



e-ISSN: 2717-6401

Volume/Cilt: 24 Issue/Sayı: 2

December/Aralık 2024

VOLUME/CİLT: 24 ISSUE/SAYI: 2
E-ISSN: 2717-6401

DECEMBER/ARALIK 2024
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd>

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**SAKARYA UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY**



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

The Owner on Behalf of Sakarya University

Sakarya Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Hamza Al
Sakarya University, Sakarya-Türkiye

Editor in Chief / Baş Editör

Özlem Canan Güngören
Education, Instructional Design, Instructional Technology, Educational Technology and Computing
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
ocanan@sakarya.edu.tr

Deputy Editor in Chief/ Editör Yardımcısı

Uğur Yassıbaş
Education, Special Education and Disability Education, Mental Disability Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
uyassibas@sakarya.edu.tr

Editorial Board / Editör Kurulu

Mehmet Barış Horzum
Computer and Instructional Technology Teaching
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Gülden Kaya Uyanık
Scale Development, Classroom Measurement Practices
Measurement and Evaluation in Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Özlem Gümüşkaya
Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Deyana Peneva
Education
Konstantin Preslavsky University Of Shumen
Bulgaria

Hale Ilgaz
Instructional Technologies
Ankara University
Ankara - Türkiye

Cihat Atar
English as a Second Language, Applied
Linguistics and Educational Linguistics , Education
Yildiz Technical University
İstanbul - Türkiye

Üzeyir Süğümlü
Turkish and Social Sciences Education
Ordu University
Ordu - Türkiye

Kadiyan Boobekova
Education, School Counseling
Ktmu
Kyrgyzstan

Pedro Tadeu
Applied Computing, Education, Statistics
Polytechnic Of Guarda
Portugal

Field Editors / Alan Editörleri

Educational Sciences / Eğitim Bilimleri

Tuncay Ayas
Psychological Counseling and Guidance
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Zeynep Demirtaş
Education Programs
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Sultan Bilge Keskinliç Kara
Education Management
Istanbul Kültür University
Istanbul - Türkiye

Erkan Atalmış
Measurement and Evaluation
Manisa Celal Bayar University
Manisa - Türkiye

Mathematics and Science Education Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Şenol Beşoluk
Science and Mathematics Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Ercan Masal
Mathematics Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Turkish and Social Sciences Education

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Hüseyin Çalışkan
Turkish and Social Sciences Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Basic/ Primary Education / Temel Eğitim

Mustafa Bektaş
Primary Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Suat Kol
Early Childhood Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Esra Betül Kölemen
Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Special Education / Özel Eğitim

Deniz Akdal
Special Education and Disabled Education,
Special Talented Education
Ahi Evran University
Bitlis - Türkiye

Foreign Languages Education

Yabancı Diller Eğitimi

Ufuk Ataş
English as a Second Language, Linguistics, Education
Artvin Çoruh University
Artvin - Türkiye

Computer and Instructional Technologies Education
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Zeliha Demir Kaymak
Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Music Education
Müzik Eğitimi

Nilgün Sazak
Music Education
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Statistics Editor / İstatistik Editörü

Levent Ertuna
Measurement and Evaluation in Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Language Editor (Turkish)/ Dil Editörü (Türkçe)

Nahide Irem Azizoğlu
Turkish Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Language Editor (English)/ Dil Editörü (İngilizce)

Kerem Can Alpay
English as a Second Language
Sakarya University
Sakarya - Türkiye

Ethics Editor/ Etik Editörü

Ayşegül Kırtel
Preschool Education, Social Studies Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Layout Editor / Mizanpaj Editörü

Mehmet Emin Çolak
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
mehmetcolak@sakarya.edu.tr

Yakup Beriş
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
yakupberis@sakarya.edu.tr

Kerem Can Alpay
English as a Second Language
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
keremcan@sakarya.edu.tr

Proofreader/ Son Okuyucu

Feride Idi Tulumcu
Turkish and Social Sciences Education
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Secretary Sekreter

Eda Biçener
Psychological Counseling and Guidance
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Indexing/Indeks



Ebscohost Education Source Database Coverage List



Ebscohost Education Full Text Database Coverage List



Contents

Araştırma Makalesi/Research Article

- 1 REACT Stratejisine Yönelik Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Review of Graduate Thesis Related to REACT Strategy
Latif Güneş, Mustafa Yılmazları 125-140
- 2 Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of the Relationship Between Organizational Happiness and Burnout Levels of Classroom Teachers
Songül Tümekaya, Firdevs Gündoğan Önderöz 141-162
- 3 The External and Internal Shame Scale (EISS): Turkish Adaptation Study
Merve Gür, Burhan Çapri 163-174
- 4 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Perspektifinden Matematik Eğitime Dair Görüşler ve Beklentiler:
Bir Karma Yöntem Araştırması
Perspectives and Expectations on Mathematics Education from the Point of View of International Students: A Mixed Methods Study
Kübra Kıp, Şükrü İlgün 175-200
- 5 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin Tarihi Gelişim Süreci Temelinde İncelenmesi
Examination of Ministry of National Education School Family Association Regulations on the Basis of the Development Process
Serdal Soyhan 201-219
- 6 The Relationship Between the Emotion Management Competencies of School Managers and Decision-Making Styles
Pinar Güngör, Osman Titrek 220-235



REACT Stratejisine Yönelik Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Review of Graduate Thesis Related to REACT Strategy

Latif Güneş^{1*}

Mustafa Yılmazlar¹

¹ Sakarya Üniversitesi, Sakarya,
Türkiye, latifgunes16@gmail.com,
myilmazlar@sakarya.edu.tr

*Sorumlu Yazar/Corresponding Author



Geliş Tarihi/Received: 27.03.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 12.08.2024
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:
xx.xx.2024

Öz: Bu çalışmanın amacı Türkiye’de REACT stratejisine yönelik olarak gerçekleştirilen tezlerin betimsel olarak analiz edilmesidir. Bu çerçevede Türkiye’de REACT stratejisine yönelik olarak yapılan lisansüstü tezlerin türlerine, hazırlandıkları üniversitelere, yıllara, derslere, veri toplama araçlarına, çalışma gruplarına ve amaçlarına göre dağılımları araştırılmıştır. Araştırmada veriler nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma verileri “Ulusal Tez Merkezi” sisteminden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Türkiye’de REACT stratejisi alanında 2009 ve 2023 yılları arasında 24 üniversitede, 30 yüksek lisans tezi, 14 doktora teziyle beraber toplam 44 lisansüstü tez yapılmıştır. Ayrıca yapılan lisansüstü tezlerin çoğunun fen bilimleri alanında olduğu görülmüştür. Çalışma grubu ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında en fazla ortaokul öğrencilerinin, en az da ilkökul öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Çalışmalarda en çok REACT stratejisiyle derslerin işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Ayrıca verilerin toplanmasında en çok çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doküman Analizi, REACT Stratejisi, Tez

Abstract: The aim of this study is to descriptively analyse the theses on REACT strategy in Türkiye. In this framework, the distribution of postgraduate theses on REACT strategy in Türkiye according to their types, universities, years, courses, data collection tools, study groups and aims were investigated. The data were collected through document analysis, which is one of the qualitative data collection techniques. Descriptive analysis, one of the qualitative analysis methods, was used to analyse the data obtained. The research data were obtained from the "National Thesis Centre" system. According to the findings, a total of 44 postgraduate theses, including 30 master's theses and 14 doctoral theses, were conducted in 24 universities between 2009 and 2023 in the field of REACT strategy in Türkiye. It was also observed that most of the postgraduate theses were in the field of science. When the results obtained about the study group were examined, it was seen that secondary school students were preferred the most and primary school students were preferred the least. In the studies, it was analysed how it affected the academic achievement of the students as a result of teaching lessons with REACT strategy. In addition, it was determined that multiple-choice tests were used in data collection.

Keywords: Descriptive Analysis, REACT Strategy, Thesis

Extended Abstract

Scientific developments and social needs require societies to be open to innovation in order to develop. The development of individuals is also very important for the development of society. For this reason, a total of curriculum has been created that directs the use of metacognitive skills, ensures meaningful and permanent learning, is solid and associated with previous learning, and is integrated with other disciplines and daily life around values, skills and competencies (Ministry of National Education (MEB), 2018). Although the constructivist approach is efficient in internalizing and making sense of knowledge in science courses, it is not very successful in transferring the information learned in the classroom to daily life due to errors caused by practitioners. This deficiency is eliminated by the effective use of context-based learning (CBL) based on constructivism in classroom applications.

CBL was supported by the Four-Step method, FEACA model, Driel, Janssen and Wieringa model and REACT strategy. Among these strategies used, especially the REACT strategy has become more prevalent in science education environments over time (Kutu, 2011). When teachers use the REACT strategy for contextual teaching, they provide classroom environments where all students can learn (Navarra, 2006). REACT is a very easily remembered acronym that represents the methods used by the best teachers, as well as the methods supported by research on how people learn best (Crawford, 2001).

Constructivism is a cognition-based learning approach that occurs as a result of the individual's "mental structuring" (Erdem and Demirel, 2002). In this study, it was aimed to examine the postgraduate theses prepared for the REACT strategy in Türkiye between 2009 and 2023 through document analysis. For this purpose, it was determined how the postgraduate theses were distributed according to their types, universities, years, subject areas, study groups, data collection tools and purposes, and descriptive content analysis was used to examine the results of the studies. In the REACT strategy, there are five steps: first relating, then experiencing, applying, cooperating and transferring (Crawford, 2001).

Studies on the REACT strategy are increasing in Türkiye. This study was conducted to determine the general trend of postgraduate theses prepared for the REACT strategy in Türkiye. For this purpose, the distribution of postgraduate theses according to their types, universities where they were prepared, years, courses, data collection tools, working groups and purposes was examined.

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was chosen. In addition, postgraduate theses regarding the REACT strategy in Türkiye between 2009 and 2023 were obtained from the Council of Higher Education Thesis Center (YÖK Thesis) and examined. During the reporting process of the study, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) statement (Moher et al., 2009) was used. Data were taken from the Council of Higher Education Thesis Center (CHETC).

In the study, the distribution of the postgraduate theses on REACT strategy in Türkiye according to their types, universities, years, courses, study groups, data collection tools and aims were examined. When the studies were analyzed according to their types, it was determined that the number of doctoral theses was less than the number of master's theses. When the information obtained as a result of examining the studies according to the universities where they were prepared, it is seen that Karadeniz Technical University is at the forefront. The first study on this subject was conducted at this university (Coştu, 2009). When the distribution of studies by years is examined, it is noticed that the first study was published in 2009 (Coştu, 2009). While the studies were carried out only once until 2014, it is seen that this number increased in 2014 and 2015. It was observed that the number of studies was low in 2016, 2017 and 2018. In 2019, a significant increase was observed in the number of studies. While there is a slight decrease in the number of studies in 2020, 2021, 2022, it is seen that the number of studies carried out in 2023 is high. When the distribution of studies according to courses is examined, it is understood that the science course is used more than other courses. The studies carried out in the field of mathematics are also at a remarkable level. When the theses are examined by study groups, it is seen that the number of studies applied to secondary school students is significantly high. When we look at the distribution of data collection tools in the studies, it can be seen that the most used tool is tests. It is noticed that interviews are also used at a high level as a data collection tool. When the theses are examined according to the purposes of the studies, it is understood that there are many studies investigating the effect of teaching courses with the REACT strategy on the academic success of students.

1. Giriş

Bilimsel gelişmeler, toplumsal gereksinimler toplumların gelişebilmek için yeniliğe açık olmasını gerektirir. Toplumun gelişimi için bireylerin gelişimi de çok önemlidir. Bunun için bilgiyi zihinde yapılandıran, yapılandırdığı bilgiyi günlük hayatta kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen, eleştirel düşünme becerilerine sahip olan, bulunduğu topluma ve kültüre katkı sağlayan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018). Bireylerin istenen değer, beceri ve yetkinliklere sahip olabilmesi için yapılandırmacı yaklaşım önemli bir yer teşkil etmektedir.

Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem ve Demirel, 2002) . Yapılandırmacı yaklaşımın merkezinde öğrenci yer alırken öğretene de rehber konumundadır. Yapılandırmacı yaklaşım, fen bilimleri derslerinde bilginin içselleştirilmesinde, anlamlandırılmasında verimli olmasına karşılık, uygulayıcılardan kaynaklanan hatalar nedeniyle sınıfta öğrenilen bilgilerin gündelik hayata aktarılmasında pek başarılı olamamaktadır. Bu eksiklik sınıf içi uygulamalarda yapılandırmacılığa bağlı bağlam temelli öğrenmenin (BTÖ) etkili biçimde kullanılmasıyla giderilmektedir.

BTÖ, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 11 üniversite, farklı düzeylerde 20 okul ve bazı eğitim kuruluşlarını içeren Washington Eyalet Konsorsiyumu tarafından geliştirilmiştir (Hermana, 2010). BTÖ, öğretmenlerin konu içeriğini gerçek dünyadaki durumla ilişkilendirmesine yardımcı olan ve öğrencileri bilgi ile bunun yaşamlarındaki uygulamaları arasında bağlantı kurmaya motive eden bir öğretim ve öğrenme anlayışıdır (Clifford ve Wilson, 2000). BTÖ, öğrencileri düşünme ve üstbilişsel becerilerini harekete geçirmeyi gerektiren öğrenmeyle meşgul eder, öğrencileri öğrenmeye motive eder ve onları bilimsel okuryazar olmaya teşvik eder (Bennett ve Holman, 2002). BTÖ, fen öğrenimini öğrencilerin yaşamına ve ilgi alanlarına yakınlaştırır ve bağlam kullanımının fene olan ilgilerini nasıl artıracaklarını ve dolayısıyla anlayışlarını nasıl geliştireceğini gösterir (Pilot ve Bulte, 2006). Bağlam ile öğrenciler kavramları fark etmeli ve bunları farklı durumlara uygulayabilmelidir. BTÖ, dört aşamalı yöntem, FEACA modeli, Driel, Janssen ve Wieringa modeli ve REACT stratejisi ile desteklenmiştir. Dört aşamalı yöntemde giriş, merak ile planlama, geliştirme ve son olarak ilişki kurma olmak üzere isminden de anlaşılacağı gibi dört aşama bulunmaktadır. Wieringa, Janssen ve Driel modelinde, bağlamı uyarlama, bağlama ilişkin problem, problemin çözümü için etkinlik yapma ve yansıma olmak üzere dört aşama bulunmaktadır. FEACA modelinde odaklanma, keşfetme, analiz etme, kavramsal gelişim ve uygulama aşamaları bulunmaktadır. REACT stratejisinde ise ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, işbirliği ve transfer etme basamakları bulunmaktadır. Kullanılan bu stratejiler arasında özellikle REACT stratejisi, fen bilimleri eğitim ortamlarında zamanla daha çok yer almıştır (Kutu, 2011).

Öğretmenler bağlamsal öğretim için REACT stratejisini kullandıklarında tüm öğrencilerin öğrenebileceği sınıf ortamları sağlarlar (Navarra, 2006). REACT, en iyi öğretmenlerin kullandığı yöntemleri ve aynı zamanda öğrencilerin en iyi hangi yöntemle öğrendiğiyle alakalı araştırmalarla destek alan yöntemlerin temsil edildiği, çok rahat hatırlanabilen bir kısaltmadır (Crawford, 2001). REACT stratejisinde, *ilişkilendirme* (relating), *tecrübe etme* (experiencing), *uygulama* (applying), *işbirliği* (cooperating) ve *transfer etme* (transferring) basamakları bulunmaktadır (Crawford, 2001).

İlişkilendirme basamağında, öğrenilmesi gereken bilgi ya da kavramlar gündelik yaşamdan alınan bağlamlar vasıtasıyla ilişkilendirilir (Navarra, 2006). Bu basamakta sınıfa getirilen bir materyal, izletilen bir video, okutulan bir okuma parçası, hikâye ya da örnek olay ile konu arasında ilişki kurulur.

İlişkilendirme ilkesi REACT stratejisinin yapılandırmacı yaklaşımla en çok iç içe olduğu ilkedir (Ültay, 2014).

Tecrübe etme basamağında öğrencilerin soyut kavramları somut hale dönüştürebileceği etkinlikler gerçekleştirilir (Crawford, 2001). Bu basamakta laboratuvar kullanılabilir, konuyla ilgili çalışma yapıları verilebilir, problem çözme aktiviteleri gerçekleştirilebilir ya da proje yaptırılabilir.

İlişkilendirme ve tecrübe etme, öğrencinin yeni kavramları öğrenme yeteneğini geliştirmeye yönelik iki stratejidir. Ancak bu stratejilerin öğretim sürecine hangi zamanda ve hangi şekilde entegre edileceğini tahmin etmek kolay değildir. Öğretmenler, tanıdık deneyimleri ve ön bilgileri ne zaman etkinleştireceklerini, öğrencilerin yeni bilgiler edinmelerini sağlayacak etkinlikleri hangi zamanda tasarlayıp düzenleyeceklerini ve ders verme zamanının ne zaman olduğunu bilmek için araştırma yapmaya, işbirliğinde bulunmaya ve kullanışlı öğretim araç-gereçlerine ihtiyaç duyarlar (Crawford, 2001).

Uygulama basamağında, günlük yaşamdan alınan örnekler ile konu pekiştirilir. Bunun için soru-cevap tekniği kullanılabilir, sınıf içi tartışma yaptırılabilir, laboratuvar kullanılabilir, problem çözme etkinlikleri gerçekleştirilebilir ya da proje yaptırılabilir. Bu basamakta öğrenciler bilgiyi özümser ve daha iyi kavrayabilir (Ingram, 2003).

İşbirliği basamağında, öğrenciler arkadaşlarıyla iletişim sağlayarak daha iyi bir öğrenme tecrübesi yaşayabilir. Burada uygulamalı aktiviteleri ya da verilen alıştırmaları bitirmek amacıyla öğrencilerin bulunduğu grupları tercih eden öğretmenler, cevap verme, karşılıklı paylaşımında bulunma ya da iletişim kanallarını açık tutma gibi davranışlarla öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlar (Crawford, 2001).

Transfer etme basamağında öğrenilmiş olan bilgilerin farklı alanlarda kullanılması sağlanır. Yani, bilgi yeni bir bağlamda veya sınıfta ele alınmamış yeni bir durumda kullanılabilir (Crawford, 2001). Bunun için öğrencilere sınıf içi tartışma yaptırılabilir, değerlendirme etkinlikleri uygulanabilir ya da soru-cevap tekniği kullanılabilir.

REACT stratejisine yönelik olarak yapılan çalışmalar Türkiye’de giderek artmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında genel olarak REACT stratejisinin geleneksel yöntemle göre kıyaslanması (Akgürbüz, 2023; Beştaş, 2022; Özkan, 2022), öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik motivasyon (Keleş, 2019; Yıldırım, 2015; Demirci, 2020), tutum (Arıkan, 2019; Kaya, 2020; Güneş, 2023), algının artırılması (Tütüncü, 2016; Yalçın, 2020) vurgusu yapılmaktadır (Yamaç, 2023). Ayrıca bazı çalışmalarda ise REACT stratejisine göre hazırlanan materyalin etkililiği (Sevinç, 2015; Tütüncü, 2016), deneyime etkisi (Coştu, 2009; Ültay, 2014), okuryazarlığa etkisi (Keskin, 2017; Şimşek, 2022) de araştırılmıştır.

Bu çalışma Türkiye’de REACT stratejisine yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin genel olarak eğilimini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla lisansüstü tezlerin türlerine, hazırladıkları üniversitelere, yıllara, derslere, veri toplama araçlarına, çalışma gruplarına ve amaçlarına göre nasıl dağıldıklarına bakılmıştır.

2. Yöntem

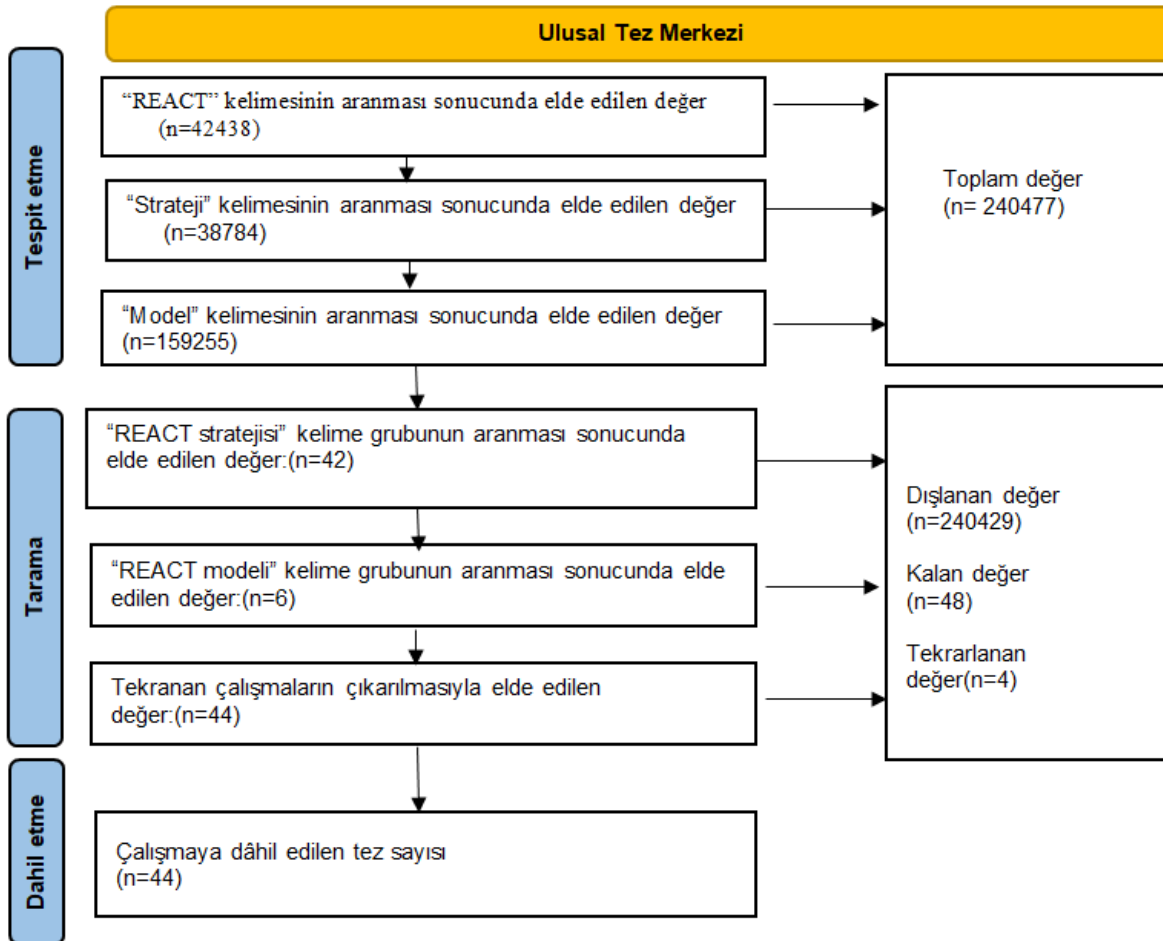
Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizine dayanmaktadır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin araştırılması ve değerlendirilmesi sürecinde yapılan işlemlerdir (Bowen, 2009). Doküman analizinde materyallerden anlam çıkarmak, araştırılan konu ile ilgili anlayış geliştirmek, ampirik bilgi üretmek için verilerin araştırılmasını ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışmada Türkiye’de REACT stratejisine yönelik olarak 2009 ve 2023 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nden elde edilerek(YÖK Tez) incelenmiştir.

Bu çalışmada araştırmacılar araştırma için planlama yapmışlardır. Bu planlama çerçevesinde, çalışmanın konusu belirlenmiştir. Ardından konuyla ilgili tezlere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden ulaşılmıştır. Çalışmanın raporlama sürecinde, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) bildiriminden (Moher ve diğ., 2009) faydalanılmıştır. Sonraki aşamada tezlerin araştırmaya kabul edilmesi ve edilmemesi kriterleri belirlenmiştir. Bununla ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Kabul Etme ve Etmeme Kriterleri*

		Not
Kabul etme kriterleri	Çalışmada REACT stratejisinin kullanılması Tezin tamamına ulaşılabilmesi Çalışmanın Türkiye'de yapılması	Tezler tüm kriterlere uygun olmalıdır
Dışlama kriterleri	Çalışmada REACT stratejisinin kullanılmaması Tekrarlanma durumu	Herhangi bir kriterin sağlanamaması durumunda tez çıkarılır.

Ardından "REACT", "strateji" ve "model" anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Ardından "REACT stratejisi" ve "REACT modeli" anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Son olarak tekrarlanan çalışmaların çıkarılmasıyla 44 tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu tezler Ek-1'de verilmiştir. Süreç ile ilgili gerekli bilgiler Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1*PRISMA Literatür Tarama Süreci ile İlgili Akış Diyagramı*

Not: PRISMA Literatür Tarama Süreci ile İlgili Akış Diyagramı PRISMA'dan elde edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen 44 tez birinci araştırmacı tarafından çalışmanın amacı doğrultusunda türlerine, hazırlandıkları üniversitelere, yıllara, derslere, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, amaçlarına göre dağılımları bakımından incelenmiştir. Yapılan incelemelerin ardından elde edilen bilgiler raporlaştırılmıştır. Diğer araştırmacı yapılan raporlamayı tekrar gözden geçirmiştir. Ardından iki araştırmacı birlikte çalışmayı inceleyerek çalışmaya son halini vermiştir. Son olarak alanında uzman olan bir Türkçe öğretmeni de çalışmayı gözden geçirmiştir.

3. Bulgular

Türkiye’de REACT stratejisine yönelik olarak yapılan lisansüstü tezler türlerine göre incelemeye alınmıştır. Elde edilen neticeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Lisansüstü Tezlerin Türlerine Yönelik Veriler

Tez türü	Frekans
Yüksek lisans	30
Doktora	14
Toplam	44

Lisansüstü tezlerin türleri incelendiğinde, gerçekleştirilen yüksek lisans tezinin (f=30), doktora tezinden (f=14)daha yüksek sayıda olduğu belirlenmiştir.

Lisansüstü tezler hazırlandığı üniversitelere göre incelenmiştir. Bununla ilgili olarak elde edilen bilgilere kelime bulutu ile Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2

Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımını Gösteren Kelime Bulutu



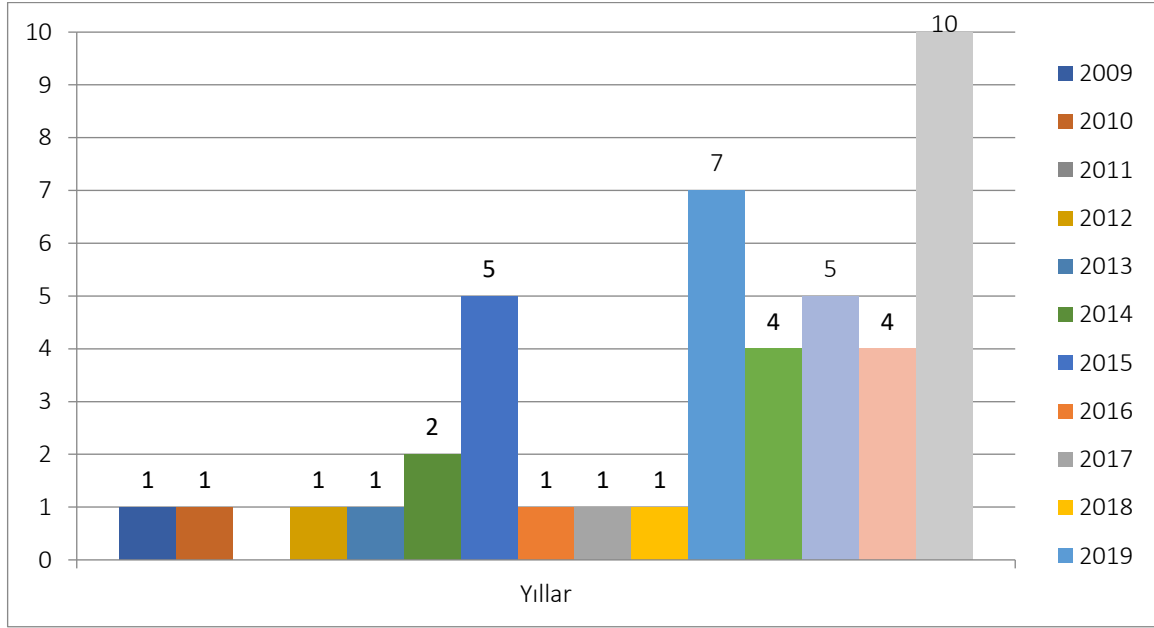
Not: Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımını Gösteren Kelime Bulutu, WordArt.com sitesinden elde edilmiştir.

Şekil 2'ye bakıldığında en çok çalışmanın Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde (f=9) hazırlandığı görülmektedir. Ardından Gazi Üniversitesi (f=4), Atatürk Üniversitesi (f=3) ve Trabzon Üniversitesi'nin (f=3) geldiği görülmektedir. Bu üniversiteleri ise Düzce Üniversitesi (f=2), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (f=2), Giresun Üniversitesi (f=2) ve Sakarya Üniversitesi (f=2) izlemektedir. Diğer üniversitelerde ise birer çalışma yapılmıştır.

Lisansüstü tezler hazırlandıkları yıllara göre incelenmeye alınmıştır. Ulaşılan bilgilere Şekil 3'te yer verilmiştir.

Şekil 3

Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 3'e bakıldığında Türkiye'de REACT stratejisine yönelik olarak hazırlanan ilk lisansüstü tezin 2009 yılında hazırlandığı görülmektedir. 2018, 2017, 2016, 2013, 2012 ve 2010 yıllarında birer tez, 2014, yılında iki tez, 2020 ve 2022 yıllarında dört tez, 2015 ve 2021 yıllarında beş tez, 2019 yılında yedi tez ve 2023 yılında ise on tez yayınlanmıştır. 2011 yılında ise bu stratejiye yönelik olarak tez yayınlanmamıştır. Son yıllarda REACT stratejisine yönelik olarak yayınlanan tez sayısında artış olduğu tabloya bakıldığında net olarak görülmektedir.

Lisansüstü tezler hazırlandıkları derslere göre incelenmiştir. Bununla ilgili olarak ulaşılan bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Derslere Göre Tezlerin Dağılımı

Ders	Biyoloji	Fen Bilimleri	Fizik	Kimya	Matematik	Konu Alanı Yok	Hayat Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Toplam
Frekans	2	22	2	4	8	1	1	4	44

Tablo 3'e bakıldığında biyoloji (f=2) ve fizik (f=2) derslerinde iki, kimya (f=4) dersinde dört, sosyal bilgiler (f=4) dersinde 4, matematik (f=8) dersinde sekiz, hayat bilgisi (f=1) dersinde bir ve fen bilimleri (f=22) dersinde 22 tezin yayınlandığı görülmektedir. Ayrıca bir tezin ise konu alanının bulunmadığı görülmektedir. REACT stratejisine yönelik olarak hazırlanan tezlerin en çok fen bilimleri konu alanında yayınlandıkları anlaşılmaktadır.

Lisansüstü tezler çalışma gruplarına göre incelenmiştir. Bununla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Gruplarına Göre Tezlerin Dağılımı

Sınıf Seviyesi	İlkokul		Ortaokul				Lise				Üniversite				Çalışma Grubu Olmayan	Toplam		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2			3	4
Frekans	-	-	1	3	3	12	8	4	1	2	2	1	3	1	2	-	1	44

Tablo 4'e bakıldığında ilkokullara yönelik olarak birinci sınıf ve ikinci sınıfların dâhil olduğu tez yayınlanmamışken, üçüncü sınıfların (f=1) dâhil olduğu bir ve dördüncü sınıfların (f=3) dâhil olduğu üç tez yayınlanmıştır. Çalışma grubunun ortaokul olduğu tezlerde beşinci sınıflar (f=3) için üç, altıncı sınıflar (f=12) için 12, yedinci sınıfların (f=8) ve sekizinci sınıfların (f=4) dâhil olduğu dört tez bulunmaktadır. Çalışma gruplarının lise sınıflarına göre dağılımı ise 10. sınıflar (f=2) ve 11. sınıflar (f=2) için iki, 12. sınıflar (f=1) için bir ve dokuzuncu sınıflar (f=1) için ise 1 olarak gerçekleşmiştir. Çalışma gruplarının üniversite sınıflarına göre dağılımı ise birinci sınıflar (f=3) için iki, ikinci sınıflar (f=1) için bir, üçüncü sınıflar (f=2) için iki ve dördüncü sınıflar (f=0) için ise 0 tez olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca çalışma grubu olamayan bir tez de bulunmaktadır.

Lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre incelenmiştir. Bununla ilgili olarak elde edilen bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Veri Toplama Araçlarına Göre Tezlerin Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Frekans
Ses kaydı	2
Doküman	1
Görüşme	27
Likert tipi ölçek	20
Alan notu	1
Tarama formu	1
Anket	2
Test	35
Çalışma yapıprakları	3
Diyalog	1
Günlük	2
Öğrenme ürünleri	1
Gözlem	7

Tablo 5'e bakıldığında çalışmalarda bulgulara ulaşmak amacıyla gözlemin 7, öğrenme ürünlerinin 1, günlüklerin 2, diyalogun 1, çalışma yapıpraklarının 3, testlerin, 35, anketlerin 2, tarama formunun 1, alan notunun 1, Likert tipi ölçeklerin 20, görüşmenin 27, dokümanın 1, ses kaydının 2 kez kullanıldığı görülmektedir. Bu bilgilere göre en çok testlerin kullanıldığı görülmektedir.

Lisansüstü tezler amaçlarına göre incelenmiştir. Bununla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Çalışmaların Amaçlarına Göre Tezlerin Dağılımı*

Çalışmanın amacı	Frekans
Öğretmen deneyimlerini resmetme	2
Bağlamsal öğrenmenin öğrenme sürecine yansımaları araştırma	2
Anlamaya etkisini araştırma	2
İlgili derse yönelik tutuma etkisini araştırma	12
İlgili derse yönelik akademik başarıya etkisini araştırma	19
GeoGebra yazılımının bağlam oluşturmadaki rolünü araştırma	1
Rehber materyal geliştirme ve etkililiğini araştırma	5
Matematiği günlük yaşamdaki problem durumlarında kullanma etkisini araştırma	1
İlgili konudaki kavramsal anlamaya/değişime etkisini araştırma	5
Kavramlar ile bağlamları ilişkilendirmeye etkisini araştırma	3
Fen okuryazarlığa etkisini araştırma	2
Cebir öğrenme alanında işlemsel bilgiye etkisini araştırma	1
Öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırma	7
İlgili dersi öğrenmeye karşı motivasyona etkisini araştırma	5
Bağlamsal öğrenme ortamı hazırlamada oynadığı rolü araştırma	2
Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine etkisini araştırma	1
Bilişsel ve duyuşsal açıdan neden olduğu değişimi inceleme	1
Öğrenci deneyimlerinin yaygınlığını belirleme	1
Öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisini araştırma	1
Fene yönelik ilgiyi araştırma	1
Fene yönelik kaygıyı araştırma	1

Tablo 6'ya bakıldığında çalışmalarda en çok akademik başarıya etkiyi incelemenin (f=19) amaçlandığı görülmektedir. Ardından tutuma etkiyi inceleme (f=12), kalıcılığa etkiyi inceleme (f=7), rehber materyal geliştirme ve etkililiğini araştırma (f=5), kavramsal anlamaya etkiyi inceleme (f=5), motivasyona etkiyi inceleme (f=5) çalışmalarda çok sayıda amaç olarak kullanılmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2009-2023 yılları arasında Türkiye'de REACT stratejisine yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin doküman incelemesi yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan lisansüstü tezlerin türlerine, hazırlandıkları üniversitelere, yıllara, konu alanlarına, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, amaçlarına göre nasıl dağıldıkları tespit edilmiş ve çalışmaların sonuçlarını incelemek için betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmalar türlerine göre analiz edildiğinde doktora tez sayısının, yüksek lisans tez sayısından daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu konuya ilişkin Türkiye'de tezli yüksek lisans yapan öğrencilerin doktora yapan öğrencilerden daha fazla olmasından dolayı doktora çalışmasının az sayıda olmasına sebep gösterilen çalışmalar bulunmaktadır (Ertürk ve Koşar, 2023). Bundan dolayı yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha yüksek olması beklenen bir durumdur.

Çalışmaların yapıldığı üniversitelere göre incelenmesi sonucunda elde edilen bilgilere bakıldığında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin en önde olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan ilk çalışma bu üniversitede yapılmıştır (Coştu, 2009). İlk çalışmanın bu üniversiteden yayımlanmış olması Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin bu konuda en önde yer almasının nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca Trabzon Üniversitesi'nin de bu üniversiteden ayrılarak kurulduğu da göz önüne alınırsa, yayımlanan çalışma sayısının daha fazla olduğu kabul edilebilir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk çalışmanın 2009'da yayımlandığı görülmektedir (Coştu, 2009). REACT stratejisinin kullanıldığı ilk çalışma 1999 yılında The Center of Occupational

Research and Development (CORD), Mesleki Araştırma ve Gelişim Merkezi tarafından gerçekleştirilmiştir (CORD, 1999). Yani ilk çalışmanın gerçekleştirilmesinden 10 yıl sonra Türkiye’de bu konuyla ilgili çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar 2014 yılına kadar sadece birer kez gerçekleştirilirken, 2014 ve 2015 yıllarında bu sayının arttığı görülmektedir. 2016, 2017 ve 2018 yıllarında çalışma sayısının az olduğu görülmüştür. 2019 yılında ise çalışma sayısında ciddi bir artış gözlenmiştir. 2020, 2021, 2022 yıllarında çalışma sayılarında biraz düşüş gözlenirken ve 2023 yılında gerçekleştirilen çalışma sayısının çok olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında Türkiye’de REACT stratejisine yönelik olarak yapılan çalışma sayısının son yıllarda arttığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak bu strateji ile ilgili yapılan tez sayısının az olması gösterilebilir.

Çalışmaların derslere göre dağılımı inceleme altına alındığında fen bilimleri dersinin diğer derslere oranla daha çok kullanıldığı anlaşılmaktadır. Fen bilimleri dersinin içerisinde yer alan konularda soyut kavramlar bulunmaktadır. Öğrencilerin fen konularını zor ve soyut olarak görmesi, onların fen dersinden uzaklaşmasına ve fene yönelik tutumlarının düşmesine sebep olmaktadır (Erdoğan, 2023). Bunun yanında uluslararası sınavlarda öğrencilerin karşılaştığı problemlere çözüm bulmada başarısız oldukları görülmektedir ve Türkiye’nin fen bilimleri dersinde başarısı istenilen düzeyde değildir (TIMMS, 2011). Fen bilimleri dersinde konuların günlük hayatla ilişkilendirilip verilmesi dersin anlaşılmasını kolaylaştırır (Erdoğan, 2023). REACT stratejisinde kişinin deneyimleri ile ya da önceden kişide var olan bilgiler ile ders konuları ilişkilendirilir ve bu şekilde öğrenme sağlanır (Crawford, 2001). REACT stratejisinin özelliklerinin fen bilimleri alanında katkı sağlayıp sağlamayacağını belirlenmesi için birçok çalışma yapılmıştır. Matematik alanında da yapılan çalışmalar dikkate değer seviyededir. Yapılan çalışmalarda okul matematiğinde başarılı olan öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerde, aynı şekilde başarılı olmadıkları görülmüştür (Umay ve Kaf, 2005). REACT stratejisinde konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi, bu konuda yapılan çalışma sayısının çoğalmasını sağlamıştır.

Çalışma gruplarına göre tezlere bakıldığında ortaokulda öğrenim gören öğrencilere uygulanan çalışma sayısının, önemli ölçüde yüksek sayıda olduğu görülmektedir. Bunların içinde ise altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanan çalışma sayısının en fazla olduğu anlaşılmaktadır. Liselerde ve üniversitede öğrenim gören öğrencilere uygulanan çalışma sayısının ise eşit olduğu anlaşılmaktadır. İlkokulda öğrenim gören öğrencilere uygulanan çalışma sayısının ise, çok az olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında ilkökul seviyesinde daha çok çalışmanın yapılabileceği öngörülmektedir.

