.
Anlatı	Hikâyeler, raporlar, kişisel deneyimlerin anlatımı, edebî kurgusal metinler	Hikâyeler, haber metinleri, kişisel mektuplar/ e-postalar, broşürler, afişler, roman kesitleri, çalışma/proje sonuç raporları, biyografiler, vb.

### Yetkin kullanıcı (C1 ve C2 dil düzeyleri)

C1 ve C2 düzeyleri tüm söylem türlerinin kullanılabilceği düzeylerdir. Bu iki düzey okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde birbirinden ayırt edilmesi en zor iki düzeydir. Her iki dil düzeyi de benzer alttürleri ve metin türlerini kapsar. Hem D-AOBM Tamamlayıcı Cilt'te hem de ALTECDP'de yer alan tanımlayıcı ve yeterlikler her iki düzey için de birbirine oldukça yakın söylem ve metin türlerine ilişkin gönderimler içerir.

D-AOBM (2020), C2 dil düzeyinin tüm metin türlerini içerdiğini “Genel okuduğunu anlama” etkinliği tanımlayıcısı ile belirtmiştir: “*Soyut, yapısal olarak karmaşık veya son derece gündelik anlatıma özgü edebî ve edebî olmayan yazılar dâhil olmak üzere neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir.*” (D-AOBM, 2020: 58) Aynı etkinlik için C1 düzeyinde “*Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayımları da kapsayan çok çeşitli metinleri anlayabilir.*” (D-AOBM, 2020: 58) tanımlayıcısı yer alır. C2 dil düzeyi için “*neredeyse tüm metin tipleri*” olarak belirlenen metin türleri kapsamı C1 dil düzeyi için “*çok çeşitli*” olarak tanımlanmıştır. Ancak “çok çeşitli” ifadesi belirgin bir sınır çizmemektedir ve C2 düzeyi ile özellikle ayırt edici bir belirtke sağlamak için yeterli



değildir. Öte yandan “Yazışmaları okuma” etkinliği bu iki düzey arasındaki ayrımı daha belirgin olarak sunar. Bu etkinlik için C2 dil düzeyi tanımlayıcısı “*Karmaşık bir konuda uzmanlık gerektiren resmî yazışmaları anlayabilir.*” (D-AOBM, 2020: 58) iken C1 dil düzeyi tanımlayıcısı “*Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla e-posta, tartışma forumları, vloglar/ bloglar vb.de ifade edilen örtük ve açık tutumları, duyguları ve fikirleri anlayabilir.*” (D-AOBM, 2020: 58) şeklinde ifade edilmiştir. ALTECDP de aynı etkinlik için benzer bir yaklaşımla C2 düzeyi yeterliğini “*Örneğin sözleşmeler, uzmanlık gerektiren mektuplar, vb. de dâhil olmak üzere uzmanlık gerektiren hukuki konularla ilgili yazışmaları anlayabilir.*” (ALTECDP, 2002: 77) olarak C1 düzeyindeki yeterliği ise “*Ölçünlü olmayan bir dilde ifade edilen yazışmaları anlayabilir.*” (ALTECDP, 2002: 77) olarak belirler. Her iki metin de “yazışmaları okuma” etkinliğinde C2 düzeyini “*resmî yazışmaları anlama*” yeterliği ile ayırmaktadır. Böylece C2 düzeyinde “*resmî yazışmalar*” metin türü ayırt edici olarak belirlenebilir. C1 düzeyi için ise D-AOBM (2020) tanımlayıcısından hareketle “*bloglar, tartışma forumları*” gibi metin türlerinin ayırt edici olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılabilir.

