

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Ragıp TERZİ

Editör / Editor

Dr. İrfan ARIKAN

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /
Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: hej@harran.edu.tr

HAMD



HARRAN MAARİF DERGİSİ

Cilt/Volume: 9 Sayı/Issue:2 Aralık/ December e-ISSN: 2564- 761X

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Junqing Zhai (Zhejiang Üniversitesi)
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Ayşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Ahmet Göçen (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field editors

Dr. Hüseyin Kotaman (Harran Üniversitesi)
Dr. Fatih Mehmet Çiğerci (Harran Üniversitesi)
Dr. Cengiz Kesik (Harran Üniversitesi)
Dr. Mehmet Diyaddin Yaşar (Harran Üniversitesi)
Dr. Gökhan Yalçın (Harran Üniversitesi)
Dr. Emine Teker (Harran Üniversitesi)
Dr. Ramazan Atasoy (Harran Üniversitesi)
Dr. Abdullah Cevdet Kırıkçı (Harran Üniversitesi)
Dr. Mesut Yıldırım (Harran Üniversitesi)
Dr. Seyit Ahmet Çapan (Harran Üniversitesi)
Dr. Işıl Bozkurt (Harran Üniversitesi)
Dr. Derya Evran (Harran Üniversitesi)
Dr. Ramazan Özkul (Harran Üniversitesi)
Dr. Eda Gözüyeşil (Harran Üniversitesi)
Dr. Zekai Ayık (Harran Üniversitesi)

Yayın Editörü / Publishing editor

Dr. Gürkan Çetin (Harran Üniversitesi)

Dil Editörleri / Language editors

Ayşe Özçınar (Harran Üniversitesi)
Feyza Nur Şen (Harran Üniversitesi)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 9.cilt 2. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde yedi makaleye yer verilmiştir. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Dr. Ragıp TERZİ
Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Uzaktan Eğitim Döneminde Suriyeli Sığınmacı Çocukların Yaşadığı Sorunlar: Şanlıurfa Örneği <i>Challenges Faced by Displaced Syrian Children During the Distance Education Period: The Case of Şanlıurfa</i>	
Farize Güneş ve Hakan Gülerce	148-164
Türk Yükseköğretim Sisteminde Akademik Özgürlüğün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examination the Academicians' Opinions on Academic Freedom in the Turkish Higher Education System in Terms of Some Variables</i>	
Özlem Baytaş, Ömür Çoban ve Süheyla Bozkurt Balcı	165-193
Suriyeli Özel Gereksinimli Göçmen Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Sınıf Öğretmeni ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personeli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi <i>An Examination of the Educational Assessment and Diagnosis Process of Syrian Migrant Students with Special Needs from the Perspectives of Classroom Teachers and Guidance and Research Center Staff</i>	
Abdulkadir Kocaoğlu ve Nevin Güler	194-237
Ortaokul Müzik Dersinde Makam Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Araştırma ve Öneriler <i>Problems Encountered in Makam Teaching in Secondary School Music Class and Research and Suggestions on the Solution of These Problems</i>	
Abidin Özpek ve Salih Akkaş	238-275
Okul Yöneticilerinin Öz Yeterliği Konusundaki Araştırmaların İncelenmesi <i>Examination of the Studies on Self-Efficacy of School Administrators</i>	
Tuğba Kaynartaş ve Mehmet Tufan Yalçın	276-295
The Challenges Faced by Female School Administrators and the Evaluation of the Mobbing Situations They Experienced <i>Kadın Okul Yöneticisi Olmanın Zorlukları ve Yaşadıkları Mobbing Durumlarının Değerlendirilmesi</i>	
Merce Tacir Dişli ve Ramazan Atasoy	296-322
Investigation of Bilingual Students' Attitudes Towards Turkish Writing in Terms of Some Variables <i>İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazma Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>	
Furkan Can ve Mehmet Nuri Kardaş	323-352

Uzaktan Eğitim Döneminde Suriyeli Sığınmacı Çocukların Yaşadığı Sorunlar: Şanlıurfa Örneği*

Farize Güneş^aHakan Gülerce^b^a Yüksek Lisans Mezunu Sosyolog, Şanlıurfa^b Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