Çalışmalarda veri toplama araçlarının dağılımına bakıldığında en çok kullanılan aracın testler olduğu görülmektedir. Çoktan seçmeli testler, dünya genelinde en çok kullanılan ölçme araç türlerinden biridir (Anderson, 2003). Çünkü bu testler ile öğrencilerin hem zekâyla alakalı yetenekleri hem de akademik başarıları ve bilgileri ölçülebilir (Gronlund, 1977’den aktaran Yaman 2016). Görüşmenin veri toplama aracı olarak yüksek seviyede kullanıldığı fark edilmektedir. Çünkü eğitim araştırmalarında kullanılan en etkili veri toplama yöntemlerinden biri de görüşme tekniğidir (Aksu, 2009). Bu durum görüşme tekniğinin kişilerin deneyimlerinden, tutumlarından, görüşlerinden, şikâyetlerinden, duygularından, inançlarından bilgi almada oldukça etkili olmasından kaynaklanmaktadır (Briggs, 1984). Likert tipi ölçeklerin, görüşmeden sonra en çok kullanılan araçlar olduğu görülmektedir. Bu ölçek türü sosyal bilimlerde, siyaset bilminde, psikolojide, pazarlamada ve eğitimde çokça tercih edilen bir tekniktir (Edmondson, 2005). Çünkü Likert tipi ölçekleri geliştirmek diğer ölçeklere göre daha kolaydır ve bu ölçeklerin kullanılabilirliği de yüksektir (Tavşancıl, 2002). Sonuçlara bakıldığında yüksek seviyede kullanılan araçlardan biri olarak gözlemin de bulunduğu görülmektedir. Bir ortamda içerisinde detaylı ve geniş zamanlı bir tablo ortaya konulmak isteniyorsa, gözlem tekniği kullanılabilir (Bailey, 1982). Ayrıca sonuçlara bakıldığında veri toplama araçları olarak çalışma yapraklarının, anketlerin, öğrenme ürününün, günlüğün, diyalogun, tarama notunun, alan notunun, dokümanın, ses kaydının da kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Çalışmaların amaçlarına göre tezlere bakıldığında REACT stratejisiyle derslerin işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştıran çok sayıda çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır (Aktaş, 2013; Güneş, 2023; Özkan,2022, Kirman Bilgin, 2015; Yıldırım, 2015, Yiğit, 2015). REACT stratejisiyle derslerin işlenmesinin öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisini inceleyen çalışma sayısının da belirgin derecede fazla olduğu görülmektedir (Güneş, 2023; Kılıç, 2015; Yıldırım, 2015). Ayrıca REACT stratejisiyle derslerin işlenmesinin öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelendiği çalışma sayısı da tercih edilen çalışma amaçlarından (Arıkan, 2019; Kaya, 2020; Keleş, 2019). Rehber materyal geliştirme ve geliştirilen materyalin etkililiğini araştırma bazı çalışmalarda amaç olarak tercih edilmiştir (Kasım, 2019; Sevinç, 2015; Tütüncü, 2016). Bazı çalışmalarda ise amaç olarak REACT stratejisinin kavramsal anlamaya ya da değişime etkisi incelenmiştir (Akın Yanmaz, 2021; Tatlı, 2020; Yiğit, 2015). Yine bazı çalışmalarda ise REACT stratejisinin motivasyona etkisi çalışmanın amacı olarak tercih edilmiştir (Aktaş, 2023; Demirci, 2020; Kaya, 2020). Ayrıca az sayıda tercih edilen deneyimleri resmetme ($f=2$), öğrenme sürecine yansımaları araştırma, anlamaya etkisini araştırma, ilişkilendirmeye etkisini araştırma, okuryazarlığa etkisini araştırma gibi farklı çalışma amaçları da bulunmaktadır. Son olarak problem durumlarında kullanma etkisini araştırma, işlemsel bilgiye etkisini araştırma, öğrenme ortamında oynadığı rolü araştırma, yansıtıcı düşünmeye etkisini araştırma, bilişsel ve duyuşsal değişimi inceleme, öğrenci deneyimlerinin yaygınlığını belirleme, öğrenme ürünlerine etkisini araştırma, fene yönelik ilgiyi araştırma, fene yönelik kaygıyı araştırma, bağlam oluşturmadaki rolünü araştırma gibi çalışma amaçları ise sadece birer çalışmada kullanılmıştır.

Bu çalışmada Türkiye’de REACT stratejisine yönelik olarak gerçekleştirilen tezler betimsel olarak analiz edilmiştir. Başka bir çalışmada REACT stratejisine yönelik olarak yapılan uluslararası çalışmalara da yer verilebilir. Bu çalışmada ilkökul birinci sınıf, ikinci sınıf ve üniversite dördüncü sınıflara yönelik olarak herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada bu sınıflara yönelik araştırma yapılabilir. Hayat Bilgisi dersine yönelik olarak bir çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu derse yönelik daha fazla çalışma yapılabilir. Bu çalışmada lisansüstü tezlerin türlerine, hazırlandıkları üniversitelere, yıllara, derslere, veri toplama araçlarına, çalışma gruplarına ve amaçlarına göre nasıl dağıldıklarına bakılmıştır. Başka bir çalışmada tezlerde kullanılan yöntem ve tezlerden elde edilen sonuçlara da yer verilebilir.

Kaynakça

- Akgürbüz, M. (2023). *Sınıf dışı etkinliklerle bağlam temelli yaklaşımı REACT stratejisinin başarı ve kalıcılığa etkisi: Vücudumuzdaki sistemler* (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Akın Yanmaz, E. (2021). *Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen rehber materyallerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "Aynalar ve Işığın Soğurulması" örneği* (Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Aksu, H. H. (2009). Questionnaires and interviews in educational researches. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 201-216. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32156>
- Aktaş, L. (2013). *Maddenin tanecikli yapısı ve ısı konusunda REACT öğretim stratejisine yönelik geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Aktaş, N. (2023). *Bağlam temelli REACT öğretim modelinin öğrencilerin fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerine ve fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Arıkan, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Anderson, L.W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bailey, K. D. (1982). *Method of social research*, New York. The Free Press.
- Bennett, J., & Holman, J. (2002). *Context-based approaches to the teaching of chemistry: What are they and what are their effects?* Kluwer Academic Press
- Beştaş, B. (2022). *REACT stratejisinin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi ve görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Briggs, C. (1984). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clifford, M., & Wilson, M. (2000). *Contextual teaching, professional learning, and student experiences: Lessons learned from implementation*. Washington: ERIC Publishing.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage
- COR, (1999). *Teaching science contextually*. COR Communications,
- Coştu, S. (2009). *Matematik öğretiminde bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen deneyimleri* (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Crawford, M. L. (2001). *Teaching Contextually: Research, Rationale and Techniques for Improving Student Motivation and Achievement in Mathematics and Science*. CCI Publishing.
- Demirci, H. (2020). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş REACT stratejisinin öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine, fen öğrenimine yönelimlerine ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Edmondson, D. R. (2005). Likert scales: A history. In L. C. Neilson (Ed.), *Proceedings of the 12th conference on historical analysis and research in marketing (CHARM)*(pp. 127- 133). <http://faculty.quinnipiac.edu/charm>

- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-87.
- Erdoğan, H. (2023). *Ortaokulda fen bilimleri dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkililiği* (Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Ertürk, S. & Koşar S. (2002). Sosyal yapılandırmacılık konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 130-143. [https://doi: 10.51725/etad.1248617](https://doi:10.51725/etad.1248617)
- Güneş, L. (2023). *Altıncı sınıf elektriğin iletimi ünitesinin REACT stratejisi ile öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Hermana, D., Supardan, D., & Undang, G. (2010). Contextual Teaching and Learning (sebuah panduan awal dalam pengembangan PBM). *Yogyakarta: PT. Diandra Primamitra Media*. [https://doi: 10.17509/ijal.v2i1.70](https://doi:10.17509/ijal.v2i1.70)
- Ingram, S. J. (2003). *The effects of contextual learning instruction on science achievement of male and female tenth grade students* (Doktora Thesis, South Alabama University).
- Kasım, Ş. (2019). *Üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanına yönelik REACT modeline göre hazırlanan rehber materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Kaya, S. (2020). *11. sınıf öğrencilerine 'sindirim sistemi' konusunun REACT stratejisi ile öğretimi* (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Keleş, H. İ. (2019) *7. sınıf fen bilimleri dersi "saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması" konularının REACT stratejisiyle öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Keskin, F. (2017). *Yaşam temelli REACT öğretim stratejisinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve fen okuryazarlığı üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Kılıç, M. A. (2015). *Bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına ve matematiği günlük hayat problemlerine transfer etmelerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Kirman Bilgin, A. (2015). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi kapsamında REACT stratejisine yönelik tasarlanan öğretim materyallerinin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Kutu, H. (2011). *Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi* (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., ve Altman D.G. (2009), *Preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses*. The PRISMA Statemant, *PLOS Medicine*, 6(7), 1-6.
- Navarra, A., (2006). *Achieving Pedagogical Equity in the Classroom*. Cord Publishing.
- Özkan, Z. (2022). *Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunun REACT stratejisi ile öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya dönük tutumlarına, fen konularına yönelik ilgilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Parchmann, I., Grasel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R., & Ralle the ChiK Project Group, Bernd. (2006). *Chemie im Kontext': A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach*. *International Journal of Science Education*, 28(1), 1041-1062. [https://doi: 10.1080/09500690600702512](https://doi:10.1080/09500690600702512)

- Pilot, A., & Bulte, A. M. (2006). Why do you “need to know”? Context-based education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 953–956.
- Sevinç, B. (2015). *Asitler ve bazlar konusunda REACT stratejisine göre materyallerin geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması* (Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Şimşek, F. (2022). *Bağlam temelli STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel okuryazarlıkları ve STEM'e yönelik güdülenmeleri ile fene ilişkin tutum ve kaygıları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Tatlı, A. (2020). *REACT stratejisinin ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlama, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım
- TIMSS. (2011). Assessment Frameworks: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512411.pdf>
- Tütüncü, G. (2016). *Lise 10. sınıf gazlar konusu ile ilgili bağlam temelli yaklaşıma dayalı hikâyelerle destekli bir öğretim materyalinin geliştirilmesi ve uygulanması* (Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Umay A., & Kaf Y. (2005). Matematikte Kusurlu Akıl Yürütme Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 188-195.
- Ültay, E. (2014). *İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyla ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli REACT stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması* (Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Yalçın, O. (2020). *Disiplinler arası bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı fizik öğretim programının uygulanma süreci ile öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal açıdan yarattığı değişimin incelenmesi* (Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Yamaç, R. Z. (2023). *Fen bilgisi konularına yönelik REACT stratejisiyle hazırlanan ders materyallerinin etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Yaman S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kullanılan örnekleri, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-170.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Yiğit, M. (2015). *12. sınıf öğrencilerinin hidrokarbon bileşikleri konusundaki kavramsal anlamalarına, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının REACT stratejisine göre hazırlanmış materyallerin etkisi* (Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

Ek:1 Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler

Yıl	Tez Adı
2009	Matematik öğretiminde bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen deneyimleri
2010	Matematik öğretmeni adaylarıyla bağlamsal öğrenme ve öğretme deneyiminin değerlendirilmesi
2012	Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması
2013	Maddenin tanecikli yapısı ve ısı konusunda REACT öğretim stratejisine yönelik geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalinin öğrenci başarısına etkisi
2014	İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyla ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli REACT stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması
2014	Dinamik matematik yazılımının geometrik yer kavramının öğretiminde kullanılmasının bağlamsal öğrenme boyutundan incelenmesi

2015	İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları
2015	Asitler ve bazlar konusunda REACT stratejisine göre materyallerin geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması
2015	Bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına ve matematiği günlük hayat problemlerine transfer etmelerine etkisi
2015	12. sınıf öğrencilerinin hidrokarbon bileşikleri konusundaki kavramsal anlamalarına, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının react stratejisine göre hazırlanmış materyallerin etkisi
2015	'Maddenin yapısı ve özellikleri' ünitesi kapsamında REACT stratejisine yönelik tasarlanan öğretim materyallerinin etkililiğinin değerlendirilmesi
2016	Lise 10. sınıf gazlar konusu ile ilgili bağlam temelli yaklaşıma dayalı hikayelerle destekli bir öğretim materyalinin geliştirilmesi ve uygulanması
2017	Yaşam temelli REACT öğretim stratejisinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve fen okuryazarlığı üzerine etkisi
2018	7. Sınıf cebir öğrenme alanında REACT stratejisinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri
2019	Sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi
2019	Üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanına yönelik REACT modeline göre hazırlanan rehber materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi
2019	7. sınıf fen bilimleri dersi 'saf maddeler, karışımlar ve karışımların ayrılması' konularının REACT stratejisiyle öğretimi
2019	Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve motivasyonlarına etkisi
2019	Düzlemlerin birbirlerine göre durumları konusu öğretiminde geogebra yazılımı kullanımının bağlam oluşumundaki rolü
2019	Artırılmış gerçeklik ve çevrim içi materyallerle bütünleştirilen öğretim yöntemlerinin, fen dersindeki başarı ve kalıcılığa etkisi: Karma desen
2019	7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesinin REACT stratejisiyle öğretimi
2020	Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş REACT stratejisinin öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine, fen öğrenimine yönelimlerine ve motivasyonlarına etkisi
2020	Disiplinlerarası bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı fizik öğretim programının uygulanma süreci ile öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal açıdan yarattığı değişimin incelenmesi
2020	REACT Stratejisinin ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlama, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi
2020	11. sınıf öğrencilerine 'sindirim sistemi' konusunun REACT Stratejisi ile öğretimi
2021	Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen rehber materyallerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: 'Aynalar ve ışığın soğurulması' örneği
2021	Artırılmış gerçeklik anlayışına göre hazırlanmış bir ders kitabı ünitesinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi

2021	Öğrencilerin REACT stratejisine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi: Bir nitel meta-özet çalışması
2021	Dolaşım sistemi konusunun öğretiminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımındaki REACT stratejisine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi
2021	Bağlam temelli öğretimin beşinci sınıf örüntü kavramının öğrenimine katkısının incelenmesi
2022	Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunun REACT Stratejisi ile öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya dönük tutumlarına, fen konularına yönelik ilgilerine ve akademik başarılarına etkisi
2022	Bağlam temelli STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel okuryazarlıkları ve STEM'e yönelik güdülenmeleri ile fene ilişkin tutum ve kaygıları üzerine etkisi
2022	6. sınıf fen bilimleri dersi kapsamında REACT stratejisi ve 5E modeline dayalı öğretim materyali tasarlama
2022	REACT stratejisinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi ve görüşlerinin incelenmesi
2023	Sınıf dışı etkinliklerle bağlam temelli yaklaşımı REACT stratejisinin başarı ve kalıcılığa etkisi: Vücudumuzdaki sistemler
2023	Ortaokulda fen bilimleri dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkililiği
2023	Bağlam temelli REACT öğretim modelinin öğrencilerin fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerine ve fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarına etkisi
2023	Altıncı sınıf elektriğin iletimi ünitesinin REACT stratejisi ile öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisinin incelenmesi
2023	7.sınıf kuvvet, iş ve enerji ilişkisi konusunun REACT stratejisi ile öğretiminin akademik başarıya ve bilgilerin günlük kullanımına etkisinin incelenmesi
2023	Fen bilgisi konularına yönelik REACT stratejisiyle hazırlanan ders materyallerinin etkililiğinin incelenmesi
2023	Bağlam temelli öğrenme kapsamında ilkökul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde react stratejisine dayalı uygulamaların değerlendirilmesi
2023	Bağlam temelli öğrenmenin REACT stratejisi ile yapılandırmacı öğrenmenin 5E modelinin kullanımının öğrencinin sosyal bilgiler öğretimindeki ders başarısına ve derse karşı tutumuna etkisinin karşılıklı incelenmesi
2023	Mesleki ihtiyaçlarla ve bağlamlarla ilişkilendirilmiş mesleki matematik dersinin değerlendirilmesi: Harita ve kadastro programı örneği
2023	Okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının doğa ve kimya ünitesindeki akademik başarı üzerine etkisi

Makale Bilgi Formu

Yazarların Katkıları: Bu makalenin yazımına tüm yazarlar eşit katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar son metni okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Telif Beyanı: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destek/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

İntihal Beyanı: Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.



Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between Organizational Happiness and Burnout Levels of Classroom Teachers

Songül Tümkaya¹
Firdevs Gündoğan Önderöz^{2*}

¹ Adana Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana, Türkiye, stumkaya@cu.edu.tr

² Pirireis İlkokulu, Mersin, Türkiye, fitesare@gmail.com

*Sorumlu Yazar/Corresponding Author



Öz: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algı düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel olarak tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Mersin ilinde görev yapan "uygun örnekleme" yöntemi ile belirlenen 166 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman Korelasyon kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının yüksek, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin ise düşük olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları toplam örgütsel mutluluk puanlarının kadınlar ve mesleği isteyerek seçen öğretmenler lehine yüksek olduğu anlaşılmıştır. Örgütsel mutluluğun yalnızca mesleki adanmışlık alt boyutunda kadın ve sınıfında özel eğitim öğrencisi bulunmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında özel eğitim tanımlı öğrenci bulunup bulunmama durumuna ölçek boyutları üzerinden bakıldığında duygusal tükenme boyutunda sınıflarında özel eğitim öğrencisi bulunan öğretmenler, kişisel başarı boyutunda ise bulunmayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri ve mesleği isteyerek seçip seçmeme durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenler, kişisel başarı boyutunda ise seçen öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Örgütsel Mutluluk, Sınıf Öğretmeni

Geliş Tarihi/Received: 15.05.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 12.09.2024
Yayımlanma Tarihi/ Available Online: xx.xx.2024

Abstract: The purpose of this research is to examine classroom teachers' organizational happiness perception levels and burnout levels and the relationship between them. In this quantitatively designed study, a relational survey design was used. In the research, data were collected with the "Personal Information Form", "School Organizational Happiness Scale" and "Maslach Burnout Inventory". The sample of the study consisted of 166 classroom teachers working in Mersin province, determined by the "convenient sampling" method. The study analyzed data using Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, and Spearman Correlation. As a result of the research, it was determined that the classroom teachers who participated in the study had high perceptions of organizational happiness, but their levels of emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment were low. It was determined that there was a significant difference in the professional commitment sub-dimension of organizational happiness in favor of women and teachers who did not have special education students in their classes. When we look at the scale dimensions of whether teachers have special education students in their classes or not, there is a significant difference in favor of teachers who have special education students in their classes in the emotional exhaustion dimension, and in favor of teachers who do not have special education students in their classes in the personal success dimension. It was concluded that there was a significant difference in favor of teachers who did not choose the profession willingly in the emotional exhaustion and depersonalization dimensions, and in favor of teachers who chose it in the personal success dimension.

Keywords: Burnout, Organizational Happiness, Classroom Teachers

Extended Abstract

Recently, studies emphasizing the importance of organizational happiness and burnout for educational institutions to achieve their goals stand out. In examining the literature, it is evident that organizational factors significantly impact the prevalence of burnout. Furthermore, a shortage of national studies exists regarding the correlation between "organizational happiness" and burnout. When foreign sources were examined, a study conducted in Iran was identified (Reza & Leyli, 2016). It is believed that a study examining the connection between classroom teachers' organizational happiness and burnout levels would be a valuable contribution to both national and international literature. With this in mind, the study aimed to assess current perceptions of organizational happiness and burnout among classroom teachers and establish any potential relationship between the two. In this study, variables related to the demographic characteristics of the participating teachers (gender, age, whether there are students with a particular education diagnosis in their class, and whether they choose the profession willingly) are considered independent variables, and School Organizational Happiness and Burnout levels are considered dependent variables. According to the collected data, the normality distribution was first examined. Statistical analyses used non-parametric tests since the data did not show normal distribution. This research used the personal Information Form, School Organizational Happiness Scale, and Maslach Burnout Inventory as data collection tools. Statistical analyses utilized non-parametric tests because the data did not display normal distribution. Initially, descriptive statistics were used to calculate the mean (\bar{X}) and standard deviation (Ss) values for each sub-dimension to evaluate the levels of organizational happiness and burnout among classroom teachers. The Mann-Whitney U test was employed to determine any differences in the sub-dimensions of the organizational happiness scale and burnout scale based on the gender of the classroom teachers, the presence of special education students in their classes, and whether or not they had willingly chosen the profession. The Kruskal-Wallis H test was utilized to assess whether there were differences in the sub-dimensions of the organizational happiness scale and burnout scale according to the ages of classroom teachers. Additionally, pairwise comparisons were made using the Mann-Whitney U test to identify the direction of significant differences. Finally, Spearman Correlation analysis was performed to uncover the relationships between the variables of the research and the directions of these relationships.

In this research, classroom teachers' perceptions of organizational happiness were high. Similar results are seen in the literature. In his study on classroom teachers, Avcı (2023) concluded that the organizational happiness levels of primary school teachers were high, similar to this study.

The research showed that teachers' organizational happiness perception levels differed significantly in favor of women and those who willingly chose the profession. Gürbüz (2020) and Çaçan (2024) stated in their studies that organizational happiness perceptions differ according to the gender variable in the direction of male teachers. These results are precisely the opposite of the results of this study. However, there are also studies showing no difference according to gender variables. Avcı (2023), Çaçan (2024) and Bulut (2020) stated in their studies that there was no significant difference in gender between teachers' perceptions of organizational happiness. In this study, when we look at the status of classroom teachers having students diagnosed with special education in their classrooms, it is seen that there is a significant difference only in the "professional dedication" dimension. For this reason, it is possible to say that the professional dedication of teachers who do not have special education students in their classes is higher. It was understood that the emotional burnout levels of the classroom teachers participating in the research were moderate, their depersonalization levels were low, and their personal accomplishment levels were high. Similar to the results of this study, Birkan (2020) concluded that teachers' emotional burnout and general burnout levels were medium, their depersonalization level was low, and their personal accomplishment level was high.

Similar studies can be carried out by keeping the sample size more prominent. In addition, in-depth information about organizational happiness and burnout can be obtained through qualitative studies. Arrangements should be made within the organization to ensure and increase organizational happiness. Apart from this, teachers who have special education students in their classes should be supported. For this purpose, environments can be created where more experienced teachers who have previously had special education students in their classes can benefit from their experiences. Since it is seen that teachers who do not choose the profession willingly have higher burnout, this result can be taken into consideration when guiding students during the university selection period.

1. Giriş

Duyguların insan hayatındaki rolü çok büyüktür. Bireylerin zel hayatları, kendilerinin ve yakın çevresindeki kişilerin duyguları ile şekillenmektedir. Bireysel hayatı derinden etkileyen bu durumun, bireylerin çalıştıkları iş yerlerinde de etkisi olmaktadır. Bireylerin duygularının "rgtsel davranış" zerinde etkisinin yakın zamana kadar üzerinde durulmamış bir konu olması şaşırtıcıdır. İş hayatında duyguları yok saymak, gizlemeye çalışmak doğru bir yaklaşım olmaktan çok uzaktır. Yadsınamaz bir gerçektir ki çalışanlar, işe gelirken duygularını evde bırakmazlar bu anlamda duyguların örgütsel davranıştaki rolü yok sayılmaz, duyguları yok sayan çalışmalar da eksik olacaktır" (Robbins & Judge, 2015).

Yıllar boyu duygular üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Özellikle felsefe ve psikoloji bilimleri ile ilgilenenler bu konuda pek çok çalışma yapmıştır. Bu alışmalar bize duygular konusunda ortak tanım ve listeleme konusunda pek çok tartışma ve fikir ayrılıkları olduğunu göstermektedir. Süren bu fikir ayrılıklarına rağmen duyguların en temel olarak olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrıldığı konusunda hemfikir olunduğu görülmektedir. Olumlu duyguların başında "mutluluk" karşımıza çıkmaktadır. Mutluluk ya da öznel iyi olma, kişinin kendi hayatına pozitif algılarının negatif olanlara göre ağır basması durumudur, farklı şekilde söylemek istersek hayattan alınan doyumdur ve de tüm pozitif duygularının birleşmesidir (Kangal, 2013: 214). Bu anlamda mutluluğun tanımının, mutlu olma yolunda, insanlara yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür.

Fizyolojik olarak bakılacak olursa, insan beyninde "amigdala" duygulardan sorumlu olan bölgedir ve hormonlar ise duyguların enerjisidir. Mutluluk da bir duygudur ve fiziksel olarak mutluluk ele alındığında, mutlu olmanın basit bir mekanizma olmadığını kompleks bir durum ile oluştuğunu söylemek mümkündür. Mutlu hissetmek konusunda talamus, limbik sistem ve serebral kortekste bulunan farklı birçok bölge sorumlu olmakla birlikte "limbik sistem" nemli bir role sahiptir. Dopamin ve serotonin salgılanması ile kişi kendini mutlu hisseder (Semerci, 2005). Fizyolojik olarak serotonin salgılanması ile oluşan mutluluk sürecine psikolojik olarak bakıldığında serotonin salgılanması için gerekli şartların sağlanması önemlidir. Bu şartların sağlanması bireyin kendini iyi hissetme halinin devamını ve var olan mutluluğun sürdürülmesini sağlar (Aka & Baysal, 2013).

Tüm bu mutluluk ve iyi olma halinin sürdürülmesi için kişinin meslek hayatında da bu iyi olma durumunu sürdürmesi önemlidir. Bu durumun, mesleki hayata atılan bireylerin çalıştıkları örgütte mutlu olmaları ve bu durumun sürekli kılınması için örgütlerin gerekli tedbirleri alması sadece çalışan için değil aynı zamanda örgütün geleceği için de önem taşımaktadır. Bu anlamda örgütlerin geleceğinde kilit öneme sahip olan "rgtsel mutluluk" karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel mutluluk; bireylerin salt kendilerine ait mutluluklarını değil bütünsel açıdan içinde bulunan örgütün mutluluğunu ifade etmektedir (Bulut, 2015). Mutlu alışanların özellikle uzun süreli mutlu hisseden çalışanların kendilerini mutsuz hissedenlere kıyasla daha üretken oldukları görülmekte olup ve çalıştıkları kuruma daha çok katkı sağladıklarına inanılmaktadır. Örgütsel mutluluğu sağlayan ve sürdüren kurumlarda çalışanlar daha verimli çalışır, iş potansiyelleri yüksektir, görevlerini layığı ile yerine getirirler ve buna bağlı olarak da örgütsel amaçlara ulaşılmasına büyük katkı sağlarlar (Uzun ve Kesicioğlu, 2019).

Örgütsel mutluluğun beş alt faktörü bulunmaktadır. “Bunlar: yönetim süreci, mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve ekonomik koşullardır. Bu faktörler ele alınarak yapılan tanıma göre ise örgütsel mutluluk; sürecin etkili iletişimle yönetildiği ve bununla birlikte baskın olarak pozitif mesleki tutumların bulunduğu örgütlerdeki olumlu atmosferdir (Bulut, 2015).

Ülkemizde konuyla ilgili olarak eğitimcilerle yapılan çalışmalarda örgütsel mutluluk ile pek çok değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmalardan bazıları; öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları (Arslan, 2018), öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri (Çetin, 2019; Korkut, 2019; Demir, 2020), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Demircan, 2019), okul müdürlerinin öğretim liderlikleri (Birdoğan-Kuvvet , 2019), örgütsel sinizim (Korkut, 2019), öğretmenlerin yöneticilerine güveni (Kotaoğlu, 2019), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri (Karnak, 2020), eğitim kurumlarında yönetsel tarz (Bulut, 2020), okulların DNA profilleri (Köse, 2020), dağıtımçı liderlik ve sinerjik iklim (Sevim, 2021), kaotik liderlik ve örgütsel yabancılaşma (Doğan, 2021), okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları (Arslan, 2021), öğretmen özerkliği (Pazar, 2021), psikolojik sağlamlık (Güzel, 2021), öğretmenlerin iş yaşam kalitesi (Elmas, 2021), örgütsel sessizlik (İnan, 2022), örgütsel sinerji (Aksoy, 2022), öğretmenlerinin okul iklimi algıları (Keçeli, 2022), okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları (Şahin,2020), okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeyleri (Bakır, 2022), örgütsel dışlanma (Ayyıldız, 2022), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı (Özdemir, 2022), mental iyi oluş düzeyi (Uysal, 2022), okul imajı (Karamustafaoğlu, 2022), örgütsel bağlılık (İncekara, 2020), öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları (Bayram, 2020), otantik liderlik (Demir, 2020), örgütsel güven (Gürbüz, 2020), okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil (Ergüven, 2020), öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları (Özer, 2020) ve okul yöneticilerinin liderlik stilleridir (Delioğlan, 2022; Sarıbiyık, 2022). Yapılan çalışmaların sayısının fazla olduğu görülmekle birlikte hem öğretmenlik hem de diğer mesleği yürüten kişileri derinden etkileyen tükenmişlik ile birlikte örgütsel mutluluğun ele alındığı yerel düzeyde bir çalışmanın olmaması dikkat çekicidir. Örgütsel mutluluk ile ilişkili pek çok durum bulunmaktadır, bu durumlardan birinin de tükenmişlik olduğu düşünülmektedir.

İlk kez 1974 yılında Freudenberger’ e ait bir çalışmada kullanılan ve bu sayede literatürde yer almaya başlayan tükenmişlik; bu çalışmada “mesleki bir tehlike” olarak yorumlanmıştır. (Freudenberger, 1974: 159). Freudenberger’ in ardından tükenmişlik kavramına ilişkin en önemli çalışmaları ünlü psikolog Christina Maslach gerçekleştirmiştir (Satır, 2019). Maslach’a göre tükenmişlik, çalışanların, özellikle sürekli birileri ile yüz yüze çalışıp, başkalarının duygusal istekleri ile karşılaşan çalışanların iş hayatlarında yaşadıkları sürekli fiziksel bitkin olma durumu, kendini çaresiz hissetme ve hayata karşı umutsuzluk besleme ile birlikte, çalıştıkları işe yönelik ve bununla birlikte kendi hayatlarına yönelik negatif tutum içerisinde olmalarına sebep olan sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981: 99). Maslach tükenmişliğin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. İş gereği sürekli öğrenci, veli, diğer öğretmenler ve okul yönetimi ile yüz yüze çalışmak durumunda kalan öğretmenlerin de tükenmişlik yaşama konusunda riskli bir meslek grubunda bulunduğu söylenebilir. Tükenmişlik düzeyinin düşük ya da orta olması da tehlikeli bir durumdur çünkü tükenmişlik duygusu sabit bir düzeyde kalmamaktadır, tükenmişlik “biraz tükenmişlik”ten “ciddi şekilde tükenmişlik”e doğru ilerleme gösterebilmektedir (Seferoğlu, Yıldız & Avcı-Yücel, 2014).

Yapılan literatür taramasında örgütsel etmenlerin tükenmişlik düzeyini etkilediği görülmektedir. Bunun yanında “örgütsel mutluluk” ile “tükenmişlik” arasındaki ilişkiye ilişkin ulusal bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı kaynaklar incelendiğinde ise İran’da yapılan bir çalışma tespit edilmiştir (Reza & Leyli, 2016). African Journals Online da yayınlanan çalışma; örgütsel mutluluğun öğretmenlerin mesleki tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu araştırma, betimsel-ilişkisel bir yöntem kullanmaktadır. İstatistiksel nüfus, Kuhdasht şehrinde bulunan 530 ilköğretmenin tamamından oluşmaktadır. Krejcie ve Morgan tablosu kullanılarak örneklem büyüklüğü 226 olarak belirlenmiştir.

Gerekli verileri toplamak için Oxford Mutluluk anketi ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) anketi kullanılmıştır. Bahsi geçen çalışmada verileri analiz etmek ve hipotezleri incelemek için ortalama ve standart sapmayı içeren tanımlayıcı istatistik indeksleri ile Pearson korelasyon testi gibi çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Sonuçlar, toplam örgütsel mutluluk leğinin ve benlik kavramı, yaşam doyumunu, zihinsel hazırlık, estetik duygu, öz yeterlilik ve umutluluk ile mesleki tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu, ğretmenlerin benlik kavramı, yaşam doyumunu, zihinsel hazırlık, estetik duygu, öz yeterlik ve umutluluk geliştikçe mesleki tükenmişliklerinin azaldığı anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin yer aldıkları okullarda mutlu olma durumlarında, örgüt içi iletişimleri daha yüksek hale gelir ve de kendi potansiyellerini yansıtma olasılıkları artar ve bu şekilde öğretmenlerin örgütsel mutluluğu artarken daha nitelikli öğrencileri yetiştirmektedirler (İnan & Ergen, 2024). Örgütsel mutluluk ve tükenmişlik örgütlerin amacına hizmet etmesi için büyük önem taşımak ile birlikte geleceğin toplumuna yön vermesi açısından, özellikle eğitim örgütleri için, üstünde durulması gereken konulardır. "ğretmen mutlu olursa tüm toplum mutlu olacaktır." (Ks & Kaya, 2024). "Sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki" konusunda çalışma yapılmasının ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada sınıf öğretmenlerin algılarına göre örgütsel mutluluk ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin mevcut durumların tespit edilmesi ve sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı güdülmüştür.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerin algılarına göre örgütsel mutluluk ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin mevcut durumların tespit edilmesi ve sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. Sınıf ğretmenlerinin algılarına göre örgütsel mutluluk düzeyleri nedir?
2. Sınıf ğretmenlerinin algılarına göre örgütsel mutluluk düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıfta özel eğitim tanılı ğrenci bulunma durumu ve mesleği isteyerek seçip seçmeme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf ğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?
4. Sınıf ğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıfta özel eğitim tanılı ğrenci bulunma durumu ve mesleği isteyerek seçip seçmeme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu alışma, sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesini amaçlamakta olup, ilişkisel araştırma modelinin kullanılarak gerçekleştirilen betimsel çalışma özelliği taşımaktadır. İlişkisel araştırma modeli, ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmadır (Büyüköztürk,Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

2.2. Evren ve rneklem

Araştırmanın alışma evrenini 2022-2023 eğitim-ğretim yılında Mersin'de görev yapan 3989 sınıf ğretmeni oluşturmuştur. rneklemine ise bu ilde görev yapan 166 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken "uygun örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1*Örneklemin Özellikleri*

Demografik Özellikler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	105	63.3
	Erkek	61	36.7
Yaş	40 Yaş altı	54	32.5
	41-50 Yaş	60	36.1
	50 Yaş Üstü	52	31.3
Özel Eğitim İhtiyacı olan (tanılı) öğrenci durumu	Var	78	.47
	Yok	88	.53
Mesleği İsteyerek Seçme Durumu	Evet	129	77.7
	Hayır	37	22.3
Toplam		166	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir kısmı kadındır. Yaş dağılımlarına bakıldığında çoğunluğun 41-50 yaş aralığında olduğu, görülmektedir. Katılımcıların %47 ‘sinin sınıfında özel eğitim ihtiyacı olan tanılı öğrenci bulunmaktadır. Yine katılımcıların büyük bir kısmının mesleği isteyerek seçtiği anlaşılmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar; Kişisel Bilgi Formu, Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri’dir. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup; bu formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, özel eğitim tanılı öğrenci bulunma durumu ve mesleği isteyerek seçme durumuna ilişkin bilgilerine ulaşmak amaçlanmıştır.

2.3.1. Okul örgütsel mutluluk ölçeği

Bulut (2015), tarafından geliştirilen ölçek 38 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; yönetim süreçleri, mesleki tutum, paydaşlarla iletişim, mesleki adanmışlık ve ekonomik koşullar olarak adlandırılmaktadır. Ölçek, kısmen katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında 5’li likert şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri; Yönetim süreçleri .93, Mesleki tutum .85, Paydaşlarla iletişim .77, Mesleki adanmışlık .72, Ekonomik koşullar .70 ve toplam örgütsel mutluluk için .92 olarak bulunurken bu araştırmada ise; Yönetim süreçleri .93, Mesleki tutum .85, Paydaşlarla iletişim .76, Mesleki adanmışlık .72, Ekonomik koşullar .70 ve toplam örgütsel mutluluk için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ve boyutlarının güvenilirlik kat sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Cronbach’ın Alpha katsayısının aralıkları, “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir”, “ $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir”, “ $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir”, “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” olacak şekilde kabul edilmektedir (Özdamar, 2004). Bulut (2015) tarafından ölçeğin norm değerlerinin incelenmesinin ardından belirlenen ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin puan aralıkları Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2*Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği (OÖMÖ) Alt Boyutları Puan Aralıkları*

Boyutlar	Çok Düşük	Düşük	Yüksek	Çok Yüksek
Örgütsel Mutluluk (Toplam)	3.41 ve altı	3.42- 3.68	3.68- 4.03	4.03 ve üstü
Yönetim Süreçleri	3.28 ve altı	3.29- 3.71	3.71- 4.06	4.06 ve üstü
Mesleki Tutum	3.66 ve altı	3.67- 4.00	4.00- 4.44	4.44 ve üstü
Paydaşlarla İletişim	3.74 ve altı	3.75- 4.00	4.00- 4.50	4.50 ve üstü
Mesleki Adanmışlık	3.74 ve altı	3.75- 4.00	4.00- 4.25	4.25 ve üstü
Ekonomik Koşullar	2.49 ve altı	2.50- 2.52	2.53-3.00	3.00 ve üstü

2.3.2.Maslach tükenmişlik envanteri

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE), Maslach, Jackson ve Schwab (2010) tarafından eğitimcilerle uyarlanmış olup, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek toplam 22 maddeden ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlıktır, Cronbach Alfa katsayısının duygusal tükenme boyutunda 0.88, duyarsızlaşma boyutunda 0.78 ve kişisel başarı boyutunda ise 0.74 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma ile Cronbach Alfa katsayıları duygusal tükenme alt boyutunda 0.83, duyarsızlaşma alt boyutunda 0.65, kişisel başarısızlık alt boyutunda 0.72 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik kat sayısı " $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir" (Özdamar, 2004). Bu anlamda güvenilirlik değerleri ile ölçeğin oldukça güvenilir ve asıl çalışmanın güvenilirlik değeri ile bu araştırmadaki değerlerin ise tutarlı olduğu görülmektedir. Maslach Tükenmişlik Envanteri' nin kişisel başarı faktörünün ters ya da düz şekilde puanlanması mümkündür.

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nde boyutlarda ayrı ayrı puanlanma gerçekleştirilmektedir. Envanterde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının yüksek olması durumu, bireyin tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Envanterin kişisel başarı boyutunda oluşan puanların düşük olma durumu ise bireyin işinde çok fazla şekilde taleplere maruz kaldığını ve bu sebeple kendisini yetersiz hissettiğini ve buna bağlı olarak da yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin alt boyutlarının puan aralıkları ise şöyledir: Duygusal tükenmede; 0-16 puan düşük, 17-26 puan orta, 27 puan ve üzeri yüksek düzeyde tükenmişliği ifade etmektedir. Duyarsızlaşmada; 0-6 puan düşük, 7-12 puan orta, 13 ve üzeri yüksek düzeyde tükenmişliği göstermektedir. Kişisel başarıda; 0-31 puan düşük, 31-36 puan orta, 37 puan ve üzeri yüksek düzeyde başarı algılandığı anlamına gelmektedir (Maslach, Jackson ve Leiter, 2010). Yurtdışındaki çalışmalarda üçüncü alt boyut ters olarak puanlanmakta ve 'kişisel başarısızlık' olarak ifade edilmektedir. Olumlu ifadelerden oluşan bu alt boyut ters çevrilmeden puanlandığında 'kişisel başarı' olarak değerlendirilmektedir (İnce & Şahin, 2015). Bu araştırmada da bu alt boyut ters çevrilmeden değerlendirilmiş ve 'kişisel başarı' olarak ifade edilmiştir.