D-AOBM (2020) ve ALTECDP metinlerindeki C1 ve C2 düzeyi okuma becerisine yönelik yeterlikler doğrultusunda söylem ya da metin türlerinden daha çok metinlere ilişkin oluşturulabilecek maddeler ile ilgili yönlendirmelere ulaşılabilir. Örneğin ALTECDP “Eğitim” konu alanındaki “Bilgi edinme” etkinliğinde C1 dil düzeyi yeterliği “*Kendi uzmanlık alanındaki çoğu ders kitabı, makale vb. ile başa çıkabilir. İlgili bilgiler için metinleri tarayabilir ve metnin ana konusunu kavrayabilir.*” (ALTECDP, 2002: 90) olarak belirlenmiştir. Aynı konu alanı ve etkinlik için C2 dil düzeyinin yeterliği ise “*Akademik bir dersin gereklilikleriyle başa çıkabilecek kadar hızlı okuyabilir. Soyut kavramları ve tartışmaları anlayabilir. İlgili bilgiler için metinleri tarayabilir ve metnin ana konusunu kavrayabilir, neredeyse ana dil kullanıcısı kadar hızlı okuyabilir.*” (ALTECDP, 2002: 90) olarak ifade edilmiştir. ALTECDP bilgilendirici söylem türünde C1 ve C2 düzeylerini okuma hızı ve “*soyut kavramları anlama*” bakımından ayırmıştır.

D-AOBM (2020: 61) “Bilgi ve sav için okuma” etkinliğinde C2 düzeyinde “*Kendi uzmanlık alanı dışında bile olsa karmaşık bir rapor veya makalenin daha ince detaylarını ve çıkarımlarını anlayabilir.*”, C1 düzeyinde “*Sosyal, mesleki veya akademik hayatta karşılaşılması muhtemel çok çeşitli uzun, karmaşık metinleri, tutumları ve hem ima edilen hem de açıkça belirtilen fikirleri içeren daha ince ayrıntı noktalarını belirleyerek detaylı olarak anlayabilir.*” tanımlayıcılarına yer verir. Bu iki tanımlayıcıdan hareketle C2 düzeyinde herhangi bir konu sınırlamasına gidilmeden her tür bilgilendirici söylem türü içeren metnin kullanılabilceği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca C2 düzeyi “*çıkarımları anlamak*” ifadesi ile C1 düzeyinden ayrıldığı için bilgilendirici söylem türü içeren metinlerde çıkarım ile bilgiye ulaşma maddeleri kullanılabilir. C1 düzeyinde de “*tutumları belirleme*” ifadesinden yola çıkılarak yazarın tutumunu belirlemek ile ilgili maddeler hazırlanabilir.

Yetkin Dil Kullanıcısı olarak tanımlanan C1 ve C2 dil düzeylerinde tanımlayıcılar ve yeterliklerin tümü incelendiğinde tüm söylem türlerinin her iki düzey için de uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. C2 düzeyi bilgilendirici söylem türünde yalnızca “yükümlülük bildirme” alttürü ile C1 düzeyinden ayrılmaktadır. Metin türlerinde ise bu iki düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 5’te C1 ve C2 düzeylerinde kullanılabilir söylem türleri, alttürler ve örnek metin türleri sunulmuştur.

Tablo 5.

*Yetkin Kullanıcı (C1 ve C2 Düzeyleri) için Okuma Metinlerinde Kullanılabilir Söylem Türleri, Alttürleri ve Örnek Metin Türleri*

Düzye	Söylem Türü	Alttürler	Örnek Metin Türleri
C1	Tartışmacı	Kanıtlayıcı, savlama, karşılaştırma, öne sürme, reddetme, yorumlama, değerlendirme	Gazete köşe yazıları, tartışma forumları, evrensel konularla ilgili akademik ve mesleki yayımlar, vb.
	Betimleyici	İzlenim deneyimlerini betimleme (duyu organları ile ulaşılan bilgi), teknik betimleme	Çağdaş edebî ve kurgu olmayan metinler, gezi yazıları, denemeler, ürün tanıtımları, vb.
	Açıklayıcı	Tanımlar, açıklamalar, özetler, tanıtımlar	Bloglar, e-postalar, gazete/dergi yazıları, popüler bilimsel metinler, ürün tanıtımları, kitap, dizi/film özetleri, çizelgeler, vb.
	Bilgilendirici	Yönergeler, raporlar, bilgi aktarımı, tanımlar, tarifler, açıklamalar	Raporlar, makaleler, duyurular, kullanım kılavuzları, turistik tanıtım yazıları, reklam metinleri, broşürler, afişler, iş e-postaları, vb.
	Anlatı	Hikâyeler, raporlar, kişisel deneyimlerin anlatımı, edebî kurgusal metinler	Çağdaş edebî metinler, hikâyeler, kişisel mektuplar, bloglar, gezi yazıları, laboratuvar raporları, çalışma/proje sonuç raporları, biyografiler, vb.
C2	Tartışmacı	Kanıtlayıcı, savlama, karşılaştırma, öne sürme, reddetme, yorumlama, değerlendirme	Gazete köşe yazıları, bilimsel makaleler, mesleki yayımlar, raporlar, vb.
	Betimleyici	İzlenimci betimleme (duyu organları ile ulaşılan izlenimler), teknik betimleme	Gezi yazıları/günlükleri, denemeler, mekân/kişi/nesne betimlemesi içeren hikâye/roman kesitleri, ürün tanıtımları, vb.
	Açıklayıcı	Tanımlar, açıklamalar, özetler, tanıtımlar	Makaleler, gazete/dergi yazıları, popüler bilimsel metinler, ürün