Özet

2011 yılında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar, milyonlarca insanın yerinden edilmesine sebep olmuştur. İnsanlar, daha iyi yaşam koşulları arayışı içinde farklı ülke ve şehirlere yönelmişlerdir. Türkiye, bu kitlesel göç akımından en fazla etkilenen ülkeler arasında yer almaktadır. Bu süreçte, Türkiye, üç milyondan fazla yerinden edilmiş insana ev sahipliği yapmaktadır. Yaşanan bu ani ve kitlesel göç birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da önemli sorunları beraberinde getirmiştir. Sığınmacı nüfusunun üçte birini eğitim çağındaki çocuklar olduğu düşünüldüğünde eğitim hakkının sağlanmasının kritik önemde olduğu bir gerçektir. Ancak, sığınmacı çocukların bu haktan faydalanmalarının önünde ekonomik güçlükler, barınma sorunları, vb., birçok engel bulunmaktadır. 2019 yılında başlayan Covid-19 pandemisi bu sorunları daha da artırmıştır. Bu çalışma, Suriyeli sığınmacı çocukların pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçişte yaşadıkları zorlukları, uyum süreçlerini ve eğitimlerinin önündeki engelleri incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, sığınmacı çocuklarla yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerle veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde sığınmacı çocukların teknolojik imkân eksikliği, ekonomik zorluklar, barınma problemleri ve dil engelleri ile mücadele ettiklerini göstermiştir. Bu engeller sonucunda öğrenme kaybı, derslerden geri kalma ve okul terk etme durumlarıyla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu göç, Covid-19, uzaktan eğitim

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Şubat 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

24 Temmuz 2024

Page numbers / Sayfa no:

148-164

Citation Information /Atf bilgisi:

Güneş, F. ve Gülerce, H. (2024). Uzaktan eğitim döneminde suriyeli sığınmacı çocukların yaşadığı sorunlar: Şanlıurfa örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (2), 148-164. doi: 10.22596/hej.1436946

Sorumlu yazar: Farize Güneş **e-posta:** farizegunes83@gmail.com

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tezli yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Challenges Faced by Displaced Syrian Children During the Distance Education Period: The Case of Şanlıurfa

Abstract

In 2011, the internal conflicts in Syria resulted in the displacement of millions of people. Seeking better living conditions, people headed to various countries and cities. Among the countries most affected by this mass migration is Türkiye. During this period, Türkiye hosts more than three million displaced individuals. This sudden and massive migration brought significant problems in many areas, including education. Considering that one-third of the displaced population consists of children of school age, it is a critical necessity to ensure their right to education. However, there are many obstacles preventing displaced children from benefiting from this right, including economic difficulties, housing problems, and more. The Covid-19 pandemic, which began in 2019, has exacerbated these issues. This study aims to examine the challenges, adaptation processes, and barriers to education faced by Syrian children during the transition to remote learning amid the pandemic. Using a qualitative research method, data was collected through semi-structured in-depth interviews with displaced children. The research findings indicate that, during the remote education process in the pandemic period, displaced children struggled with a lack of technological resources, economic hardships, housing issues, and language barriers. As a result of these obstacles, they experienced learning loss, falling behind in classes, and dropping out of school.

Key Words: Forced migration, Covid-19 pandemic, distance education

Giriş

İnsanlar sosyal, ekonomik, doğal afetler gibi birçok nedenden dolayı zorunlu veya gönüllü olarak göç etmek zorunda kalmışlardır (Adıgüzel, 2019: 3). Birçok sebeple ortaya çıkabilen göç, insanları derinden etkilemektedir. Bu göçler savaş, ekonomi, psikososyal ve siyasal nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir.

Türkiye coğrafi konumu itibari ile göçün merkezinde olan ve sığınmacıların hem yaşamak için hedef hem de başka ülkelere geçmek için kullandıkları transit ülke olması açısından büyük bir öneme sahiptir (Tanrıkulu, 2017: 128). Bu durum Arap Baharı ile 2011 yılında Suriye’de başlayan iç karışıklık ve şiddet sonucunda milyonlarca insanın ülkelerini ve evlerini terk etmek zorunda kalmaları ile daha görünür bir hal almıştır.