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıfta özel eğitim tanımlı öğrenci bulunma ve mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu) bağımsız değişkenler, Okul Örgütsel Mutluluk ve Tükenmişlik düzeyleri ise bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir. Toplanan verilere göre öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistik ve Normallik Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Mod	Medyan	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Yönetim süreçleri	166	3.81	0.79	4.00	3.91	1.35	5.00	0.83	0.82
Mesleki tutum	166	4.32	0.66	5.00	4.44	1.00	5.00	-2.51	10.06
Paydaşlarla iletişim	166	4.32	0.72	4.00	4.25	1.00	5.00	-2.02	6.78
Mesleki adanmışlık	166	3.85	0.93	4.00	4.00	1.00	5.00	-0.89	0.61
Ekonomik koşullar	166	2.19	0.81	2.25	2.25	1.00	5.00	0.54	0.20
Toplam örgütsel mutluluk	166	3.70	0.53	3.60	3.73	1.35	4.76	-1.11	2.95
Duygusal tükenme	166	21.99	13.82	4.00	2.22	0.0	54.00	0.38	-0.66
Duyarsızlaşma	166	3.41	4.75	0.0	0.20	0.0	27.00	2.16	5.53
Kişisel başarı	166	40.13	6.79	5.87	5.25	19.00	48.00	-0.87	0.03

Çarpıklık kat sayısının -1 ile +1 sınırları arasında olması ve bunun yanında ortalama, medyan ve modun eşit olması normal dağılımı göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017). Bu çalışmada elde edilen verilerin, Tablo 3’ de görüldüğü gibi, normal dağılım göstermediği tespit edildiği için, istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikten yararlanılarak ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri her alt boyut için hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, sınıfında özel eğitim öğrencisi bulunma durumu ve mesleği isteyerek seçme durumlarına göre örgütsel mutluluk ölçeği ve tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına göre farklılaşma olup olmadığının tespiti amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel mutluluk ölçeği ve tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına göre farklılaşma olup olmadığının tespiti amacıyla ise Kruskal-Wallis H testinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılığın yönünü bulabilmek amacı ile ikili karşılaştırmalar yapmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu çalışmanın değişkenleri arasındaki olası ilişkileri tespit etmek ve de varsa bu ilişkilerin yönlerini tespit etmek içinse Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk alt amacına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek amacı ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel mutluluk düzeylerini içeren betimsel istatistikler Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Mutluluk Düzeyleri

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Yönetim Süreçleri	166	3.81	0.79
Mesleki Tutum	166	4.32	0.66
Paydaşlarla İletişim	166	4.32	0.72
Mesleki Adanmışlık	166	3.85	0.93
Ekonomik Koşullar	166	2.19	0.81
Toplam	166	3.70	0.53

Tablo 4’ te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin algılarına göre toplam örgütsel mutluluk düzeylerinin (\bar{X} :3.70) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına göre inceleme yapıldığında ise; “yönetim süreçleri” (\bar{X} :3.81). “Mesleki tutum” (\bar{X} :4.32) ve “paydaşlarla iletişim” (\bar{X} :4.32) alt boyutlarının “yüksek” düzeyde; “mesleki adanmışlık” (\bar{X} :3.85) alt boyutuna göre ise “düşük” ve “ekonomik koşullar” (\bar{X} :2.19) alt boyutuna göre ise örgütsel mutluluk düzeylerinin “çok düşük” olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*ğretmenlerin Cinsiyete Göre rgtsel Mutluluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Yönetim	Kadın	105	86.49	9081.0	2889.0	.293
Sreğleri	Erkek	61	78.36	4780.0		
Mesleki	Kadın	105	88.80	9323.50	2646.5	.061
Tutum	Erkek	61	74.39	4537.50		
Paydaşlarla	Kadın	105	85.56	8984.00	2986.0	.450
İletişim	Erkek	61	79.95	4877.00		
Mesleki	Kadın	105	91.20	9576.50	2393.5	.006
Adanmışlık	Erkek	61	70.24	4284.50		
Ekonomik	Kadın	105	81.17	8523.00	2958.0	.410
Koşullar	Erkek	61	87.51	5338.00		
Toplam	Kadın	105	89.15	9361.5	2608.5	.047
	Erkek	61	73.76	4499.5		

Tablo 5' te grldği gibi, analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin toplam örgütsel mutluluk algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Mann Whitney U testinde çıkan anlamlı farklılığın kimin lehine olduğunu anlamak için sıra ortalamasına bakılmaktadır. Kadın ğretmenlerin sıra ortalamasının (89.15), erkek sınıf ğretmenlerinin sıra ortalamasından (73.6) fazla olması sebebi ile farkın kadın sınıf ğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alt boyutlara göre analiz geręekleřtirildiđinde yalnızca "mesleki adanmışlık" boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p = .006$). Kadın sınıf ğretmenlerinin sıra ortalamasının (91.20), erkek öğretmenlerin sıra ortalamasından (70.24) fazla olması sebebi ile farkın kadın sınıf ğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. lęeđin diğer boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile Kruskal Wallis Testi geręekleřtirilmiştir. Mesleki tutum boyutunda $p = .756$, paydaşlarla iletişim boyutunda $p = .590$, mesleki adanmışlık boyutunda $p = .250$, ekonomik koşullar boyutunda $p = .465$, toplam $p = .362$ ' dir. Bu sebeple Kruskal Wallis H analizine göre araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının sınıflarındaki özel eğitim tanılı ğrenci olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile Mann Whitney U testi geręekleřtirilmiř olup sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıflarında Özel Eğitim Tanılı Öğrenci Olma Değişkenine Göre Örgütsel Mutluluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Özel eğitim tanılı öğrenci olma durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetim Süreçleri	Var	78	76.47	5965.00	2884.0	.076
	Yok	88	89.73	7896.00		
Mesleki Tutum	Var	78	80.03	6242.50	3161.5	.379
	Yok	88	86.57	7618.50		
Paydaşlarla İletişim	Var	78	77.72	6062.50	2981.5	.129
	Yok	88	88.62	7798.50		
Mesleki Adanmışlık	Var	78	75.06	5854.50	2773.5	.031
	Yok	88	90.98	8006.50		
Ekonomik Koşullar	Var	78	78.82	6148.00	3067.0	.235
	Yok	88	87.65	7713.00		
Toplam	Var	78	89.62	2778.50	1902.50	431
	Yok	88	82.09	11082.50		

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile sınıfların özel eğitim tanılı öğrencilerin bulunma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup sadece “mesleki adanmışlık” ($p < .05$) boyutunda sınıflarında özel eğitim tanılı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin (Sıra ortalaması: 90.98) lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının mesleği isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre Örgütsel Mutluluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleği isteyerek seçip seçmeme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetim Süreçleri	Evet	129	86.72	2929.50	1970.5	.106
	Hayır	37	72.26	10931.50		
Mesleki Tutum	Evet	129	87.03	11226.50	1931.5	.076
	Hayır	37	71.20	2634.50		
Paydaşlarla İletişim	Evet	129	84.02	10839.00	2319.0	.785
	Hayır	37	81.68	3022.00		
Mesleki Adanmışlık	Evet	129	89.59	11557.00	1601.0	.002
	Hayır	37	62.27	2304.00		
Ekonomik Koşullar	Evet	129	85.69	11054.50	2103.5	.270
	Hayır	37	75.85	2806.50		
Toplam	Evet	129	89.43	11537.00	1621.00	.003
	Hayır	37	62.81	2324.00		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu arasında anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bu anlamlı fark mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin lehinedir (sıra ortalaması: 89.43). Bunun dışında “mesleki adanmışlık” ($p<.05$) boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin lehine (sıra ortalaması: 89.54) anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algı düzeylerini tespit etmek amacı ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin algıladıkları tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Duygusal tükenme	166	21.99	13.82
Duyarsızlaşma	166	3.41	4.75
Kişisel Başarı	166	40.13	6.79

Tablo 8’ de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin algıladıkları, duygusal tükenmişlik orta, duyarsızlaşma düşük ve kişisel başarı düzeyi yüksek olarak bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Duygusal Tükenme boyutunda p.93, duyarsızlaşma boyutunda p.920 ve kişisel başarı boyutunda ise p.120’ dir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algı düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	U	p
Duygusal Tükenme	40 yaş altı	54	101.81	11.804	.003
	41-50	60	76.49		
	51+	52	72.58		
Duyarsızlaşma	40 yaş altı	54	95.76	5.892	.053
	41-50	60	80.33		
	51+	52	74.43		
Kişisel Başarı	40 yaş altı	54	63.06	15.176	.001
	41-50	60	90.02		
	51+	52	97.21		

Tablo 9’da görüldüğü gibi Kruskal Wallis H analizine göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşları arasında duyarsızlaşma ($p>.05$) boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında ($p<.05$) ise anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaların yönünü belirlemek amacıyla post hoc çalışması ve ikili

karşılaştırmalar yapılabilmesi için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Sonuçlar aşağıda Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı Boyutlarına İlişkin İkili Karşılaştırma Mann Whitney U Sonuçları

Boyut	Yaş grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Tükenme	40 yaş altı	54	66.77	3605.50	1119.500	.004
	41-50 arası	60	49.16	2949.50		
Duygusal Tükenme	40 yaş altı	54	62.54	3377.00	916.000	.002
	51+	52	44.12	2294.00		
Duygusal Tükenme	41-50 arası	60	57.83	3470.00	1480.000	.641
	51+	52	54.96	2858.00		
Kişisel başarı	40 yaş altı	54	47.63	2572.00	1087.000	.002
	41-50 arası	60	66.38	3983.00		
Kişisel başarı	40 yaş altı	54	42.93	2318.00	833.000	.00
	51+	52	64.48	3353.00		
Kişisel başarı	41-50 arası	60	54.13	3248.00	1418.000	.406
	51+	52	59.23	3080.00		

Tablo 10'da görüldüğü gibi Mann Whitney U analizine göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşları arasında duygusal tükenme boyutunda "40 yaş altı" (sıra ortalaması: 66.77) ve "41-50 arası" (sıra ortalaması: 49.16) karşılaştırıldığında "40 yaş altı" lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır (p.004). Yine duygusal tükenme; "40 yaş altı" (sıra ortalaması: 62.54) ve "51 yaş üstü" (sıra ortalaması: 44.12) karşılaştırıldığında, "40 yaş altı" öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (p .002). Kişisel başarı boyutunda ise "40 yaş altı" (sıra ortalaması: 47.68) ve "41-50 arası" (sıra ortalaması: 66.38) karşılaştırıldığında "41 50 yaş arası" lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır (p.002). "40 yaş altı" (sıra ortalaması: 42.93) ve "51 yaş üstü" (sıra ortalaması: 64.48) karşılaştırıldığında "51 yaş üstü" lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (p.00).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algı düzeylerinin sınıflarında tanıli özel eğitim öğrencisi bulunma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Sınıflarında Özel Eğitim Tanılı Öğrenci Olma Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Özel Eğitim Tanılı Öğrenci Olma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Tükenme	Var	78	94.40	7363.00	2582.0	.006
	Yok	88	73.84	6498.00		
Duyarsızlaşma	Var	78	89.01	6942.50	3002.5	.155
	Yok	88	78.62	6918.50		
Kişisel Başarı	Var	78	74.05	5776.00	2695.0	.017
	Yok	88	91.88	8085.00		

Tablo 11'deki Mann Whitney U analizine göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin sınıflarında özel eğitim tanımlı öğrenci bulunma durumu arasında duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farkın olmadığı görülmektedir (p.155). Bununla birlikte duygusal tükenme boyutunda sınıflarında özel eğitim tanımlı öğrencisi bulunan öğretmenlerin lehine (sıra ortalaması 94.40), kişisel başarı boyutunda ise sınıflarında özel eğitim tanımlı öğrencisi bulunmayan öğretmenler (sıra ortalaması: 91.88) lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik algı düzeylerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleği Seçme Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Tükenme	Evet	129	75.85	9784.50	1399.5	0.00
	Hayır	37	110.18	4076.50		
Duyarsızlaşma	Evet	129	76.26	9837.50	1452.5	0.00
	Hayır	37	108.74	4023.50		
Kişisel Başarı	Evet	129	88.60	11429.00	1729.0	0.01
	Hayır	37	65.73	2432.00		

Tablo 12'de görüldüğü gibi Mann Whitney U analizine göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu arasında tüm boyutlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunurken, kişisel başarı boyutunda ise mesleği isteyerek seçen öğretmenler (sıra ortalaması: 88.60) lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir.

3.3. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel mutluluk ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla parametrik olmayan Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Duygusal Tükenme		Duyarsızlaşma		Kişisel Başarı	
	r	p	r	p	r	p
Toplam Örgütsel Mutluluk	-.452*	.00	-.397	.00	.422*	.00
Yönetim Süreçleri	-.277	.00	-.271	.00	.289	.00
Mesleki Tutum	-.215	.00	-.314	.00	.340*	.00
Paydaşlarla İletişim	-.078	.32	-.188	.01	.183	.01
Mesleki Adanmışlık	-.469*	.00	-.331	.00	.412*	.00
Ekonomik Koşullar	-.286	.00	-.117	.13	.029	.70

Tablo 13' te görüldüğü gibi öğretmenlerin toplam örgütsel mutluluk düzeyleri ($r = -0.452$) ve mesleki adanmışlık alt boyutu ($r = -0.469$) ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Toplam örgütsel mutluluk ve mesleki adanmışlık arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmaktadır. Kişisel başarı boyutu ile ise toplam örgütsel mutluluk ($r = 0.422$), mesleki tutum ($r = 0.340$) ve mesleki adanmışlık ($r = 0.412$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Toplam örgütsel mutluluk, mesleki tutum ve mesleki adanmışlık arttıkça kişisel başarı da artmaktadır. Örgütsel mutluluk ölçeğinin diğer alt boyutları ile tükenmişliğin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algı düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Nicel olarak tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmış olup sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları yüksek bulunmuştur. Literatürde de benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Avcı (2023) da sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada ilkökul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin, bu çalışmaya benzer şekilde, yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnan ve Ergin (2024) Mersin ilinde görev yapan 723 sınıf öğretmenini dahil ettikleri çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çaçan (2024) çalışmasında örgütsel mutluluk ölçeğinin geneli ve olumsuz duygular boyutunda algılarının yüksek düzeyde; olumlu duygular boyutunda ise algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bulut'un (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında ortaöğretim de çalışan öğretmenlerinin yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim ve adanmışlık boyutunda algılarının "yüksek düzeyde" olduğunu, bununla birlikte ekonomik koşullar boyutunda ise öğretmenlerin "düşük düzeyde" olduğunu tespit ettiği görülmektedir. Sarier (2024) gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin karşılaştırması yapıldığında ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra literatürdeki çeşitli çalışmalar da (Korkut, 2019) örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu, ancak bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının orta düzeyde olduğunu tespit eden çalışmaların da olduğu görülmektedir (Elmas, 2021; Arslan, 2018; Kuvvet, 2019). Bu anlamda, bu çalışmanın sonuçları ile birlikte literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının orta ve yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim öğretimin en önemli öğelerinden olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yüksek olması tabii olarak istenen bir durum olmakla birlikte; Çaçan'ın (2024) da belirttiği gibi örgütsel mutluluğun pek çok farklı değişkene bağlı olması sebebi ile bütün öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyinin yüksek olmasını beklememek gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin, örgütsel mutluluk algı düzeylerinin kadınlar ve mesleği isteyerek seçenler lehine, anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Gürbüz (2020) ve Çaçan (2024) gerçekleştirdikleri çalışmalarda örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenler yönünde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonucunun tam tersi yönündedir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Avcı (2023), Çaçan (2024) ve Bulut (2020) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında cinsiyet yönünde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu anlamda literatürde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonucu bağlamında bakıldığında ise kadınların örgütsel mutluluk algılarının yüksek çıkma nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin toplumsal cinsiyet bağlamı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların zamanla ilgili farklılıkların ve ayrıca kültürel ve coğrafi etmenlerin de etkisi ile farklı sonuçların ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Karadaş ve Akın (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada mesleği severek

yapmanın öğretmenlerin mesleğe ilişkin mutlu olmalarını sağlayan etmenlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleği isteyerek seÇme ile örgütsel mutluluğun bağlantılı olması beklenen bir durumdur.

Bu çalışmada sınıf Ğretmenlerinin sınıflarında özel eğitim tanılı Ğrencisi bulunma durumuna bakıldığında sadece "mesleki adanmışlık" boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sebeple sınıflarında özel eğitim Ğrencisi bulunmayan öğretmenlerin mesleki adanmıŐlıklarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. ÖĞretmenlerin yaşları ile örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu anlamda sınıf Ğretmenlerinin sınıflarında özel eğitim öğrencisinin bulunup bulunmama durumunun, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına etki etmediği düşünülmektedir. Yaş değişkenine göre literatürde benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür. aan (2024) ve Bulut (2020) alıŐmalarında, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu anlamda hem bu çalışma hem de ilgili literatür bağlamında öğretmenlerin örgüt içi mutluluklarının her yaş grubu için benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütsel mutluluk leği boyutlar olarak incelendiğinde ise mesleki adanmışlık alt boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenlerin ve de sınıflarında özel eğitim Ğrencisi bulunma durumuna göre ise bulunmayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulut (2020) adanmıŐlıĖı bireyin örgütün amaçlarını ve değerlerini kendi değer ve amaçların ile örtüŐmesi olarak tanımlamıŐtır. Bu anlamda sınıflarında özel eğitim Ğrencisi bulunan öğretmenlerin kendi amaç ve değerlerinin örgütün amaç ve değerleri ile örtüŐmediĖini söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan sınıf Ğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin orta, duyarsızlaşma düzeylerinin düşük ve kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Birkan (2020) da bu çalışma sonucuna benzer bir Şekilde Ğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve genel tükenmişlikleri orta düzeyde, duyarsızlaşma düşük düzeyde ve kişisel başarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı Şekilde Cömert-Tatlı (2023), çalışmasında öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin orta, kişisel başarı boyutunda ise tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu saptamıŐtır. ÖĞrenciler, veliler ve okul yönetimi ile sürekli iletişim içeren öğretmenlik mesleği, yapısı itibari ile tükenmiŐliĖe açık bir meslektir. Ğretmeni gereksiz iş yükünden arındırmak ve olumlu okul iklimi sağlamak ile birlikte sınıfların ve okulların fiziki ortamının geliştirilmesi ve ekonomik olarak ferahın sağlanması tükenmişliği önlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet deĖiŐkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalar literatürde yer almaktadır. Uslu ve Acar (2020) ile Helveci (2023), Ğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit ederken, literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (alıŐkan, 2019; Koralay, 2014; Akay, 2020). Bu anlamda bu farklılığın nedeninin çalışmaların zamanları, kültürel ve coğrafi etmenler olduğu düŐünmektedir.

Sınıflarında zel eğitim tanılı Ğrenci bulunup bulunmama durumuna ölçek boyutları üzerinden bakıldığında duygusal tükenme boyutunda sınıflarında özel eğitim Ğrencisi bulunan öğretmenler, kişisel başarı boyutunda ise bulunmayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karabaş (2018), zel eğitimde çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda, bu sonuç literatür ile uyumakta olup sınıflarında özel eğitim Ğrencisi bulunan öğretmenler, olmayanlara göre daha çok duygusal olarak tükenme yaŐamaktadır. Bunun nedeninin sınıf Ğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine ilişkin bireysel eğitim planları yapmaları ve uygulamalarının gerekmesi buna bağlı olarak iş yüklerinin artması, sınıf yönetiminde zorlanmaları ve özellikle özel eğitim Ğretmeni olarak eğitim alanında eğitim almamaları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mesleği isteyerek seçip seçmeme durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenler, kişisel başarı boyutunda ise seçen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Literatürde bu sonucu destekler niteliktedir. Tunaboşlu (2015) ve İşli (2023) mesleği isteyerek yapmayan öğretmenlerde duyarsızlaşma ve duygusal tükenmenin daha fazla olduğunu, kişisel başarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşımlardır. Karabaş (2018), mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin işle ilgili tükenmişlik yaşadıklarını, mesleğini zorunlu seçenlerin, mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin ise kişisel tükenmişlik ve müşteri (öğrenci) tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin duygusal olarak tükendikleri algısına sahip oldukları ve de öğrencilere ve öğretmenlik mesleğine ilişkin duyarsızlaşma yaşadıklarını hissettiklerini söylemek mümkündür. Mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenler kendilerinin meslekte de başarısız olduklarını düşünmektedirler. Bunun altında yatan nedenin motivasyonla ilgili olabileceği söylenebilir. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, olası sorunlarla başa çıkmada ve stres ile başa çıkmada daha etkili çözümler üretebilmesi beklenmektedir. Mesleği istemeden yapan öğretmenlerin ise tam tersi başa çıkma becerilerinin düşük ve buna bağlı tükenmişlik hissinin yüksek olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki de ise duygusal tükenme boyutunda 40 yaş altı öğretmenlerin, kişisel başarı boyutuna bakıldığında 41-50 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer sonuçlara ulaşan İşli (2023) ve Tunaboşlu (2015), 40 yaş altı öğretmenlerin duygusal olarak daha çok tükendiğini bunun yanında 50 yaş üstü öğretmenlerin ise en az tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir. Literatürde bu çalışmaların aksine bazı çalışmalarda ise yaş ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşıldığı saptanmıştır (Uslu & Acar, 2020; Yıldırım, 2016; Yıldız, 2021). Bu çalışmanın ve ilgili literatürdeki sonuçların ışığında 40 yaş altı öğretmenlerin tükenmişlik hissetme nedenleri arasında mesleğin başında olmaları ve mesleki olgunluğa henüz ulaşamamaları olabileceği gibi hem özel hayatlarında hem de mesleki hayatlarında değişen koşullar ile ilgili da olabileceği düşünülmektedir. 50 yaş üstü öğretmenlerde ise mesleki olgunluğun etkisi, koşulların kabulü ve emeklilik hayatına yakınlık sebebi ile tükenmişliğin az olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” boyutları arasında negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde ilişki, kişisel başarı boyutu ile pozitif yönlü çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Reza ve Leyli (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada örgütsel mutluluk ile tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Örgütsel mutluluğun alt boyutları üzerinden ilişkiye baktığımızda ise paydaşlarla iletişim boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutu arasında negatif yönlü zayıf düzeyde ilişki, ekonomik koşullar boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı boyutu arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda örgüt içinde paylaşım arttıkça tükenmişliğin azaldığını söylemek mümkündür. Bunun dışında ekonomik koşullara yönelik algı olumlu olduğunda öğretmenlerin kişisel olarak kendilerini daha başarılı algıladıkları görülmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları Mersin ilinde 166 sınıf öğretmeniyle ve nicel paradigma ile gerçekleştirilmesidir. Örneklem sayısı daha fazla tutularak benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında nitel çalışmalar ile örgütsel mutluluk ve tükenmişlik konuları ile ilgili derinlemesine bilgiler edinilebilir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrencilere nitelikli ve kaliteli eğitim sunmasının zor olduğu aşikardır. Bu anlamda öğretmenler tükenmişlik yaşamadan gerekli önlemler alınmalıdır, eğitimde gerçekleşecek olumsuzlukların telafisi çok zordur. Bu sebeple örgütsel mutluluğun sağlanması ve artırılması amacı ile örgüt içinde düzenlemeler yapılmalıdır. Bu çalışma aralarında ilişki olduğu görülen alt boyutlardan olan “paydaşlarla iletişim” tükenmişliğin azaltılması amacı ile dikkate alınması gereken bir boyuttur. Bu anlamda örgüt içerisinde çok yönlü iletişime açık bir kurum kültürü ve

ikliminin oluşturulması önemlidir. Bu konuda belki de en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir. Yasa koyucular bu çalışmanın en önemli bulgusu olan “ğretmenlik mesleği ekonomik koşulları ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye dikkat ederek öğretmenlerin kazançlarında gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmelidir”. Bunun dışında sınıflarından özel eğitim ğrencisi bulunan öğretmenler desteklenmelidir bu amaçla daha tecrübeli ve daha önce sınıfında özel eğitim ğrencisi bulunan öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanabilecekleri ortamlar yaratılabilir. Mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin tükenmişlikleri daha yüksek olduğu görüldüğü için, niversite tercih döneminde öğrencilere rehberlik ederken bu sonuç da göz önünde bulundurulabilir. Tüm ğretmenlerin özel ve iş hayatlarında mutlu olabilmeleri pek çok etkene bağlıdır. Bu anlamda her öğretmenin mutluluk seviyesinin yüksek olmasını beklemek doğru olmaz ama bunun yanında örgütsel mutluluğu yüksek olan okulların var olması hem öğretmenler hem öğrenciler hem de toplumsal gelişme için gerekli ve önemlidir.

Kaynakça

- Aka, S. Baysal, İ. Ç. (2013). Bir pazarlama stratejisi olarak mutluluk temasının markalar tarafından kullanılması: Mutluluk temelli pazarlama üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*,5(1), 84-93, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11355/135730>
- Akay, M.K. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, F. (2022). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ay, A.F. (2022). İstismarcı Yönetim. Örgütsel Mutluluk ve İş Performansı Arasındaki İlişki. *İşletme Bilimi Dergisi*. 10 (2), 215-245, DOI: 10.22139/jobs.1123128
- Arslan, N. (2021). Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Y. (2018). Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, M. (2023). İlkokulların örgütsel mutluluk düzeyleri ile örgütsel dedikodu düzeyleri arasındaki ilişki, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ayyıldız, Ş. (2022). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dışlanma ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bakır, M. (2022). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, S. (2020). Öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birdoğan-Kuvvet, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birkan, R. (2020). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin iş yaşam dengeleri üzerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, A. (2020). Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Büyüköztürk. Ő., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, Ő. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk. Ő., okluk, . & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- aan, M.H. (2024). Öğretmenler Arası İnfomal İlişkiler, rgtsel Güven, rgtsel Sessizlik, rgtsel Mutluluk Arasındaki İlişkiler (Yayımlanmamış Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cömert -Tatlı. T. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan. S. (2019). Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- etin, S. & Polat. S. (2021). Ortaokul ğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1), 171-182, DOI: 10.33206/mjss.800081
- etin, S. (2019). Ortaokul ğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- obanoğlu, N. (2021). Okul ncesi Eğitim rgtlerinde Paylaşılan Liderliğin rgtsel Kimlik Algısı Ve ğretmen Mutluluğu ile İlişkisinin İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 0 (88). 413-432. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71386/1147873>
- Dalai Lama, K. & Cutler, H. (2012). *Mutluluk sanatı: yaşam için bir el kitabı*. (G. Tokcan. ev.) İstanbul: Klan.
- Delioğlan, M. (2022). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, H. (2020). Öğretmenlerin rgtsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircan, T. (2019). Öğretmenlerin rgtsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, . & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1482-1499, DOI: 10.24315/tred.993218
- Doğan, . (2021). Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elmas, E. (2021). Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Eray, G. K., Kaya, A. & Karadaş, H. (2021). Örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 219-240. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/66311/992144>
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması". VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı.143-154.
- Ergüven, H. (2020). Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Freudenberger, H. (1974) Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 30, 159-165, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gürbüz, G. (2020). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, H. (2021). Psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Helveci, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İnan, A. S. (2022). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, A. S., & Ergen, H. (2024). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1308351>
- İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri eğitimci formu nu Türkçe ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), pp.385-399.
- İncekara, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İşli, F. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hanehalkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 214-233. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6158/82771>
- Karabaş, M. (2018). Özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadaş, H. & Akin, M. A. (2023). Examining teachers' organizational happiness and organizational commitment, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (2), 289-309. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1247022>

- Karamustafaoğlu, N. (2022). ÖĞretmen algularına göre okul imajı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yay.
- Karnak, B. (2020). ÖĞretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi EĞitim Bilimleri Enstitüsü).
- Keçeli, İ. (2022). İlkokul Ğretmenlerinin okul iklimi alguları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi. Lisansüstü EĞitim Enstitüsü.
- Koralay, F.D. (2014). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi Dokuz Eylül Üniversitesi EĞitim Bilimleri Enstitüsü).
- Korkut, A. (2019). ÖĞretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algularının analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi EĞitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kotaoğlu, Z. (2019). Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sakarya ili rneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi EĞitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kş, R. ve Kaya, A. (2024). ÖĞretmenlerin okul mutluluk algularının incelenmesi. Harran Maarif Dergisi, 9 (1), 25-51. doi: 10.22596/hej.1410735.
- Köse, . (2020). ÖĞretmenlerin algularına göre okulların dna profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(1), 99-113, doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2010). Maslach Burnout Inventory manual. (3rd ed.). mindgarden.com.
- zdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., and Kaminoff, R. (1983). Place-Identity: physical world soci
- zdemir, F. (2022). ÖĞretmenlerin rgtsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü EĞitim Enstitüsü .
- Özer, A. (2020). ÖĞretmenlerin rgtsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi EĞitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pazar, B. (2021). ÖĞretmen zerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü EĞitim Enstitüsü.
- Reza, A. H. & Leyli, B. E. (2016). Investigating the role of organizational happiness in teachers' occupational burnout. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2), 1444-1465.
- Robbins, S.P. & Judge. T.A. (2012). *rgtsel davranış* (Çeviri editörü: İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınları.

- Sarıer, Y. (2024). Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 222-248. <https://doi.org/10.33400/kuje.1405523>
- Sarıbıyık, O. (2021). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Satır, S. (2019). Tükenmişlik sendromu ve işe adanmışlık ve bir uygulama (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Semerci, B. (2015). *Duyguların şifresi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sevim, H. İ. (2021). Okullardaki dağıtımcı liderlik ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, B. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunaboşlu, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (izmir ili torbalı ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uslu, M. A. & Acar, S. (2020). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri İle İncelenmesi: Batman İlinde Yapılan Bir Araştırma . *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 277-284, DOI: 10.18506/anemon.520901
- Uysal, F. (2022). Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Uzun, T. & Kesicioğlu, O.S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluğu ile İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 39-52, doi: 10.29329/mjer.2019.210.3
- Yıldırım, U. (2016). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, F. (2021). Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi ile iş yeri arkadaşlığı ilişkisi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Makale Bilgi Formu

Yazarların Katkıları: Bu makalenin yazımına tüm yazarlar eşit katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar son metni okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Telif Beyanı: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destek/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.



The External and Internal Shame Scale (EISS): Turkish Adaptation Study

Merve Gür¹
Burhan Çapri^{2*}

¹ Ministry of National Education,
Gaziantep, Türkiye,
mervegur1420@gmail.com

² Mersin University, Faculty of
Education, Mersin, Türkiye,
burhancapri@gmail.com

* Corresponding Author



Received: 03.07.2024
Accepted: 12.09.2024
Available Online: xx.xx.2024

Abstract: The aim of this research is to carry out the Turkish adaptation, validity and reliability studies of the "External and Internal Shame Scale", which was developed to measure the two sub-dimensions of shame, internal and external shame, at once. The sample of the research consists of 434 university students studying at Mersin University and other state universities. In order to provide evidence for the construct validity of the scale, confirmatory factor analysis (CFA) and criterion-related validity studies were conducted and the correlation values between the sub-factors were examined. When the correlation values between CFA and sub-factors and the results of the criterion-related validity study were examined, it was seen that the scale had sufficient construct validity. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient, item-total test correlation (ITTC) coefficient and test-retest correlation coefficient were calculated. Cronbach's alpha internal consistency coefficients were calculated as .77 for internal shame sub-factor, .76 for external shame sub-factor and .87 for total shame. Similarly, ITTC coefficients were found to be between .49 and .64 for the internal shame sub-factor, between .49 and .62 for the external shame sub-factor, and between .56 and .71 for the total shame. In addition, the test-retest reliability coefficients were calculated as .79 for the internal shame subscale and .78 for the external shame subscale. The data obtained showed that the adapted External and Internal Shame Scale (EISS) is a valid and reliable measurement tool for measuring the internal, external and total shame of university students.

Keywords: Shame, External Shame, Internal Shame

1. Introduction

Shame, a familiar emotion, has recently become the subject of studies in psychology. When the literature is examined, it is seen that the majority of studies support that shame is associated with many mental health problems and that it is one of the components that play a role in the development of these problems (Bishop, Younan, Low, & Pilkington 2022; Buchman-Wildbaum, Unoka, Dudas, Vizin, Demetrovics, & Richman, 2021; Candea & Szentagotai, 2013; Căndea & Szentagotai-Tătar, 2018; Kim, Thibodeau, & Jorgensen, 2011). Various definitions of shame have been made by many approaches, especially psychoanalytic, cognitive behavioral, and developmental approaches, and various ideas have been put forward about its origin and when it was first felt by humans (Gilbert, 1998). Brown (2006) defines shame as "an intensely painful feeling of believing that you are someone who is not worthy of being accepted and part of the group because of your flaws.". Tangney and Dearing (2002) expressed shame as a functional emotion, both socially and individually, related to the individual's self-evaluation after mistakes. Based on these definitions, some researchers see shame as a compelling and painful emotion due to its close relationship with psychological distress (Gilbert & Procter, 2006), while others see it as a conscious and moral emotion that enables learning from mistakes (Tangney & Dearing, 2002). According to Lewis (2008), shame does not appear in certain situations but as a result of the person's interpretation of events. In short, shame is known as a universal emotion that enables people to develop themselves in a social context, but can be a source of deep pain when things don't turn out as desired (Koerner, Tsai, & Simpson, 2011).

Individuals who experience shame only want to disappear because they believe that they make mistakes and are seen as unloved and unworthy by others (Germer & Neff, 2018; Greenberg, 2018). Individuals who experience shame after bad events can develop defense mechanisms such as getting rid of these

events and denying them, and they can also criticize themselves harshly (Tangney, Stuewing, & Mashek, 2007). These individuals may not only act cruelly toward themselves but may also be prone to attacking, blaming, and raging at other people and may have difficulty empathizing (Tangney & Dearing, 2002). Researchers state that shame which includes the individual's devaluation and humiliation, is not a destructive emotion but is a feeling that will contribute to the social progress of the individual when experienced adequately (Özer, 2011).

Similarly, in the evolutionary biopsychosocial approach developed by Paul Gilbert, it is argued that shame serves different and functional purposes in the social context. According to Gilbert (2007), individuals can lead a socially comfortable life by gaining a place in society, maintaining their status, and being liked by others. Otherwise, individuals who are not accepted, approved, and unable to connect with others may have trouble with many vital issues such as social relations, mental and physical health. Individuals who think that they have a negative image in the eyes of others believe that others, especially themselves, and the world are unreliable, and develop dysfunctional defense mechanisms. For this reason, when individuals feel any dangerous situation that will disrupt their social status, they begin to evaluate their selves and their faulty aspects. The feeling of shame, which is the result of these evaluations, also helps the individual to adjust himself to society again.

Gilbert (2000, 2007) stated that shame, with its complex structure, has two types as internal and external shame. The main feature that distinguishes these two types of shame is the source of the evaluations made (Bektaş, 2020). External shame, in which the individual focuses on seeing his/her self from the point of view of others, appears when the individual believes that he/she is disliked in the eyes of others, has flaws, is unwanted, inadequate, and unloved; and that others are making insulting and condescending remarks about him/her. According to individuals who think that they have a negative impression on the minds of others, the external environment is full of threats, and other people have the potential to harm it (Gilbert, 2007). On the other hand, internal shame, which occurs as a result of the individual's evaluation of himself as bad, unwanted, worthless, weak, or useless (Gilbert & Procter, 2006), involves negative attitudes, criticisms, and accusations of the individual's own self, personal characteristics or behaviors. In addition to these, internal shame also includes the internalization of feelings such as self-disgust, hatred, or anger in individuals (Gilbert, 2000; Gilbert & Procter, 2006). It has been stated that intense internal shame reveals dysfunctional self-criticism and a tendency to engage in self-harming behaviors (Gilbert, 2007, 2009).

Considering the studies in the literature, the number of studies that deal with these two types of shame, which are expressed as internal and external, separately from general shame is very few (Callow, Moffitt, & Neumann, 2021; Castilho et al., 2019; Marta -Simões, Ferreira & Mendes, 2016). In addition, it has been stated that both internal and external shame are dimensions that should be considered in the treatment of mental disorders such as depression, anxiety, and OCD (Rajaramanan, 2021). Besides, in the literature, Guilt and Shame Scale, Beall Shame and Guilt Scale, Self Awareness Affect Test, Shame Compass Scale, Guilt and Shame Tendency Scale, Crime-Related Shame and Guilt Scale, and Adapted Shame Scale were used to measure shame. It has been seen in the studies conducted in Türkiye that the Guilt and Shame scale is frequently used, but no scale that measures the feeling of shame apart from the feeling of guilt has been found. When the types of shame were examined, it was seen that the Internal Shame Scale was used for internal shame, and the Other as Shamer Scale-2 was used for external shame. When all these scale studies are examined, no measurement tool has been found that measures only the feeling of shame and both types at the same time. For this reason, with this research it is aimed to bring a valid and reliable measurement tool to Turkish, which can measure different feelings of shame, especially in young adulthood university students who have the development task of establishing and maintaining close relationships. From this point of view, in this study it is aimed to examine the psychometric properties of the External and Internal Shame (Matos et al., 2023) Scale, developed by

Ferreira, Moura-Ramos, Matos, and Galhardo (2020) and adapted for different countries and cultures such as Portugal, France, Australia, Singapore and Japan, on university students and to adapt it to Turkish, and to conduct validity and reliability studies.

2. Materials and Methods

In this section, information about the studies carried out in the adaptation process of the External and Internal Shame Scale (EISS), study groups, data collection tools, and data analysis are given.

2.1. Translation

The translation work of EISS consists of two stages. In the first stage of the study, the scale was translated into Turkish, and its linguistic and cultural equivalence was provided. In the second stage, the translation reliability study of the scale was carried out.

In the first stage of the translation study, the Turkish form of the scale translated by the researchers was presented to a total of 10 experts, consisting of field experts, surveyors, and language experts, in order to check its linguistic and cultural suitability. From the expert opinions taken with a 4-point rating using the Davis (1992) technique, a value of .80 was accepted as a criterion by calculating the "content validity index (CVI)" based on the scores that the items with 1 and 2 points were not compatible, the item with 3 points could be slightly revised, and the item with 4 points was appropriate (Cited by Yurdugül, 2005). The CVI values obtained as a result of the evaluation of the expert group are given in Table 1.

Table 1

CVI Values

Scale Items	Item Suitable (a)	Item Should be Slightly Revised (b)	Item Should be Seriously Revised (c)	Item Not Suitable (d)	CVI
Item 1	7	3	0	0	1
Item 2	7	1	2	0	0.8
Item 3	9	1	0	0	1
Item 4	6	2	2	0	0.8
Item 5	9	0	0	1	0.9
Item 6	7	3	0	0	1
Item 7	5	5	0	0	1
Item 8	8	1	0	1	0.9

When Table 1 is examined, it is seen that the CVI values vary between .80 and 1, and considering the obtained values, it can be said that the scale items are at a good level in terms of content validity.

In order to calculate the reliability of translation in the second stage of the translation study, the original form of the scale and the Turkish form obtained after expert opinions were administered one week apart to 32 volunteer students studying at the English Language Teaching Department of Mersin University. The correlation coefficient in line with the data obtained from the application was calculated as 84. According to this result, it can be said that the correlation level between the original form and the Turkish form of the scale is high which supports the translation reliability.

2.2. Participants

The study group consists of a total of 434 university students, 319 female (73.5%) and 115 male (26.5%), who studied at different state and private universities in Türkiye during the COVID-19 Pandemic period in the 2021-2022 academic year and participated in the study voluntarily via the online form. Within the framework of this study, data were collected from three groups according to the permission of Mersin University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 18.05.2021 and

numbered 06. Studies to provide evidence for the translation reliability of the scale and to determine the equivalence between the original and the Turkish form of the scale were conducted with 32 students in total, 20 female and 12 male, and with an age range of 20-38 (\bar{x} = 22.68; Sd= 3.65), studying in the 3rd year of Mersin University English Language Teaching Department. The validity and reliability studies of the scale were applied to 434 university students with an age range of between 19-39 (\bar{x} = 21.84; Sd= 2.99). The test-retest reliability study of the scale was conducted on a total of 57 university students, 34 female, and 23 male, with an age range of 19-36 (\bar{x} = 21.40; Sd= 2.67).

2.3. Procedures

In order to be able to adapt the External and Internal Shame Scale, the necessary permissions were obtained from Dr. Ana Galhardo, one of the first developers of the scale. The personal information form prepared by the researchers and the scales used in the study were applied online or face-to-face after the necessary information was given to the university students.

2.4. Measures

Personal Information Form: This form, prepared by the researchers, contains information about variables such as age, gender, and the faculty they studied.

External and Internal Shame Scale (EISS): It was developed by Ferreira, Moura-Ramos, Matos, and Galhardo (2020) to measure general shame, internal shame, and external shame. The scale consists of 8 items and is made with a 4-point Likert-type evaluation. Items are rated as (0) never, (4) always. The scale basically has two sub-dimensions: internal shame (4 items) and external shame (4 items). In the validity and reliability study by Ferreira et al. (2020), it was found that the item-total correlations of the EISS ranged between .55 and .75, while the Cronbach Alpha internal consistency coefficients were found to be .82 for internal shame, .80 for external shame, and .89 for the total scale. In the scale, internal and external shame scores can be measured separately, as well as the general shame level. There is no reversely coded item in the scale, and high scores from scale items show that individuals' shame levels increase.

Forms of Criticism/Self-Attacking and Self-Reassuring Scale (BENS): BENS, developed by Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, and Irons (2004), serves to measure the reactions of individuals when distressing events occur. The scale, graded with a 5-point Likert type, consists of 22 items. As a result of the factor analysis, it was stated that the scale had three sub-dimensions: "reassured self", "hated self", and "inadequate self". The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale, which was adapted into Turkish by Alpay (2020), was found .77 for the reassured self, .75 for the hated self, and .87 for the inadequate self for the normal sample. According to this adaptation study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be .74 for the reassured self, .60 for the hated self, and .78 for the inadequate self. In addition, only the sub-dimension of inadequate self and the items representing it were emphasized in the study.

Other as Shamer Scale-2 (OSS-2): This 18-item scale was first developed by Goss, Gilbert, and Allan (1994) to measure external shame and later developed into a short form by Matos et al., (2015). This short form, graded with a 5-point Likert type, consists of 8 items. In the Turkish adaptation study conducted by Yıldırım, Kozak, and Türkarıslan (2021), an item that was not deemed appropriate was removed. According to this adaptation study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .85. High scores from the scale indicate a high level of external shame. The internal consistency reliability coefficient obtained from this adaptation study was calculated as .94.

Depression, Anxiety and Stress Inventory-21 (DASI-21): The first version of the scale, developed by Lovibond and Lovibond (1995) to measure depression, anxiety, and stress symptoms, consists of 42

items. As a result of subsequent studies, a short form of the scale consisting of 21 items was created. The scale, which is graded as a 4-point Likert scale, has 7 items for depression, anxiety, and stress, and the scores are evaluated by multiplying them by two. In the study of adaptation to Turkish by Yıldırım, Boysan and Kefeli (2018), the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .89 for the depression sub-dimension, .87 for the anxiety sub-dimension, and .90 for the stress sub-dimension. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients obtained from this adaptation study were found to be .87, .84, and .88, respectively.

2.5. Data analysis

In the analysis of the data using IBM SPSS Statistics 25 and Lisrel 8.51, firstly, the data entries were checked, and it was seen that there were no incorrect or missing data. Then, z values and Mahalanobis distances for univariate and multivariate outliers of the data of 445 participants who filled out the form were examined, respectively. Considering that the z values between -2.52 and 3.90 obtained can be extended to +4 and -4 in large samples where the sample is over 100 (Mertler & Vannatta, 2005), it is seen that there are no univariate outliers in the data. The chi-square table value at the level of 0.001 was calculated as 26.124 in 8 degrees of freedom, and 11 observations above this value were not included in the analysis due to multivariate outliers, and analyses were carried out with the data obtained from the remaining 434 observations. In addition, the kurtosis and skewness coefficients were calculated to examine whether the data showed a normal distribution, and the obtained coefficients showed that the distribution did not deviate excessively from the normal. In addition, when the histogram, stem-and-leaf, boxplot, and normal q-q plot graphs are examined, it is seen that the distribution is normal. The variance increase factor (VIF) and tolerance values were calculated to examine the multicollinearity, which is the other assumption of multivariate statistical analyses. When the variables of the study were examined, it was concluded that there was no multicollinearity problem between the variables since the VIF value was less than 10 and the tolerance value was greater than .10 (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014; Kalaycı, 2009). On the other hand, in order to provide evidence for the reliability of the items in the scale, Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient, item total test correlations and test-retest reliability studies, and Pearson product-moment correlation coefficients were calculated to determine the scale's translation reliability and criterion-related validity. The upper limits of the margin of error in the analyses were accepted as 0.05 and 0.01.