		tanıtımları, kitap, dizi/film özetleri, vb.
Bilgilendirici	Yönergeler, raporlar, bilgi aktarımı, tanımlar, tarifler, açıklamalar, yükümlülük bildirme	Raporlar, makaleler, duyurular, kullanım kılavuzları, turistik tanıtım yazıları, sözleşmeler (kira, iş, abonelik, vb.), reklam metinleri, broşürler, afişler, resmi yazışmalar, vb.
Anlatı	Hikâyeler, raporlar, kişisel deneyimlerin anlatımı, edebî kurgusal metinler	Kurgusal anlatı metinleri (kısaltılmış), gezi yazıları, hikâyeler, laboratuvar raporları, çalışma/proje sonuç raporları, biyografiler, edebî metinler, vb.

### Benzer söylem türleri, alttürler ve metin türleri için düzeylere göre ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi

Çalışma çerçevesinde belirlenen söylem türleri, alttürler ve örnek metin türlerinin bazı dil düzeylerinde ortak olduğu Tablo 4, 5 ve 6'da görülmektedir. Benzer türler için birtakım ayırt edici özellikler de her bir düzey için yapılan tartışmalarda sunulmuştur. Fakat bu ayrımlar temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve yetkin kullanıcı gruplarında yer alan farklı dil düzeylerine yönelik yapılmıştır. Bu bölümde benzer türlerin genel bir bakışla farklı dil düzeylerinde öne çıkan ayırt edici özellikleri betimlenecektir.

Tüm dil düzeylerinde yer alan söylem türleri *bilgilendirici* ve *anlatıdır*. “Anlatı” söylem türünde “edebî metinler” B2, C1 ve C2 dil düzeylerinde ortak alttür olarak yer almaktadır. Tablolarda yer alan örnek metin türleri için B2 ve C1 düzeylerinde “çağdaş” tanımlaması bu metinler için özellikle kullanılmıştır. C2 düzeyinde tüm edebî metinlerin kullanımının mümkün olduğunu D-AOBM (2020) “Serbest zaman etkinliği olarak okuma” ölçütündeki “*İnce tarz ayrımlarını ve hem örtük hem de açık anlamı fark edip takdir ederek farklı türlerde klasik olan veya gündelik anlatım içeren edebî veya edebî olmayan metinler de dâhil olmak üzere hemen hemen tüm metin tiplerini okuyabilir.*” (D-AOBM, 2020: 63) tanımlaması ile görmek mümkündür. D-AOBM (2020) aynı ölçütte C1 düzeyi için “*Dilin standart biçiminde veya aşına olduğu bir ağızda üretilmiş çağdaş edebî ve kurgu olmayan metinleri, biraz zorluk yaşayarak ve örtük anlam ve fikirleri fark edip takdir ederek okuyabilir.*” (D-AOBM, 2020: 63) tanımlamasını yapmıştır. B2 düzeyi için “*Yeterli zamanı olması ve sözlük kullanabilmesi koşuluyla güçlü bir olay örgüsü olan ve karmaşık olmayan, ağıdalı dil kullanmayan romanları okuyabilir.*” (D-AOBM, 2020: 63), B1 düzeyi için ise “*Düzenli sözlük kullanımı yardımıyla açık ve doğrusal bir akışa ve yüksek sıklık derecesi olan günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilir.*” (D-AOBM, 2020: 63) tanımlamaları yapılmıştır. Bu tanımlamalardan görüleceği üzere C2 düzeyinde her tür edebî metin

kullanılabilirken C1 düzeyinde “çağdaş” “günlük dile yakın” bir dil kullanılarak yazılmış metinler; B2 düzeyinde “karmaşık olmayan”, “günlük dile yakın” bir dille üretilmiş metinler; B1 düzeyinde ise “yüksek sıklık derecesine sahip sözcük ve dil yapılarının kullanıldığı günlük dilde” yazılmış “basit” metinler kullanılabilir. Ayrıca “Serbest zaman etkinliği olarak okuma” ölçeğinde edebî ve edebî olmayan metinlerin kullanımı ile ilgili D-AOBM (2020: 57), metin türleri ile ilgili de çeşitliliğin altını çizmektedir:

*“Serbest zaman etkinliği olarak okuma” kurgusal olmayan metinleri içerebilir ancak edebiyat olması şart değildir. Ayrıca dergileri ve gazeteleri, vlog/ blogları, biyografileri vb. ve muhtemelen de ilgilerine bağlı olarak kişinin sadece iş veya eğitim amacıyla okuyacağı metinleri de kapsayacaktır.”*

C1 düzeyinde tartışmacı söylem türünde yer alan “evrensel konularla ilgili akademik ve mesleki yayımlar” örnek metin türü *“Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayımları da kapsayan çok çeşitli metinleri anlayabilir.”* (D-AOBM, 2020: 58) “Genel okuduğunu kavrama” tanımlayıcısından yola çıkılarak belirlenmiştir. Tanımlayıcıda yer alan altı çizili “uzmanlık alanına ait” ifadesi “evrensel konular” tanımlamasının yapılmasına neden olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirildiğinde adayların her birinin uzmanlık alanlarının bilinmesi ve bu alanlara uygun adaylara özgü maddelerin geliştirilmesi mümkün olmadığından eşitlik ilkesi uyarınca akademik ve mesleki metinler C1 düzeyinde, sadece herkesi ilgilendiren konularda metnin içeriğinin ve söz varlığının da uygun olması koşuluyla kullanılabilir. Benzer biçimde B2 düzeyindeki D-AOBM (2020) tanımlayıcıları pek çok alanda okuma becerisi ile ilgili tanımlamalar dil kullanıcısının “alanı ile ilgili” ya da “çağdaş sorunlarla ilgili” metinleri anlayabileceğinin altını çizer. B2 düzeyindeki dil kullanıcıları farklı kaynaklardan (sözlük, vb.) yardım alarak alanı dışındaki makaleleri, teknik metinleri anlayabilse de sınavda bu kaynaklara erişimi olamayacağı için bu tür metinler B2 düzeyi için tercih edilmemelidir. Bu nedenle B2 ve C1 düzeylerinde bilimsel metinler popüler bilimsel metinlerden, çağdaş sorunlarla ilgili makalelerden ve evrensel konularla ilgili metinlerden seçilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi için dikkate alınması gereken pek çok etmen bulunmaktadır. Okuma becerisini ölçebilmek için hazırlanan bir sınavda bu etmenleri göz önünde bulundurabilmek adına bir sınav planının ve bu plana bağlı olarak belirtke tablolarının geliştirilmesi gerekmektedir. Belirtke tablolarında ölçülecek beceri için hazırlanan görevin detayları tanımlanır. Bu bağlamda görev içeriğindeki girdi türü olan okuma metinlerinin metin uzunluğu, dil işlevleri, metin türü ve söylem türü gibi özellikleri de belirlenmelidir.

Çalışma kapsamında betimlenmesi gereken özelliklerden söylem türü ve metin türüne odaklanılmıştır. Okuma becerisini ölçmek için hazırlanan sınavlarda söylem türünün çeşitlendirilmesi gerçek dünyadaki dil kullanım bağlamını yansıtacaktır. Nitekim günlük hayatta karşımıza çıkan metinler tek bir söylem türüne ait değildir. Dil öğrencileri haber metinleri, menüler, listeler, bilimsel makaleler gibi pek çok farklı metin türü ve dolayısıyla pek çok farklı söylem türü ile karşılaşmaktadır. Öyleyse sınavlarda bu çeşitliliğin yansıtılması gerekmektedir. Sınavlarda söylem türlerinin çeşitlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise dil düzeylerine uygun söylem türlerinin seçilmesidir. Adayların dil düzeylerine uygun olmayan söylem türlerinin kullanıldığı ölçme araçları yanlış ya da hatalı sonuçlar verebilir.