Suriye’den Türkiye’ye yönelik kitlesel göçün başladığı 2011 yılından bu yana Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli nüfusu 2016 yılına kadar her geçen gün artmıştır. Ancak 2017’den sonra durağanlaşmış ve 2023 yılı ile azalmaya başlamıştır. Göç İdaresi Başkanlığı (2023) verilerine göre Ağustos 2023 itibariyle Türkiye’de 3.303.034 geçici koruma kapsamında Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’nin yoğun Suriyeli nüfusunun ikamet

ettiği ilk 10 ili arasında 315.495 sayısı ile, İstanbul ve Gaziantep illerinden sonra, Şanlıurfa üçüncü sırada yer almaktadır. Yine Türkiye genelinde geçici koruma kapsamında bulunan 18 yaş altı Suriyeli sığınmacı nüfusu 1.613.093 olarak açıklanmıştır.

Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, barınma, konaklama ve beslenme gibi temel ihtiyaç sorunlarının yanı sıra çocukların eğitim hakkına erişimi gibi önemli sorunlar ile de karşılaşmaktadırlar (Turan ve Fansa, 2021: 13). Yaşanan bu sorunlara ek olarak 2020 yılı mart ayı itibarıyla ilan edilen Covid-19 pandemisinin beraberinde getirdiği zorluklar da eklenmiştir. Pandemi sürecinde ülkeler kendi bağlamlarına özel önlemler almışlardır. Bu önlemlerin çoğu kısıtlamalar şeklinde gerçekleşmiştir. Türkiye'de ise yine birçok kısıtlamanın yanında ilköğretim ve lise düzeyinde uzaktan eğitime geçilmiştir.

Eğitim, çocukların en temel haklarından birisi olmasının yanında zorunlu göç ile Türkiye'ye gelmiş olan sığınmacı çocukların onları misafir eden ülkelerin kültürlerine uyum sağlaması ve sosyal hayatlarına dahil olma sürecinde önemli bir etkidir (Ertekin, 2019: 8). Eğitim bir toplumda yaşayan bütün çocuklara ayırım gözetmeksizin kapsayıcı bir şekilde ulaştığı zaman toplumların gelişmişlik seviyesi artmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de yaşayan Suriyeli sığınmacı çocukların pandemi süreci uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlar incelenmeye değer bir gereklilik göstermektedir.

Pandemi sürecinde eğitim ve öğretim biçimlerinde yaşanan değişimler insanların eğitime olan bakış açılarını önemli derecede etkilemiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020: 113). Dolayısıyla pandemi ile sadece yaşam biçimleri değil aynı zamanda toplumların belirli kurumlara ve olgulara bakış açıları da değişmiştir. Türkiye toplumu ilk zamanlarda belirli zorlukla karşılaşsa da daha sonra bir şekilde uzaktan eğitim sürecine ayak uydurmuştur. Ancak elbette bu durum beraberinde çeşitli alanlarda yeni zorlukları getirmiştir.

COVID-19 pandemisi koşullarında ve özellikle karantina dönemlerinde yapılan etnografik görüşmeler, genç mültecilerin eğitim katılımının ciddi şekilde etkilendiğini ve dijital eğitim düzenlemelerinin mevcut dijital eşitsizlik sorunlarını daha da kötüleştirdiğini göstermektedir (Fujii, vd., 2020). Covid-19 pandemisinin toplumun farklı kesimleri üzerinde birçok olumsuz etkisi olmuştur. Sığınmacılar toplumun kırılgan kesimleri olmaları nedeniyle pandemiden farklı boyutlarda etkilenmiştir. Özellikle sığınmacı çocuklar eğitim hayatlarında yeni bir döneme giriş yapmışlardır.

Türkiye'de eğitim gören Suriyeli sığınmacı çocuk öğrenciler pandemi nedeni ile yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilen süreçte önemli ölçüde olumsuz etkilenmişlerdir. Suriyeli sığınmacıların yaşadıkları olumsuzluklar pandemi döneminde mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirmiştir.

Örneğin Covid-19 pandemisi öncesinde sorunların daha çok ekonomik yetersizlikler, dil ve iletişim sorunları olduğu öngörülürken pandemi ile bu sorunlara eğitim de eklenmiştir. Bu dönemde sığınmacı çocukların ev ortamların uzaktan eğitime elverişli olmaması, ev işleri ile uğraşma durumunda olmaları ve aile nüfusunun kalabalık olması gibi birçok sorun çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlar arasında sayılabilir.