Finally, some goodness-of-fit indices for the measure of fit values of CFA [good fit= ($\chi^2/sd \leq 3$; RMSEA $\leq .05$; GFI $\geq .95$; CFI $\geq .95$; NNFI (TLI) $\geq .95$; SRMR $\leq .05$); acceptable fit = ($\chi^2/sd \leq 5$; RMSEA $\leq .10$; GFI $\geq .90$; CFI $\geq .90$; NNFI (TLI) $\geq .90$; SRMR $\leq .10$)] was taken into account (Browne and Cudeck, 1993; Multiplicity et al., 2014; Gürbüz & Şahin, 2018; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleg-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Tabachnick & Fidell, 2013).

3. Results

3.1. Findings on the validity and reliability of the Turkish version of the EISS

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the validity and reliability studies of the Turkish adaptation of the EISS are included.

3.1.1. Construct validity

In this section, the studies on the construct validity of the DSQ and the findings obtained in these studies are given.

3.1.2. Confirmatory factor analysis

In order to determine the factor construct, the Turkish form of the scale was applied to 434 university students. Confirmatory factor analysis was applied using the data obtained from the students. Findings related to confirmatory factor analysis of EISS are given in Figure 1 and Table 2.

Figure 1

Confirmatory Factor Analysis Results for EISS

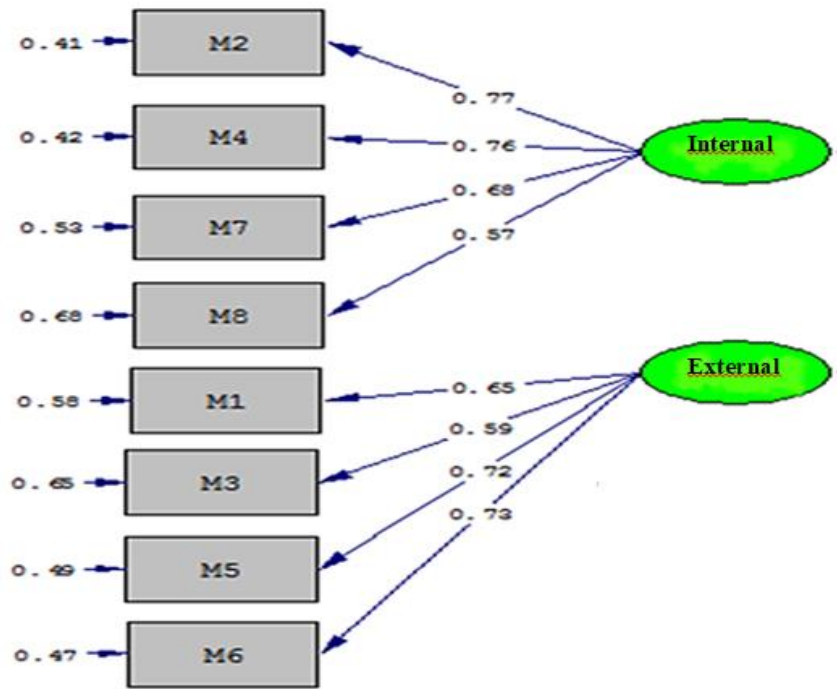


Table 2

Model Fit Indicators According to Confirmatory Factor Analysis Results for EISS

MODEL	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	RMSEA	CFI	SRMR	TLI (NNFI)
	72.24	19	3.79	.96	.08	.98	.036	.97

Considering Figure 1 and Table 2, it was seen that the construct validity of the scale was achieved by showing a good fit. In addition, it can be said that the original two-factor construct of the scale is also supported. Lambda (factor load), t, and R^2 values taken into account in interpreting the confirmatory factor analysis findings are also given in Table 3.

Table 3

Standardized Lambda (λ), t ve R^2 Values According to CFA Results for EISS

FACTORS	ITEMS	λ	t	R^2
Internal Shame (IS)	M2	0.77	18.15	0.59
	M4	0.76	17.94	0.58
	M7	0.68	15.41	0.47
	M8	0.57	12.24	0.32
External Shame (ES)	M1	0.65	14.32	0.42
	M3	0.59	12.79	0.35
	M5	0.72	16.36	0.51
	M6	0.73	16.79	0.53

$p < .05$

In Table 3, Lambda (λ), t ve R^2 values are significant at the .05 level. According to the table, Lambda (λ) values seem to vary between .59 and .77, and factor loads of items are of an acceptable level considering these values. It is also seen that R^2 values, expressing the variance regarding the factors explained in the

items, range from .32 to .59. It is seen that all findings support the construct validity of EISS, and the construct with 8 items and 2 factors is confirmed as a model.

3.1.3. Correlations between sub-factors

The total score and correlations between sub-factors of EISS are given in Table 4.

Table 4

Correlation Results Between Total Score and Sub-Factors of EISS

	Internal Shame	External Shame
Internal Shame	-	
External Shame	.78**	-
EISS Total	.94**	.95**

**p<.01

In Table 4, it was seen that the correlation coefficient between the sub-factors was .78. This coefficient was found to be significant at the .01 level. In this case, it is seen that these two sub-factors belong to the EISS construct.

3.1.4. Criterion-related validity study

In order to carry out the criterion-related validity study, 434 university students were administered the Forms of Criticism/Self-Attacking and Self-Reassuring Scale (BENS), Other as Shamer Scale-2 (OSS-2) and the Depression Anxiety Stress Inventory-21 (DASI-21), in addition to the EISS. The correlation values obtained as a result of the application are given in Table 5.

Table 5

Correlation Values Obtained for the Criterion-Related Validity of the EISS

	1	2	3	4	5	6
1- ES	1					
2- IS	.78**	1				
3- EISS	.94**	.94**	1			
4- BENS	.51**	.63**	.61**	1		
5- OSS-2	.74**	.78**	.81**	.58**	1	
6- DASI-21	.40**	.47**	.46**	.61**	.48**	1

**p<.01 (EISS: External and Internal Shame Scale; ES: External Shame Sub-scale; IS: Internal Shame Sub-scale; BENS: Forms of Criticism/Self-Attacking and Self-Reassuring Scale; OSS-2: Other as Shamer Scale-2; DASI-21: Depression Anxiety Stress Inventory-21)

With regard to Table 5, positive, medium and high-level significant relationships were measured between the EISS total score (r= .46 to .81), the internal shame subscale (r= .47 to .78), and the external shame subscale (r= .40 to .74) and all scales examined within the scope of criterion-related validity studies.

In light of all the results obtained, it is seen that the EISS and its subscale scores are at an acceptable level in terms of criterion-related validity.

3.1.5. Reliability studies on the scale

Within the scope of the reliability studies of EISS, The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient, item-total test correlation coefficient, and test-retest correlation coefficient regarding the item validity and homogeneity of the scales were calculated, and the results are given in Table 6.

Table 6

Results of Cronbach Alpha Internal Consistency Reliability Coefficient, Item Total Test Correlation Coefficient, and Test-Retest Correlation Coefficient of EISS

	Internal Shame	External Shame	Total Shame
Cronbach Alpha	.77	.76	.87
ITTC	.64	.62	.71
Test-Retest	.79**	.78**	.81**

**p<.01

The Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of the EISS for which the adaptation study was made was calculated as .87, and the item-total test correlation coefficients ranged between .56 and .71, and the test-retest reliability coefficient was found to be .81. Similarly, the Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient for the internal shame subscale of the scale was calculated as .77 and for the external shame subscale as .76, while the item-total test correlation coefficients ranged between .49 and .64 for the internal shame subscale, and between .49 and .62 for the external shame subscale.

In addition, the test-retest reliability coefficients were calculated as .79 for the internal shame subscale and .78 for the external shame subscale. The results were evaluated as evidence for the reliability of the scale items, and they measured the same construct. It was also seen that the reliability indexes of the scale were within acceptable limits. In light of all these findings, the results obtained from the Turkish version of the EISS indicate that they have a valid and reliable construct that can measure the external and internal shame levels of university students.

4. Discussion

The aim of this study is to adapt the scale, originally called the “External and Internal Shame Scale” developed by Ferreira, Moura-Ramos, Matos, and Galhardo (2020), to Turkish culture and reveal its psychometric properties. For this purpose, after the translation studies, a confirmatory factor analysis of the scale was performed. The fit indices obtained as a result of the confirmatory factor analysis were calculated as $\chi^2=72.24$, $sd=19$, $\chi^2/sd=3.79$, GFI=.96, RMSEA=.08, CFI=.98, SRMR=.036, TLI(NNFI)=.97. The fit indices obtained as a result of confirmatory factor analysis in the study of adapting the EISS to Arabic language by Fekih-Romdhane et al. (2023) were calculated as $\chi^2=66.71$ sd 18, $\chi^2/sd = 3.71$, RMSEA = .09, SRMR = .03, CFI = .95, TLI = .93. The fit indices obtained as a result of the confirmatory factor analysis by Ferreira et al. (2020) were calculated as CFI = .96, GFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .09, SRMR = .04. When the fit indices obtained as a result of the confirmatory factor analysis of the current study and the original study were compared, it was seen that the values obtained were similar. In addition, the fact that the correlation value between the sub-factors was found to be .78 in the study and that this value was statistically significant supports the confirmation of the two-factor construct of the scale.

To provide evidence for the validity of the scale, a criterion-related validity study was conducted similar to the studies carried out for the original scale. As a result of Ferreira et al’s. study (2020), it has been observed that there is a positive and significant relationship between the total scores of the external and internal shame scale ($r= .84$), the self-criticism forms score ($r= .70$) and the depression scale score ($r= .61$). While it was observed that there was a positive and significant correlation between the external shame score, which is a sub-factor of the EISS, and others as shamer scale score ($r= .80$), the self-criticism forms score ($r= .62$), and the depression scale score ($r= .57$), a positive significant correlation was also seen between internal shame scores, which is another sub-factor, and others as shamer scale score ($r= .80$), forms of criticism/self-attacking and self-reassuring scale score ($r= .62$), and the depression scale score ($r= .57$). Fekih-Romdhane et al. (2023) found that there was a positive and significant correlation between EISS total scores and depression scale scores ($r=.36$) in the study of

adaptation to the Arabic language. In the adaptation study, it is seen that there is a positive and significant relationship between the EISS total scores and the others as shamer scale score ($r = .81$), forms of criticism/self-attacking and self-reassuring scale score ($r = .61$), and depression scale score ($r = .46$). It is seen that there is a positive and significant relationship between the external shame score, which is a sub-factor of the EISS, and the others as shamer scale score ($r = .74$), forms of criticism/self-attacking and self-reassuring scale "score ($r = .51$), and depression scale score ($r = .40$). It is seen that there is a positive and significant relationship between the other sub-factors of the EISS, internal shame, and others as shamer scale ($r = .78$), forms of criticism/self-attacking and self-reassuring scale ($r = .63$), and depression scale scores ($r = .47$). Considering all these, it can be said that the results are similar, and the scale is at an acceptable level in terms of criterion-related validity.

As a result of the studies conducted to test the reliability of the EISS, the Cronbach alpha internal consistency coefficient obtained from the overall scale was calculated as .87, .77 for the internal shame sub-factor and .76 for the external shame sub-factor. In the original study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .89 for the overall scale, .80 for the external shame sub-factor, and .82 for the internal shame sub-factor. When the item-total test correlation values of the original study were examined, it was seen that the factor loads varied between .55 and .66 for the internal shame sub-factor, between .58 and .75 for the external shame sub-factor, and between .55 and .75 for the overall scale. In the study, it was observed that factor loads varied between .49 and .64 for the internal shame sub-factor, between .49 and .62 for the external shame sub-factor, and between .56 and .71 for the overall scale. In addition, although it was not done in the original study, in this current adaptation study, the results of test-retest reliability were also included in order to provide evidence for the time invariance of the scale, and it was calculated as .81 for the EISS, .78 for the external shame sub-factor and .79 for the internal shame sub-factor. Matos et al. (2023) conducted a study with adults in five countries, France, Portugal, Australia, Japan, and Singapore, to test the international validity of the EISS. As a result of this study, in Japan, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .85 for the overall scale, .77 for the external shame sub-factor and .74 for internal shame sub-factor; in Portugal, .89 for the overall scale, .81 for external shame sub-factor and .82 for internal shame sub-factor; in France, .81 for the overall scale, .65 for external shame sub-factor and .75 for internal shame sub-factor; in Australia, .89 for the overall scale, .83 for external shame sub-factor and .82 for internal shame sub-factor; in Singapore, .91 for the overall scale, .84 for external shame sub-factor and .87 for internal shame sub-factor. When the results are evaluated, it can be argued that there is consistency between the current study, the study conducted in five different countries, and the original study in terms of reliability studies. In addition, the scale serves its purpose in terms of reliability and provides an acceptable level of evidence for its reliability.

When all the results of this adaptation study are reviewed, it is seen that the 8-item two-factor construct of the External and Internal Shame Scale is a valid, reliable, and useful measurement tool for measuring the internal shame, external shame, and general shame of the university students in Türkiye. In future studies, it is thought that this measurement tool may facilitate the examination of the relationship between shame and other variables, and it may be a pioneer in giving more space to internal and external shame, which has recently gained importance in the literature. It is thought that the reliability and validity studies of this scale with different sample groups can contribute to the literature.

References

- Alpay, E. H. (2020). *Anneden algılanan narsisistik özellikler ile psikopatoloji arasındaki ilişkide kendini eleştirinin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Bektaş, S. (2020). *Zihinsel Kirlenmenin Öz-Şefkat ve Öz-Tiksinme ile Olan İlişkisi: Öz-Şefkate Yönelik Bir Müdahalenin Zihinsel Kirlenme ve Öz-Tiksinme Üzerindeki Etkisinin Deneysel Bir Yöntemle İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bishop, A., Younan, R., Low, J., & Pilkington, P. D. (2022). Early maladaptive schemas and depression in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(1), 11.
- Brown, B. (2006). Shame resilience theory: A grounded theory study on women and shame. *Families in Society*, 87(1), 43-52.1-130.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & L. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage
- Buchman-Wildbaum, T., Unoka, Z., Dudas, R., Vizin, G., Demetrovics, Z., & Richman, M. J. (2021). Shame in borderline personality disorder: Meta-analysis. *Journal of personality disorders*, 35, 149-161.
- Callow, T. J., Moffitt, R. L., & Neumann, D. L. (2021). External shame and its association with depression and anxiety: the moderating role of self-compassion. *Australian Psychologist*, 56(1), 70-80.
- Candea, D., & Szentagotai, A. (2013). Shame and psychopathology: From research to clinical practice. *Journal of cognitive and behavioral psychotherapies*, 13(1), 101-113.
- Cândea, D. M., & Szentagotai-Tătar, A. (2018). Shame-proneness, guilt-proneness and anxiety symptoms: A meta-analysis. *Journal of anxiety disorders*, 58, 78-106.
- Castilho, P., Pinto, A. M., Viegas, R., Carvalho, S., Madeira, N., & Martins, M. J. (2019). External shame as a mediator between paranoia and social safeness in psychosis. *Clinical Psychologist*, 23(2), 144-151.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi Yayınları.
- Fekih-Romdhane, F., Malaeb, D., Dabbous, M., Hallit, R., Obeid, S., & Hallit, S. (2023). Psychometric properties of an Arabic translation of the external and internal shame scale (EISS). *BMC psychiatry*, 23(1), 1-9.
- Ferreira, C., Moura-Ramos, M., Matos, M. ve Galhardo, A. (2020). A new measure to assess external and internal shame: Development, factor structure and psychometric properties of the external and internal shame scale. *Current Psychology*, 1-10.
- Germer, C. K. ve Neff, K. (2018). *Öz şefkatli farkındalık uygulama rehberi: Duygusal iyileşmeye giden yol*. (Çev. F. Tarımtay Altun). İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Gilbert, P. (1998). What is shame? Some core issues and controversies. In P. Gilbert ve B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal Behavior, Psychopathology and Culture* içinde (s. 3-38). New York: Oxford University Press.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 7(3), 174-189.

- Gilbert, P. (2007). The evolution of shame as a marker for relationship security: A biopsychosocial approach. J.S. Tracy, R.W. Robins ve J.B. Tangney (Eds.) *The self-conscious emotions theory and research* içinde (ss. 283-310). New York: Guilford Press.
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind: A New Approach to Life's Challenges*. UK: Constable-Robinson.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J. N., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(1), 31-50.
- Gilbert, P., ve Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 13(6), 353-379.
- Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994). An exploration of shame measures: The other as shamer scale. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 713- 717.
- Greenberg, L. S. (2018). *Duygu odaklı terapi: Danışanlara duygu koçluğu yapmak*. (Çev. Ed. S. Balcı Çelik). Ankara: Nobel.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 137(1), 68.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). New York: The Guilford Press.
- Koerner, K., Tsai, M., & Simpson, E. (2011). Treating shame: A functional analytic approach. Dearing, R. L. ve Tangney, J. P. (Eds.) *Shame in the therapy hour* içinde (ss. 91-114). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lewis, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). *Handbook of emotions* içinde (ss. 304- 320). Guilford Press.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Marta-Simões, J., Ferreira, C., & Mendes, A. L. (2016). Exploring the effect of external shame on body appreciation among Portuguese young adults: The role of self-compassion. *Eating behaviors*, 23, 174-179.
- Matos, M., Galhardo, A., Moura-Ramos, M. et al. (2023). Measuring shame across five countries: dimensionality and measurement invariance of the external and internal shame scale. *Current Psychology*, 42, 7161-7170. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02019-5>.

- Matos, M., Pinto-Gouveia, J., Gilbert, P., Duarte, C., & Figueiredo, C. (2015). The Other as Shamer Scale-2: Development and validation of a short version of a measure of external shame. *Personality and individual differences, 74*, 6-11.
- Özer, M. (2011). *Suçluluk-utanç, bağlanma, algılanan ebeveynlik (anne) tarzı ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Savunma Bilimleri Enstitüsü, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Rajaramanan, D. (2021). *How is Shame Related to Obsessive-Compulsive Disorder?* (Doktora Tezi). Adelaide Üniversitesi, Avustralya.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tangney, J.B., & Dearing R.L. (2002). *Shame and guilt*. Guilford Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual review of psychology, 58*, 345.
- Yıldırım, A., Boysan, M., & Kefeli, M. C. (2018). Psychometric properties of the Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21). *British Journal of Guidance & Counselling, 46*(5), 582-595.
- Yıldırım, J. C., Kozak, E. D., & Türkarlan, K. K. (2021). Utandıran Diğeri Ölçeği-2'nin Türkçe Formunun psikometrik özellikleri. *Klinik Psikoloji Dergisi, 5*(1), 13-26.

Article Information Form

Authors Contributions: All authors contributed equally to the writing of this paper. All authors read and approved the final manuscript.

Conflict of Interest Disclosure: No potential conflict of interest was declared by the author.

Copyright Statement: Authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Supporting/Supporting Organizations: No grants were received from any public, private or non-profit organizations for this research.

Ethical Approval and Participant Consent: It is declared that during the preparation process of this study, scientific and ethical principles were followed and all the studies benefited from are stated in the bibliography. Ethical committee approval was retrieved from Mersin University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 18.05.2021 and numbered 06.

Plagiarism Statement: This article has been scanned by Turnitin.

Data Availability Statement: The data that support the findings of this study are available from the author, Merve GÜR, upon reasonable request.



Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Perspektifinden Matematik Eğitime Dair Görüşler ve Beklentiler: Bir Karma Yöntem Araştırması

Perspectives and Expectations on Mathematics Education from the Point of View of International Students: A Mixed Methods Study

Kübra Küp^{1*} 
Şükrü İlğün¹ 

¹ Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye,
kbrakup97@gmail.com,
mat.ilgun@hotmail.com

*Sorumlu Yazar/Corresponding Author



Öz: Bu çalışmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik eğitime yönelik görüşlerini ve matematik öğretmenlerine yönelik beklentilerini incelemektir. Bu amaçla, 25 ortaokul ve 7 lise düzeyinde olmak üzere toplam 32 yabancı uyruklu öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabii tutulurken beklenti ölçeğinden elde edilen nicel veriler betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine dair görüşleri ile öğretmenlerinden beklentileri birbirini desteklemektedir. Öğrenciler matematik derslerinde konuyla ilgili çevre gezileri düzenlenmesini istemekte, yazı yazmaktan hoşlanmamakta, matematiğin günlük hayattaki uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılmasını istemekte ve yapılan özet/tekrar uygulamalarının devam etmesini beklemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda konuya yönelik araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu Öğrenci, Matematik Eğitimi, Eğitimden Beklenti, Matematik Eğitiminden Beklenti, Matematik Öğretmeninden Beklenti

Geliş Tarihi/Received: 05.07.2024
Kabul Tarihi/Accepted: 13.09.2024
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:
xx.xx.2024

Abstract: The purpose of this study is to examine the views of foreign students on mathematics education and their expectations of mathematics teachers. For this purpose, a total of 32 foreign students, including 25 at the middle school level and 7 at the high school level, were included in the study. The research employed an exploratory sequential design, which is one of the mixed research methods. Qualitative data obtained from semi-structured interviews were subjected to content analysis, while quantitative data obtained from the expectation scale were analyzed using descriptive statistical methods. According to the research results, the views of foreign students on mathematics lessons and their expectations of teachers are mutually supportive. Students expressed a desire for organizing field trips related to the subject in mathematics lessons, a dislike for writing, a preference for activities related to the practical applications of mathematics in daily life, and an expectation for the continuation of summary/review practices. Based on these results, suggestions for further research on the subject have been provided.

Keywords: International Student, Mathematics Education, Educational Expectation, Expectations from Mathematics Education, Expectations from Mathematics Teacher

Extended Abstract

Foreign national students are on the agenda of nearly all countries that receive migration. In order for these students to adapt to social order and organize their futures, they need to receive effective education. It is believed that effective education can occur according to students' expectations from education, teachers, or courses. Education being a process causes students to form expectations during this process (Zakiroğlu, 2012). Therefore, it is necessary to examine the expectations of foreign national students who experience issues related to adaptation, communication, academic success, and school attendance. Additionally, it is known that foreign national students can express themselves more comfortably in subjects universally characterized as having intensive symbolic expressions in mathematics compared to other subjects (Dağlı & Yüksel, 2022; Giannelli & Rapallini, 2016; İlğün & Küp, 2023). Hence, it is assumed that foreign national students' expectations regarding mathematics

Cite as (APA 7): Küp, K., & İlğün, Ş. (2024). Yabancı uyruklu öğrencilerin perspektifinden matematik eğitime dair görüşler ve beklentiler: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), xx-xx. DOI: 10.53629/sakaefd.1511233



education would be high. Accordingly, the aim of the study is to examine the similarities and differences between foreign national students' views on mathematics education and their expectations from mathematics teachers. To achieve this goal, the following questions were addressed:

- What are foreign national students' opinions on mathematics education?
- What are the expectations of foreign national students regarding mathematics education?
- Are there similarities or differences between foreign national students' views on what they do in mathematics class and their expectations from mathematics class?

For the purpose of answering the research questions, an exploratory sequential design, which is one of the mixed research methods, was employed. Participants were selected using criterion sampling and convenience sampling methods from middle schools and high schools in the central district of Kars province during the 2022-2023 academic year, totaling 32 foreign national students, with 25 from middle school and 7 from high school. The researcher utilized a "Semi-Structured Interview Form on Foreign National Students' Views on Mathematics Education" to examine the opinions of foreign national students regarding mathematics education. Additionally, the "Expectations Scale from Mathematics Teachers" developed by Gökbulut, Yangın, and Sidekli (2008) was used to determine the students' expectations from mathematics class. The data collected in the study were analyzed through sequential (exploratory) qualitative to quantitative analysis. Qualitative data obtained through semi-structured interview forms were analyzed using content analysis method, while quantitative data obtained from the expectations scale were analyzed using descriptive statistical methods.

The findings obtained in the study show similarities with various studies in the literature (Gianneli & Rapallini, 2016; İlgün & Küp, 2023; Riccardi, Giannantoni, & Le Rose, 2019; Sariahmetoğlu & Kamer, 2021), indicating that foreign national students face challenges such as bullying and language proficiency issues, which affect their academic success. It has been observed that practices such as problem-solving, technology use, activities, lectures, and summarization/review are implemented in Mathematics classes for foreign students, who primarily receive support from their teachers while learning Mathematics. It has been observed that foreign national students find topics containing universal symbols, such as arithmetic operations, easier to understand, whereas they struggle with topics containing verbal expressions, such as problems. Additionally, the study found that foreign national students have high expectations for activities that allow for active participation in mathematics classes, while their expectations for writing activities are low. According to the findings of the research, the views of foreign national students regarding mathematics classes align with their expectations from teachers.

When the findings of the study were analyzed, it was observed that the dimension of "Verbal Participation in Mathematics Class" within the expectations scale from mathematics teachers exhibited a more heterogeneous structure compared to other dimensions. Accordingly, it can be inferred that foreign national students' expectations regarding verbal participation activities in mathematics classes vary from one another. In this context, it can be predicted that foreign national students' lack of sufficient proficiency in Turkish negatively affects their expectations towards activities requiring verbal participation in mathematics classes. Consistent with the results of Gökbulut, Yangın, and Sidekli (2008), it was found that foreign national students have the lowest expectations for continuous writing in mathematics classes and according to semi-structured interviews, they do not prefer writing in class and do not enjoy this method. Therefore, it can be said that the reluctance of foreign national students towards writing activities in mathematics classes is more pronounced among those who are not proficient enough in Turkish. Conversely, foreign national students who are sufficiently proficient in Turkish are presumed not to encounter issues in writing activities. In this regard, it can be anticipated that as foreign national students' proficiency in the Turkish language increases, their expectations towards writing activities in mathematics classes may also increase.

Similar to the findings of Yazıcı (2021), it has been observed that foreign national students have high expectations for field trips related to mathematics topics as indicated by the expectations scale, and according to data obtained from semi-structured interviews, they expect field trips to be organized in mathematics classes. In light of this information, it can be assumed that the majority of foreign national students desire field trips related to the subject matter of the course. It can be said that field trips related to mathematics topics can help students discover the connection between mathematics and real-life situations, thereby enhancing the retention of knowledge they acquire. The reason for foreign national students' expectation of field trips in mathematics classes may be their desire to observe tangible situations in nature, which can aid their learning process. Consequently, the concrete experiences gained through field trips may increase the retention of knowledge acquired in mathematics classes and foster a positive attitude towards the subject.

Based on the data emerging from the study, it has been observed that the language issues experienced by foreign students are not specific to a single country. Additionally, it is understood that this problem affects not only their performance in Mathematics but also their performance in other subjects. In this context, it is believed that language proficiency may have an impact on academic achievement. Therefore, future studies may include investigations into the effect of language proficiency on academic success.

1. Giriş

Göç ve savaş gibi travmatik durumları deneyimleyen çocuklar için eğitim öncelikli bir öneme sahiptir. Psikolojik anlamda travma yaşayan ve eğitimlerine devam edemeyen dezavantajlı çocuklar birçok problem karşısında savunmasız kalmaktadır (UNICEF, 2019). Eğitim almayan bireylerin topluma katkı sağlamadıkları ve suça karışma olasılıklarının fazla olduğu bilinmektedir (İmamoğlu & Çalışkan, 2017). Ayrıca eğitim yasaları koruma altına alınan ve dil, din, ırk veyahut mezhep gibi durumları ayırt etmeksizin herkesin elde edebileceği bir haktır. Bu nedenle başka bir ülkeye göç eden çocukların geleceklerini şekillendirebilmeleri için etkili bir eğitim almaları kritik bir önem arz etmektedir (Kayacık, 2020).

Eğitim hayatlarına başlayan yabancı uyruklu öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar arasındaki temel sorunun dil yetkinliği sorunu olduğu bilinmektedir (Casella, Giberti & Viale, 2022; Sarier, 2020). Yabancı uyruklu öğrenciler yaşadıkları dil problemi sebebiyle iletişim kurmakta (Delen & Ercoşkun, 2019), kendini ifade edebilmekte ve derste anlatılanları anlamakta (Yenilmez & Çöplü, 2019) zorlanmaktadır. Ek olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği bilinmektedir (Korkmaz, 2023). Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin belirlendiği ve çözüm önerilerinin sunulduğu çalışmalara (Barwell vd, 2021; Nortvedt & Wiese, 2020; Öner & Dur, 2023) yer verilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimden, derslerden veya öğretmenlerinden beklentileri doğrultusunda yaşadıkları sorunlara daha doğru çözümler üretilebileceği düşünülmektedir.

Eğitim yapısı gereği bir süreçtir ve bu süreçte öğrencilerin beklentiler oluşturması kaçınılmazdır (Zakiroğlu, 2012). Bu nedenle uyum, iletişim, akademik başarı ve okula devam gibi birçok konuda sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimden, derslerden veyahut öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğu daha ayrıntılı bir şekilde tartışılmalıdır.

1.1. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimden beklentileri

Tüm öğrencilerin evleri haricinde günlerinin büyük bir çoğunluğunu geçirdiği okullar, öğrencilere genel kültür ve yetenek kazandırılan bir ortamdır. Öğrencilerin okula veya derse karşı duygu ve düşüncelerini değiştirebilecek olan yegâne anahtar ise öğretmenlerdir (Osmanoğlu & Yaşa, 2018). Bu nedenle eğitim sürecinde öğrenciler aldıkları eğitime veya öğretmenlerine karşı beklenti oluşturmaktadır. Öğrencilerin

eğitim beklentileri, ne düzeyde ilerleme kaydedebileceklerine ait gerçekçi öz değerlendirmeleridir (Wells, Seifert & Saunders, 2013). Bu noktada öğrencilerin eğitimden beklentilerinin okul hayatına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitimden beklentileri karşılandığında derslere karşı isteklerinin, okula devam oranlarının (Sarıca, 2020) ve akademik başarılarının (Wang & Benner, 2014) arttığı bilinmektedir.

Farklı başarı veya yeteneğe sahip olsalar bile öğrencilerin eğitimden beklentileri karşılanmadığında okula yabancılaşacağı (Sarıca, 2020), fakat buna ek olarak öğrencilerin beklentileri karşılandığında ise okuldaki başarılarının yükseleceği (Osmanoğlu ve Yaşa, 2018) düşünülmektedir. Öğrencilerin beklentisine kıyasla Wang ve Benner (2014) ailelerin beklentilerinin, öğrencilerin beklentilerinden daha fazla olduğu durumlarda, öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde ettiklerini ifade etmiştir. Ericson'un psikososyal gelişim kuramına dayanarak, 6-12 yaş aralığındaki çocukların yeni bir ortamda başarı elde etmelerinin, hem sağlıklı bir kişilik gelişimi sağlamalarını hem de gelecekte toplumla kuracakları iletişimde daha başarılı olmalarını destekleyeceği bilinmektedir (Yılmaz, 2020). Bu nedenle dezavantajlı durumda olan, okula devam, uyum, iletişim ve akademik başarı gibi konularda sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin aldıkları eğitimin verimli hale gelebilmesi için beklentilerinin incelenmesi ve beklentileri doğrultusunda çözümler üretilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim beklentilerinin, öğrencilerin eğitime erişimindeki eşitsizlikleri düzeltmek konusunda bir anahtar olduğu bilinmektedir (Karlson, 2015). Bu bağlamda dezavantajlı durumda olan yabancı uyruklu öğrencilerin de eğitimden beklentilerinden bahsedilmelidir. Riccardi, Giannantoni ve Le Rose (2019) okul beklentisinin yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sağlayabilmeleri açısından bir ölçüt olduğunu ve ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimden beklentisi ile akademik başarıları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin yerli öğrencilere göre beklentilerinin yüksek olduğu (Chykina, 2019) ve eğitim beklentisi yüksek olan yerli öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir okulda yabancı uyruklu öğrencilerin de beklentilerinin arttığı görülmüştür. Öte yandan okuldan beklentileri karşılanan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal hayata daha kolay uyum sağladığı bilinmektedir (Riccardi, Giannantoni & Le Rose, 2019).

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemi sebebiyle sözel ifadelerin yoğunlukta olduğu derslerde zorlandıkları bilinmektedir (Delen & Ercoşkun, 2019). Ancak matematik dersinde sembolik ifadelerin bulunduğu konularda diğer derslere oranla daha başarılı oldukları görülmüştür (Gianneli & Rapallini, 2016). Öğrencilerin matematik dersinde kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve böylece ortama uyum sağlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinden ve bu eğitimi sağlayan öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğu keşfedilmelidir.

1.2. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinden beklentileri

Matematik dersinde evrensel olarak nitelendirdiğimiz, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak sembollerin kullanıldığı konular bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde sembolik ifadelerin fazla olduğu konularda kendilerini ifade edebildikleri bilinmektedir (Dağlı & Yüksel, 2022; Gianneli & Rapallini, 2016; İlgün & Küp, 2023). Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine ve bu eğitimi sağlayan öğretmenlerine yönelik beklentilerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri apaçık ortada olmasına rağmen, öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinin ne olduğu hakkında düşünülmemiştir (Duruhan, Akdağ & Güven, 1990). Bu sebeple öğrencilerin matematik dersine giren öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğu araştırılmalıdır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenleriyle eşit oranda aktif olmalarını bekledikleri (Duruhan, Akdağ & Gülen, 1990) ve matematik dersinde aktif katılım sağlayabilecekleri etkinliklerin yapılmasını istedikleri (Gökbulut, Yangın & Sidekli, 2008) görülmüştür. Öğrencilerin derse yönelik beklentileri, dersin işlenmesinde anahtar bir görevi görmektedir (Kaplan, Öztürk ve Doruk,

2014) . Bu doğrultuda Zakiroğlu (2012) öğrencilerin matematik dersinden beklentilerinin öğretmen desteği ve öğrenci merkezilik boyutlarında diğer boyutlara göre daha fazla karşılık bulunduğunu ifade etmiştir. Bu noktada uyum, akademik başarı gibi konularda sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin beklentilerinin neler olduğu araştırıldığında beklentileri doğrultusunda yaşadıkları problemlere çözümler üretilebilir. Yaşadıkları sorunlara dair doğru çözümlerin ancak beklentileri göz önüne alındığında isabetli olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın alanyazına bu bağlamda katkı sağlaması umulmaktadır. Bu noktada ise yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine ait görüşleri ve matematik öğretmenlerinden beklentileri incelenmelidir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine ilişkin görüşleri ile matematik dersine giren öğretmenlerinden beklentilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
- Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine ilişkin görüşleri ile matematik öğretmenlerinden beklentileri arasında benzerlik veya farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma örnekleme, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desenin nitel aşamasında konuyla ilgili değişkenler keşfedilmekte ve nicel aşamada ise bu değişkenlerin evrene genellenebilirliği değerlendirilmektedir (Fırat, 2022). Böylece nitel ve nicel verilerin birbirleriyle benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik eğitimine yönelik görüşleri ve matematik öğretmenlerinden beklentileri hakkında elde edilen verilerin benzerlik ve farklılıkları incelemek istendiği için araştırmada karma yöntem araştırmalarından keşfedici sıralı desen tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma örnekleme

Araştırmanın katılımcılarını tespit etmek için ölçüt örnekleme ve uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmanın örnekleme Kars ilinin Merkez ilçesindeki ortaokullarda ve liselerde 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim gören 25'i ortaokulda ve 7'si lisede öğrenim gören toplamda 32 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	<i>f</i>	%	
Uyruk	Afganistan	20	62,50
	Azerbaycan	2	6,25
	Gürcistan	1	3,13
	İran	1	3,13
	Kazakistan	1	3,13
	Kırgızistan	2	6,25
	Suriye	5	15,61
Cinsiyet	Kız	21	65,60
	Erkek	11	34,40

	10-12	9	28,13
Yaş Aralığı	13-15	20	62,50
	16-18	3	9,37

Araştırmaya çoğunlukla 13-15 yaş aralığında (%62,50), Afganistan uyruklu (%62,50) ve kız öğrenci (%65,60) katılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersine Ait Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” yabancı uyruklu öğrencilerin matematik eğitimi hakkındaki görüşlerini incelemek için kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden hazırlanan görüşme sorularına ek olarak, alınan cevaplara göre farklı sorular sorulabilmesi (Baştürk, 2013) esnekliğini sağlaması sebebiyle tercih edilir. Buna ek olarak Gökbulut, Yangın ve Sidekli (2008) tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Matematik Dersine Giren Öğretmenlerinden Beklentileri Ölçeği” kullanılarak öğrencilerin matematik dersinden beklentileri belirlenmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersine Ait Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine ait görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken alanyazında konuyla alakalı çalışmalar incelenmiş, yedi adet taslak soru oluşturulmuş ve iki matematik eğitimi alanı uzmanı ile bir dil uzmanının görüşü alınarak taslak sorular son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin matematik dersine dair görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan soruların örnekleri aşağıdaki gibidir:

- Yabancı uyruklu öğrenci olarak okulda sorun yaşıyor musunuz? Yaşadığınız problemler okul hayatınızı/ başarılarınızı nasıl etkiliyor? Açıklayınız.
- Matematik dersinde ne yapıyorsunuz? Aklınızda kalan bir örnekle derste yapılanları açıklayınız. Yapılanlar sizin ders başarılarınızı nasıl etkiliyor?
- Matematik dersinde anlamakta zor gelen ve kolay gelen konular nelerdir? Açıklayınız.

Öğrencilerin Matematik Dersine Giren Öğretmenlerinden Beklentileri Ölçeği

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek amacıyla Gökbulut, Yangın ve Sidekli (2008) tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Matematik Dersine Giren Öğretmenlerinden Beklentileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 3'lü likert tipinde altı alt boyutun bulunduğu 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki alt boyutlar “matematik dersine aktif katılım”, “matematik dersine sözel katılım”, “matematik dersinde yazma etkinliklerine katılım”, “matematik dersinde okuma etkinliklerine katılım”, “matematik konularına yönelim” ve “matematik dersinde ölçme ve değerlendirme” şeklindedir. Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri ,849 olarak bulunmuştur.

2.4. Uygulama süreci ve verilerin toplanması

Verilerin toplanması için gerekli olan resmi izinlerin alınmasıyla Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme biriminden yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların listesi temin edilmiş ve araştırmada 25 ortaokul ve 7 lise öğrenimine devam eden 32 yabancı uyruklu öğrenci ile çalışılmıştır. Ön uygulama yapılarak süre tespiti ve soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Bu tespit sonucundan soruların anlaşılır olduğu ve görüşmelerin süresinin ortalama 40- 45 dakika olması uygun bulunmuştur.

Görüşmeler 2022-2023 eğitim- öğretim yılı, bahar döneminde, belirlenen okullarda, okul müdürlerinin belirlediği sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmaya gönüllü

olanların katılabileceği, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı öğrencilere ifade edilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze yapılmış ve uygun bulunan süre içerisinde tamamlanmıştır. Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen öğrencilere diğer arkadaşları soruları tercüme etmiştir. Görüşme sonunda formlara ve ölçeklere cevap veren öğrenciler, isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3, vb. şeklinde isimlendirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler sıralı (keşfedici) nitel→ nicel analiz yapılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmalarda ilk olarak nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre nicel veriler toplanır ve iki aşamanın verileri birbiri ile karşılaştırılır (Teddlie & Tashakkori, 2020). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemiyle, beklenti ölçeği sonucunda elde edilen nicel veriler ise betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir.

Nitel kısımda yarı yapılandırılmış görüşmeler, ses kaydı, gözlem gibi veri toplama araçları ile çeşitli veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin kod ve kategorileri belirlenmiş ve örnek öğrenci cevaplarına yer verilmiştir. Araştırmacılar kategorileri birbirlerinden ayrı olarak oluşturmuştur ve oluşturulan kategorilerde “görüş ayrılığı” ve “görüş birliği” olan kısımlar tespit edilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) bağıntısına göre oluşturulan kod ve kategorilerin güvenilirliğinin %80’in üzerinde olduğu tespit edilmiş ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve kategorilerin tutarlı olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

Bu bölümde, yabancı uyruklu öğrencilerden alınan görüşlere ait tablolar ile örnek cevap alıntılarına ve yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri ölçeğinden elde edilen verilere ait tablolara yer verilmiştir.