Okurun anlamlandırma düzeyiyle ilgili olarak temel dil düzeylerinde yüzeysel anlamlandırmayla başladığı ve dil düzeyleri yükseldikçe derin anlamlandırmaya doğru geçildiği düşünüldüğünde hazırlanan ölçme aracında soruların bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir. Kısacası basitten karmaşığa ilkesini izlemek, dil öğretiminin ve dilde ölçmenin pek çok alanında olduğu gibi söylem türleri için de gerekli görünmektedir. Nitekim dil öğretimi ve dilde ölçme için kullanılan referans kaynaklar (D-AOBM ve ALTECDP) bu yaklaşım temelinde dil düzeylerine uygun tanımlayıcılar ve yeterlikler geliştirmişlerdir. Tanımlayıcıların bir kısmı söylem ya da metin türleri ile ilgili de öneriler ya da ipuçları sunmaktadır. Öyleyse referans kaynaklarda yer alan düzeylere özgü tanımlayıcılardan yola çıkarak ve Alderson ve diğerleri (2004) tarafından belirlenen yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi için yapılan söylem türleri sınıflandırmasını kullanarak her dil düzeyi için uygun söylem türlerini belirlemek mümkündür.

Çalışma “farklı dil düzeylerine yönelik söylem türlerinin belirlenebileceği” önermesinden yola çıkarak dil düzeylerine uygun söylem türlerini ve bu söylem türlerine bağlı metin türlerini sınıflandırmıştır. Bu doğrultuda D-AOBM tanımlayıcıları temel alınmış, C2 düzeyinden başlayarak temelde A1 düzeyine kadar ölçme araçlarında kullanılabilecek söylem türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Referans metinlerdeki tanımlayıcılar incelenmiş ve C2 düzeyi için tüm söylem türlerinin uygun olduğu ancak bu düzeyin bilgilendirici söylem türünde “yükümlülük bildirme” alttürü ve anlatı söylem türünde tanımlayıcıda yer alan “ince anlam ayrımlarını yansıtmama” ifadesi ile diğer düzeylerden ayrıştığı gözlenmiştir. C1 düzeyi ele alındığında yine söylem türlerinin çoğunda “yetkinlik” ifadesi ayırt edici olarak göze çarpmaktadır. B2 düzeyine göre daha karmaşık ve uzmanlık gerektiren alanlardaki bilgileri de anlayabilmesi bu düzeyi diğerlerinden ayırmaktadır. C1 ve C2 düzeylerini birbirinden ayıran temel öge ise söylem ya da metin türlerindeki farklılık değil metinlerde yer alan dil yapılarıdır. C1 düzeyinde “çağdaş metin” vurgusu yapılarak metnin güncelliği bu düzeyi, C2 düzeyinden ayıran temel özellik olarak belirlenmiştir.

B2 düzeyinde, tartışmacı söylem türünün bu düzeyi B1 ve altındaki düzeylerden ayırdığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla B2 düzeyinde, bu düzeyde ayırıcı olan tartışma söylem türünden metinlerin seçilmesi uygun görünmektedir. Bunun yanı sıra B2 düzeyinde betimleyici, açıklayıcı söylem türü ve anlatı söylem türünden metinler de tercih edilebilecek diğer ulamları oluşturmaktadır. B1 düzeyi incelendiğinde artık daha somut, görece kısa ve basit ifadelerin yer aldığı metinlerle karşılaşmaktadır. Yalın bir dille betimlemelerin yapıldığı açıklayıcı söylem türündeki metinler B1 düzeyi için kullanılabilirken daha kısa betimlemelerin olduğu metinler ile bilgilendirme ve yönlendirme için yazılmış açık bir anlatımı olan metinler A2 düzeyi için tercih edilebilir. A1 düzeyi içinse liste ve çizelgeler şeklinde görsel desteği bulunan bilgilendirici söylem türünde metinler ve kısa kişisel anlatımın olduğu anlatı söylem türünde metinlerden yararlanılabilir.