Bozkurt (2020) Covid-19 pandemisi döneminde geçilen uzaktan eğitim döneminde 1,6 milyon sığınmacı öğrencinin eğitiminin kesintiye uğradığını belirtmektedir. Yine Altıparmak (2011) ve arkadaşlarının yapmış olduğu bir başka çalışmada öğrenciler yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeni ile yeterli teknolojik aletlere sahip olmadıkları için derslerinden uzaklaştıkları görülmektedir. Bu olumsuzluklar çocukların sosyal uyum ve öğrenmeye erişim ve katılımını olumsuz etkilemektedir (Çelik ve Kardeş İşler, 2020: 785). Diğer bir çalışmada ise pandemi döneminde, sığınmacı çocukların eğitimlerinin çevrimiçi eğitimin zorlukları, ekonomik problemler, aile içi rollerdeki değişiklikler ve okula duyulan özlem gibi faktörler nedeniyle ciddi şekilde sekteye uğradığı belirlenmiştir. Bu durum, araç eksikliği, internet erişimi ve diğer maddi sıkıntılardan kaynaklanmaktadır (Gülerce vd., 2022). Yine yapılan bir çalışmada ekipman ve veri erişiminin olmaması, alan ve gizlilik eksikliği ve ayrıntılı bilgilendirmelerin yetersizliği, eşitsizlikleri kapatmak yerine genişleten engellerden bazıları olarak ortaya çıkmıştır (Palaiologou ve Prekate, 2023). Dolayısıyla sığınmacıların zaten yaşamakta olduğu birçok zorluğa yenileri eklenmiştir. Bu çalışmada bu zorlukların neler olduğu betimlenecek ve bu zorlukların altında yatan nedenler anlaşılmalı ve yorumlanmaya çalışılacaktır.

Yötem

Bu çalışmada, Suriyeli sığınmacı çocukların Covid-19 pandemisi döneminde eğitim hayatlarındaki değişimler, yaşadıkları zorluklar ve pandeminin sığınmacı çocukların gündelik hayatları üzerinde ortaya çıkarttığı yeni rollerini değerlendirmek amacı ile nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle çalışma makro düzeyde anlama ve yorumlamayı gerektirdiğinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemleri araştırmacılara derin ve ayrıntılı bilgiler vermektedir. Nitel araştırma görüşme, gözlem ve doküman inceleme gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 39). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Böylelikle konunun daha derinlemesine anlaşılması ve yorumlanabilmesi hedeflenmiştir. Görüşmecilerin

Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime devam eden sığınmacı lise öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik eğitim araç ve gereçlerine hangi düzeyde sahip oldukları, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların neler olduğu ve sığınmacı çocukların eğitim ve gündelik hayat pratiklerini nasıl etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın evreni Şanlıurfa'da yaşayan sığınmacı lise öğrencisi çocuklardır. Şanlıurfa konumu itibari ile Suriye'ye sınır komşusu olması gibi birçok özelliğinden dolayı Suriyelilerin hayatlarını devam ettirebilmek için tercih ettikleri şehirlerin başında gelmektedir. Çalışmanın örnekleme ise amaçlı bir şekilde seçilmiştir. Şanlıurfa'nın Eyyübiye ve Haliliye ilçelerinde görüşmeler yapılmıştır. Bu iki ilçenin seçilme nedenleri arasında merkez ilçe olmaları ve buna bağlı olarak daha fazla Suriyeli sığınmacı yaşamasından kaynaklanmaktadır. Araştırma verileri 2022 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Şanlıurfa'nın Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde lise düzeyinde öğrenim gören 15 ile 17 yaşları arasında 15 Suriyeli sığınmacı örneklemeden elde edilmiştir.