3.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersine Ait Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilere matematik dersinde yaşadığı problemlerin incelenebilmesi için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde 7 adet soru sorulmuş ve bu sorular neticesinde elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin okulda yaşadığı sorunlara dair oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlar

Okula Dair Sorunlar	Kod	Katılımcılar	f	%
Yaşayanlar	Zorbalık	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14	8	%25,00
	Dil yetkinliği sorunu	Ö10, Ö17, Ö18, Ö32	4	%12,50
	Sınıftaki gürültülü ortam	Ö1	1	%3,13
	Okul dışı	Ö22	1	%3,13
Toplam			14	%43,76
Yaşamayanlar	Sebepler belirtmemiş	Ö5, Ö6, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	16	%50,00
	Arkadaşlarıyla anlaşması	Ö8, Ö31	2	%6,24
Toplam			18	%56,24

Tablo 2 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalık, dil yetkinliği sorunu, sınıftaki gürültülü ortam ve okul dışı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yabancı uyruklu öğrencilerden ikisi ise arkadaşlarıyla anlaşması gibi durumlar dolayısıyla okulda sorun yaşamadıklarını ifade etmiş ve 16 öğrenci ise sebep belirtmemiştir. Görüşmeye katılan yabancı uyruklu öğrencilerden 14 öğrencinin (%43,76) sorun yaşadığı ve 18 öğrencinin (%56,24) sorun yaşamadığı görülmüştür. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin okula dair temel bakışlarının olumluya yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin, yaşadıkları sorunların okul başarılarına etkisine dair görüşler Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

Yaşanan Sorunların Okul Başarısına Olan Etkisine Dair Öğrenci Görüşleri

Okul Başarısı	Katılımcılar	f	%
Olumsuz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö22, Ö32	9	%64,28
Etkilenmeyen	Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13	5	%35,72
Toplam		14	%100,00

Tablo 2.1 incelendiğinde okulda sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunların okul başarılarını olumsuz etkilediği veya okul başarılarının etkilenmediği ortaya çıkmıştır. Tablo incelendiğinde yaşanan sorunların dokuz öğrencinin (%64,28) okul başarısını olumsuz etkilediği ve beş öğrencinin (%35,72) okul başarısını etkilemediği görülmektedir. Bu noktada elde edilen bulgulara göre okulda yaşanan sorunların yabancı uyruklu öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin cevaplarına dair direkt alıntılar aşağıdaki gibidir:

“İlk başlarda ortaokulda 8. sınıfın sonlarında şivemden dolayı dışlandım ondan sonra sınıf hocam uyardıktan sonra böyle bir durum yaşanmadı ve başarıma hiçbir etki etmedi.” (Ö4).

“Sorun yaşamıyorum. Arkadaşlarım bana çok iyi davranıyorlar ve yabancı olduğum için bana kötü davranmıyorlar.” (Ö31).

Yabancı uyruklu öğrencilerin “Yabancı uyruklu öğrenci olarak anlamakta zorluk çektiğiniz dersler nelerdir? Zorlanmanızın sebebini açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar neticesinde oluşturulan kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Anlamakta Zorluk Çektiği Dersler

Zorluk Çektiği Ders	Katılımcılar	f	%
Matematik	Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö18, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	12	%37,50
İngilizce	Ö4, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö25	7	%21,87
Türkçe/ Edebiyat	Ö5, Ö8, Ö10, Ö31	4	%12,50
Sosyal Bilgiler/ Tarih	Ö12, Ö24, Ö32	3	%9,38
Müzik	Ö21	1	%3,13
Hiçbiri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö11	5	%15,62
Toplam		32	%100

Tablo 3 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin zorluk çektiği dersler arasında Matematik, İngilizce, Türkçe/ Edebiyat, Sosyal Bilgiler/ Tarih ve Müzik derslerine rastlanmıştır. Bunun haricinde ise 5 öğrencinin (%15,62) hiçbir derste zorlanmadığı görülmüştür. Kodlar incelendiğinde yabancı

uyruklu öğrencilerin en çok zorluk yaşadığı dersin Matematik (%37,50) dersi olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik dersini takip eden diğer dersin ise İngilizce (%21,87) olduğu görülmüştür. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin bahsedilen derslerde neden zorlandıkları incelenmiştir.

Dersleri anlamakta zorluk çeken yabancı uyruklu öğrencilerin dersleri anlamama sebeplerine ilişkin görüşler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dersleri Anlamama Sebeplerine İlişkin Görüşler

Ders	Anlamama Sebebi	Katılımcılar	f	%
Matematik	Matematiksel beceri yetersizliği	Ö6, Ö23, Ö27	3	%11,11
	Matematiksel dil yetersizliği	Ö13, Ö26, Ö28	3	%11,11
	Dersin zor olması	Ö14, Ö18, Ö29	3	%11,11
	Motivasyon eksikliği	Ö22, Ö30	2	%7,40
	İşlem becerisi yetersizliği	Ö7	1	%3,71
İngilizce	Çeviri yapmanın zorluğu	Ö4, Ö16, Ö19, Ö20, Ö25	5	%18,51
	Okumada zorlanma	Ö17	1	%3,71
	İngilizce’yi bilmeme	Ö15	1	%3,71
Türkçe/ Edebiyat	Türkçe dil yetersizliği	Ö5, Ö8, Ö10, Ö31	4	%14,81
Sosyal Bilgiler/ Tarih	Sözel ifadelerin fazlalığı	Ö12, Ö32	2	%7,40
	Kültürel uyumsuzluk	Ö24	1	%3,71
Müzik	Öz yeterlik eksikliği	Ö21	1	%3,71
Toplam			27	%100,00

Tablo 3.1 incelendiğinde Matematik dersinde zorluk yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin matematiksel beceri yetersizliği, matematiksel dil yetersizliği, dersin zor olması, motivasyon eksikliği ve işlem yetersizliği gibi sebeplerle zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. İngilizce dersinde sorun yaşayan öğrencilerin ise çeviri yapmanın zorluğu, okumada zorlanma ve İngilizce’yi bilmeme gibi sebeplerle zorlandıkları görülmüştür. Türkçe/ Edebiyat dersinde zorluk yaşayan tüm öğrencilerin Türkçe dil yetersizliği sebebiyle zorluk yaşadığı açığa çıkmıştır. Sosyal Bilgiler/ Tarih dersinde zorluk yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sözel ifadelerin fazlalığı ve kültürel uyumsuzluk gibi sebeplerle zorluk çektiği görülmüştür. Müzik dersinde sorun yaşayan öğrencinin ise öz yeterlik eksikliği sebebiyle zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin en çok Matematik dersinde zorluk çektiği ve genel olarak bunun sebebinin matematiksel beceri eksikliği, matematiksel dil yetersizliği ve dersin zor olması olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

“İngilizce, hem Afganca hem Türkçe zor oluyor.” (Ö25)

“Matematik dersinde zorlanıyorum. Çünkü soruları çözemiyorum. Çünkü İran’daki matematikteki 7. sınıf konuları ve buradaki konular farklı.” (Ö28)

Yabancı uyruklu öğrencilerin “Matematik dersinde ne yapıyorsunuz? Aklınızda kalan bir örnekle açıklayınız. Yapılanlar sizin ders başarınızı nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar neticesinde oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4*Matematik Ders İçeriğine Dair Öğrenci Görüşleri*

İçerik	Uygulama	Katılımcılar	f	%
Aktif Katılım	Problem çözme	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29	17	%53,12
	Teknoloji kullanımı	Ö1, Ö6, Ö11, Ö23	4	%12,50
	Etkinlik	Ö5, Ö32	2	%6,25
Yazma Etkinlikleri	Konu anlatımı	Ö7, Ö13, Ö16, Ö22, Ö25, Ö28	6	%18,75
	Özet/ tekrar yapma	Ö4, Ö31	2	%6,25
Matematik konularına yönelim	Derse karşı ilgisizlik	Ö30	1	%3,13
Toplam			32	%100

Tablo 4 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerden 17 öğrenci (%53,12) problem çözme, dört öğrenci (%12,50) teknoloji kullanımı, iki öğrenci (%6,25) etkinlik, altı öğrenci (%18,75) konu anlatımı ve iki öğrenci (%6,25) özet/tekrar yapma gibi uygulamaların matematik dersinde kullanıldığını belirtmiştir. Bunun haricinde ise bir öğrencinin (%3,13) derse karşı ilgisiz olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde en fazla kullandıkları uygulamanın problem çözme olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine aktif katılım sağladıkları veya sağlamak istedikleri düşünülebilir.

Matematik dersinde yapılan uygulamaların yabancı uyruklu öğrencilerin matematik başarısına olan etkilerine dair frekans ve yüzde dağılımı aşağıdaki Tablo 4.1' de verilmiştir.

Tablo 4.1*Sınıf İçi Uygulamaların Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Başarısına Olan Etkileri*

Matematik Öğrenmeye Etki	Katılımcılar	f	%
Başarıyı artırma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö27, Ö32	14	%43,65
Konuların anlaşılabilirliğini artırma	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö21	7	%21,87
Etkilemeyen	Ö29, Ö30, Ö31	3	%9,38
Başarıyı olumsuz etkileme	Ö13, Ö28	2	%6,25
Eğlenceli hale getirme	Ö21, Ö22	2	%6,25
Görüş belirtmeyen	Ö2, Ö18, Ö24, Ö26	4	%12,50
Toplam		32	%100

Tablo 4.1 incelendiğinde matematik dersinde yapılan sınıf içi uygulamaların yabancı uyruklu öğrencilerden 14 öğrencinin (%43,65) başarısını artırdığı, yedi öğrencinin (%21,87) konuları daha iyi anlamasını sağladığı, üç öğrencinin (%9,38) etkilemediği, iki öğrencinin (%6,25) başarısını olumsuz etkilediği ve iki öğrenci için (%6,25) ise eğlenceli hale getirdiği ortaya çıkmıştır. Bunun haricinde ise dört öğrencinin (%12,50) bu konu hakkında görüşlerinin olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde matematik dersinde yapılan sınıf içi uygulamaların yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını artırdığı ifade edilebilir. Öğrencilerin görüşlerine dair alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"İstemsizce hayallere dalıyorum ve dersi dinleyemiyorum." (Ö30)

"Matematik dersindeki başarımlarım iyi. Öğretmenimle soru çözüyoruz, etkinlik yapıyoruz ve bunlardan +,- alıyoruz. Başarımlarımı artırıyor." (Ö32)

Yabancı uyruklu öğrencilerin "Matematik öğrenirken aşağıda belirtilenlerden hangisi/ hangilerinden destek alıyorsunuz, işaretleyiniz. Sebeğini açıklayınız." sorusuna verdikleri yanıtlar neticesinde oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Öğrenirken Yararlandığı Kaynaklar

Kategori	Kod	Katılımcılar	f	%
Destek Alınan Kişi	Öğretmen	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö26, Ö27, Ö29, Ö32	17	%53,13
	Aile	Ö8, Ö19, Ö22, Ö23	4	%12,50
	Arkadaş	Ö16, Ö25, Ö31	3	%9,37
Diğer	İnternet	Ö2, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö28, Ö30	7	%21,87
	Dershane	Ö24	1	%3,13
Toplam			32	%100

Tablo 5 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerden 17 öğrenci öğretmen (%53,13), yedi öğrenci internet (%21,87), dört öğrenci aile (%12,50), üç öğrenci arkadaş (%9,37) ve bir öğrenci dershane (%3,13) gibi kaynaklardan matematik dersini öğrenirken yardım aldıklarını belirtmiştir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğrenirken büyük çoğunlukla öğretmenlerinden destek aldıkları söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin destek alma sebeplerine dair görüşler Tablo 5.1' de gösterilmiştir.

Tablo 5.1

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Destek Alma Sebeplerine Dair Görüşler

Destek alma sebebi	Katılımcılar	f	%
Sorularda zorlanma	Ö1, Ö9, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31, Ö32	11	%34,38
Yöntemin sevilmesi	Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö14, Ö24, Ö29, Ö30	8	%25,00
Öğretmenin sevilmesi	Ö3, Ö4, Ö11, Ö15, Ö20	5	%15,62
Ana dilinde ders dinleyebilme	Ö2, Ö12, Ö13, Ö28	4	%12,50
Ailenin ilgili olması	Ö8, Ö22, Ö23	3	%9,37
Kendini rahat hissetmesi	Ö16	1	%3,13
Toplam		32	%100

Tablo 5.1 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin destek alma sebepleri için 11 öğrenci sorularda zorlanma (%34,38), sekiz öğrenci yöntemin sevilmesi (%25,00), beş öğrenci öğretmenin sevilmesi (%15,62), dört öğrenci ana dilinde ders dinleyebilme (%12,50), üç öğrenci ailenin ilgili olması (%9,37) ve bir öğrenci ise kendini rahat hissetmesi (%3,13) gibi durumlar sebebiyle destek aldıklarını belirtmiştir. Bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle sorularda zorlandığı (%34,375) için destek aldığı söylenebilir. Öğrenci görüşlerine dair alıntılar aşağıdaki gibidir:

"Öğretmen. Öğretmenim daha güzel ve açıklayıcı anlattığı için ve benim anlayacağım şekilde anlatıyor." (Ö10)

"İnternet. İnternette video dinliyorum. Kendi dilimden öyle daha iyi anlaşılıyor." (Ö13)

Yabancı uyruklu öğrencilerin “Matematik dersinin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar neticesinde oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumları

Matematiğe Karşı Tutum	Kod	Katılımcılar	f	%
Olumlu	Eğlenceli olması	Ö1, Ö5, Ö9, Ö14, Ö15, Ö22, Ö24, Ö26, Ö29	9	%14,06
	Matematiğe karşı ilgili olması	Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö30, Ö32	8	%12,50
	Öğretmenin sevilmesi	Ö4, Ö12, Ö25, Ö28, Ö31	5	%7,82
	Günlük yaşama/ geleceğe faydalı olması	Ö2, Ö3, Ö7, Ö23	4	%6,25
	Dersi sevmemesi	Ö8, Ö10, Ö13, Ö27	4	%6,25
	Yöntemin sevilmesi	Ö6, Ö16	2	%3,12
Toplam			32	%50
Olumsuz	Dersi sevmesi	Ö2, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö31	11	%17,18
	Problemlerin anlaşılır olmaması	Ö8, Ö10, Ö13, Ö23, Ö24, Ö27, Ö29	7	%10,93
	Fazla ödev verilmesi	Ö4, Ö17, Ö18, Ö25, Ö28	5	%7,82
	Dersin zor olması	Ö3, Ö5, Ö9, Ö26, Ö30, Ö32	6	%9,38
	Yöntemin sevilmemesi	Ö1, Ö6, Ö21	3	%4,69
Toplam			32	%50

Tablo 6’da yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına ait görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematiğe karşı ilgili olması, öğretmenin sevilmesi, günlük yaşama/ geleceğe faydalı olması, yöntemin sevilmesi gibi sebepler neticesinde olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür. Yine aynı öğrencilerin problemlerin anlaşılır olmaması, fazla ödev verilmesi, dersin zor olması ve yöntemin sevilmemesi gibi sebeplerden dolayı matematik dersine karşı olumsuz tutum sergilediği tespit edilmiştir. Yapılan görüşmede 11 (%17,18) yabancı uyruklu öğrencinin matematik dersinin olumsuz yönlerine dair hiçbir şekilde cevap vermesi sebebiyle cevapları olumlu tutum sergilediği halde olumsuz kısma yazılmıştır. Aynı şekilde dört öğrenci (%6,25) ise matematik dersinin olumlu yönlerine dair hiçbir şekilde cevap vermiştir. Bu nedenle cevapları olumsuz tutum sergilediği halde olumlu tutum kısmına yazılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine genel anlamda olumlu tutum sergilediği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine dair alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Gerçek hayattan örnekler veriyor, alışverişe çıkarken kolay anlıyorum. Yok, rakamların dilini seviyorum.” (Ö7)

“Yok. Problemlerin çok zor olması. Problemler uzun olunca anlamakta sorun çekiyorum.” (Ö10)

Yabancı uyruklu öğrencilerin “Matematik dersinde anlamakta zor gelen ve kolay gelen konular nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar neticesinde oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinde Kolay Anladıkları Konular*

Kategori	Kod	Katılımcılar	f	%
Sayılar ve İşlemler	Dört İşlem	Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32	14	%43,66
	Kümeler	Ö13, Ö17	2	%6,26
	Kesirler- Rasyonel Sayılar	Ö7, Ö24	2	%6,26
	Tam Sayılar	Ö8, Ö29	2	%6,26
	Permütasyon- Kombinasyon	Ö3	1	%3,13
	Çarpanlar ve Katlar	Ö5	1	%3,13
	Önermeler	Ö9	1	%3,13
Cebir	Cebirsel İfadeler	Ö12, Ö30	2	%6,26
	Denklemler	Ö4	1	%3,13
	Fonksiyonlar	Ö10	1	%3,13
Geometri	Sütun Grafiği	Ö23, Ö31	2	%6,26
Diğer	Hepsi	Ö18, Ö21	2	%6,26
	Hiçbiri	Ö22	1	%3,13
Toplam			32	%100

Tablo 7’de yabancı uyruklu öğrencilerin matematik müfredatındaki dört işlem, kümeler, kesirler/ rasyonel sayılar, tam sayılar, permütasyon- kombinasyon, çarpanlar ve katlar, önermeler, cebirsel ifadeler, denklemler, fonksiyonlar, sütun grafiği gibi konuları kolay anladıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanındaki özellikle “Dört İşlem” (%43,66) konularını kolay anladıkları söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yukarıda bahsedilen konuları kolay anlamalarının sebeplerine ait görüşleri Tablo 7.1’ de verilmiştir.

Tablo 7.1*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersi Konularını Kolay Anlamasının Sebepleri*

Kod	Katılımcılar	f	%
Kolay olması	Ö3, Ö8, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26, Ö30, Ö32	11	%44
Eğlenceli olması	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö24, Ö29	6	%24
Günlük hayatta kullanılması	Ö1, Ö2, Ö7	3	%12
Matematiğin evrensel olması	Ö13, Ö14, Ö28	3	%12
Görsellik olması	Ö23	1	%4
Katılımcının görüşünün olmaması	Ö27	1	%4
Toplam		25	%100

Tablo 7.1 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerden 11 öğrenci matematik konularının kolay olduğu (%44), altı öğrenci eğlenceli olduğu (%24), üç öğrenci günlük hayatta kullanıldığı (%12), üç öğrenci matematiğin evrensel olduğu (%12) ve bir öğrenci görsellerin fazla olduğu (%4) gibi sebeplerle kolay anladıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin

matematik konularını kolay olarak gördükleri düşünülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

Toplama ve çıkarma, günlük hayatta kullandığımız için. (Ö1)

Permütasyon kombinasyon, basit geliyor ve konusu çok kısa olduğu için anlamakta zorluk çekmiyorum. (Ö3)

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde anlamakta zorlandıkları konulara ait görüşleri Tablo 7.2' de verilmiştir.

Tablo 7.2

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinde Zor Anladıkları Konular

Kategori	Kod	Katılımcılar	f	%
Sayılar ve İşlemler	Çarpma- Bölme	Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö25, Ö27, Ö28	7	%21,87
	Kesirler	Ö5, Ö6, Ö12, Ö23	4	%12,50
	Problemler	Ö10, Ö11, Ö31	3	%9,36
	Kareköklü İfadeler	Ö9, Ö30	2	%6,25
	Yüzdeler	Ö1	1	%3,13
	Ondalık Gösterim	Ö17	1	%3,13
	Olasılık	Ö16	1	%3,13
	Çarpanlar ve Katlar	Ö4	1	%3,13
Cebir	Denklemler	Ö3, Ö24	2	%6,25
	Çokgenler	Ö8, Ö13	2	%6,25
Geometri	Birim Dönüştürme	Ö7	1	%3,13
	Açılar	Ö29	1	%3,13
	Hiçbiri	Ö2, Ö20, Ö21	3	%9,36
Diğer	Hepsi	Ö22, Ö26	2	%6,25
	Yeni Nesil Sorular	Ö32	1	%3,13
Toplam			32	%100

Tablo 7.2 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin uyruklu öğrenciler çarpma- bölme, kesirler, problemler, kareköklü ifadeler, yüzdeler, ondalık gösterim, olasılık, çarpanlar ve katlar, denklemler, çokgenler, birim dönüştürme ve açılar konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak bir öğrenci (%3,13) ise konularda zorlanmadığı sadece yeni nesil sorularda zorlandığını belirtmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle "Sayılar ve işlemler" öğrenme alanındaki "Çarpma ve bölme" (%21,87) konularında zorlandıkları düşünülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuların nedenine ait görüşleri Tablo 7.3' de verilmiştir.

Tablo 7.3*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Anlamakta Zorlandığı Konuların Nedenine İlişkin Görüşler*

Konuları Anlamama Sebepleri	Katılımcılar	f	%
Konunun zor olması	Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23, Ö30	10	%34,48
Dil yetkinliğinin az olması	Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö22, Ö25, Ö26, Ö32	8	%27,59
Hazırbulunuşluğunun olmaması	Ö14, Ö19, Ö27, Ö28	4	%13,80
İşlem becerisi yetersizliği	Ö24, Ö29, Ö31	3	%10,33
Derse karşı ilgisizlik	Ö3, Ö4	2	%6,90
Derse katılmaması	Ö1	1	%3,45
Soruların uzun olması	Ö10	1	%3,45
Toplam		29	%100

Tablo 7.3 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerden 10 öğrenci matematik konularını konunun zor olması (%34,48), sekiz öğrenci dil yetkinliğinin az olması (%27,59), dört öğrenci hazırbulunuşluğunun olmaması (%13,80), üç öğrenci işlem becerisi yetersizliği (%10,33), iki öğrenci derse karşı ilgisizlik (%6,90), bir öğrenci derse katılmaması (%3,45) ve bir öğrenci ise soruların uzun olması (%3,45) gibi sebeplerle zor anladıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle matematik konularını zor olarak gördükleri ve dil yetkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğrenci görüşlerine dair alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Yüzdeler, bir türlü anlamıyorum, konu anlatılırken yoktum.” (Ö1)

“Denklemler, dersi düzgün dinlemediğim için zor geliyor.” (Ö3)

Yabancı uyruklu öğrencilerin “Matematik dersinden beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle belirtiniz.” sorusuna verdikleri yanıtlar neticesinde oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersine Dair Öneri ve Beklentileri*

Kategori	Kod	Katılımcılar	f	%
Matematik konularına yönelim	Çözülen soru sayısının artırılması	Ö8, Ö11, Ö15, Ö17, Ö21, Ö22, Ö31, Ö32	8	%25,00
	Kolay konuların yer alması	Ö18, Ö20	2	%6,25
	Günlük hayattaki kullanımına yönelik çalışmalar yapılması	Ö9, Ö14	2	%6,25
	Ödev sayısının azaltılması	Ö26, Ö28	2	%6,25
	Pratik uygulamalara yer verilmesi	Ö2	1	%3,13
	Ders saatlerinin azaltılması	Ö4	1	%3,13
	Görsel kullanımının artırılması	Ö16	1	%3,13
	Ödev sayısının artırılması	Ö27	1	%3,13
Matematik dersine aktif katılım	Ekstra tekrar yapılması	Ö3	1	%3,13
	Oyun ile anlatım	Ö6, Ö10, Ö19, Ö23, Ö24	5	%15,61
	Etkinlik yapma	Ö1, Ö5, Ö7	3	%9,35
	Gezi düzenleme	Ö12, Ö13	2	%6,25

Matematik dersinde yazma etkinliklerine katılım	Yazarak anlatımın artırılması	Ö29	1	%3,13
Matematik dersine sözel katılım	Arkadaşları ile fikir paylaşabilmesi	Ö25	1	%3,13
Diğer	Görüşünün olmaması	Ö30	1	%3,13
Toplam			32	%100

Tablo 8 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine dair beklentilerinin çözülen soru sayısının artırılması, kolay konuların yer alması, günlük hayattaki kullanımına yönelik çalışmalar yapılması, ödev sayısının azaltılması, pratik uygulamalara yer verilmesi, ders saatlerinin azaltılması, görsel kullanımının artırılması, ekstra tekrar yapılması, oyun ile anlatım, etkinlik yapma, gezi düzenleme, yazarak anlatımın artırılması ve arkadaşları ile fikir paylaşabilmesi olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik konularına yönelim açısından beklentilerinin fazla olduğu söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersindeki beklentilerinin sebeplerine ait görüşleri Tablo 8.1’de verilmiştir.

Tablo 8.1

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinden Beklentilerine Ait Sebeplere İlişkin Görüşler

Matematik Dersinden Beklentisi	Katılımcılar	f	%
Anlamasına yardımcı olunması	Ö2, Ö4, Ö5, Ö16, Ö18, Ö22, Ö27, Ö29	8	%26,67
Dersin eğlenceli anlatılması	Ö6, Ö12, Ö13, Ö19, Ö21, Ö26	6	%20
Matematiğe karşı ilgili olması	Ö10, Ö15, Ö23, Ö31, Ö32	5	%16,67
Öğrendiklerinin kalıcı olması	Ö7, Ö9, Ö24	3	%10
Anlamadığı konuların tekrar edilmesi	Ö3, Ö8, Ö25	3	%10
Dersin anlaşılır olması	Ö14, Ö17, Ö20	3	%10
Ödevlendirmenin azaltılması	Ö28	1	%3,33
Başarısını artıracağını düşünmesi	Ö1	1	%3,33
Toplam		30	%100

Tablo 8.1 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler matematik dersinde yapılmasını istediği uygulamaları, anlamasına yardımcı olması, matematiğe karşı ilgili olması, dersin eğlenceli olması, öğrendiklerinin kalıcı olması, anlamadığı konuları tekrar edebilmesi, dersin anlaşılır olması, ödevlendirmenin azaltılması ve başarısını artıracağını düşünmesi gibi sebeplerle istediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin yapılmasını beklediği uygulamaları anlamasına yardımcı olması için istediği düşünülebilir. Öğrenci görüşlerine dair alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Bir gün soru çözme günü yapabiliriz. Herkes kendi test kitabını getirip sınıfta çözebilir. Bireysel olarak. Çünkü soruları çözdüğümüzde anlamadığımız bir yer olunca onu direkt hocaya sorabiliriz. Konuyu daha iyi anlayabiliriz. Soruları artık kolaylıkla çözebiliriz.” (Ö8)

“Daha az ödev vermesini istiyorum. Çünkü çok ödev verdiğinde yazı yazmaktan elim ağrıyor.” (Ö28)

3.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Öğretmenlerinden Beklentileri

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğretmenlerinden beklentilerini tespit etmeye yönelik olarak uygulanan ölçek sonucunda alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

“Öğrencilerin Matematik Derslerine Giren Öğretmenlerinden Beklentileri” Ölçeğindeki Alt Boyutlara Dair Betimsel İstatistikler

	<i>f</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>ss</i> ²	<i>Ranj</i>
Matematik dersine aktif katılım	32	14,62	2,10	4,43	8
Matematik dersine sözel katılım	32	13,41	2,53	6,44	10
Matematik dersinde yazma etkinliklerine katılım	32	12,84	2,12	4,52	9
Matematik dersinde okuma etkinliklerine katılım	32	9,78	1,69	2,88	6
Matematik konularına yönelim	32	11,78	1,77	3,14	9
Matematik dersinde ölçme ve değerlendirme	32	7,66	1,35	1,84	5

Tablo 9 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin beklenti ölçeğinin alt boyutlarının ortalamaları $\bar{x}_{aktif\ katılım}=14,62$, $\bar{x}_{sözel\ katılım}=13,41$, $\bar{x}_{yazma\ katılım}=12,84$, $\bar{x}_{matematik\ yönelim}=11,78$, $\bar{x}_{okuma\ katılım}=9,78$ ve $\bar{x}_{ölçme}=7,66$ olarak hesaplanmıştır. Genel olarak ortalamaların birbirine yakın olduğu fakat en fazla ortalamaya sahip alt boyutun “Matematik dersine aktif katılım” ($\bar{x}_{aktif\ katılım}=14,62$) olduğu görülmektedir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde öğretmenlerinden aktif katılım sağlayabilecekleri etkinlikler yapmak istedikleri düşünülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğretmenlerinden beklentileri ölçeğinin alt boyutlarında *ss* = 1,35 ve *ranj* = 5 değerleri ile “Matematik dersinde ölçme ve değerlendirme” alt boyutunun diğer boyutlar arasında daha homojen yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili beklentilerinin genel olarak benzer olduğu söylenebilir. Matematik öğretmenlerinden beklenti ölçeğinin “Matematik dersine sözel katılım” boyutunda *ss* = 2,53 ve *ranj* = 10 olduğu ve öğrencilerin boyuta dair beklentilerinin diğer boyutlara göre daha heterojen yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin sözel katılım etkinliklerine dair beklentilerinin genel olarak birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri cevaplar neticesinde, her bir tablodan elde edilen kodlar, beklenti ölçeğine verilen cevaplara göre düzenlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde konuyla ilgili gezi düzenlenmesine dair nicel ve nitel görüşlerinin ne doğrultuda desteklediği Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinde Gezi Düzenlenmesine Dair Nicel ve Nitel Görüşleri

	Madde	<i>f</i>	%	\bar{x}	<i>ss</i>
Nicel	Öğretmenin matematik dersi ile ilgili çevre gezisine götürmesine her zaman yanıtını verenler	19	59,4	2,50	,67
Nitel	Kod			<i>f</i>	%
	Gezi düzenleme			2	6,25

Tablo 10 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin beklenti ölçeğinde matematik dersi ile ilgili çevre gezisine gitmeye dair beklentilerinin ortalamasının ($\bar{x} = 2,50$) yüksek olduğu görülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler (*f*=2) matematik dersi ile ilgili gezi düzenlenmesini istediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersi ile ilgili çevre gezisine katılmak istedikleri söylenebilir. Bu bulgular ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine dair nitel ve nicel görüşlerinin birbirleriyle uyduğu ve birbirini destekledikleri sonucu öngörülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde yazı yazılmasına dair nicel ve nitel görüşlerinin ne doğrultuda benzer olduğu Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinde Yazı Yazılmasına Dair Nicel ve Nitel Görüşleri

	Madde	f	%	\bar{x}	ss
Nicel	Öğretmenin matematik dersinde sürekli yazı yazdırmasına her zaman yanıtını verenler	6	18,8	1,88	,70
Nitel	Kod			f	%
	Yöntemin sevilmemesi			3	4,68

Tablo 11 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde sürekli yazı yazılmasına dair beklentilerinin ortalamasının ($\bar{x} = 1,88$) düşük olduğu görülmüş ve yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine ait görüşlerinden elde edilen kodlarda yazı yazmayı istemedikleri ve bu yöntemi sevmedikleri ($f=3$) ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde yazı yazılmasına dair isteksiz oldukları söylenebilir. Bu bulgular ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine dair nitel ve nicel görüşlerinin birbirleriyle uyduğu ve birbirini destekledikleri sonucu öngörülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinin günlük hayattaki kullanımına dair nicel ve nitel görüşlerinin ne doğrultuda benzer olduğu Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinin Günlük Hayattaki Kullanımına Yönelik Nicel ve Nitel Görüşleri

	Madde	f	%	\bar{x}	ss
Nicel	Öğretmenin konuları hayatta nerelerde işlerine yarayacağını söylemesine her zaman yanıtını verenler	21	65,6	2,53	,71
Nitel	Kod			f	%
	Günlük hayattaki kullanıma yönelik çalışmalar yapılması			2	6,25

Tablo 12 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde öğrendikleri bilgilerin hayattaki kullanıma dair beklentilerinin ortalamasının ($\bar{x} = 2,53$) yüksek olduğu görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen kodlarda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinin günlük hayatta kullanıma yönelik etkinlikler yapılmasını istediği ($f=2$) ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersini günlük hayatla bağdaştırmak istediği söylenebilir. Bu bulgular ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine dair nitel ve nicel görüşlerinin birbirleriyle uyduğu ve birbirini destekledikleri sonucu öngörülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde özet yapılmasına dair nicel ve nitel görüşlerinin ne doğrultuda benzer olduğu Tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 13

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinde Özet Yapılmasına Dair Nicel ve Nitel Görüşleri

	Madde	f	%	\bar{x}	ss
Nicel	Öğretmenin işlenen konuyu özetlemesine her zaman yanıtını verenler	22	68,8	2,66	,54
Nitel	Kod			f	%
	Özet/ tekrar yapma			2	6,25

Tablo 13 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinin sonunda özet yapılmasına dair beklentilerinin ($\bar{x} = 2,66$) yüksek olduğu görülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde “özet/ tekrar” yapıldığı ($f=2$) ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin yapılan uygulamanın devam etmesini beklediği düşünülebilir. Bu bulgular ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine dair nitel ve nicel görüşlerinin birbirleriyle uyduğu ve birbirini destekledikleri sonucu öngörülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde ev ödevi verilmesine dair nicel ve nitel görüşlerinin ne doğrultuda benzer olduğu Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Matematik Dersinde Ev Ödevi Verilmesine Dair Nicel ve Nitel Görüşleri

	Madde	f	%	\bar{x}	ss
Nicel	Öğretmenin ev ödevi vermesine her zaman yanıtını verenler	11	34,4	2,06	,80
	Kod			f	%
Nitel	Ödev sayısının azaltılması			2	6,25

Tablo 14 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde ev ödevi verilmesine dair beklentilerinin ($\bar{x} = 2,06$) düşük olduğu görülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde ödev sayısının azaltılmasını istediği ($f=2$) belirlenmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde ev ödevi konusunda isteksiz olduğu söylenebilir. Bu bulgular ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine dair nitel ve nicel görüşlerinin birbirleriyle uyduğu ve birbirini destekledikleri sonucu öngörülebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Yabancı uyruklu öğrenciler dünya çapında göç alan neredeyse her ülkenin gündeminde yer almaktadır. Bu öğrencilerin aldıkları eğitimin verimli hale gelebilmesi için öncelikle eğitimden, derslerden veya öğretmenlerden neler bekledikleri bilinmelidir. Bu doğrultuda araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine yönelik görüşleri ve matematik dersine giren öğretmenlerinden beklentileri incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda zorbalık, dil yetkinliği sorunu, sınıfta gürültülü ortamın olması gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Sarıahmetoğlu ve Kamer (2021) ve Korkmaz’ın (2023) sonuçlarıyla örtüşmek üzere yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı bu sorunların okul başarılarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin okullarda yaşadığı problemlerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Buna ek olarak yabancı uyruklu öğrenciler için ana sorun olarak nitelendirilen zorbalığın uyum problemine, uyum probleminin dil problemine, dil probleminin akademik başarısızlığa neden olduğu düşünülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği derslerin Matematik, İngilizce, Türkçe/ Edebiyat, Sosyal Bilgiler/ Tarih ve Müzik olduğu görülmüştür. Matematik dersinde zorlanmalarının sebebinin matematiksel beceri yetersizliği, matematiksel dil yetersizliği, dersin zor olması, motivasyon eksikliği ve işlem becerisi yetersizliği olduğu görülmüştür. Ancak İlgin ve Küp (2023) yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde diğer derslere göre daha başarılı olduklarını fakat dersine giren matematik öğretmenlerinin görüşüne göre yabancı uyruklu öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Gianneli ve Rapallini (2016) yabancı öğrencilerin sembolik ifadelerin fazla olduğu konularda diğer derslere göre daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin matematiksel beceri ve dil yetersizliği yaşamaları sebebiyle hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu düşünülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları derslerden birinin de Türkçe/ Edebiyat olduğu görülmüştür. Uysal’ın (2021) sonuçlarına paralel olarak öğrenciler bu dersten zorlanmalarının sebebinin Türkçe dil yetersizliği olarak ifade etmiştir. Bu

doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin yeterli düzeyde dil yetkinliği kazandırılmadan okullarda eğitime başladıkları söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandığı derslerden birinin de İngilizce dersi olduğu görülmüştür. Şimşek'in (2022) sonuçlarına benzer olarak, öğrenciler İngilizce dersinde çeviri yapmanın zorluğu, okumada zorlanma ve İngilizce'yi bilmeme gibi sebepler dolayısıyla zorlandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Oikonomidoy (2010) mülteci öğrencilerin farklı bir dil öğrenimi konusunda yaşadığı sorunların dünyada göç alan neredeyse tüm ülkelerin karşılaştığı bir durum olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı dil probleminin sadece Türkçe dersi için değil diğer diller için de geçerli olduğu düşünülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandığı derslerden birinin de Sosyal Bilgiler/ Tarih olduğu ve öğrencilerin sözel ifadelerin fazlalığı ve kültürel uyumsuzluk gibi sebeplerle zorlandığı ortaya çıkmıştır. Delen ve Ercoşkun (2019) dil problemleri yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sözel ifadelerin yoğun olduğu derslerde zorlandıklarını ifade etmesi bu sonucu destekler niteliktedir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe diline yeterince hâkim olmamaları sebebiyle sözel ifadelerin fazla olduğu derslerde zorlandığı söylenebilir. Bahsedilen bilgiler ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini yeterince bilmemelerinin Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler gibi diğer dersleri etkilediği söylenebilir. Bu konu hakkında Anis (2019) Türkçe diline hâkimiyetin yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı dil probleminin sadece Matematik dersine özgü olmadığı ve bu problemin çözülmesi halinde diğer sorunların da düzelebileceği düşünülmektedir. Cascella, Giberti ve Viale (2022) yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu sebebiyle diğer öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin sadece Türkiye bazında olmadığı, göç alan diğer ülkelerde de bu sorunlarla karşılaşıldığı öngörülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde İlgün ve Küp'ün (2023) sonuçlarıyla örtüşmek üzere problem çözme, teknoloji kullanımı, etkinlik, konu anlatımı, özet/ tekrar yapma gibi uygulamalar gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine aktif katıldıkları veya katılmak istedikleri düşünülebilir. Matematik dersine aktif katılım sağlayan öğrencilerin ders kazanımlarını daha etkili biçimde anlayacağı ve bu doğrultuda derse karşı olumlu düşünceler besleyeceği öngörülebilir. Yabancı uyruklu öğrenciler matematik dersinde yapılan etkinliklerin başarılarını artırdığını, konuların anlaşılabilirliğini artırdığını, etkilemediğini, başarısını olumsuz etkilediğini veya dersi eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir. Young- Loveridge vd., (2006) derste kullanılan öğretim tekniklerinin öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu düşünce geliştirebileceğini ifade etmesi bu sonucu desteklemektedir. Bu doğrultuda matematik öğretmenlerinin derste kullandıkları yöntemlerin veya uygulamaların yabancı uyruklu öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve düşüncelerini değiştirdiği düşünülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğrenirken destek aldığı kaynakların Çakmak (2019)'un sonuçlarına paralel olarak öğretmen, aile, arkadaş, internet ve dershane olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler destek alma sebeplerini sorularda zorlanma, yöntemin sevilmesi, öğretmenin sevilmesi, ana dilinde ders dinleyebilme, ailenin ilgili olması ve kendini rahat hissetmesi gibi durumlar şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere verdiği desteğin matematik dersine olumlu bakış açısı geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerinden destek aldığı ve bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere olan desteklerinin derse olan tutumlarını ve düşüncelerini olumlu anlamda değiştirebileceği söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına ait görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. İlgün ve Küp'ün (2023) sonuçlarıyla örtüşmek üzere yabancı uyruklu öğrenciler eğlenceli olması, matematiğe karşı ilgili olması, öğretmenin sevilmesi, günlük yaşama faydalı olması, yöntemin sevilmesi ve dersin sevilmesi gibi sebepler dolayısıyla matematik dersine olumlu tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin öğrencilere karşı tavırlarının veya derste kullandığı yöntemlerin derse olan duygu ve düşüncelerini değiştirebileceği

söylenbilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dersi sevmemesi, problemlerin anlaşılır olmaması, fazla ödev verilmesi, dersin zor olması, yöntemin sevilmemesi gibi sebeplerle matematik dersine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Cascella ve Giberti (2022) bu sonuca paralel olarak öğrencilerin metin anlama becerileri ile matematik dersindeki akademik başarısı arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Barwell, vd. (2021) yabancı uyruklu öğrencilerin kullanılan dile yeterince hâkim olmaması sebebiyle matematik dersinde sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları dil yetersizliği sorununun matematik dersindeki problemleri anlamamalarına sebebiyet verdiği ve bu nedenle derse karşı olumsuz tutum sergiledikleri düşünülebilir. Daha açık bir ifadeyle yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinin evrensel yapısına rağmen dil sorunu sebebiyle problem yaşadığı ve yaşadıkları problemlerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olduğu söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik müfredatında Dağlı ve Yüksel'in (2022) sonuçlarına paralel olarak sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki konuları kolay buldukları ortaya çıkmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler bu konuları kolay anlamalarının sebebi olarak kolay olması, eğlenceli olması, günlük hayatta kullanılması, matematiğin evrensel olması, görsellik olması gibi durumlar belirtmişlerdir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde semboller kullanılması sebebiyle evrensel bir yapısının olduğunu ve günlük hayattaki karşılığını gördüğü söylenebilir. Buna benzer olarak Young-Loveridge vd. (2006) öğrencilerin matematiğin önemini farkında olduğunu ve böylece matematik dersine karşı bakışlarının değiştiğini ifade etmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinin özelliğini, toplumsal önemini fark ettiği ve matematik dersine değer verdiği düşünülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde çarpma veya bölme, kesirler, problemler vb. gibi konularda zorlandığı görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrenciler bahsedilen konularda zorlanmalarının sebebini konunun zor olması, dil yetkinliğinin az olması, hazırbulunuşluğunun olmaması, soruların uzun olması şeklinde belirtmiştir. Bu sonuca paralel olarak Sarıahmetoğlu ve Kamer (2021) yabancı uyruklu öğrencilerin matematiksel işlem yapabildiklerini ancak Türkçe diline yeterli düzeyde hâkim olmamaları sebebiyle problemlerin bulunduğu konularda zorlandıklarını belirtmiştir. Matematik dersi evrensel bir yapıya sahip olsa da konuların öğretilmesi veya soru çözülmesinde ülkede kullanılan dili yeterli düzeyde bilmek gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin sözel ifadelerin yoğun olduğu matematik konularında güçlük çekebilecekleri öne sürülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde çözülen soru sayısının artırılması, kolay konuların yer alması, günlük hayattaki kullanımına yönelik çalışmalar yapılması, ödev sayısının azaltılması, ders saatlerinin azaltılması, ekstra tekrar yapılması, oyun ile anlatım, etkinlik yapma, gezi düzenleme vb. gibi uygulamaların olmasını istediği görülmüştür. Buna paralel olarak Gökbulut, Yangın ve Sidekli (2008) öğrencilerin matematik öğretmenlerinden aktif katılım sağlayabilecekleri uygulamalar konusunda beklentiye sahip olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde aktif katılım sağlayabilecekleri uygulamalar yapılmasını istediği söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik derslerine giren öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde Gökbulut, Yangın ve Sidekli'nin (2008) sonuçlarıyla paralel olmak üzere aktif katılım boyutunda beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde aktif katılım sağlayabilecekleri uygulamalara katılmayı beklediği söylenebilir. Zakiroğlu (2012) ise yabancı uyruklu öğrencilerin derse aktif katılım sağlamanın kavramları veya işlemleri öğrenmede önemli bir yerinin olduğunu belirtmiştir. Derse aktif katılım sağlayan öğrencilerin süreç içinde etkin olacakları için bilgileri daha iyi anlamlandırabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca matematik öğretmenlerinden beklentileri ölçeğinin "Matematik dersinde ölçme ve değerlendirme" alt boyutunun diğer boyutlara göre daha homojen yapıya ve "Matematik dersine sözel katılım" boyutunun ise diğer boyutlara göre daha heterojen yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili beklentilerinin genel olarak benzer olduğu, sözel katılım

etkinliklerine dair beklentilerinin ise birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Cascella ve Giberti'nin (2022) yerli ve yabancı öğrencilerin metin anlama becerileri ile matematik başarılarını karşılaştırdığı çalışmasında, yabancı öğrencilerin dezavantajlı durumda olduğunu tespit etmesi bu bulguları destekler niteliktedir. Bu bilgiler ekseriyetinde yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı Türkçe dil yetersizliğinin matematik dersinde sözel katılım gerektiren etkinliklere yönelik beklentilerini olumsuz yönde etkilediği öngörülebilir. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin dil becerilerinin yetersiz olması, bu tür etkinliklere katılma isteklerini azaltabilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersine yönelik görüşleri ve matematik öğretmenlerinden beklentilerinin birbirini doğruladığı belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin, beklenti ölçeğinde matematik dersinde konu ile ilgili çevre gezisine dair beklentilerinin yüksek olduğu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verilere göre matematik dersinde gezi düzenlenmesini bekledikleri fark edilmiştir. Bu bilgiler ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun dersle ilgili gezi düzenlenmesini istediği düşünülebilir. Yazıcı (2021) matematik dersinde yapılan müze gezisinde, öğrencilerin gördükleri eserleri matematiksel açıdan değerlendirdiklerinde geometri ile ilişkilendirdiklerini ifade etmiştir. Bu noktada Matematik dersinde konuyla ilgili yapılacak çevre gezilerinin, öğrencilerin matematiğin hayatla bağlantısını keşfetmesine ve bu doğrultuda öğrenecekleri bilgilerin kalıcılığının artmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde gezi düzenlenmesine dair beklentisinin sebebi olarak doğada gözle görebilecekleri somut durumları gözlemleyerek öğrenmek istedikleri düşünülebilir. Dağlı ve Yüksel (2022) Suriyeli öğrencilerin dersine giren matematik öğretmenlerinin problemleri somut hale getirerek anlattıklarında öğrencilerin anlayabildiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin çevre gezisiyle edindiği somut yaşantılarla matematik dersinde öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getireceği ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebileceği öngörülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde sürekli yazı yazılmasına dair beklentilerinin en düşük olduğu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verilere göre derste yazı yazılmasını istemedikleri, bu yöntemi sevmedikleri görülmüştür. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde yazı yazılmasına karşı isteksiz oldukları söylenebilir. Buna benzer olarak Gökbulut, Yangın ve Sidekli (2008) çalışmasında öğrencilerin yazma etkinliklerine dair beklentilerinin düşük olduğunu, öğrencilerin yazılan konuları ilgi çekici bulmaması sebebiyle yazma etkinliklerine dair beklentilerinin düşük olabileceğini ifade etmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda Türkçe'ye yeterli düzeyde hâkim olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma etkinliklerinde sorun yaşamadığı, ancak Türkçe diline yeterince hâkim olmayan yabancı uyruklu öğrenciler için yazma etkinliklerinin daha zor bir hal aldığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'ye hâkimiyet konusunda yaşadıkları problemler azaldığında yazma etkinliklerine dair beklentilerinin artacağı öngörülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinin günlük hayatta kullanıma yer verilmesine dair beklentilerinin yüksek olduğu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verilerde matematik dersinin günlük hayattaki kullanımına yönelik çalışmalar yapılmasını istediği fark edilmiştir. Bu konu hakkında Dağlı ve Yüksel (2022) Suriyeli sığınmacı öğrencilerin özellikle günlük yaşamda karşılığı olan konuları daha iyi öğrenebildiğini ifade etmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin matematik konularını günlük hayatla bağdaştırmak istemesini açıklar niteliktedir. Bu bilgiler neticesinde yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersini günlük hayatla bağdaştırmak istediği söylenebilir.