Bazı söylem türlerine tüm düzeylerde ya da birden fazla düzeyde yer verildiği görülmektedir. Bir yeterlik sınavında metinlerde çeşitliliği sağlamak için örneğin A2 düzeyinde bilgilendirici, B1 düzeyinde anlatı, B2 düzeyinde tartışmacı ve C1 düzeyinde açıklayıcı söylem türünde metinler seçilerek ölçme aracında farklı söylem türlerinden metinlerin yer alması sağlanmalıdır. Böylece ölçme aracının geçerliği de artacak ve adayla ilgili daha sağlam ve güvenilir veriler sağlayacaktır. Bir dil düzeyinin başarı ile tamamlanıp tamamlanmadığını göstermek için hazırlanan başarı testlerinde (kur sınavları) de farklı söylem türlerine yer verilmelidir. Başarı testlerinde en az iki farklı metin kullanılarak söylem çeşitliliği sağlanabilir. Üstelik farklı metinlerin kullanılması sadece söylem türlerinin çeşitlenmesini değil bilişsel geçerlik kapsamında farklı okuma yeterliklerinin ölçülmesini de sağlayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan materyallerde de benzer bir yaklaşım benimsenerek dil düzeylerine uygun söylem türleri öğrencilere sunulabilir. Çalışma kapsamında geliştirilen düzeye uygun tür sınıflandırma tabloları hem öğretim materyalleri hem de ölçme araçları için kullanılabilir. Düzeylere göre bu şekilde bir sınıflandırma yapmanın aynı zamanda alanda standartlaşmanın sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışma, betimleyici bir çözümleme çalışması olduğu için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır. Yazarların herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

ALTE (1992-2002). The ALTE Can Do Project.

<https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>

ALTE (2011). Manual For Language Test Development And Examing: For Use With The CEFR.

- Alderson, J. C. (2001). *Assessing Reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995) *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2004). The development of specifications for item development and classification within the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening: Final report of The Dutch CEF Construct Project. Project Report. Lancaster University, Lancaster, UK.
- Avrupa Konseyi (2001). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (Çev: TELC)
- Avrupa Konseyi (2020). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt, (Çev: Milli Eğitim Bakanlığı Komisyonu)
- Bachman, L.F., (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996) *Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press, Oxford.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic*, 1, 1-47.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- ETS (2003) Task specifications for next generation TOEFL reading test. Yayınlanmamış rapor.
- Field, J. (2011). Cognitive Validity. Taylor, L (Ed.). *Examining Speaking Studies in Language Testing 30* (s. 65-111) içinde. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fulcher, G., Davidson, F. (2007) *Language testing and assessment*. Routledge, New York.
- Harmer, J. (2008). *How to Teach English (New Edition)*. Pearson Education Limited.
- Hymes, D. H. (1971). On Communicative Competence. J. B. Pride & J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistics* içinde. Penguin Books, Harmondsworth, England.
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining Reading, research and practice in assessing second language reading*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Kintsch, W., & Welsch, D. M. (2013). The construction-integration model: A framework for studying memory for text. *Relating Theory and Data, Psychology Press* (s.381-400) içinde.
- Koç, D. (2015). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Beceri Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi* (A. Sarıçoban, Ed.) (s.158-188) içinde. Anı Yayıncılık.

- OECD (2021), *PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- O'Sullivan, B., Dunlea, J., Spiby, R., Westbrook, C., & Dunn, K. (2020). *Aptis general technical manual*. British Council.
- Papageorgiou, S., Davis, L., Norris, J. M., Gomez, P. G., Manna, V. F., & Monfils, L. (2021). Design framework for the TOEFL Essentials test 2021. ETS Research Memorandum, RM-21-03.
- Rumelhard, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. R. J. Spiro, Bruce, B. C., Brewer, W. F. (Ed.). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- TELC, (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Almanya.
- Uzun, L. (2013). Metindilbilim: Temel İlke ve Kavramlar. S. Özsoy & Z. Erk Emeksiz (Eds.). *Genel Dilbilim II* (s. 152-180) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülper, H. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler. H. Ülper (Ed.). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (s. 55-79) içinde. Pegem Akademi.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Weir, C. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Palgrave Macmillan.

### Extended Abstract

The article discusses the inclusion of a wide range of text types in teaching and assessment particularly, to cater to individual learning needs and prepare learners for diverse language demands in academic and professional contexts. Diverse reading materials contribute to overall language proficiency by exposing learners to various discourse types and contexts. The article aims to determine these text types by levels using the descriptors in The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and ALTE Can Do Project.