Çalışmada etik kurallarına dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecinde ilk olarak Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan (08.02.2022 tarihli) gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Bu araştırmanın amacı ve içeriği konusunda okul müdürü, aileler ve görüşme yapılacak öğrenciler bilgilendirilmiştir. Araştırmada veriler 18 yaş altındaki lise öğrencisi çocuklardan toplandığı için hem velilerden hem de öğrencilerden alınan onayın ardından görüşmeler yapılmıştır. Görüşme için onay veren velilerden Veli Onay Forumu'nun imzalanması talep edilmiştir. Onay veren velilerin çocuklarına ayrıca araştırma hakkında bilgi verilerek Gönüllü Katılım Formu'nun dikkatlice okunarak imzalamaları talep edilmiştir. İmzalar tamamlandıktan sonra görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler uzaktan eğitim döneminin hemen sonrasında geçilen yüz yüze eğitim döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin en uzununu bir buçuk saat en kısası ise yarım saat sürmüştür. Görüşmecilere bu araştırmanın temel sorusu olan "pandemi sürecinde eğitim hayatlarında yaşadıkları sorunları" aktarabilmeleri için araştırmacılar tarafından hazırlanan 12 soru yöneltilmiştir. Görüşmecilerden sorulara içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra bu görüşmeler bu çalışmanın araştırmacıları tarafından titizlikle deşifre edilmiştir. Ardından veriler temalara ayrılarak betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Böylelikle konuyu derinlemesine ele alarak sığınmacı lise öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların daha derinlemesine anlaşılması ve yorumlanması sağlanmıştır. Görüşmecilerin ifadelerine yer verilirken çocukların isimleri kullanılmamıştır. Kimliklerinin anlaşılması için öğrencilerin isimlerinin

yerine harf ve sayılar verilmiştir. Kız öğrenciler, görüşmecilerin ilk sekizini erkek öğrenciler ise son yedisini oluşturmaktadır. Görüşmecilerin demografik bilgileri hakkında bilgi verilebilmesi için sıra numaralarının başına görüşmeci kelimesinin baş harfi olan "G" harfi kullanılarak kodlanmıştır. Bu bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Görüşmeci	Yaş	Cinsiyet	İlçe
G1	16	Kız	Haliliye
G2	17	Kız	Haliliye
G3	16	Kız	Eyyübiye
G4	15	Kız	Haliliye
G5	16	Kız	Eyyübiye
G6	16	Kız	Eyyübiye
G7	17	Kız	Haliliye
G8	16	Kız	Eyyübiye
G9	16	Erkek	Eyyübiye
G10	15	Erkek	Haliliye
G11	17	Erkek	Haliliye
G12	15	Erkek	Haliliye
G13	16	Erkek	Eyyübiye
G14	17	Erkek	Haliliye
G15	16	Erkek	Eyyübiye

Tablo 1, farklı yaş gruplarındaki sığınmacı öğrencilerin cinsiyet ve ilçelerine göre dağılımını göstermektedir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, 15 yaşında 3 kişi (1 kız, 2 erkek), 16 yaşında 8 kişi (5 kız, 3 erkek) ve 17 yaşında 4 kişi (2 kız, 2 erkek) bulunmaktadır. Cinsiyet dağılımına göre, katılımcıların 8'i kız, 7'si erkektir. İlçe dağılımına bakıldığında ise, Haliliye ilçesinden 8 kişi (5 kız, 3 erkek) ve Eyyübiye ilçesinden 7 kişi (4 kız, 3 erkek) katılım göstermiştir. Genel olarak, Haliliye ve Eyyübiye ilçelerindeki görüşmeciler arasında cinsiyet dağılımı dengeli tutulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bulgular kısmı, üç ana tema üzerinden detaylandırılmıştır: Uzaktan Eğitim Dönemi ve Sıkıntıları, Barınma ve Ekonomi ile İlgili Problemler, Dil ile İlgili Yaşanan Sorunlar. Uzaktan Eğitim Dönemi ve Sıkıntıları başlığı altında, pandemi döneminde öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar, teknolojik yetersizlikler, internet erişimi sorunları ve ev ortamının ders çalışmaya uygun olup