Beklenti ölçeğinde yabancı uyruklu öğrencilerin dersin sonunda konuların özetine dair beklentilerinin yüksek olduğu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde matematik dersinde özet/tekrar gibi uygulamaların yapıldığı görülmüştür. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerin yapılan bu uygulamanın devam etmesini istediği söylenebilir. Hatta yapılandırmacı yaklaşıma uygun değerlendirmeler yapılmasını beklediği öngörülebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda her birey kendi hızında ilerler ve bu doğrultuda her bireyin konu sonundaki değerlendirilmesi farklı olacaktır. Bu sebeple yabancı uyruklu

öğrencilerin bu uygulamayı devam etmesini beklediği düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için yayımladığı el kitabında öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve öğrencilerin bilgi düzeylerine göre sınıfında boşluk doldurma, özetleme, neden- sonuç ilişkisi kurma gibi etkinlikleri derslerde kullanabileceklerini belirtmiştir (Öztürk vd., 2017).

Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde ev ödevi verilmesine dair beklentilerinin düşük olduğu ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen kodlarda ödev sayısının azaltılmasını istediği belirlenmiştir. Buna benzer olarak Şimşir ve Dilmaç (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin ödevlerini yapmadıklarını, Delen (2018) ise gelişigüzel bir şekilde yaptıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersinde ev ödevi konusunda isteksiz olduğu söylenebilir. Bu noktada dil yetersizliği çeken öğrencilerin ödevleri anlamaması sebebiyle yapamadığı veya yapmak istemediği öngörülebilir.

Çalışmada elde edilen veriler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersi hakkındaki görüşleri incelenmiş ve matematik öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğu görülmüştür. Elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda; yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimden verimli bir şekilde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin veya yetişmekte olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim veya çok kültürlü eğitim hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim fakülteleri müfredatına eklemeler yapılmalı ve hizmet içi eğitim almaları konusunda öğretmenler teşvik edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin Türkiye'de uygun olduğu yaş grubuna göre sınıflara yerleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilere hazırbulunuşluk testleri uygulanarak kendi ülkelerindeki ve Türkiye'deki eğitim arasındaki denklige göre sınıfa yerleştirmenin daha uygun olacağı öngörülmektedir. Nicel kısımda örneklemin sınırlı olması sebebiyle yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğretmenlerinden beklentilerini ebeveynlerinin eğitim durumları, sosyoekonomik durumları gibi değişkenlerin etkileyip etkilemediği incelenememiştir. Bu etkenlerin öğrencilerin beklentilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bahsedilen durumların inceleneceği çalışmalar yapılabilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimden beklentilerine dair asgari sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin genel anlamda eğitimden beklentilerinin neler olduğu araştırılabilir. Çalışmanın evrenini oluşturan 49 yabancı uyruklu öğrenciden yalnızca 32'sine ulaşılmış ve yabancı uyruklu öğrencilerin okula devam konusunda sorun yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonlarının inceleneceği araştırmalar yapılabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları dil probleminin tek bir ülkeye ait olmadığı diğer ülkeler için de geçerli olduğu ve bu problemin sadece matematik dersindeki değil diğer derslerdeki başarılarını da etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda dil yetkinliğinin ders başarıları üzerinde bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle dil yetkinliğinin ders başarıları üzerindeki etkisinin tespit edileceği araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep. Gaziantep Üniversitesi.
- Barwell, R., vd. (2016). Tensions in teaching mathematics in contexts of language diversity. *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI study*, 175-192. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2_10
- Baştürk, S. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cascella, C., & Giberti, C. (2022). Beyond text comprehension: exploring items' characteristics and their effect on foreign students' disadvantage in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(6), 1588-1608. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1836408>
- Cascella, C., Giberti, C., & Viale, M. (2022). Investigating Foreign Students' Disadvantage in Mathematics: A Mixed Method Analysis to Identify Features of Items Favouring Native Students. *The Journal of Mathematical Behavior*, 67, 100990. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2022.100990>
- Chykina, V. (2019). Educational expectations of immigrant students: Does tracking matter?. *Sociological Perspectives*, 62(3), 366-382.
- Çakmak, L. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğreniminde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Dağlı, K. & Yüksel, S. (2022). Suriyeli Öğrencilerin Matematik Dersi Kazanımlarına Ulaşmaları Sürecinde İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-27. <https://doi.org/10.19171/uefad.890849>
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Delen, A., & Ercoşkun, M. H. (2019). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nitel Açından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 299-322.
- Duruhan, K., Akdağ, M., & Güven, M. (1990). Lise üçüncü sınıf fen bölümü öğrencilerinin matematik dersi öğretmenlerinde okulda ders içi ve ders dışı davranışlarına ilişkin beklentileri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 14 (77), 37-47.
- Fırat, M. (2022). *Karma Yöntem Araştırmaları- Yöntembiliminde Açıklığın Yükselişi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Giannelli, G. C., & Rapallini, C. (2016). Immigrant student performance in Math: Does it matter where you come from?. *Economics of Education Review*, 52, 291-304. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.006>
- Gökbulut, Y., Yangın, S., & Sidekli, S. (2008). 2004 ilköğretim matematik öğretimi programı doğrultusunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden matematik dersi için beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (187), 52- 75.
- İlgün, Ş., & Küp, K. (2023), Matematik eğitiminin yabancı uyruklu öğrencilerin ve matematik öğretmenlerinin perspektiflerinden incelenmesi: Kars örnekleme. İlgün Ş. ve Erdoğan F. (Der.) *Eğitim araştırmalarında trendler* içinde (ss. 61-100). Ankara: Vizetek.
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529- 546.

- Kaplan, A., Öztürk, M., & Doruk, M. (2014). Matematik uygulamaları dersine yönelik beklenti ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 85-103. <https://doi.org/10.17556/jef.19885>
- Karlson, K. B. (2015). Expectations on track? High school tracking and adolescent educational expectations. *Social Forces*, 94(1), 115-141. <https://doi.org/10.1093/sf/sov006>
- Kayacık, B. E. (2020). *Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Korkmaz, Y. (2023). *Suriyeli sığınmacı lise öğrencilerinin eğitimde karşılaştığı sorunlar: Haliliye örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa. Harran Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* sage.
- Nortvedt, G. A., & Wiese, E. (2020). Numeracy and migrant students: A case study of secondary level mathematics education in Norway. *ZDM*, 52(3), 527-539. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01143-z>
- Oikonomidou, E. (2010). Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 74-80. <https://doi.org/10.1080/15210960.2010.481186>
- Osmanoğlu, A. E., & Yaşa, R. (2018). Lise Öğrencilerinin Okul Ortamından Beklentileri, *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1291-1312. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13786>
- Öner, G., & Dur, H. (2023). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 285-307. <https://doi.org/10.34056/aujef.1173154>
- Öztürk, M., vd (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. (Ed.: Semih Aytekin). MEB Yayınları
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2020). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri* (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Sarıahmetoğlu, H., & Kamer, S. T. (2021). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi ve Uyumu: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612-634. <https://doi.org/10.21666/muefd.852569>
- Sarıca, R. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Eğitim-Öğretimden Beklentileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (OÖE-ÖBÖ): Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 15(2), 1165-1187. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41612>
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Şimşek, S. (2022). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okul içi gündelik deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karaman. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu kişilerin eğitim gördükleri okullarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Çevrimiçi*, 17 (2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Riccardi, V., Giannantoni, P., & Le Rose, G. (2019). Educational Expectations of Migrant Students in Italy: Second-class Destiny or Integration's Opportunity?. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (20), 83-102. <https://doi.org/10.738/ecps-2019-020-ricc>
- UNICEF (2019). Turkey humanitarian situation report.

- Uysal, A. (2021). *Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Konya. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Wang, Y., & Benner, A.D. (2014), Parent-Child Discrepancies in Educational Expectations: Differential Effects of Actual Versus Perceived Discrepancies. *Child Development*, 85 (3), 891-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.12171>
- Wells, R. S., Seifert, T. A., & Saunders, D. B. (2013). Gender and realized educational expectations: The roles of social origins and significant others. *Research in Higher Education*, 54, 599-626. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9308-5>
- Yazıcı, E. Z. (2021). *Etnomatematik Uygulamalarında Kültür ve Matematiğin Gerçekçi Matematik Eğitimi Çerçevesinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yenilmez, K., & Çöplü, Ö. F. (2019) Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 26-36.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Okul Ortamına Uyumu*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Young-Loveridge, vd. (2006). Students' perspectives on the nature of mathematics. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen & M. Chinnappan (Eds.), *Identities, Cultures and Learning Spaces*. Volume 2. 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Adelaide, SA., MERGA Inc, Canberra, Australia: 1-5 July, 2006, 583-590.
- Zakiroğlu, S. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersinden beklentilerine göre matematik programının irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne. Trakya Üniversitesi.

Makale Bilgi Formu

Yazarların Notları: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazarların Katkıları: Bu makalenin yazımına tüm yazarlar eşit katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar son metni okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Telif Beyanı: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destek/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.



Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin Tarihi Gelişim Süreci Temelinde İncelenmesi

Examination of Ministry of National Education School Family Association Regulations on the Basis of the Development Process

Serdal Soydan 

Niğde Üniversitesi, Eğitim Yönetimi
Bölümü, Niğde, Türkiye,
srd15151@gmail.com



Öz: Okul aile birlikleri, uzun süredir Türk eğitim sisteminde yer alan, yönetmeliklerle yasal bir zemine oturtulmuş, zaman içerisinde köklü değişiklikler yapılarak geliştirilmek istenmiş, eğitim süreçlerine velileri dahil etme ve destek sağlama amacıyla kurulmuş birlikteliklerdir. Cumhuriyetin ilanından bu yana yayımlanan yönetmeliklerin gelişim süreçlerinin irdelendiği bu çalışmada, araştırmanın çalışma grubu olarak MEB tarafından 1947-2012 yılları arasında uygulamaya konulmuş, 5 yönetmelik ve 1931 yılında yayımlanan 1 talimatname incelenmiştir. Böylece cumhuriyet tarihi boyunca okul aile iş birliğini sağlamaya yönelik yapılan resmi uygulamaların belirli özellikleri bakımından bir arada incelenmesi ile gelişim süreçlerinin analiz edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada nitel bir çalışma deseni olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında, talimatname ve yürürlükten kaldırılan yönetmeliklere, yönetmeliklerin dijital olarak yayımlandığı MEB resmî web sitesinin resmî gazete modülünden yıl ve sayı bilgileri taranarak; yürürlükte olan 2012 tarihli Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne ise T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi veri tabanından ulaşılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu amaçla çıktısı alınan yönetmelikler farklı kategorilerde tematik olarak incelenmiş, yayımlandığı yıl ve sayı, getirdiği yenilikler, olumlu ve olumsuz yönleri kapsamında derinlemesine analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında yönetmeliklerin yayımlandığı dönemin kamu yönetimi politikalarından etkilendiği, yürürlükte olan yönetmeliğin şekillenmesine ciddi katkılar sağladıkları ve okul aile birliklerinin zaman içerisinde maddi imkanlardan yoksun öğrencilere destek sağlamaya yönelik çalışmalar yapma amacıyla kurulan yapılardan, okul ihtiyaçlarını giderme yönüyle ön plana çıkan mekanizmalar haline geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Aile Birliği Yönetmeliği, Okul Aile Birliği Yönetmeliklerinin Gelişimi, Okul Aile İş Birliği, Eğitim Yönetimi

Abstract: Parent-teacher associations are associations that have been in the Turkish education system for a long time, established on a legal basis by regulations, intended to be developed by making radical changes over time, and established with the aim of including parents in the educational processes and providing support. In this study, where the development processes of the regulations published throughout the history of the Republic are examined, 5 regulations and 1 instruction published in 1931, which were put into practice by the Ministry of National Education between 1947 and 2012, were examined as the research study group. Thus, it is aimed to analyze the development processes by examining together the official practices aimed at ensuring school-family cooperation throughout the history of the Republic in terms of their specific characteristics. The document analysis method, which is a qualitative study design, was used in the study. During the data collection phase, the instructions and abolished regulations were scanned for year and issue information from the official newspaper module of the Ministry of National Education official website, where the regulations were published digitally; According to the parent-teacher association regulation dated 2012, which is in force, T.R. Retrieved from the Presidential Legislation Information System database. The data were analyzed with the descriptive analysis method. For this purpose, the printed regulations were examined thematically in different categories and analyzed in depth within the scope of the year and number of publication, the innovations it brought, and its positive and negative aspects. Considering the findings, it has been concluded that the regulations were influenced by the public administration policies of the period in which they were published, that they made significant contributions to the shaping of the regulations in force, and that parent-teacher associations, over time, became prominent mechanisms in terms of meeting school needs, from structures established to provide support to students who lack financial means.

Key Words: Parent-Teacher Association Regulation, Development of Parent-Teacher Association Regulations, School-Family Cooperation, Educational Management

Geliş Tarihi/Received:
27.09.2023
Kabul Tarihi/Accepted:
02.10.2024
Yayımlanma
Tarihi/ Available Online:
19.12.2024



Extended Abstract

School-family cooperation has also found a place in our education system within the legal regulations. Examining the relevant legal framework will be useful in understanding the efficiency of school-family cooperation. In Article 16 of the Basic Law of National Education (Official Gazette, 1973), it is stated that school-parent unions are established in educational institutions in order to support school-family cooperation in order to support the realization of the goals of the schools. In addition, it is stated in the same article that students' parents cannot be compelled to donate in any way.

If we summarize the development of the regulations put into effect in our country on Table 2; The first comprehensive official study on school-family cooperation in our country was the Establishment of Protection Committees published in 1931. Although the establishment of the Protectorate Committees, which cover only primary schools and stand out with their social qualities, is the first legal text prepared to include parents in the education processes, it is far from the infrastructure that will provide the work of school-parent union in the current sense.

MEB (Ministry of Education) (1947), Parent-Teacher Association Regulation came into force by introducing the definition of school-parent union and ensured the establishment of this union at all educational levels. In addition, the methods of providing financial support to schools and students with school cooperatives are specified. The regulation, which includes provisions aiming to cooperate with parents in the dimensions of students' attendance to school, health and cleanliness, emotional and moral development, remained in force for 18 years.

The scope of school-parent cooperation was expanded with the MEB (1965) School-Parent Association Regulation and cooperation was established with associations governed by the associations law. It is noteworthy that with this regulation, the principle of providing support from the families to the education processes of the students was developed. Things to be done to increase the academic success of children were also added to the regulation. In addition to this, while the provisions related to meeting the needs of the schools are also included in the legislation, this regulation has remained in force for 18 years.

MEB (1983) Parent-Teacher Association Regulation, the scope of the associations that cooperated was expanded, and issues such as income control came to the fore. With this regulation, we see that the unions started to become bureaucratic. Many documents that must be kept in union practices such as income and expense books, incoming and outgoing letters, member registry books are governed by this regulation. In addition, since this regulation was made on the basis of the National Education Basic Law No. 1739, it was implemented on a much more solid legal basis and remained in force for 22 years.

It is possible to see the traces of the interaction between education administration and business administration in the MEB (2005) Parent-Teacher Association Regulation. Issues such as increasing the means of creating financial resources for the school, the operation of places such as the school canteen and open spaces, the management of incomes and the fact that the school-parent union has a say in the needs of the schools rather than the school administrations have gained an official character with this regulation. This regulation also made it a rule that donations should be kept in a bank account to be opened in the name of the union. There are also provisions in the regulation that allow families to have a say in school administrations in terms of holding the union directly responsible for meeting school needs and gaining the authority to purchase services. The regulation, which can be summarized with these provisions, remained in force for seven years.

MEB (2012) Parent-Teacher Association Regulation, on the other hand, is implemented in a framework where the effects of business management seen in the old regulation continue. The definition of the rising income items of the Union is a concrete example of this. In addition, it aimed to take some measures that prevent the development of school-family cooperation, since the board of

directors consists entirely of parents and contains provisions that prohibit donations to be made compulsory and taken in the records.

MEB has planned the Parent-Teacher Association Regulations as studies aiming to develop school-parent cooperation throughout the process. However, at this point, it has evolved into a position far from serving its purpose, both in terms of provisions, and in terms of providing resources for cooperation with the school, and gradually becoming secondary to participation in education processes.

1. Giriş

Okullar üstlendikleri işlevler ile ülkelerin vazgeçilmez kurumlarının başında gelmektedir. En genel anlamda okulların görevi öğrencilerin toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip olarak yetiştirilmesidir. Okulların bu görevi yerine getirebilmesi için gerekli niteliklere ve imkanlara sahip olması, çevresi ile bütünleşmesi, velileri ile güçlü ilişkiler kurarak aileleri eğitim süreçlerine dahil etmesi gereklidir.

Oğuzkan ve Oral'a (1996, aktaran Kurtuldu, 2010) göre, okul ve aile arasında arzulanan seviyede ilişkiler geliştirilebilir bağlamında yapılabilecek faaliyetlerin başarıya ulaşabilmesi ancak etkili bir okul aile birliği kurulması ile mümkündür. Kazak'a (1998) göre ise okul aile birliği, okul-aile iş birliğini gerçekleştirme ve eğitimde ortaya konan hedeflere ulaşmak için okul-çevre bütünleşmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan okul aile birliği; eğitim seviyesi, mesleği, sosyoekonomik durumu ne olursa olsun, ebeveynlerin eğitim süreçlerine desteğini sağlamaya katkı sağlayabilecek; aileleri okul ile ilgili faaliyetlerden haberdar edecek, okul çatısı altında etkinlikler düzenleyecek, çeşitli ziyaretler yapıp ve iş birliği sağlamaya katkı sağlayabilecek önemli bir kuruluştur. Bu amaçlar doğrultusunda MEB (2012) tarafından yayımlanan Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde birliğin kurulma amaçları; "Eğitim öğretimin amaçları doğrultusunda okul ve aile arasındaki uyumu geliştirmek, iletişim ve iş birliği süreçlerini sağlamak, eğitim ve öğretim süreçlerini geliştiren etkinliklere destek olmak, okulların ve maddi olanakları kısıtlı öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zaruri ihtiyaçlarını gidermek" şeklinde belirtilmektedir.

MEB (2012) Okul Aile Birliği Yönetmeliği, okul-aile birliklerinin kuruluş şekilleri, çalışması, görevleri, yetki ve sorumlulukları ile ilgili usul ve esasları belirleyen yasal mevzuattır. Bu yönetmelikte okul-aile birliğinin nasıl oluşturulacağı, nasıl görev yapacağı, çalışma usulleri, sağladığı maddi kaynaklar, hayırsever ve veli bağışlarının kabulü, harcanması, işletme, kiralama yetkileri, harcama ve denetlemeye ilişkin usul ve esaslar belirtilmiştir. Okul aile birliklerinde yetkili organ; olağan genel kurulda seçilen beş asil beş yedek üyenin oluşturduğu yönetim kuruldur (MEB, 2012). Okul-aile birliği, öğrencinin başarısını amaçlayan ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla kurulması nedeniyle, bu amaçtan sorumlu olan her türlü kişi ya da kişileri sürece dahil etmesi açısından oldukça önemlidir. Tuzcuoğlu'na (2014) göre okul aile birliği hem okulların yönetim süreçleri hem de okullarda veli denetimi konusunda yasal olarak yetkili bir kuruluş olup eğitim kurumlarında karar verme ve yaptırım gücüne sahip bir mekanizmadır. Okul aile birliğinin okul uygulamalarının okul çevresine duyurulması ve geliştirilmesindeki etkisinin yanında; öğrencilerin okul dışı davranışlarının da takip edilip, olumsuz durumlar için zaruri tedbirlerin alınması ve ailelerle iş birliği yapma gibi konularda resmi yetkileri bulunmaktadır.

Öğrencinin okul ile tanışana kadar yaşadığı, karşılaştığı ilk çevrenin aile olduğu düşünülürse; okul aile iş birliğinin resmi boyutlarda kurulması önem arz etmektedir. Yazar vd. (2010) ebeveynleri çocukların hem anne babası hem de onların ilk öğretmenleri şeklinde belirtip şunları eklemektedir: "Eğitim ilk olarak çocuğun dünyaya geldiği ve birlikte yaşadığı ailede başlar. Ailenin çocuğa sunduğu çevre onun gelişimine şekil verir. Bu yüzden çocuğun gelişim süreci ailenin çocuğun gereksinimlerini karşılama ve

onun desteklemesiyle doğrudan ilgilidir. Ancak şu unutulmamalıdır ki ailenin, bireyin toplumdaki yerini alabilmesi için gerekli olan bütün yetileri tek başına kazandırabilecek donanımına sahip olması mümkün değildir. Ailenin bireye sağladığı çevre ve eğitim imkanları bir noktadan sonra yetersiz kalır. Bu ihtiyaçları karşılamak için okul, aile ve çevrenin etkili şekilde iş birliğine dayandığı bir örgütün gerekliliği ortaya çıkar. Bu örgütlenmenin eğitim süreçlerinde istenen başarıya ulaşması, etkili bir iletişimle mümkün olacaktır.”

Çalışkan ve Ayık (2015) okul aile birliklerinin çalışmalarını planlarken ciddi manada ekonomik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtip şunları eklemektedir: “Eğitim süreçlerinin organizasyonu ve planlanması, zahmetli ve masraflı bir iştir. Okul aile birliğinin görev ve sorumluluklarını incelediğimizde özellikle öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkları azaltmak, okuldaki öğrenme ortamlarını düzenlemek ve çeşitli eğitici, destekleyici faaliyetler sunma gibi görevler ön plana çıkmakta ve bu hususlar planlanırken de maddi desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. ” Akal’a (2010) göre okul aile birlikleri, ailelerin eğitim süreçlerine katılımını sağlama gibi önemli bir işleve sahiptir. Aileler, okul aile birliği oluşumu sayesinde okul yönetim ve eğitim planlama süreçlerine dair düşüncelerini aktarma, okulların karar süreçlerine dahil olma ve uygulamalarını destekleme, okula maddi ve manevi katkılarda bulunma fırsatlarına sahip olmaktadır.

Gümüşeli (2004,) okul aile birliğinin önemini şu şekilde belirtmektedir: Okulun tek başına öğrencide istenilen davranışları oluşturabilmesi mümkün değildir. Bu sebep ile okullarda okul aile iş birliği çalışmalarını organize eden resmi bir kuruluş olan okul aile birliklerinin etkili şekilde çalışması hayati bir önem kazanmaktadır. Atmaca’ ya (2019) göre çocuklara kazandırılan davranışların önemli bir bölümü ailenin etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Okul ile ailenin öğrettikleri arasında çelişki olması ya da okul aile iş birliğine dayalı bir eğitim öğretim planlaması geliştirilemez ise öğrencide istendik yönde davranış geliştirme süreci olumsuz yönde etkilenir. Bu sebeple okul aile iş birliği öğrenci başarısı için vazgeçilmez bir husustur. Bu iş birliğini destekleyebilecek en önemli kuruluş ise okul aile birlikleridir.

Çalışkan ve Ayık’a (2015) göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenilen düzeyde yönetilebilmesi için maddi kaynakların artırılması, finansmanın yetersizliği söz konusu ise kaynak sağlama, eldeki kaynakların çeşitli alt kesimler arasında dengeli biçimde paylaşılması ve verimi bir biçimde kullanılmasını zaruri hale getirmektedir. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmeleri, planlanan faaliyetlerini sürekli ve başarılı bir şekilde yöneterek nitelikli bir eğitim hizmeti verebilmeleri, gereksinim duydukları kaynakları sağlamaları ile doğrudan bağlantılıdır. Bu da maddi kaynak işlevinin okulun diğer işlevleri arasındaki önemine işaret etmektedir.

Türkiye’de okul aile iş birliğinin verimli bir şekilde sağlandığını söylemek oldukça güçtür. Doğan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin okul aile iş birliği konusunda ilgisiz ve isteksiz tutumlar sergiledikleri ve yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları sonucu ortaya konmuştur. Kaşıkçı (1996) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, okul-aile iş birliğinin sağlanabilmesi, geliştirilebilmesi hususunda eğitimcilerin %28’inin kendilerini yeterli donanıma sahip görmedikleri anlaşılmaktadır. Okul aile iş birliği, taşınmış olduğu fırsatlar açısından eğitim kurumları için önemli bir imkân; okul aile iş birliğinin verimini artırmak da Türk eğitim sistemi açısından önemli bir katkı fırsatı olmaktadır. Zira eğitime bakış açısının her geçen gün geliştiği, eğitime verilen önemin daha da arttığı Türk eğitim sisteminde, okul aile iş birliğini doğru ve başarılı bir şekilde planlamak eğitim sisteminin önemli bir hedefi haline gelmiştir. Candemir’e (2023) göre okul aile iş birliğini etkili şekilde kurabilen okullarda; yönetim süreçlerinin, eğitim planlamalarının karşılaştığı sorunlara daha kolay çözümler üretilmektedir.

Literatürde okul aile iş birliğinin eğitim planlamaları üzerindeki önemli katkısı üzerinde ortak noktada buluşan birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır (Gökçe, 2000; Çelenk, 2003; Çalık, 2007). Gerek alanyazında okul aile iş birliğinin önemi üzerinde yapılan çalışmalar gerekse MEB (1947, 1965, 1983,

2005, 2012) tarafından uzun yıllardır uygulanan okul aile birliği yönetmelikleri, okullarda kurulan okul aile birliği çalışmalarının resmi boyutlarda gelişiminin ve veriminin irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Alanyazında bu problem tanımı çerçevesinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu da göz önüne alındığında, araştırmanın bu yönüyle literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmanın okul aile iş birliğinin nasıl sağlandığı, nelerin amaçlandığı, nelerin değiştığı, nelerin eksik kaldığı, eksiklerin nasıl giderilebileceği tartışmalarına katkı sağlaması; öte yandan mevcut mevzuatın değerlendirilip gelecekte yapılması olası mevzuat değişiklerine ışık tutması ve mevcut uygulayıcılara da fikir vermesi öngörülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, okul aile iş birliğini sağlamak amacıyla yayımlanan okul aile birliği yönetmeliğinin tarihi gelişim çerçevesinde incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda MEB (1931) tarafından yayımlanan İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi ile başlayan ve cumhuriyet tarihi boyunca yayımlanan yönetmelikler ile okul aile iş birliği geliştirilmesi sürecinin gerçekleştiği resmi aşamalar, yönetmeliğin genel amaçlarının değişimi, yasal dayanakları, okul aile birliği işlemlerinin usul ve esaslarının gelişim süreçleri, vazgeçilen ve yenilenen uygulamalar irdelenerek bu konuda MEB tarafından oluşturulan derin tecrübelerin etki ve sonuçları, alanyazındaki kuramsal bilgi birikimi ışığında çözümlenerek analiz edilmiştir. Bu sayede çalışmanın öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitim politikalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırma problemi

Okul aile birliği yönetmeliğinin tarihi gelişim çerçevesinde incelenerek gelişim aşamalarının ortaya konulduğu bu çalışmada Cumhuriyet tarihi boyunca yayımlanan 5 Okul Aile Birliği Yönetmeliği ve 1 talimatname irdelenmiştir. Araştırma kapsamında genel olarak şu problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yönetmeliklerin yayım tarihi ve sayısı nedir?
2. Yönetmelikler kaç bölüm, kaç madde ve kaç ekten oluşmaktadır?
3. Yönetmeliklerin yasal dayanakları nedir?
4. Yönetmelikler ne kadar süre yürürlükte kalmıştır?
5. Değişen yönetmeliklerdeki yeni uygulamalar nelerdir?
6. Yönetmeliklerde yapılan değişikliklerin yürürlükte olan yönetmeliğe ne gibi katkıları olmuştur?
7. Yayımlanan yönetmeliklerin genel amaçları nelerdir?
8. Yönetmelik değişiklerini etkileyen süreçler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Okul aile iş birliğini sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yasal mevzuatlar olan okul aile birliği yönetmeliklerinin irdelenmesinin amaçlandığı bu çalışma bir doküman incelemesi çalışmasıdır. Belgesel tarama şeklinde de ifade edilen doküman analizinde, oluşturulmuş kayıt ve belgeler incelenerek veri toplanmaktadır (Aydoğan, 2023). Yıldırım ve Şimşek' e (2013) göre doküman incelemesi, araştırılmak istenen konu ya da problem hakkında bilgi sunan yazılı materyallerin incelenmesi sürecidir. Aynı zamanda doküman incelemesi resmi ya da resmi olmayan belgelerin taranması, belli bir plan dahilinde irdelenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini içeren nitel bir araştırma desendir (Ekiz, 2009). Özetle doküman analizi, araştırma problemi çerçevesinde kişi ya da kurumlar tarafından ortaya konan çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının elde edilip analiz edilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Seyidoğlu, 2016).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu cumhuriyet tarihi boyunca yayımlanan okul aile birliği yönetmelikleridir. Bu kapsamda 1947, 1965, 1983, 2005, 2012 tarihlerinde MEB tarafından yayımlanan 5 adet Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin yanında 1931 yılında Maarif Vekaleti tarafından yayımlanan İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi, Türk eğitim sistemi tarihi açısından okul aile iş birliğini sağlamak amacıyla yapılan ilk yasal düzenleme olması amacıyla, 3. Millî Eğitim Şûrası kararları, 2287 ve 1739 Sayılı Kanun'un ilgili hükümleri konu ile direkt bağlantılı olduğundan araştırma evrenine dahil edilmiştir. Araştırma evreninde ifade edilen bütün okul aile birliği yönetmeliklerine ve ilgili yasal mevzuatlara ulaşılmak istendiğinden ulaşmak istendiğinden, ayrıca örneklem belirlenmemiştir.

2.3. Veri toplama süreci

Çalışmanın veri kaynağını, 1947-2012 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5 adet okul aile birliği yönetmeliği ve okul aile iş birliğini sağlamayı amaçlayan ilk yasal dayanak sayılan 1 talimatname oluşturmaktadır. Talimatnameye ve yürürlükten kaldırılan 1947 Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne, MEB resmî web sitesinin tebliğler dergisi modülünden dergilerin yıl bilgileri ve okul aile birliği anahtar kelimeleri taranarak ulaşılmıştır. Yürürlükten kaldırılmış 1965, 1983 ve 2005 Okul Aile Birliği Yönetmeliklerine ise T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete veri tabanı eskiler modülünden, "okul aile birliği", "okul aile birliği yönetmeliği" anahtar kelimeleri ve yönetmelik yayım tarihi bilgileri girilerek ulaşılmıştır. Yürürlükte olan okul aile birliği yönetmeliğine ise T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi veri tabanı sisteminden ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde birincil kaynaklardan başka bir ifade ile herkesin erişimine açık şekilde bulunan resmî web sitelerinden ulaşılan belgeler, word dosyasına aktarılmıştır. Aktarım işleminden sonra çıktılar alınmış ve analiz etme aşamasına geçilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilir (Ültay vd., 2021). Birbirinden farklı çalışmaların tematik olarak çerçevelenip tanımlanması ve yorumlanması esasına dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz, toplanan verilerin derin bir analiz gerektirmeden belli özelliklere göre belirlenen temalar doğrultusunda irdelenip analiz edilmesini kapsayan nitel bir veri analiz yöntemidir (Altındağ, 2005). Yönetmelikler bütün ayrıntıları ile araştırmacı tarafından okunmuş, gerekli notlar çıkarılmış ve bazı inceleme alanları için kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Yönetmeliklerin özellikleri farklı kategorilerde tematik olarak incelenmiş; doğrudan alıntılar yapılarak betimleme, değerlendirme ve yorumlamalar yapılmıştır. Yönetmelikler yayımlandığı yıl ve sayı, getirdiği yenilikler, mevcut yönetmeliğe katkıları, olumlu ve olumsuz uygulamalar gibi yönlerden kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre araştırma geçerliliğinin sağlanması için elde edilen verilerin detaylı şekilde raporlaştırılması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının aktarılması gerekmektedir. Bu sebeple araştırma geçerliliğini sağlamak amacıyla veri analiz aşamaları detaylı şekilde anlatılmış; toplanan bütün veriler ve bulgular nitel ve nicel özellikleri ile birlikte ayrıntılı şekilde ortaya konulmuştur.

Tavşancıl ve Aslan'a (2001) göre betimsel analizin güvenilirliği kodlamaya bağlı bir noktadır. Buna göre tematik kategorilerde aranan en gerekli özelliklerin başında; aynı dokümanı aynı amaç çerçevesinde irdelleyen farklı bir araştırmacının da ilk araştırma sonuçlarına ulaşabilmesi gelmektedir. Bu yüzden, farklı araştırmacılar tarafından yapılan veya aynı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapılan kategori yorumlamalarının farklılık göstermemesi gerekmektedir. Buradan hareketle, çalışmada araştırmacının

katagoriler üzerinde yapılan kodlama işleminin tutarlılığını belirlemek amacıyla kodlama güvenilirliği ölçülmüştür. Bu bağlamda araştırma çerçevesinde incelenen bütün yönetmelikler 21 gün arayla araştırmacı tarafından iki defa kodlanarak, araştırmacının kendi içindeki tutarlılığı ölçülmüştür. Kodlama güvenilirliği, uyum yüzdesi indeksi üzerinden değerlendirilmiştir. Uyum indeksi, aynı kodlama üzerinden, mevcut bütün durumların (üzerinde mutabık olunan veya olunamayan kodlama sonuçları) oranı hesaplanarak bulunmaktadır. Bu amaçla uygulanan uyum indeksi kodlama güvenilirliği 0,89 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl ve Aslan'a göre farklı kodlayıcılar veya aynı kodlayıcı üzerinden hesaplanan puanlama güvenilirliği uyum yüzdesinin %70 üstü değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu sonuç itibariyle, kodlama güvenilirliğinin uygun standartlarda olduğu ifade edilebilir.

3. BULGULAR

3.1. Genel bulgular

Bu bölümde MEB İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi ve Okul Aile Birliği Yönetmelikleri kronolojik şekilde tarih, sayı, bölüm sayısı, madde sayısı, ekleri ve yasal dayanak özellikleri açısından incelenmiştir.

Tablo 1.

MEB Okul Aile Birliği Yönetmelikleri

Sayı	Tarih	Sayı	Madde Sayısı	Ek Sayısı	Yürürlük Süresi (Yıl)	Yasal Dayanak
1	31/01/1947	25	25+2	-	18	3. Millî Eğitim Şûrası
2	30/7/1965	12062	34+1	-	18	2287 Sayılı Kanun'un 9' uncu Maddesi
3	08/05/1983	18051	35	-	22	1739 Sayılı Kanun 16. Maddesi
4	31/05/2005	25831	26	2	7	1739 Sayılı Kanun'un 5257 Sayılı Kanun ile Değişik 16'ncı Maddesi
5	09/02/2012	28199	30+3	2		1739 Sayılı Kanun'un 5257 Sayılı Kanun ile Değişik 16'ncı Maddesi

MEB (1931, 1947, 1965, 1983, 2005, 2012).

Tablo 1'de görüldüğü üzere Türk eğitim sistemi bünyesinde, hukuki çerçevede yönetmelik olarak uygulamaya geçirilen ilk yasal mevzuat, 31/01/1947 tarih ve 25 sayılı okul aile birliği yönetmeliğidir. Aralık 1946 tarihinde yapılan Üçüncü Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararına uyularak yayımlanan yönetmelik, 3 ana başlık ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca yönetmelikte 2 tane de geçici madde bulunmaktadır. Yönetmelik 18 sene yürürlükte kalmıştır.

Tablo 1' de MEB'in 1947 Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ni, 30/7/1965 tarih ve 12062 sayılı yeni Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile değiştirdiği görülmektedir. 1965 yönetmeliği, 4 ana başlık ve 34 maddeden oluşurken; 1 tane de geçici madde barındırmaktadır. 2287 sayılı kanunun 9'uncu maddesine dayandırılarak çıkarılan bu yönetmelik de 18 sene yürürlükte kalmıştır.

Tablo 1' de MEB'in 1965 Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ni, 08/05/1983 tarih ve 18051 sayılı yeni Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile değiştirdiği görülmektedir. 1983 yönetmeliği, 7 bölüm ve 35 maddeden oluşurken; yönetmelikte 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen

okul aile iş birliğinin sağlanmasına dair kanun hükümleri yasal dayanak olarak alınmıştır. Yönetmelik 22 sene yürürlükte kalmıştır.