Within this context, the assessment of reading proficiency in foreign language education was addressed, emphasizing the importance of determining levels of comprehension and preparing test items accordingly. To prepare equivalent exam forms, it's essential to specify factors such as word counts, text and discourse types, item types, numbers, and cognitive competencies within reading texts. As regards assessing reading proficiency, using a single text or discourse type is not ideal since



the variability in text types aligns with the diverse competencies required at different proficiency levels.

In the context of assessment, different texts, ranging from simple instructions to literary texts with idiomatic expressions are used extensively. Each text serves different functions and forms, shaped by its communicative purposes such as conveying information and expressing emotions. The classification of discourse types is crucial in selecting texts for assessing reading skills, considering public, personal, professional, and educational domains. Various studies in the literature categorize discourse types, with Khalifa and Weir (2009) using a classification based on Alderson and others (2004). This classification includes descriptive, narrative, explanatory, argumentative, and instructive discourse types, each with specific subtypes and examples ranging from travel essays and technical descriptions to news stories and academic critiques. Matching discourse and text types with proficiency levels is thought to facilitate effective assessment of language skills.

While the CEFR framework provides a general framework for topics and contexts, it does not classify discourse types in a similar manner. However, descriptors can be used to infer which discourse types are comprehensible at which proficiency levels. This approach aims to differentiate between proficiency levels based on discourse types, text genres, and specific descriptors.

In this study, discourse types and corresponding text genres are determined for A1, A2, B1, B2, C1, and C2 levels based on CEFR descriptors and ALTECDP competencies. This classification serves to develop new subtypes and text genres, considering both Alderson et al.'s (2004) classification and specific discourse and text types used in Turkish language teaching. The study uses the Basic user (A1, A2), Independent user (B1, B2), and Proficient user (C1, C2) classifications as outlined in CEFR for classifying discourse types. Rather than evaluating each level separately, a comparative analysis is conducted to highlight discourse types that vary across proficiency levels. While similar discourse types may be used across different levels, the specific text genres containing these discourse types can vary by language proficiency level. Therefore, the study aims to determine text genres for each discourse type based on CEFR descriptors. It emphasizes the importance of aligning text complexity with language proficiency and minimizing errors due to individual differences in comprehension levels.

At higher levels like C2 and C1, students show proficiency across multiple discourse types, with C2 emphasizing obligations in instructive discourse and finer meanings in narrative discourse. At C1 level, “contemporary text” is emphasized and the contemporary nature of the text is identified as the main feature that distinguishes this level from C2 level. B2 distinguishes itself with its ability to understand argumentative texts, while B1 focuses on simpler, concrete expressions and A2 includes clear explanations and directions. A1 features texts with visual support and simple narrative elements.

As a result, it is important to use diversified reading texts to meet the needs of students at different levels in language teaching and assessment processes. These texts improve students' language proficiency while also preparing them for real-world language use. Thus, it is quite important to use the same approach in language assessment. As a matter of fact, the purpose of language tests is to measure candidates' competence in real world language use through test performance and to make predictions about their competence in real-world language use. When we consider the reading texts we encounter in daily life, we can realize how diverse the discourse types are. In the real world, language users encounter a wide variety of texts, from menus to syllabi, from news texts to warning signs, from brochures to magazine articles, and therefore an equally wide variety of discourse types. If we aim to develop tasks that reflect the real world in language exams, we should take a similar approach and make sure that different types of discourse are included in the test form, especially when measuring reading comprehension skills.

As determined within the scope of this study, the use of discourse types in accordance with language levels is another important issue. The CEFR descriptors contribute to identifying these subtypes for different reading sections in exams, ensuring that the selected texts match the level-specific descriptors and proficiency requirements. One of the findings of the study that some discourse types can be used at all levels or at more than one level. In order to ensure diversity in texts in a proficiency exam, for example, informative texts at A2 level, narrative texts at B1 level, argumentative texts at B2 level and expository texts at C1 level. This will increase the validity of the assessment tool and provide more reliable and accurate data about the candidate. In conclusion, the use of discourse types compatible with language levels and the inclusion of different discourse types in reading texts in language exams will increase the validity of the exam and ensure an accurate assessment process.