olmadığı gibi konular incelenmiştir. Barınma ve Ekonomi ile İlgili Problemler teması, katılımcıların barınma koşulları, ailelerinin ekonomik durumu ve bu durumun eğitim süreçlerine olan etkilerini ele almaktadır. Öğrencilerin kalabalık evlerde yaşaması, sessiz ve uygun bir çalışma ortamının olmaması gibi barınma ile ilgili sorunlar, eğitim performanslarını olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, ailelerin ekonomik zorlukları, öğrencilerin eğitim materyallerine ve teknolojik araçlara erişimini kısıtlamıştır. Dil ile İlgili Yaşanan Sorunlar başlığı ise, özellikle anadili farklı olan öğrencilerin, eğitim dilindeki zorlukları ve bunun eğitim başarılarına etkisini incelemektedir. Dil bariyerleri, öğrencilerin dersleri anlama ve öğrenme sürecini zorlaştırmış, bu da genel akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemiştir. Bu üç tema, öğrencilerin eğitim hayatındaki farklı boyutları kapsayarak, onların yaşadığı sorunları derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Uzaktan Eğitim Dönemi ve Sıkıntıları

Covid-19 pandemisi çocukların sosyal ve eğitim hayatlarını olumsuz etkilemiştir. Bu dönemde geçilen online eğitim çocukların daha önce alışmış oldukları eğitim sisteminden farklı olması nedeni ile birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Eğitim sistemine uyum çocuklar için zorlu bir süreç olmuştur. Özellikle uzaktan eğitime geçiş toplumda kırılgan gruplar içerisinde bulunan Suriyeli sığınmacı çocukları derinden etkilemiştir. Suriyeli sığınmacı çocukların ailelerinin yaşadığı ekonomik yetersizlikler bu dönemde ders araç ve gereçlerini karşılama konusunda sıkıntılar yaşamalarına sebep olmuştur. Bu konuda birçok görüşmeci aynı fikirde olup online eğitimin verimsiz geçtiğini ve derslere katılacak araç ve gereçlerinin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler uzaktan eğitim döneminin eğitim yaşamlarını nasıl etkilediğini şöyle dile getirmişlerdir.

“Covid-19 pandemisi döneminde geçilen online dersler eğitim hayatımızda birçok değişikliğe sebep oldu. Pandemi öncesi internet ile çok fazla işimiz yoktu. Bu dönemle birlikte internet, telefon, tablet ve bilgisayar kullanmak en önemli eğitim araçlarının başında gelmektedir. Bizde yaşadığımız ekonomik sıkıntılar nedeni ile bu araçları karşılamakta birçok sorun yaşadık. Bu sebeple uzaktan eğitim döneminde yapılan birçok derse katılamadım” (G3 Kız, 16)

“Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birbirinden çok farklı. Tabletım, bilgisayarım olmadığı için derslerime telefon ile katılıyordum. Ama daha önce bu şekilde bir ders işlemediğimiz için bu dönemde telefondan derslere katılmakta çok fazla zorlanıyordum. Derslere katıldığım zamanda ise ses ve görüntü sürekli gidiyordu. Bu durum dersleri anlamamı zorlaştırıyordu. Bu sebeple online derslere çok fazla katılamıyordum.” (G9, Erkek, 16)

Öğrenciler yaşadıkları ekonomik sıkıntılardan dolayı teknolojik araç ve gereçlere sahip olma konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ile ilgili yeterli derecede bilgi sahibi olmayan Suriyeli sığınmacı çocuklar uzaktan eğitim için gerekli imkanlara erişim konusunda birçok sorun yaşamışlardır (İngev, 2021, s. 23). Çocukların yaşadıkları bir başka sorun ise internet alt yapısında yaşanan yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler derslere katıldıkları zamanlarda ses ve görüntünün sürekli gitmesinden dolayı dersleri anlamakta, arkadaşları ve öğretmenleri ile doğru iletişim kurmakta sorunlar yaşamışlardır. Bu durum öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkilemiştir.

“Yüz yüze eğitim döneminde derslerimizi okullarımızda işliyorduk. Öğretmenlerimizi ve arkadaşlarımızı sürekli görüyorduk. Dersler dışında da arkadaşlarımız ve öğretmenlerimiz ile vakit geçirebiliyorduk. Pandemi ile geçilen uzaktan eğitim döneminde derslerimizi evlerden işlemeye başladık. Arkadaşlarımız ve öğretmenlerimizden uzaklaşmak zorunda kaldık. Bu durum birçok sorun yaşamamıza sebep oldu. Bu yüzden yüz yüze eğitim online eğitimden daha güzel ve verimliydi bizim için” (G14, Erkek, 17)