Tablo 1' de MEB'in 1983 Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ni, 31/5/2005 tarih ve 25831 sayılı yeni Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile değiştirdiği görülmektedir. 2005 yönetmeliği 6 bölüm ve 26 maddeden oluşurken, yönetmeliğin yasal dayanağını yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu oluşturmaktadır. Bu yönetmelikte ilk defa bağış alındı makbuzları ve okulun farklı bölümlerinin kiraya verilmesine olanak sağlayan kira sözleşmesi ek olarak yer almıştır. Yönetmelik 7 sene yürürlükte kalmıştır.

Tablo 1' de MEB'in 2005 Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ni, 09/02/2012 tarih ve 28199 sayılı yeni Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile değiştirdiği görülmektedir. Yeni yönetmelik 5 bölüm ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca yönetmelikte 3 tane de geçici madde bulunmaktadır. Yasal dayanağı yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu olurken, 2005 yönetmeliğinde olduğu gibi bağış alındı makbuzları ve okulun farklı bölümlerini kiraya vermeye olanak sağlayan kira sözleşmesi ek olarak yer almaktadır. Yönetmelik 2024 yılı itibariyle hâlâ yürürlükte dir.

Bu bölümde İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi ve okul aile birliği yönetmeliklerinin temel amaç, getirdiği yenilikler ve gelişim süreci, usul ve esas uygulamalarının analizi yapılmıştır.

Tablo 2.

MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliklerinin Gelişim Süreci

Yönetmelik	Temel Amaç	Gelişim	Özet
1931 İlkokullar Himaye Heyeti	İlkokullardaki fakir öğrencilerin desteklenmesi ve korunması.	Eğitsel ve sosyal yardım kuruluşları.	Sosyal adalet sağlamaya yöneliktir.
1947 Okul Aile Birliği Yönetmeliği	Aile ile okul arasındaki bağları güçlendirmek öğrencinin yetişme sürecine katkı sağlayacak bir birlik oluşturabilmek	Birliğin ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde kurulması, genel kurul, yönetim kurulu, okul kooperatifleri, isteğe bağlı üyelik.	Öğrencilerin okula devam, sağlık ve temizlik alışkanlıkları, ahlak eğitimi, sosyal beceriler gibi konularda yetişmesinde okul aile iş birliğini sağlayabilmek.
1965 Okul Aile Birliği Yönetmeliği	Aile ve okul arasındaki ilişkileri güçlendirmek suretiyle aile ve öğretmenlerin, öğrenci eğitiminde iş birliğini sağlaması, okulun ve ihtiyaç sahibi öğrencilerin maddi ihtiyaçlarını karşılamak.	Öğrenci ve okul koruma derneklerinin okul aile iş birliği süreçlerine dahil edilmesi.	Öğrenci eğitimi gayesi ile velilerin eğitim süreçlerine katılımları güçlendirilirken, yönetmeliğe dernekler yolu ile öğrenci ihtiyaçlarının giderilmesi hususu da eklenmiştir.
1983 Okul Aile Birliği Yönetmeliği	Okul Aile Birliği ile dernekler arasındaki iş birliğinin gelişmesi ve okula ve öğrencilere katkıda bulunmak.	Denetleme kurulu, okul koruma derneği, Çocuk Esirgeme, Kızılay gibi kurumlarla iş birliği.	Okul Aile Birliği yönetmeliği daha bürokratik bir hal almıştır.
2005 Okul Aile Birliği Yönetmeliği	Okul – Aile iletişimini güçlendirmek ve iş birliğini kurmak, eğitim öğretimi geliştirecek faaliyetlere destek olmak maddi imkanları yetersiz öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarını gidermek.	Maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin, açık alan, salon vb. yerlerin işlettilmesi, gelirlerin harcanması, okulun fiziki ihtiyaçlarının giderilmesi ve denetimi, banka hesabı açılması, hizmet alımı.	Birlik uygulamalarında neoliberal politikaların ve işletme yönetimi etkileri göze çarpmaktadır. Gelir gider işlemlerinin usul ve esasları, okul ihtiyaçlarının karşılanması gibi hususlar temelinde oluşturulmuştur. Okul aile iş birliğinin eğitimsel süreçleri ikinci plandadır.

2012 Okul Aile Birliği Yönetmeliği	Okul- aile iş birliğini güçlendirmek, iletişimi ve iş birliğini sağlamak ve desteklemek, maddi imkânları zayıf olan öğrencilerin eğitim öğretimle ilgili zaruri ihtiyaçlarını karşılamak.	Sosyal ve kültürel eğitim ve kurslardan eğitimi geliştirici faaliyetlerden sağlanan maddi katkılar, Okul aile birliği yönetim kurulunun sivilleşmesi, gelirlerin tanımlanması, zorunlu bağış toplama yasağı.	Okul aile iş birliği kapsamında eğitim süreçlerine velilerin katılımları artırılmak istenmektedir. Gelir – gider işlemlerindeki yeniliklerle beraber birliklerde işletme yönetimi ağırlığı devam etmektedir.
------------------------------------	---	--	--

MEB (1931, 1947, 1965, 1983, 2005, 2012).

3.2. Yürürlükten kaldırılan yönetmelikler

3.2.1. Okul aile birliklerine giden süreç

Tablo 2’de de görüldüğü üzere Akbaşlı ve Tura (2019), Türkiye’de okul ve aile arasında iş birliği sağlamayı amaçlayan ilk resmi çalışmanın, 1931 yılında Maarif Vekaleti tarafından yürürlüğe konulan İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi ile hayata geçtiğini belirtmektedir. Okul yönetimi ve velilerin iş birliğine giderek oluşturdukları, eğitsel ve sosyal yardım kuruluşları şeklinde örgütlenen Himaye Heyetleri, ilkokullarda maddi sıkıntılar çeken öğrencilerin korunması ve desteklenmesi amacıyla, bütün aileleri çocuklarının eğitim aldığı okullardaki ekonomik durumu zayıf olan öğrencilerin durumlarıyla ilgilenmeye yönlendirmiş ve bu şekilde okul ve aile arasında iş birliği çalışmaları eğitim sistemimizde yasal metinlerle yer almaya başlamıştır (MEB, 1931).

Her ne kadar bugünkü manada okul aile birliği oluşumu ilkelerini yansıtmasa da Ökte’ye (2018) göre himaye heyetlerinin oluşturulması ile ilkokullardaki velilerin ihtiyaç sahibi öğrencilerin durumları ile ilgilenmeye yönlendirilmesi hedeflenmiştir. Talimatname ile ilk yıllarda fakir öğrencilerin asgari seviyede temel yiyecek ihtiyaçlarını karşılamak amaçlı bir yardım olanağı sağlanmıştır. Bu mevzuat sonrasında ilkokullarda kurulan himaye heyetleri sayısı gün geçtikçe artış göstermiş cemiyetlerin de sürece katkı sağlaması sayesinde yoksul öğrencilerin ihtiyaçları giderilmeye çalışılmıştır. Ökte’ye (2018) göre bu uygulama ile ilkokullardaki yardıma muhtaç öğrencilere destek olma düşüncesi, veli okul iş birliğinin yanında toplum eğitim iş birliğine dönüşmüş ve ilkokullarda okuyan öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme düşüncesi sosyal bir karşılık bulmuştur. Okul dışı paydaşların ya da okul velisi olmayan kişilerin de bu heyetlere bağış yapma amacıyla hatırı sayılır seviyelerde taleplerde bulunması bunun en somut örneğidir. Böylece okul himaye heyetleri farklı cemiyetler ile iş birliğine giden bağımsız birer organ şeklini almaya başlamıştır.

Bayrakçı ve Dizbay’a (2013) göre ise Türkiye’de okul aile birlikleri, 1940’lı yıllarda dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşat şemsettin Sırer’in yayımladığı bir genelge ile kurulmaya başlanmıştır. Dinç (1999) de okul aile iş birliğini geliştirmek için oluşturulacak okul aile birliği çalışmalarının yasal temellerinin 1946 yılında yapılan 3. Milli Eğitim şurasında atıldığını belirtmektedir. Buna göre şurada altıncı gündem maddesi, aile ve okul arasında iş birliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması şeklinde belirlenmiş, aile ve okul birliği komisyonu oluşturulmuş ve bu komisyon tarafından hazırlanan raporda; eğitim ve öğretim temel ilkelerinin ailelere anlatılması, öğrenci temizliği ve sağlığı, devamsızlık gibi konularda okul- aile iş birliğini geliştirilebilecek çalışmalar hususunda öneriler belirtilmiştir. Komisyon önerilerine ek olarak, ilkokullarda aile ve öğretmen arasındaki bağların zayıf kaldığı belirtilerek, okul aile iş birliğini geliştirmek amacıyla, adı okullar tarafından teklif edilmesi uygun görülen okul- aile birliklerinin oluşturulması ve ortaöğretim kademelerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması önerisi getirilmiştir.

3.2.2. 1947 okul aile birliği yönetmeliği

Tablo 2’de görüldüğü üzere Millî Eğitim Bakanlığı 1946 yılında yapılan 3. Millî Eğitim şurası tavsiye kararına uyarak 1947 yılında ilk Okul Aile Birliği Yönetmeliği’ni yayımlamıştır. Böylece bütün

kademelerdeki okullarda okul aile birlikleri kurulmaya başlanmıştır. Bu mevzuat hem okul aile iş birliğinin kurulmasını direkt olarak gaye edinen bir nitelik taşıması hem de okul aile birliği yönetmeliği ismi taşıması açısından ilk okul aile birliği yönetmeliğidir (MEB, 1947). Yönetmelikte okul aile birliklerinin kurulması ile çocukların yetişmesinde öncelikli sorumluluğu bulunan aileler ve bu sorumluluğa ortak olan okullar arasındaki bağları güçlendirerek öğrencilerin yetiştirilmelerine destek olacak çalışmalar yapabilmek için iş birliği sağlamak amaçlanmıştır. Bu yönetmelikte okul aile birliği genel kurulu, yönetim kurulu gibi organlar tanımlanmıştır. Genel kurul veli ve öğretmenlerden meydana gelmekte; yönetim kuruluna girecek veliler genel kurulda, öğretmenler ise öğretmenler kurulunda belirlenmektedir (MEB, 1947).

MEB (1947), Okul Aile Birliği Yönetmeliği okulun her öğretmenini birliğin doğal üyesi olarak tanımlarken, velilerin (anne veya baba ya da her ikisi) üye olma durumlarını, velilerin isteğine bağlayan bir kural getirmiştir. Bununla beraber okulla ilişkisi kesilen öğrenci velilerinin istemeleri halinde üyeliğe devam edebilmelerine imkân sağlanmıştır. Tablo 2' de görüldüğü üzere birliğin yönetim kurulu organı oluşturulmuş ve en az üç veli üyenin yönetim kuruluna girmesi sağlanmıştır. Okul müdürü ve varsa okuldaki başöğretmen, yönetim kurulunun tabi üyesi sayılmıştır. Yönetim kurulu seçildiği hafta içerisinde toplanarak aralarında başkan, başkan vekili, kâtip, sayman ve kasadar seçerek görev dağılımı yapmaktadır. Bu özellikleri ile yürürlükte olan yönetmeliğin yönetim kurulu oluşturma ve görev dağılımı usullerinin temellerinin atıldığı görülmektedir.

MEB (1947) yönetmeliği ile genel kurulun çalışmalarını yıllık olarak planlaması, yönetim kurulunun ise mümkün olduğu sıklıkta toplanması kurullaştırılmıştır. Fakat yönetmelikte kurulların ne zaman toplanacağı ve ne kadar süre görev yapabileceği ile ilgili hükümler bulunmamaktadır. Ayrıca MEB (1947), yönetmeliğinde okul aile birlikleri, aynı mahalde bulunan okul aile birliği yönetim kurulu başkanlarının lüzum görmesi halinde milli eğitim müdürü veya vekili başkanlığında toplanarak okul aile birlikleri arasında bir birlik meydana getirebilmektedir.

Bu yönetmelikte öne çıkan uygulamalardan bir diğeri ise birliklerin planladıkları çalışmalarda karşılaşılan masrafların, okul kooperatifleri tarafından karşılanmasıdır (MEB, 1947). Okul kooperatiflerinin çalışma esaslarını düzenleyen yasal dayanak Sınırlı Sorumlu Okul Kooperatifleri Ana Sözleşmesi çerçevesinde okul kooperatiflerinin kurulması ile okulda yapılacak her türlü etkinlik için kaynak yaratılmak amaçlanmıştır; öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp üretim faaliyetlerine katılımları sağlamak ve kooperatifçilik anlayışı çerçevesinde iş birliği geliştirilmek istenmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere 1947 yönetmeliğinde eğitim öğretim süreçlerine ailelerin dahil edilmesi gayesi net olarak göze çarpmaktadır. Bu yönetmelikte öğrencilerin eğitim süreçlerinin desteklenmesi ön plana çıkarken, akademik başarının artırılma gayesi ikinci planda tutulmuştur. Yönetmelik ile okulun ve okul programlarının velilere tanıtımı, öğrencilerin okula devamın sağlanması, temizlik ve sağlık, beden eğitimi, fikir ve iş eğitimi, duyu eğitimi, ahlak gelişimi, sosyal gelişim (izcilik, geziler, kamplar vb.) gibi başlıklarda öğrencinin eğitim süreçlerinin desteklenmesi amacıyla iş birliğine gidilmesi hedeflenmiştir.

3.2.3. 1965 okul aile birliği yönetmeliği

Tablo 2' de görüldüğü üzere MEB (1965) Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile birliklerin amacını; aile ve okul arasındaki ilişkileri güçlendirerek anne, baba ve öğretmenleri, çocukların eğitiminde iş birliğine ulaştırmak olarak tanımlanmıştır. Bu haliyle yönetmelikte, eğitimde okul ve aile arasında iş birliği sağlanması hedefi net bir şekilde ortaya konmuştur. Ek olarak okul veli iş birliğini sağlayacak ilkelere yer verilmiş, iş birliği sağlanarak ulaşılmak istenen hedefler maddeler halinde ifade edilmiştir.

Tablo 2' de belirtildiği üzere 1965 yönetmeliğinin getirdiği yeniliklerden birisi maddi anlamda öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarının okul koruma ve yardımlaşma dernekleri tarafından karşılanması

hükümdür. Hüküm gereği okul aile birliklerinin her türlü faaliyeti için gerekli kaynağın, okul koruma derneklerinden sağlanması kararlaştırılmıştır. Bu uygulamada birliklerin bu dernekler ile iş birliği yapmaları amaçlanmıştır. Böylece okul koruma dernekleri, okul aile birlikleri ile iş birliği içerisinde çalışmıştır. Bunların yanında bu yönetmelikte birliklerin okul koruma dernekleri dışında, Kızılay, Yeşilay, Yardım Sevenler Cemiyeti, Çocuk Esirgeme gibi kurumlarla da iş birliğine gidebilecekleri hükümlerine yer verilmiştir. Bu yönüyle 1965 yılında yayımlanan yönetmeliğin okul aile iş birliğini, farklı kurumlarla yapılacak iş birliğini de kapsayacak şekilde genişlettiği görülmektedir.

MEB (1965) Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde, okulun bütün öğretmenleri ve öğrencilerin hem anneleri hem de babaları birliğin doğal üyesi olarak tanımlanmıştır. 1947 yönetmeliğinde isteğe bağlı olarak gerçekleşen birlik üyeliği bu yönetmelikte tabi üyelik olarak yer almıştır. Ayrıca öğrenci velisinin değil de aile kurumunun iki temel üyesi olarak hem anne hem de babanın birliğin doğal üyesi olarak tanımlanması, okul aile iş birliğini geliştirme gayesinin güçlü şekilde güdüldüğünü gösteren başka bir nokta olarak görülebilir. Okul idaresinin izni ışığında anne babaların derslere girebilmesini amaçlayan eğitim günleri ya da haftaları, velilerin sık sık okula gelerek öğretmenler ile görüşme yapmalarının sağlanması hatta mümkünse öğretmenlerin aileleri ziyaret etmeleri, dönem ya da yıl sonunda okul veya sınıf dergisi, sergi, raporların hazırlanması, disiplin olayları hakkında aileleri bilgilendirip gerekirse yardım istenmesi ve sosyal yardımların planlanması gibi iş birliğini sağlamaya çalışan uygulamalar göze çarpmaktadır.

MEB (1965), Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde dikkat çeken başka bir uygulama ise birlikler arası kurul oluşturulmasıdır. Birden fazla okul aile birliğinin kurulduğu il, ilçe ya da büyük yerleşim yerlerinde; ortak kararlar almak ve uygulamalar arası iş birliğine gitmek amaçlı birlikler arası kurulların kurulabileceği hüküm altına alınmıştır. 1947 yönetmeliğinde ismi konulmadan isteğe bağlı şekilde kurulabilir hükümüyle uygulanmaya çalışılan birlikler arası iş birliğinin MEB (1965) yönetmeliğinde teşvik edildiği göze çarpmaktadır.

3.2.4. 1983 okul aile birliği yönetmeliği

Tablo 2'de görüldüğü üzere MEB (1983) tarafından yayımlanan yeni yönetmelik, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa dayanılarak hazırlanmış, bu özelliği itibarıyla yasal olarak daha sağlam bir zeminde uygulanmıştır. MEB (1983) Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde anne babalar ve okul öğretmenlerinin yanında okul müdür ve müdür yardımcıları da birliğin doğal üyesi sayılmıştır. Yönetim kurulunda okul müdürü ve öğretmenler kurulundan seçilen bir üyenin bulunması uygulamasına devam edilirken; yönetim kurulunun 5 asil ve 5 yedek üye ile belirlenmesi bu konuda eski yönetmelikte mevcut olan muğlaklığı ortadan kaldırılmış, mevcut MEB (2012), Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ndeki yönetim kurulunun oluşturulması uygulaması bugünkü haline ulaşmıştır. 1965 Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde öğrencilerin ihtiyaçlarının öncelikle okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanması kuralı kaldırılmış ancak okul-aile birliklerinin okul koruma veya çeşitli yardım dernekleri ve eğitim vakıfları gibi kuruluşlarla iş birliğine gitme imkanları devam etmiştir.

Tablo 2' de görüldüğü üzere yönetmelikteki önemli yeniliklerden birisi denetleme kurulumudur. Kuruluşun faaliyetlerini denetleme adına yeni bir organ olarak denetleme kurulunun oluşturulması uygulamasına 1983 yönetmeliği ile başlanmıştır. Buna göre denetleme kurulu, genel kurulca seçilecek üç asil iki yedek üyeden oluşturulmuştur. Denetleme kurulunda görev yapacak asil üyeler, genel kurul toplantısını takip eden bir haftalık süre içinde aralarından denetleme kurulu başkanını belirlemekle sorumlu tutulmuşlardır. Denetleme kurulunun asli görevi ise üçer aylık periyodlar halinde yönetim kurulu çalışmalarını inceleyip, inceleme raporunu hazırlamak; daha sonra bu raporu yönetim kuruluna ve faaliyet dönemi sonunda da ayrıntılı şekilde genel kurula sunmaktır. Yürürlükte bulunan MEB (2012) yönetmeliğindeki birlik organlarından denetleme kurulunun, kurulma usul ve esasları temeli bu yönetmelik ile atılmıştır.

MEB (1983) Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde kurul çalışmalarının daha bürokratik bir hale getirildiğinin söylemek mümkündür. Bu yönetmelikte üye adres ve bilgi kayıtlarının tutulduğu üye kayıt defteri, alınan kararların imza altına alındığı karar defteri, kurula gelen ve kurulca yazılan yazıların kaydedildiği gelen ve giden evrak defteri gibi defterlerin tutulması ve okul idaresince muhafaza edilmesi sağlanmıştır. Bunların yanında MEB (1983) Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin okul aile iş birliğini oluşturmayı ve güçlendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Birliğin görevlerinin düzenlendiği 26. Maddenin birçok bendinde okul aile iş birliğini sağlamayı hedefleyen maddeler bulunmaktadır.

3.2.5. 2005 okul aile birliği yönetmeliği

Tablo 2'de görüldüğü üzere MEB (2005) tarafından yayımlanan yeni yönetmelik birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Bu yönetmelikte okul aile birliklerinin amaçları ve yetkileri genişletilmiş; birlik bütçesi oluşturulmuş ve okul aile birliği doğrudan bütçeyi yönetmek ile yetkilendirilmiştir. Bu yönetmelik ile ilk kez sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan gelirler, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi; kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işletilmesinden sağlanan maddi kaynakların dağıtımını, dağıtım oranları, harcanması ve denetlenmesi uygulamalarına yer verilmiştir. Bu yönetmelik ile okulun bina tadilat ve onarım işleri, donatım ihtiyacı, malzeme, araç gereç temini gibi görevler okul yönetiminden alınarak okul aile birliğine bırakılmıştır. Bunun yanında bu yönetmelikte okul ile iş birliği yapabilecek kuruluşların kapsamı genişletilmiştir. Ayrıca birliğin sağlayabileceği gelirler net şekilde tanımlanmış ve okul aile birliklerine bu gelirleri artırmak, kayıtlarını tutmak, amacına uygun şekilde kullanmak gibi sorumluluklar verilmiştir. Yönetmelikte okulların işletim gelirlerine sahip olması ön plana çıkan bir gelişmedir. MEB (2005) yönetmeliğine göre eğitim kurumlarının başta kantin, okul bahçesi, salon ve benzeri yerlerinden sağlanan kira gelirlerinin %80'i birliklerin hesabına aktarılırken; %20'si de imkânları yetersiz olan okulların eğitim öğretim ihtiyaçlarında kullanılmak üzere Milli Eğitim Müdürlüğü hesaplarına aktarılması sağlanmıştır.

Yeni yönetmelikte ilk kez velilerin okullara maddi katkı yapması gerekliliği ifade edilmiştir. Buna karşılık daha önceki yönetmeliklerde ön planda bulunan öğrenciler arasında dayanışmanın geliştirilmesine dair hükümlerin bu yönetmelikte bulunmadığı göze çarpmaktadır. Okul hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için stratejik gelişimin altı çizilmektedir. Tablo 2' de belirtildiği üzere MEB (2005), tarafından uygulamaya konulan yönetmeliğin en önemli yeniliklerinden birisi de okul aile birliklerine hizmet alımı yetkisinin verilmesidir. Bu sayede okullar, okul aile birlikleri kanalı ile temizlik, ısınma, güvenlik gibi hizmetleri satın almaya başlamıştır. Okul aile birliğine okula personel alma yetkisi tanınması sayesinde okul aile birlikleri, okul yönetim süreçlerine daha aktif bir şekilde katılma fırsatı yakalamıştır.

MEB (2005), Okul Aile Birliği Yönetmeliğindeki önemli bir gelişme de birlik gelirlerinin bir banka hesabına yatırılması uygulamasıdır. Birlik paralarının yönetim kurulunca bir banka hesabında tutulması ve gelirlerin hızlı şekilde bankaya yatırılması kural haline getirilmiştir. Yerleşim yerinde banka bulunmayan birliklere ise bağışları makbuz karşılığında kabul edip bir hafta içerisinde bankaya yatırma zorunluluğu getirilmiştir. Banka hesabındaki paraların hesaptan çekilme yetkisi ise; okul müdürü, birlik başkanı ve muhasip üyenin müşterek imzaları ile sağlanmaktadır.

3.3. Yürürlükte olan yönetmelik

3.3.1. 2012 okul aile birliği yönetmeliği

MEB tarafından 2012 yılında yürürlüğe giren Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde okul aile birliklerinin kurulma amacı; "Okul ve çevre iletişimindeki köprü olma misyonu; öğrencilerin, resmi mevzuatlarla belirlenen Türk millî eğitiminin amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerlere sahip şekilde

yetiştirilmesi için okul idaresi, eğitimciler ve velilerle iş birliği yapmak; okulun vizyonun ortaya konmasında ve misyonunun gerçekleşmesine katkı sağlamak, eğitim niteliğinin ve akademik başarının artırılması için yapılacak her türlü planlama çalışmalarına dahil olmak, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine destek olmak adına ailelerle örgütlü şekilde bir araya gelebilmek” şeklinde belirtilmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere MEB (2012) Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile yine bazı yeniliklere gitmiştir. Bu yönetmelik ile okul aile birliği üyeliğinin kapsamı genişletilerek; on sekiz yaşını doldurup her seviye ustalık eğitimine devam edenler ve bağış yaparak okul yapımına vesile olan hayırseverler (yapımına destek verdikleri okulun) birliğin doğal üyesi sayılmıştır. MEB (2012) yönetmeliğine göre yönetim kurulu, genel kurulda seçilen beş asil beş yedek veli üyeden oluşmaktadır. Bu haliyle okul müdürü ve öğretmenlerin okul aile birliği yönetim kurulu üyeliği sona ermiş ve yönetim kurulu tamamen öğrenci velilerinden oluşturularak, velilerin okul yönetim süreçlerinde daha aktif rol alması amaçlanmıştır. Bunun yanında yönetmelikte okul aile birliği yönetim kuruluna dahil edilmeyen okul müdürünün, birlik iş ve işlemlerinin mevzuata uygun şekilde yürütülmesinden sorumlu tutulduğu görülmektedir.

MEB (2005) yönetmeliğinde en fazla dört kez okul aile birliği başkanı seçilebilen veliler değişen yönetmelikte en fazla üç kez seçilebilmektedir. Bu uygulama ile de daha fazla veliyi okul aile birliği süreçlerine dahil etmek amaçlanmıştır. Ayrıca bu yönetmelik ile okul aile birliklerinin gelirleri yeniden tanımlanmıştır. Duyuruların, gelir giderlerin okulların web sitelerinde yer alması uygulaması, yönetmeliğin bilişim teknolojileri gelişmelerini de içerdiğini göstermektedir.

Tablo 2’ ye göre MEB (2012) Okul Aile Birliği Yönetmeliği’nde eğitim kurumlarının öğrenci kaydı yaparken bağış toplamaları yasaklanmıştır. Bununla birlikte okulun ihtiyaçlarının giderilmesi için mal ve hizmet alımı ile ortaya çıkan sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri mali konuları yönetmek de okul aile birliğinin yeni görevi olarak tanımlanmıştır. Personel çalıştırma, çalıştırılan personelin resmi ve mali işlemleri gibi bütün sorumluluklar okul yönetiminden alınarak okul aile birliklerine devredilmiştir. Bunun yanında MEB (2012), Okul Aile Birliği Yönetmeliği’nde gelirlerin kabulü, dağılımı, harcanması gibi hususları daha ayrıntılı şekillerde tanımlamış, kiralama usul ve işlemlerinin yanında komisyon oluşumlarına kadar olan süreçleri net şekilde belirlemiştir.

MEB (2012) Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile okul aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Stratejik planlama sürecine okul aile birliğinin dahil edilmesi, birliklerin okullarda daha aktif hale getirmek adına atılan başka bir adımdır. Birliğin görev ve yetkilerinin anlatıldığı 6. maddede okulun milli eğitimin genel hedeflerine ulaşmasında, kendi amaç hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasında, eğitim süreçlerinin planlanmasında, sosyal etkinliklerin yönetilmesinde ve düzenlenmesinde okul ve ailenin iş birliği içerisinde olmasının altı çizilmiştir. 5. maddede ise kuruluş amacının okul ve aile arasındaki bütünleşmeyi sağlayarak iletişimin ve iş birliğinin gerçekleştirmek olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2’ye göre, 1931 talimatnamesi ve 1947, 1965, 1983 yönetmeliklerinde velilerin okullara maddi katkı yapması ile ilgili herhangi bir madde bulunmazken; 2005 ve 2012 yönetmeliklerinde okullara maddi katkı yapılması gerekliliği ile ilgili doğrudan ya da dolaylı maddeler bulunmaktadır.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

MEB okul aile iş birliğini sağlayabilmek üzere uzun yıllardır çalışmalar yapmış, okulları ve aileleri bu çalışmalara yönlendirmek için okul aile birliği yönetmelikleri yayımlamıştır. Okullarda çeşitli yardımlaşma dernekleri, okul aile birlikleri kurulmuş, çalışma esasları düzenlenmiş ve okul yönetimlerine rehberlik edilmiştir. Her yeni yönetmelikte veli katılımının güçlenmesi amaçlanmış yasal metinler bu çerçevede geliştirilmiştir. Her ne kadar bakanlık yönetmelik değişiklikleri veya yönetmelik madde revizeleri ile sürekli yasal mevzuatı geliştirmek istese de yapılan çalışmalar okul

aile birliklerini yüzeysellikten kurtaramamış hatta gelişen süreçte okul aile iş birliğinin sadece okula maddi destek sağlayan bir kuruluş olduğu ile ilgili bir kanı oluşmuştur. Nitekim Özgan ve Aydın (2010) araştırmalarında okul-aile birliklerinin amaçlandığı şekilde görevini yapamadığı; aktif çalışamayan ve veliler nezdinde okul için para toplayan birlikler haline geldiği sonuçları ortaya konmuştur. Aydın'ın (2010) çalışmasında ise yönetici ve öğretmenlerin de okul-aile birliği çalışmaları üzerine olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin, okullar ve aileler arasında eğitim süreçlerinde iş birliği sağlamayı amaçlayan görevini arzulan seviyede yerine getiremediğini göstermektedir.

Okul Aile Birliği Yönetmeliklerinde birliğin yönetimini üstlenen ve birlik yetkilerini kullanan organ yönetim kurulu olmuştur. Geline noktada MEB (2012) Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde yönetim kurulunun tamamen velilerden oluşması, velileri daha çok sürece katma amacı güdüldüğünü göstermektedir. Fakat okul müdürünün ve öğretmenlerin yönetim kuruluna dahil edilmemesi okul aile iş birliğini oluşturmada bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Okul müdürünün yönetim kurulu üyesi olmadan birliğin bütün işlemlerinden sorumlu tutulması, okul yöneticilerinin iş birliği motivasyonlarında kayıp yaşama riski barındırmaktadır.

1947 ve 1965 yıllarında yayımlanan yönetmelikler ile okul aile iş birliğinin eğitim öğretim süreçlerine odaklanmasının amaçlandığı ve okul aile iş birliğinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yıllar geçtikçe değişen kamu yönetimi politikaları Türk eğitim sistemini doğrudan etkilemiş bu durum okul aile birliklerine de yansımıştır. Nitekim 1983 yılında yayımlanan yönetmelikte üye kayıt defteri, karar defteri, gelen giden evrak defterleri tutulması, muhafaza edilmesi gibi birçok yenilik ile yönetmeliğin bürokratik yönetim özellikleri kazandığı ifade edilebilir.

Aydoğan'a (2023) göre dünya genelinde küreselleşme hareketleri sonucu ortaya çıkan neoliberal politikalar, birçok alanda olduğu gibi eğitimin finans politikalarını da olumsuz etkilemiştir. Neoliberal politikalar sonucu eğitim politikalarında, kamu yararının tasfiyesi ve devlet harcamalarının azaltılması gibi düşünceler öne çıkmıştır. Ercan'a (1997) göre eğitim politikalarındaki pasivize edilmiş özelleştirme adımları devlet okullarındaki eğitim harcamalarından, genel bütçe payının desteğinin azaltılmasına sebep olurken buna karşılık özel sektörün desteklenmesine ve eğitime katkı payı adı altında toplumun finans desteğine itilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Azalan devlet desteği, eğitim için planlanan kaynakların yetersiz kalması ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanamaması, okulları ve toplumu kaynak arayışlarına götürmüştür. Bunun üzerine okulların kaynak ihtiyaçlarını gidermek için başvurdukları yöntem okul aile birlikleri olmuştur. Böylece dünyayı dolayısıyla Türkiye'yi de etkileyen neoliberal politikaların etkisi MEB (2005) Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne yansımıştır. İşletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetim politikalarını derinden etkilediği bu dönemde MEB (2005) yönetmeliği ile okul aile birliklerini gelir elde eden, makbuz ile bağış toplayan, gelirleri banka hesabına yatıran, gelirleri ve giderleri tutan, gelirleri okul adına kullanan ve okulların bazı bölümlerini kiraya verip işleten bir yapıya dönüştürmüştür. Bunun sonucunda okul aile birlikleri okul ihtiyaçlarının giderilmesi için para toplamak amacıyla toplantılar yapan, temel görevi okula destek sağlamak olan bir kuruluş olarak algılanmaya başlanmıştır (Yazgan ve Aydın, 2010).

Okul Aile Birliğinin sadece okula maddi destek arayan bir yapı özelliği kazanması, birliğin okul aile iş birliğine katkı sağlamadığı gibi eğitim süreçlerinde arzulan okul aile iş birliği kurma çalışmalarına engel olan bir hale gelmesine sebep olmuştur (Çatalkaya, 2020). Yürürlükte olan MEB (2012) yönetmeliğinde zorunlu bağış yasaklanarak bu algıyı ortadan kaldırmaya yönelik çözüm aranmıştır. Yıllarca velileri okuldan uzaklaştırdığı, toplantılara katılımı engellediği eleştirilerine neden olan zorunlu bağışların kaldırılması hükmü, okul aile iş birliğini engelleyen unsurları ortadan kaldırma çabası açısından değerlidir. Fakat MEB (2012) Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde okul ihtiyaçlarının

karşılanması, bağış kabul etme, stratejik planlama süreçlerine okul aile birliğinin dahil edilmesi, kantin ve benzeri yerlerin kiralanması, gelirlerin kullanılması, sosyal etkinliklerinden sağlanan gelirlerin kullanılması yanında okul ihtiyaçları için personel çalıştırma, SGK primi ödemeleri, okul bölümlerinin kiraya verme usul ve esasları ile gelirlerin kullanımı gibi hükümlerin daha detaylı şekilde geçerliliğini koruması, yönetmelik üzerinde işletme yönetimi etkilerinin artarak devam ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte yönetmelikte belirtilen bütün bu hükümler ile birliklerin hala öncelikle okulun ihtiyaçlarının giderilmesi için maddi kaynak yaratmaya çalışan özelliklerden arınmadığı ifade edilebilir.

Tuzcuoğlu'na göre (2014) okul aile birlikleri gerek karar alma gerekse de denetleme boyutunda sahip olduğu yetkiler ile eğitim kurumları üzerinde yaptırım gücü bulunan oluşumlardır. Birliklerin okulda yapılan faaliyetlerin duyurulması ve planlanmasına katkısı, çocukların okul dışı davranışlarının takibi ve olumsuz davranışların önlenmesi için gerekli tedbirlerin alınması hususunda ailelerle iş birliği sağlama potansiyeli yadsınamaz bir gerçektir. Nural vd. (2013) okul aile birliğinin kamu kurumlarının yanında sivil toplum kuruluşları ile de iş birliğine giderek okul ve çevre arasındaki etkileşim ve iş birliğini sürdürmesi gerekliliğini belirtmektedir. Ayrıca birlik yönetimleri eğitim kurumu tarafından yapılan sosyal etkinliklerin düzenlenmesine katkı sağlayarak okulun sosyal açıdan gelişimine de destek olmalıdır. Bu şekilde yürürlükte olan yönetmelik ile bahsedilen süreçlerin hepsini resmi olarak planlamak mümkündür.

Sosyal yaşamda birçok problemin temelinde yatan iletişim sorunu, arzulanan okul-aile iş birliğini sağlama amacı önündeki en önemli engel olarak göze çarpmaktadır (Güler, 2014). Okul aile birliğinin etkili bir şekilde yönetilememesi, eğitimciler ile ailelerin kayıt dönemi ya da çok özel durumlar haricinde bir araya gelememesi, okul aile birliği toplantılarında veli katılım sayılarının genel kurul üye sayılarının çok uzağında kalması, okul-aile iletişiminde yaşanan önemli sorunlar olarak ifade edilebilir. İletişim sorunu çözülmeden, etkin bir okul-aile iş birliğini sağlayabilmek mümkün değildir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin okul aile iş birliği konusunda yapması gereken ilk iş iletişim sorununu ortadan kaldırmak olacaktır. Okul-aile iletişim problemlerinden kaynaklandığı düşünülen "okulun fayda sağladığına inanmama, veli toplantılarındaki gündem konularını gereksiz görme ve öğrenci yetersizliklerini gidereceği inancı taşımama" gibi olumsuz algıların ortadan kaldırılabilmesi için samimi ve sıcak bir ortamda yapılacak okul aile birliği toplantılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda gerekli bilgiler ve destekler psikolojik danışmanlar veya eğitim bilimciler yardımıyla sağlanmalı ve hepsinden önemli şekilde bu hususlar okul aile birliği yönetmeliğinin felsefesine yerleştirilmelidir.

Okul aile birliğinin etkili ve verimli çalışmasının yolunu açabilecek, okul aile iş birliğini geliştirebilecek en değerli uygulama, şüphesiz okulların maddi kaynak arama ihtiyaçlarının sonlandırılması olacaktır. MEB'in (2023) eğitim vizyonu uygulaması ile başlayan okul bazlı bütçe uygulamaları bu problem adına yakalanmış önemli bir fırsattır. MEB'in okul ihtiyaçlarının giderilmesi adına okullara kaynak aktarması okul idarecilerinin kaynak arama zaruretini en aza indirecektir. Okulların kaynak arama sorununun çözülmesi, okul aile birliği çalışmalarına dair oluşan olumsuz algıyı değiştirebilecek, okul aile iş birliğinin gerçek amaçlarına yönelme fırsatı ortaya çıkarabilecek bir uygulamadır. Bu uygulamayı tamamlayacak şekilde okul aile birliği yönetmeliğinin, okulların ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla kaynak yaratma düşüncesinden kurtarılması gerekmektedir. Yönetmeliğin işletme yönetimi ilkelerini barındıran özelliklerden çok eğitim süreçlerine velilerin aktif katılımlarını sağlayacak bir felsefeye ihtiyacı olduğu ifade edilebilir.

Okul aile birliklerinin kurulmasına ilişkin çalışma usul ve esasları yönetmelikle belirlenen yasal kurallar çerçevesinde yürütülmektedir. Fakat literatürdeki birçok araştırma uygulama aşamasında birlik iş ve işlemlerinin çoğunlukla kâğıt üzerinde kaldığı sonucuna ulaşmıştır (Aydın, 2010). Birliklerin işlevsel hale getirilmesi için okul aile birliklerinin okula destek arayan bir yapı özelliğinden

kurtarılmasının yanında, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin bu konudaki motivasyonlarının yükseltilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bu konuyu organize edebilecek yeterliliklere sahip olabilmesi, öğretmenlerin okul aile iş birliğine yönelik tutum, bilgi ve becerilerinin düzeyi bu konunun başka bir gerçeğidir. Yapılan yönetmelik düzenlemelerinin kapsadığı hususlar kadar öğretmen ve idarecilerin bu konudaki donanım, tutum ve motivasyonları da hedeflenen okul aile iş birliği sürecini etkileyen unsurlardır. Konu bütün boyutlarıyla derinlemesine irdelenmeden arzulanan iş birliğini sağlama adına yapılan çalışmaların yarım kalacağı ifade edilebilir. Bu sebeple öğretmen ve okul yöneticilerinin yüksek lisans, doktora, hizmet içi eğitim gibi geliştirici çalışmalara teşvik eden düzenlemelerin fayda sağlayacağı düşünülebilir.

Bununla birlikte okul aile iş birliğini geliştirmek için sadece birliğin çalışma usul ve esaslarının belirlendiği bir yönetmeliğe değil; iş birliğini etkileyecek bütün boyutları kapsayan yasal mevzuatlar kapsamında değerlendirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple okul aile iş birliğini sağlayacak bütün boyutların topyekûn geliştirildiği yasal mevzuat hükümlerine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler getirilebilir.

1. Okul aile birliği yönetmeliğinin gelişim süreci sonunda neoliberal ekonomik politikaların yansımaları sonucu işletme yönetimi gölgesinde kaldığı görülmüştür. Yönetmeliğin genel felsefesinde eğitim süreçlerinde okul aile iş birliğini esas alan düzenlemeler geliştirilebilir.
2. Okul aile birliği yönetmeliği geliştirilirken; alanda çalışma yapmış akademisyenlerin, sendikaların, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri alınabilir ve literatürde bu konu ile ilgili çalışan uzmanların bir araya geldiği çalıştaylar düzenlenebilir.
3. Okul bazlı bütçe uygulamasına devam edilerek; okul yöneticilerinin okula maddi kaynak yaratma, okul aile birliği desteğine ihtiyaç duyma zaruriyetleri önlenmelidir.
4. Okulun kütüphane, spor alanı gibi bütün sosyal alanlarından, velilerin kolayca yararlanabileceği uygulamalar geliştirilebilir.
5. Okul idarecisi ve öğretmenlere yüksek lisans, doktora gibi mesleki gelişimlerini artıracak teşvikler getirilerek okul aile iş birliğine yönelik bilgi ve becerileri geliştirilebilir.
6. Okul aile birliği yönetmeliğinde okul idarelerinin iş yükü hafifletilip, idarecilerin bu konudaki çalışma azmini engelleyecek işlerin önüne geçilebilir.
7. Mali konuların yönetilmesi konusunda hantallık yaratan yönetmelik hükümlerinden vazgeçilerek; hızlı ve pratik bankacılık uygulamalarının önünü açan yönetmelik hükümleri getirilebilir.
8. Her yıl denetlenen okul aile birliği iş ve işlemlerinin denetim felsefesi, okul aile birliğine rehberlik olacak şekilde düzenlenip; örnek uygulamaların paylaşıldığı bir denetim süreci geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akal. Ş. (2010). *İlköğretim Okullarında, Okul Aile Birliği Görevlerine Verilen Önem Derecesi ve Bu Görevlerin Gerçekleşme Düzeyi*, [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi].
- Akbaşlı S., & Tura B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9-14(20),1749-1768. <https://doi.org/10.26466/opus.621027>
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10 (19), 63-86.
- Aydoğan, Y. (2023). Okul aile birlikleri üzerine bir inceleme. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 93-130.
- Aydın, Z. (2010). Okul-aile iş birliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Education Sciences*, 5 (3), 1169-1189.
- Bayrakçı, M., & Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, (3)1, 98-112.
- Candemir, O. (2023). Okul aile iş birliğini güçlendirme üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10 (98)
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çatalkaya, E. (2020). *İlköğretim Velilerine Göre Okul Aile İş Birliği*. [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi].
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2).
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları (1923-1960)*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi].
- Doğan, Ş. (2018). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İş Birliği İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri (Ağrı İli Örneği), [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi].
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, F. (1994). Neoliberalizmin ve Yapısal Uyum Politikalarının Eğitim Hakkı Üzerine Etkileri. *Türk İş Yıllığı* 97: 46– 73.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Güler, Ç. Y. (2014). Okul aile işbirliği: öğretmen adaylarını ailelerle çalışmaya yeterince hazırlayabiliyor muyuz?. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (04), 72-90.
- Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*. 2(6), 14–17.
- Kaşıkcı, M. (1996). *İlköğretimde Velilerle İş birliği Kurmada Öğretmenlerin Kendi Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri*, [Yüksek lisans tezi, Ankara Anadolu Üniversitesi].
- Kazak, E. (1998). *Okul Aile İş birliği ve Sorunları (Adapazarı Örneği)*, [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okulöncesi Eğitiminde Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunların Öğretmen ve Veli Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, [Yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi].

- MEB, (1931). İlkokullar himaye heyeti [Talimatname].
<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/6-1931>
- MEB, (1947). Millî eğitim bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği [Yönetmelik].
<http://dhgm.meb.gov.tr/tebliglerdergisi/1947/420-subat-1947.pdf>
- MEB, (1965). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği [Yönetmelik].
<http://dhgm.meb.gov.tr/tebliglerdergisi/1965/876-eylul-1965.pdf>
- MEB, (1983). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği [Yönetmelik].
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18051.pdf>
- MEB, (2005). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği [Yönetmelik].
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/05/20050531-4.htm>
- MEB, (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği [Yönetmelik].
<https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=15878&MevzuatTertip=5>
- MEB, (2023). 2023 Vizyon Belgesi [Vizyon Belgesi]. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- Nural, E., Kaya, C., ve Kaya, Y. (2013). Okul aile birliklerinin işleyişi, sorunlarına ilişkin yöneticilerin okul aile birliği üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 58-69.
- Ökte, S. K. (2018). İstanbul İlkokullarında Okuyan Yoksul Çocuklara Yardım Cemiyetleri Birliği (1940-1947). *Atatürk Yolu Dergisi*, 16(62).
- Özbaş, M., & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (154), 69.
- Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul-aile iş birliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. 9. Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu, 802(811), 20.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
<https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Seyidoğlu, H. (2016). Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı. Güzem Can Yayınları.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınevi.
- T.C. Resmî Gazete. (1965). Eski Dernekler Kanunu [Kanun]. <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-264515/2908-sayili-eski-dernekler-kanunu.html>
- T.C. Resmî Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu [Kanun].
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- T.C. Resmî Gazete. (2015). Kamu Haznedarlığı Genel Tebliği [Emir].
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/11/20151118-16.htm>
- Tuzcuoğlu, N. (2014). Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topal, Ş., Erdem, E., Dal, H. (2013). Öğretmen adaylarına göre okul öncesi eğitimde okul aile iş birliğinin çocuk (36-66 ay) için önemi, *Eğitim Dergisi*, 38, 1307-1785.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

Yazar, A., Çelik, M., & Kök, M. (2010). Aile Katılımının Okul Öncesi Eğitimde ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Makale Bilgi Formu

Yazar Onayı: Makale tek yazarlıdır. Yazar, makalenin son halini okuyup onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Telif Beyanı: Yazar dergide yayınlanan çalışmasının telif hakkına sahiptir. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destek/Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Rızası: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunmaktadır. Araştırma doküman incelemesi yöntemi ile yapılmasından dolayı etik kurul iznine tabi değildir.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.



The Relationship Between the Emotion Management Competencies of School Managers and Decision-Making Styles

Pınar Güngör^{1*} 
Osman Titrek¹ 

¹ Sakarya University, Sakarya, Türkiye,
pınar.gungor1@ogr.sakarya.edu.tr,
otitrek@sakarya.edu.tr

* Corresponding Author



Received: 03.10.2024
Accepted: 18.12.2024
Available Online: 30.12.2024

Abstract: In this study, we aimed to determine the relationship between the emotion management competencies of school administrators and their decision-making styles. The research was conducted with 435 teachers in Sakarya using a survey model. According to the results, the emotion management competencies of school administrators were found to be high. Based on the opinions of the participant teachers, while the "marital status" variable did not differentiate the opinions regarding the administrators' ability to manage emotions, significant differences were observed in relation to the variables of "gender," "school type," and "tenure at the school." Regarding the decision-making styles of the administrators, participant teachers reported that the variables of "marital status," "school type," and "working time at school" did not lead to differing opinions; however, differences were noted in the "gender" variable. This study, which investigated the relationships between emotion management and decision-making styles, revealed that emotion management ability is effective in the decision-making process. It has been demonstrated that effective decisions can result from evaluating both emotion and logic together in a decision-making process closely correlated to both.

Keywords: Emotion Management, Decision-Making Style, School, Manager

1. Introduction

Managers who effectively utilize their emotion management competencies within institutions avoid behaviors that could lead to difficulties under challenging conditions, remain calm in their environment, and achieve both individual and organizational goals efficiently (Titrek, 2013, p. 113). Therefore, managers who have developed the ability to manage their emotions will apply their preferred decision-making style, which reflects their overall approach to problems, in alignment with the institution's objectives when reaching the decision-making stage (Taşdelen, 2001). School administrators, like everyone else, also experience emotional periods; they must learn to adapt to and overcome their emotions (Ginsberg, 2020). Managers who can manage their emotions will create a positive atmosphere in their institutions when they apply decision-making styles such as making rational decisions, using their intuition, and emphasizing their integrative aspect. Otherwise, it is inevitable to experience chaos, a decrease in productive work, and the creation of an unhappy organizational structure.

Examining the literature reveals that research on the concept of emotion management in the context of decision-making styles is quite limited. In the national literature, emotion management among administrators has been explored from various angles, including motivation (Güngör, 2019), gender, subject area, seniority, and the service region/area of the school (Abaka, 2018), job satisfaction (Söğüt, 2018), teachers' school happiness (Aydın, 2022), administrators' classroom supervision competencies (Ünalı, 2023), personality traits (Avcı, 2014), and cultural values (Erkol, 2021), as well as the views of both school administrators and teachers (Titrek et al., 2009). There is a notable gap in research examining the relationship between emotion management competencies and decision-making styles. Addressing this gap by studying the interplay between emotion management competencies and decision-making styles would contribute to the literature.

1.1. Emotion management and its importance

Emotion management is important for both managers and individuals. Goleman (2010) defines emotion management as the regulation of one's inner world, impulses, and resources. Therefore, the role of school administrators is crucial in this process. When school administrators face chaos within their institutions, those who cannot manage their emotions lose motivation and experience stress and anger. In such cases, school employees are negatively affected by this adverse environment (Günçavdı et al., 2020).

Emotion management is crucial not only for managers but also for individuals. The role of school administrators at the school leadership level is pivotal in this process. They should be impartial when balancing the institution's values with their own personal values, thoughts, and behaviors during the decision-making process. This involves the ability to manage their emotions by effectively using their personal feelings, thoughts, values, and behaviors. Only in this way can they understand the feelings of those around them more accurately and communicate effectively (Kervancı, 2008).

1.2. Decision-making styles

Each individual's decision-making style is unique, reflecting their approach to decision-making. As personal characteristics merge with individual skills, people become capable of making decisions from various perspectives (Taşgıt, 2012, p. 34). While some individuals make decisions independently, others rely on their emotions and intuition. Some are rational in their decision-making, whereas others require guidance. Additionally, some individuals avoid making decisions altogether. There are many different style classifications, though not all are at the same level. Scott and Bruce (1995) reviewed previous studies on the subject and noted that there was no clear conceptual framework for decision-making styles. According to Scott and Bruce (1995), individuals use a combination of multiple decision-making styles rather than relying on a single style when making important decisions (cited by Kozak and Coşar, 2009, p. 405). For this reason, Scott and Bruce (1995) developed their own approach in which they examined decision-making styles in more detail. This study utilized Scott and Bruce's (1995) decision-making styles:

Rational Style: This style involves a logical and structured approach to decision-making. Individuals with a rational decision-making style conduct detailed research on the issues at hand and choose the most appropriate option from the alternatives after a thorough examination.

Intuitive Style: Intuition, emotions, and other abstract factors play a significant role in decision-making. Administrators with this style interpret their intuition and emotions as the primary sources of direct information and may make poor decisions if they do not evaluate this interpretation within a logical framework. They also make decisions without much deliberation compared to those who use the rational style.

Dependent Style: In this style, the guidance and support of others are important in the decision-making process. Individuals with this style tend to avoid taking responsibility and seek to make decisions in harmony with others.

Avoidance Style (Avoidant): This style involves avoiding decision-making and delaying decisions. In this style, the decision-maker may shy away from making a decision when the time comes, which decreases the likelihood of making correct decisions.

Spontaneous Style: Decisions are made based on immediate behavior without much deliberation at the moment of decision-making, characterized by sudden decision-making behaviors.

1.3. The relationship between emotion management competence and decision-making styles

Individuals' decision-making approaches are shaped by their decision-making styles, which vary from

person to person. Emotions and emotion management have a significant influence on decision-making styles. For this reason, the concept of emotion management has gained prominence in recent years. Decisions made solely on rational grounds, without considering emotions, may be flawed. Therefore, individuals cannot be expected to act independently of their emotions when making decisions. Managers who possess emotion management skills make more effective decisions than those who do not. (Brotheridge & Lee, 2008). This difference is reflected in the strategic plans of schools. The practical application of emotional intelligence skills becomes a strategy for the development of the individual's and organization's ability to assess the impact and consequences of decisions, while simultaneously improving the quality and effectiveness of the decision-making process (Hess & Bacigalupo, 2011:710). Every individual and organization share the goal of enhancing the quality of decision-making and the application of emotional intelligence skills can assist in the attainment of that goal. Decision makers who are self-aware and can accurately and honestly assess their strengths in comparison to others in the organization have the advantage of leveraging the attributes of others in the decision-making process. The ability to assess the potential emotional outcomes and reactions of decisions can empower decision makers to predict the sentiment of those affected by decisions, thereby increasing the probability of a more positive decision outcome. The process of building and maintaining relationships is inherently human and requires an emotional perspective and while time consuming, will generate better decision outcomes (Hess & Bacigalupo, 2011:710).

Managers who can manage their emotions help employees cope with uncertainties and set long-term goals. They also enable more logical decision-making by considering the options available. According to research, emotions—important sources of information and energy for individuals—affect the decision-making process and the chosen decision-making style (Sternberg, 1997,p. 1031; Mayer et al., 1999,p. 269; Petrides et al., 2004, p. 279; Brackett et al., 2004,p. 1389). Emotions form the basis of decisions regarding people, other individuals, and the social and physical environment during the decision-making process. However, Caruso & Salovey (2007,p. 31) emphasize that managers should not rely solely on logic or emotions during decision-making. Managers who can control their emotions manage effectively and make creative decisions, while those who cannot may struggle to persuade employees and create an unhappy organizational structure. In this context, managers who have developed emotion management competencies positively influence their institutions, helping them achieve corporate goals and serve as examples for others. Upon reviewing the literature, it is observed that in studies related to the concept of Emotional Intelligence, the concept of Emotion Management is frequently mentioned. Research on Emotion Management is quite limited. However, no studies have been found to analyze the relationship between emotion management competencies and decision-making styles. This situation makes this study even more important. At the same time, while there are very few studies where teachers' opinions are considered in research conducted to determine the emotion management and decision-making styles of school principals (Güngör, 2019), it is observed that the emotion management and decision-making styles of school principals are mostly determined based on the principals' own views. The emotion management behaviors and decision-making styles of school principals are issues that concern all educational stakeholders. The group most affected by the emotion management behaviors and decisions of school principals is teachers, so their opinions should be considered. While the principals' own views on their emotion management behaviors and decision-making styles are important, determining how the decision-making styles of school principals appear from the perspective of others can lead to more objective findings. Based on this idea, the study examines the emotion management competencies and decision-making styles of school principals from the perspective of teachers. In addition to contributing to the literature, the findings of this study are expected to help shape the content of pre-service and in-service training programs for managers in terms of emotion management competencies and decision-making styles, and provide valuable insights for similar research on this topic. In this context, the study investigates whether the emotion

management competencies and decision-making styles of school principals differ statistically according to teachers' gender, marital status, type of school, and working time at the school.

1.4. Problem

What is the relationship between the emotion management competencies of managers and their decision-making styles? To what extent do school administrators' emotional management competencies predict their decision-making styles? These questions constitute the main problem of the study.

1.5. Purpose of the research

The purpose of this research is to determine: the relationships between school administrators' emotional management competencies and their decision-making styles. For this purpose, answers to the following questions are sought:

1. What level of emotion management competencies do school administrators have?
2. Do teachers' views on the emotion management competencies of school administrators reveal significant differences according to variables such as gender, marital status, type of school, and working time at school?
3. What is the general decision-making style of school administrators?
4. Do school administrators' decision-making styles vary significantly according to variables such as gender, marital status, length of time working at the school, and type of school?
5. Is there a relationship between managers' emotion management competencies and their decision-making styles?

2. Method

In this study, the relational screening model, which is one of the quantitative research designs, was applied. In this context, the data gathered from the research were obtained through the use of the survey method.

2.1. Universe and sample

The study's population includes 15,200 teachers in public schools across Sakarya. The sample for the research was chosen randomly and comprised of 435 teachers from public schools in Sakarya during the 2020-2021 academic year. The sample size for the study was calculated using a sample size calculation formula (Kılıç, 2012). The calculation revealed that the minimum required sample size to represent the population was 375 individuals. Among the 435 teachers who participated in the study, 276 (63.4%) are male, while 159 (36.6%) are female, indicating a higher representation of male teachers. In terms of marital status, the majority of participants, 341 teachers (78.4%), reported being married, whereas 94 teachers (21.6%) identified as single. A total of 13 teachers (3.0%) had less than one year of experience, while 44 (10.1%) had 1–5 years of experience. The largest group consisted of those with 6–10 years of experience, accounting for 115 teachers (26.4%), followed by 109 teachers (25.1%) with 11–15 years, 57 teachers (13.1%) with 16–20 years, and 97 teachers (22.3%) with over 21 years of professional service. Among the participants, 205 teachers (47.1%) had been working at their current schools for 1–3 years, while 114 teachers (26.2%) had been teaching for 4–6 years. Additionally, 56 teachers (12.9%) had been working for 7–9 years, and 60 teachers (13.8%) had been serving for 10 years or more. According to the type of school where they were employed, 24 teachers (5.5%) worked at pre-schools, 162 teachers (37.2%) at primary schools, 137 teachers (31.5%) at middle schools, and 112 teachers (25.7%) at high schools. The majority of participants were primary school teachers, comprising 37.2% of the sample.

The data also shed light on teachers' tenure at their current schools. Nearly half of the respondents, 205 teachers (47.1%), had been at their current school for 1–3 years, while 114 teachers (26.2%) had served for 4–6 years. Additionally, 56 teachers (12.9%) had been at their current school for 7–9 years, and 60 teachers (13.8%) had a tenure of 10 years or more. These findings highlight the diverse backgrounds of the participants, particularly in terms of experience and stability within their institutions.

To ensure practicality and manage time effectively, the sample was selected through simple random sampling from state schools within Sakarya province. For this study, approval was received from Sakarya University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 03.02.2021 and numbered 31. Participants were selected on a voluntary basis. In addition, the necessary permissions were obtained by carrying out the required correspondence with the Sakarya Provincial Directorate of National Education.

2.2. Data collection tools and data collection processes

In this study, two distinct scales were used as data collection tools. The first of the scales is the "emotion management competencies" subscale, which is one of the subscales of the "Emotional Intelligence Levels in Business Life" scale developed by Titrek (2004). Titrek (2004) used the internal consistency Cronbach Alpha Coefficient formula to analyze the reliability coefficient in his research. Factor structure and reliability analysis was performed on the data obtained by Titrek (2004), and it was seen that it had a single factor structure and explained 65.313% of the variance. Since the load values of all factors were above .50, it was determined that it had a single factor structure. In addition to these, by looking at the item total correlation values, it was determined that the total correlation for the lowest item was .60 high correlation value. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale, on the other hand, has a high reliability of .9615. In the factor analysis conducted with the data collected for this study, it was observed that, similar to the original study, the scale was explained by a single factor, and this factor accounted for 69.23% of the total variance. Additionally, the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .97.

The second scale used in the research is the Decision-Making Styles Scale, developed by Scott and Bruce (1995) to assess variations in decision-making approaches among individuals. The scale uses a Likert-type rating system ranging from 1 to 5. It was adapted into Turkish by Taşdelen, who found a Cronbach alpha reliability coefficient of 0.74 in his study (Taşdelen, 2002). The scale includes 24 items distributed across 5 dimensions. In the factor analysis conducted for the scale, it was observed that, similar to the original study, the scale was explained by five factors, and these factors accounted for 74.24% of the total variance. Additionally, the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be .86.

2.3. Analysis of data

Before proceeding to the analysis of the data, the extreme values were examined. Two data with extreme values were excluded from the study. Afterwards, the kurtosis and skewness values of the sub and general dimensions of the scales were examined. Information in this direction is given in Table 1.

Tablo 1*Kurtosis and Skewness Values*

Variable	N	Minimum	Maximum	Kurtosis	Skewness
Emotion Management Competencies	435	1,00	5,00	-1,093	,892
Rational Decision Making Style	435	1,00	5,00	-,988	,878
Intuitive Decision Making Style	435	1,00	5,00	-,651	,505
Dependent Decision Making Style	435	1,00	5,00	-,479	,249
Avoidance Decision Making Style	435	1,00	5,00	,558	-,239
Spontaneous Decision Making Style	435	1,00	5,00	,442	-,064
Decision-Making Styles Scale-General	435	1,36	5,00	,342	1,964

Examining the information in Table 1, it was determined that the skewness and kurtosis values for the sub-dimensions and overall scales ranged between -2 and +2. George and Mallery (2010) stated that skewness and kurtosis values within this range are sufficient for normality. In this context, it was decided to use parametric tests. Data from the Personal Information Form, Emotion Management Competencies Scale, and Decision-Making Styles Scale were analyzed using SPSS 22.0 software. Given that each sample group had more than 30 data points for variables such as gender, marital status, school types and term of office at school, it was assumed to have a normal distribution according to Büyüköztürk (2018). Therefore, parametric tests were applied. The analysis included independent t-tests, ANOVA, and Pearson correlation analyses. The significance level was set at .05. In the Pearson correlation analysis, the following criteria were adopted to evaluate the relationship coefficients (Büyüköztürk, 2007): Values less than .30 were considered 'low', values between .30 and .69 were considered 'moderate', and values of .70 and above were considered 'high'. Additionally, the following criteria were established for interpreting means: 1.00-1.79 as 'very low', 1.80-2.59 as 'low', 2.60-3.39 as 'moderate', 3.40-4.19 as 'high', and 4.20-5.00 as 'very high'. In the Likert-type scales used, values of 1, 2, 3, 4, and 5 were assigned from negative to positive, with the results spread across a range of 4.00 points (5.00 - 1.00 = 4.00). Accordingly, the Emotion Management Behavior Scale for managers was scored as follows: 'Never': 1 (1.00-1.79), 'Very Rarely': 2 (1.80-2.59), 'Occasionally': 3 (2.60-3.39), 'Most of the time': 4 (3.40-4.19), 'Always': 5 (4.20-5.00). The Decision-Making Styles Scale was scored as: 'Strongly Disagree': 1 (1.00-1.79), 'Disagree': 2 (1.80-2.59), 'Neutral': 3 (2.60-3.39), 'Agree': 4 (3.40-4.19), 'Strongly Agree': 5 (4.20-5.00).

3. Findings and Comment

The first sub-problem of the study is "What is the level of emotion management competencies of school administrators?" The general average of the scale is given in Table 2.

Descriptive statistics about emotion management competencies are presented in Table 2

Table 2

Descriptive Statistics on Emotion Management Competencies

	N	\bar{X}	Standard deviation (SD)
Emotion Management Competencies (Total)	435	4,05	,879

According to the information in Table 2, the three items with the highest averages are as follows: Item 8, 'He keeps his promises in his business life,' with a mean of (\bar{X} =4.29); Item 12, 'Acts by his responsibilities,' with a mean of (\bar{X} =4.26); and item 6, 'He/she performs his/her work diligently and with principles in business life,' with a mean of (\bar{X} =4.20). When the three items in the emotion management scale, which have low averages compared to the other items, are evaluated, respectively; Item 1, 'Easily calms down in stressful situations at work,' has a mean score of (\bar{X} =3.73). Item 2, 'Even in a high-pressure environment following an upsetting event, he manages to overcome negative emotions such as anger, envy, or resentment,' has a mean score of (\bar{X} =3.81). Finally, Item 5, 'He resists those who do not act ethically,' has a mean score of (\bar{X} =3.93). The second sub-problem of the study is "Do teachers' views on emotion management competencies of school administrators differ significantly according to gender, marital status, seniority, age, type of school, number of teachers at school, working time at school?" The information on the change in the ability of school administrators to manage emotions by gender is presented in Table 3.

Table 3

Changes in Emotion Management Competencies by Gender

Gender	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Male	276	3.97	.90	433	-2.295	.022*
Female	159	4.17	.83			

*p<.05

According to the information in Table 3, it was determined that the views on school administrators' ability to manage emotions significantly changed according to gender [$t(433) = -2.295, p < .05$]. Information on the change of school administrators' ability to manage emotions according to school types is presented in Table 4.

Table 4*Changes in Emotion Management Competencies by School Types*

School Type	N	\bar{X}	SS	F	p	Difference
Pre School	24	4.31	.71	3.817	.010*	2-4
Primary	162	3.90	.93			
Middle	137	4.03	.90			
High	112	4.22	.76			

*p<.05

Results show that school administrators' ability to manage emotions significantly varies according to school types [$F(3-431) = 3.817, p < .05$].

Türkiye test was conducted to find out which groups the differences between school types were. Accordingly, it was determined that the participants working in high schools ($\bar{X}=4.22$) had higher emotional management proficiency averages of school administrators than the participants working in primary schools ($\bar{X}= 3.90$).

Table 5*Change of Emotion Management Competencies According to Working Time at School*

	N	\bar{X}	SS	F	p	Difference
1-3 years	205	4.14	.89	4.390	.005*	1-2
4-6 years	114	3.79	.92			
7-9 years	56	4.13	.79			
10 years and above	60	4.14	.75			

*p<.05

Analysis results show that school administrators' ability to manage emotions significantly changes according to their tenure in their current school [$F(3-431) = 4.390, p < .05$]. Tukey's test was used to find out between which groups the differences between the tenures were. Accordingly, it was determined that the school administrators' Emotional Management Efficiency mean ($\bar{X}=4.14$) of the participants whose tenure was 1-3 years was higher than the mean ($\bar{X}=3.79$) of the participants whose tenure was 4-6 years.

Analysis results show that school administrators' ability to manage emotions does not significantly change according to the number of teachers in their current schools [$F(4-430)= 1.926, p > .05$].

The results of the analysis show that, according to the participants, the school administrators' ability to manage emotions did not significantly change according to their total years of service in the profession [$F(4-430)= .757, p > .05$].

The third sub-problem of the research is: "What is the general decision-making style of school administrators?" Descriptive statistics on decision-making styles are presented in Table 6.

Table 6*Descriptive Statistics on Decision-Making Styles*

	N	(\bar{X})	Standard deviation
Rational Decision Making Style	435	4.01	.87
Intuitive Decision Making Style	435	3.79	.85
Dependant Decision Making Style	435	3.63	.81
Avoidance Decision Making Style	435	2.55	1.03
Spontaneous Decision Making Style	435	2.32	1.00
General	435	3.26	.53

According to the information in Table 6, the mean of the Rational Decision Making Style sub-dimension is 4.01 (high level), the mean of the Intuitive sub-dimension is 3.79 (high level), the mean of the Dependant sub-dimension is 3.63 (high level), the mean of the Avoidance sub-dimension is 2.55 (low level), the mean of the Spontaneous Decision sub-dimension is 2.32 (low level) and the average of the overall scale was 3.26 (medium level).

The fourth sub-problem of the study is "Do the decision-making styles of school administrators differ significantly according to gender, marital status, seniority, school type, age, number of teachers in the school, working time in the same school?" The information on the change in the decision-making styles of school administrators according to gender is presented in Table 7.

Table 7*Change in Decision Making Styles by Gender*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Rational	Male	276	3.98	.88	433	-1.249	.212
	Female	159	4.08	.84			
Intuitive	Male	276	3.72	.86	433	-2.033	.043*
	Female	159	3.90	.82			
Dependant	Male	276	3.56	.81	433	-2.121	.034*
	Female	159	3.73	.79			
Avoidance	Male	276	2.53	1.00	433	-.495	.621
	Female	159	2.58	1.09			
Spontaneous	Male	276	2.33	1.00	433	.086	.932
	Female	159	2.32	1.01			
General	Male	276	3.22	.51	433	-1.884	.060
	Female	159	3.32	.55			

*p<.05

In Table 7, it was determined that the school administrators' decision-making styles did not change significantly in general and in sub-dimensions of the scale according to the gender variable [$t(433) = -1.249, -.495, .086, -1.884, p > .05$, respectively]. On the other hand, it was determined that Intuitive and Dependant sub-dimensions differed significantly according to gender [$t(433) = -2.033, -2.121, p < .05$, respectively].

As a result of the analysis, it was determined that the decision-making styles of school administrators did not change significantly in the scale and in the sub-dimensions according to the marital status variable [$t(433) = -.137, .841, -.315, .175, -.159, .138, p > .05$].

As a result of the analysis, it was determined that the decision-making styles of school administrators did not change significantly in general and in the sub-dimensions of the scale, according to the school type variable. [$F(3-431) = 2.178, .136, 2.111, 1.589, 2.335, .420, p > .05$, respectively].

As a result of the analysis, it was determined that the decision-making styles of the school administrators did not change significantly in the scale and in the sub-dimensions according to the variable of working time at school. [$F(3-431) = 1.869, .777, 1.936, .835, 1.252, .171, p > .05$, respectively].

The fifth sub-problem of the research is "Is there a relationship between the emotion management competencies of the managers and their decision-making styles?". The findings that were obtained are presented in Table 8.

Table 8

Pearson Correlation Analysis Results for the relationship between emotion management competencies (EMC) and decision making styles

	EMC	Rational	Intuitive	Avoidance	Dependant	Spontaneous	General
EMC	1						
Rational	.844**	1					
Intuitive	.548**	.604**	1				
Avoidance	.516**	.541**	.566**	1			
Dependant	-.312**	-.283**	-.058	.136**	1		
Spontaneous	-.344**	-.368**	-.083	-.045	.620**	1	
General	.384**	.467**	.667**	.729**	.555**	.447**	1

** $p < .01$

Significant relationships were determined according to the results of the correlation analysis in Table 8. Accordingly, there were high positive relationship ($r = .844, p < .01$) EMC ($r = .548, p < .01$), Avoidance ($r = .516, p < .01$) sub-dimensions between EMC and Avoidance sub-dimensions. moderately positive relationship ($r = .384, p < .01$), Dependant ($r = -.312, p < .01$), and Spontaneous ($r = -.344, p < .01$) There is a moderate negative significant relationship between the sub-dimensions. In addition, significant relationships were found at various levels between the sub-dimensions of decision-making styles.

4. Conclusion Discussion And Recommendations

The main purpose of this research is to determine the relationship between the emotion management competencies of administrators and their decision-making styles. The results of the research are as

follows according to the sub-problems of the study:

According to the research findings, the average score on the emotion management competence scale is high ($M = 4.05$). Akçay and Çoruk (2012) found in their research conducted at the higher education level that the managers' ability to manage emotions is at a high level concerning their emotional burden. Similarly, the studies by Güngör (2019) and Çömrü (2022) indicated that school administrators' ability to manage emotions is at a "quite high" level for each management process. Additionally, Köseoğlu and Köseoğlu (2023) found in their study on the determination of middle school administrators' emotion management behaviors that participants reported a high level of emotion management behaviors among administrators. These results are consistent with the findings of our study.

The high level of emotion management competencies for school administrators can be associated with their ability to harmoniously manage their roles and responsibilities as school leaders. Another factor contributing to this is management experience, which is crucial for experiencing and controlling emotions. Since this research was conducted in a descriptive context, it has been evaluated concerning management experience and can be considered a suggestion for future studies.

Based on the gender of the participating teachers, it was found that the ability of school administrators to manage emotions was higher among administrators perceived by female participants. In Avcı's (2014) study on the emotional management competencies of school administrators based on teachers' opinions, it was noted that the average score of school administrators for female participants was higher than that for male participants. This result supports our findings. The general perception that women are more sensitive and emotional than men may be a contributing factor. Rosenthal and Hall stated that women are 80% better than men at recognizing emotions (Goleman, 2011a, p. 400). However, contrary to our study, Aydın (2022) found in their research titled "The Relationship Between Emotion Management Behaviors of Administrators in Secondary Education Institutions and Teachers' School Happiness" that the emotion management behaviors of administrators regarding decision-making, planning, communication, organization, and coordination were higher among male teachers compared to female teachers.

Regarding the school type variable, the emotional management competence of school administrators for participants working in high schools was found to be higher than for those working in primary schools. In his research, Avcı (2014) determined that social skill competencies related to emotion management are higher among administrators working in primary education. Titrek, Bayrakçı, and Zafer (2009) revealed that participants working in primary schools were more successful than those in general and vocational high schools, and that participants in general high schools were more successful than those in vocational high schools concerning the competencies of school administrators in managing emotions.

According to the tenure of the participating teachers in their current school, the proficiency in emotion management was found to be higher among participants whose tenure was 1-3 years compared to those with 4-6 years of tenure. Teachers who are new to the school and its environment may have rated the behavior of their administrators regarding emotion management positively due to their trust and positive expectations. In contrast, teachers with longer tenures may have a better understanding of the environment, students, and administrators, which can make them more aware of the shortcomings in the administrators' emotion management. Kervancı (2008) states in his study that there are significant differences based on the duration of duty within the sub-dimension of controlling negative bodily reactions. In this respect, this study aligns with Kervancı's (2008) research.

The research results show that school administrators employ rational, intuitive, and dependent decision-making styles. Acar (2020) found that managers predominantly use rational, dependent, and

intuitive decision-making styles, while the avoidant decision-making style was used the least. In Kurban's (2015) study, it was concluded that most managers utilize the rational decision-making style, while others identified themselves as intuitive, dependent, avoidant, or spontaneous decision-makers.

Gökmen, Umut, Gedik, and Harmanyeri (2023), in their study titled "Determining the Decision-Making Styles of School Administrators and Associated Variables," found that the decision-making styles of school administrators predominantly focused on the rational decision-making style. These results are consistent with our findings. According to Hansson and Andersen (2007), in a study conducted with 172 school administrators in Sweden, 38% of school administrators exhibited an intuitive decision-making style, while 29% displayed an emotional decision-making style.

The decision-making style employed by each manager has different effects on outcomes and goals. However, when analyzed independently, it should be noted that these styles are not entirely distinct from one another, and managers often utilize a combination of decision-making styles when making important decisions (Thunholm, 2004, p. 932).

According to the participant teachers, the intuitive and dependent sub-dimensions of the school administrators' decision-making styles were found to be higher among female participants than among male participants. In Uzunoğlu's (2008) study, significant differences were identified between male and female referees concerning the referees' gender variable. Consequently, it was concluded that female referees exhibited more reserved behavior and faced challenges in taking responsibility. Karakaş (1999), in his study investigating the relationship between decision-making skills and problem-solving, found that girls tend to make dependent decisions, while boys make independent decisions. This suggests that societal expectations for women to be more obedient and submissive may lead them to exhibit more dependent behaviors.

It was determined that the dependent averages of participating teachers between the ages of 20-30 were lower than those of participants aged 41-50. Temur (2012), in his study titled "The Effect of Administrators' Decision-Making Styles on Teachers' Organizational Commitment According to Teacher Perceptions," reached a similar conclusion regarding the age variable. While young individuals may demonstrate independence in decision-making due to their liberal thinking structure and high potential expectations, factors such as work, family, and environmental influences may impose constraints on decision-making for older individuals. Therefore, younger teachers may perceive their administrators as making more dependent decisions than their older counterparts.

According to the research results, there is a moderate positive relationship between emotion management competency and the rational decision-making style sub-dimension. Additionally, moderate positive relationships were observed between emotion management competency and the intuitive and dependent decision-making style sub-dimensions, as well as the general decision-making styles scale. Conversely, a moderate negative relationship was found between emotion management competency and both the avoidance decision-making style and spontaneous decision-making style sub-dimensions. Furthermore, significant relationships exist at various levels between the sub-dimensions of decision-making styles. Accordingly, as the competencies of school administrators to manage emotions increase, their rational, intuitive, and dependent decision-making behaviors also increase.

The position of school administrators within the hierarchical structure of the education system may also influence this result. A moderately negative and significant relationship was found between emotion management competency and the sub-dimensions of the avoidance decision-making style and spontaneous decision-making style. It can be stated that school administrators may resort to avoidant and impulsive decisions when faced with certain situations. This tendency suggests a weakness in the leadership dimension within the dynamic environment of educational institutions.

In Altay's (2011) research, a positive relationship was found between the ability of managers to manage emotions and their general decision-making styles. This finding aligns with the results of our study. In the research conducted by Dodge and Frame (1982), it was determined that proficiency in social relations and appropriate social skills were associated with the use of logical decision-making and problem-solving styles. At the core of effective and productive institutions are employees and managers who can manage their emotions. Managers capable of emotion management can adapt to varying conditions and establish an organizational structure that effectively solves problems. Therefore, individuals in managerial positions should be equipped to control their emotional management.

Emotions provide crucial information to managers for understanding the environment and developing solutions to problems. The goal is to manage emotions by making sense of this information. It can be asserted that the most critical aspect of making sound decisions is the managers' ability to manage their emotions while making rational choices, fully aware of all the emotions they experience. For this, managers need to process their knowledge and emotions concerning the problems they encounter and analyze their thoughts and feelings thoroughly (Kocel, 2003). Conversely, school administrators may avoid decision-making and rely more on dependent decisions guided by school stakeholders.

This study, which explored the relationship between emotion management and decision-making styles, found that the ability to manage emotions plays a significant role in the decision-making process. It has been demonstrated that effective decisions can be made by evaluating both emotion and logic together in the decision-making process, where emotions are closely related to logic. Managers who are aware of their emotions can better manage them, which in turn influences the decision-making process and the choice of decision-making style, contributing to the creation and maintenance of a positive school environment.

4.1. Suggestions

Psycho-educational programs could be developed to help school administrators understand their decision-making strategies and enhance their awareness of effective decision-making processes.

The study revealed that the Self-Decision Making variable negatively affected the Emotion Management Competence variable in a statistically significant manner. Therefore, incorporating training on decision-making and emotional control into undergraduate education programs could be advantageous for individuals in decision-making positions.

This research focused specifically on the 'emotion management competencies' dimension of emotional intelligence; however, other dimensions of emotional intelligence could also be explored as separate research topics.

References

- Abaka, S. B. (2018). *The investigation of emotion management behaviors of high school principals in secondary education institutions* (Master's thesis, Thesis No: 534514).
- Acar, U. (2020). *The relationship between educational administrators' decision-making styles and procrastination behavior* (Master's thesis, Thesis No: 636836).
- Akçay, C., & Coruk, A. (2012). Emotions and their management in working life: A conceptual analysis. *Journal of Policy Analysis in Education*, 1(1), 3–25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/794075>
- Altay, U. (2011). *The effect of managers' emotional intelligence levels on decision-making styles* (Master's thesis, Thesis No: 303873).
- Arslan, Y., Günçavdı, G., & Polat, S. (2020). *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 36–42.
- Aydın, M. (2022). *The relationship between emotion management behaviors of high school principals and teachers' school happiness* (Unpublished master's thesis). Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences, Division of Educational Management, Istanbul.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(7), 1387–1402. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.002>
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2008). The emotions of managing: An introduction to the special issue. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 108-117
- Caruso, R. D., & Salovey, P. (2007). *Emotional intelligence in management: Using and developing the four emotional skills in leadership*. Istanbul: Crea Publishing.
- Çolakkadioğlu, O. (2010). *The effect of decision-making skill training group practices developed based on conflict theory on the decision-making styles of adolescents* (Doctoral dissertation).
- Çömrü, K. (2022). *The relationship between school administrators' emotion management competencies and teachers' organizational commitment according to teachers' perceptions* (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University. YÖK Tez Merkezi (Thesis No: 280933).
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53(3), 620–635. <https://doi.org/10.2307/1129373>
- Erkol, H. (2021). *The emotion management levels of primary and secondary school principals and the effect of cultural values on emotion management* (Master's thesis, Thesis No: 31152386).
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.
- Ginsberg, R. (2020). *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(2).
- Goleman, D. (2010). *Why emotional intelligence is more important than IQ*. Istanbul: Varlık Publications.
- Goleman, D. (2011). *Emotional intelligence at work*. Istanbul: Varlık Publications.
- Gökmen, E., Umut, T., Gedik, İ., & Harmanyeri, A. (2023). Determining the decision-making styles of school administrators and associated variables. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 9(Special Issue), 123.

- Güney, T. (2014). *The effect of employees' emotion management skills on organizational citizenship behavior: An application on Sabiha Gökçen Airport employees* (Master's thesis, Thesis No: 391608).
- Güngör, S. (2019). Eleştirel kuram bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri. (Doktora lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279916).
- Harrison, E. F., & Pelletier, M. A. (2000). The essence of management decision. *Management Decision*, 38(1), 7–13. <https://doi.org/10.1108/00251740010373476>
- Hunter, N. (2014). *Examining the emotion management competencies of school principals with various variables and their relationship with personality traits* (Master's thesis, Thesis No: 370178).
- Karakas, G. E. (1999). *A scale development study to measure the decision-making skills of primary school 4th and 5th grade students about solving their daily life problems* (Unpublished master's thesis).
- Kervancı, F. (2008). *The effect of the emotion management training program on the development of the emotion management competency levels of office workers* (Master's thesis, Thesis No: 226879). Accessed from YÖK Thesis Center database.
- Kılıç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. *Journal of Mood Disorders*, 2(3), 140-2. Erişim adresi: https://link.https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53633642/Bilimsel_Arastirma_Yon._Bolum_5_-with-cover-page
- Koçel, T. (2003). *Business management* (9th ed.). Istanbul: Beta Publishing.
- Kozak, M., & Coşar, Y. (2009). Decision-making strategies used by university candidates in their preferences. *Educational Administration: Theory and Practice*, 59(59), 399–420. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10338/126676>
- Köseoğlu, K., & Köseoğlu, N. (2023). The relationship between school principals' emotional management competencies and teachers' organizational commitment according to teachers' perceptions. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*. <https://doi.org/10.29228/sssj.67560>
- Kurban, C. (2015). *Decision-making styles of school administrators according to their individual perceptions* (Master's thesis, Thesis No: 385664).
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration*. Ankara: Nobel Publishing. (Original work published 2012).
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labor, and occupational outcomes in school principals: Modeling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Mayer, J. D., Caruso, R. D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818–831. <https://doi.org/10.1177/0013164495055005017>

- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030>
- Tasdelen, A. (2001). *Decision-making styles of teacher candidates according to different psycho-social variables* (Master's thesis, Thesis No: 116971).
- Tasgit, M. S. (2012). *Examining the self-esteem and decision-making levels of university students* (Master's thesis, Thesis No: 320273).
- Temur, F. (2012). *The effect of administrators' decision-making styles on teachers' organizational commitment according to teacher perceptions: Example of Rize province* (Doctoral dissertation, Thesis No: 319383).
- Titrek, O., Bayrakçı, M., & Zafer, D. (2009). Opinions of school administrators and teachers about the competencies of school administrators to manage their emotions. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, (18), 55–73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19392/205924>
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931–944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00162-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00162-4)
- Titrek, O. (2013). *From IQ to EQ: Managing emotions intelligently*. Ankara: Pegem Academy.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). An effective approach in management: Emotion management. *Theoretical Educational Science*, 1(1), 33–47. <https://keg.aku.edu.tr/archive/c1s1/c1s1m3.pdf>
- Uzunoğlu, O. U. (2008). *Examining the decision-making styles of Turkish football referees according to their classifications and some variables* (Master's thesis, Thesis No: 437462).
- Ünalı, A., & Yavuz, Y. (2023). Emotion management in lesson supervision. *Pearson Journal*, 8(25), 448–465. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8360323>

Article Information Form

Authors' Notes: This study is derived from the first author's master's thesis titled “The relationship between the emotion management competencies of school administrators and their decision-making styles” conducted under the supervision of the second author.

Author Contributions: All authors contributed equally to the writing of this article.

Conflict of Interest Statement: There are no conflicts of interest in this research.

Copyright Statement: The authors hold the copyright to their work published in the journal, and this work is published under the CC BY-NC 4.0 license.

Support/Funding Sources: No grants were received from any public institutions or private/non-profit sectors for this research.

Ethics Approval and Participant Consent: For this study, approval was received from Sakarya University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 03.02.2021 and numbered 31. Participants were determined on a voluntary basis.

Plagiarism Statement: This article has been screened by Turnitin.