Eğitim sisteminin çok fazla değişmesi derslerin online olarak işlenmesi çocukların sosyal uyum sorunları yaşamasına da sebep olmaktadır. Bu dönemin çocuklar ve öğretmenlerin hayatına ani giriş yapması öğrenciler ve öğretmenlerin sürece uyum sağlamasını zorlaştırmıştır. Tüm bunların yanı sıra okulda olmanın eksikliği öğrencileri olumsuz yönde etkilemiştir. Çünkü öğrenciler okullarından ve öğretmenlerinden uzaklaştığı için araya bir mesafe girdiğini düşünerek dersleri anlayamadıkları fikrine kapılmışlardır. Bu durum da öğrencilerin derslerindeki başarı oranlarının düşmesine neden olmuştur. Bir çalışmada uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin öğretmenleriyle yüz yüze iletişim kuramamalarından ve bu nedenle iletişimin zayıflamasından dolayı olumsuz etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Metin, 2021). Bir başka görüşmeci bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birbirinden çok farklı. İnternetim, bilgisayarım ve tabletim olmadığı için derslere çok fazla katılamıyordum. Benden küçük kardeşlerim var onlar da derslere giremiyor veya telefonla sıra ile girmek zorunda kalıyorduk. Covid-19 pandemisi döneminde geçilen uzaktan eğitim dönemi zor olan eğitim hayatımızı daha da zorlaştırdı.” (G11, Erkek, 17)

Görüşmecilerin kardeş sayısı ortalaması 6,2 çıkmıştır. Bu durum görüşme yapılan sığınmacı çocukların derslere katılımlarını olumsuz etkilemiştir. Özellikle çok kardeşe sahip olan sığınmacı öğrenciler bu dönemde derslere katılamamış veya kardeşleri ile sırayla katılmak zorunda kalmışlardır.

Barınma ve Ekonomi ile İlgili Problemler

Suriyeli sığınmacılar gittikleri ülkelerde birçok sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu sıkıntıların başında ekonomik sıkıntılar ve barınma sorunları gelmektedir. Sığınmacılar bu sorunu gidermek için erkek, kadın çocuk demeden kayıt dışı işlerde çalışmak zorunda kalmışlardır. (Kaya, 2019: 74). Suriyeli sığınmacıların birçoğu kendi ülkelerinde yaptıkları işlerin geldikleri ülkelerde yaptıkları işlere benzemediği görülmektedir (Günay, vd., 2022: 1715). Bu nedenle çalıştıkları işlerin sosyal güvencesi olmadığı için düşük maaşlarla çalışmak zorunda kalmışlardır (Kaya, 2019: 74). Yaşanan Covid-19 pandemisi bütün toplumların hayatlarını idame ettirecekleri gelir kaynakları ve geçimini temin etme konusunda insanların endişeler yaşamasına sebep olmuştur. Bu süreçte getirilen yasaklar bazı işlerin tamamen aksamasına sebep olmuştur (Gülerce, Bozkurt ve Cebeci, 2021: 27). İşlerin bu denli aksaması insanların geçimlerin, karşılama konusunda farklı farklı sorunlar yaşamasına sebep olmuştur. Özellikle Suriyeli sığınmacıların yaşadıkları iç savaş sonrası can-mal güvenlikleri, eğitim hayatları ve ekonomik durumları büyük oranda zarar görmüştür. Yaşanan ekonomik sıkıntılar çocukların eğitiminde, ders araç ve gereçlerini karşılama konusunda sorunlar yaşamalarına sebep olmuştur. Bu nedenle Covid-19 pandemisi döneminde çocuklar ailelerinin geçimlerine destek olabilmek ve eğitim araç ve gereçlerini karşılayabilmek için derslerinden uzaklaşıp çalışmak zorunda kalmışlardır. Bir görüşmecimiz pandemi döneminde derslerinden uzaklaşıp çalışmak zorunda kaldığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Uzaktan eğitim döneminde derslerime katılamadım. Derslerime katılamadığım için aileme destek olabilmek, kirayı ödemeye yardımcı olabilmek ve evde çok sıkıldığım için bir işe girip çalıştım.” (G15, Erkek, 16)

Covid-19 pandemisi Suriyeli sığınmacıların ekonomik ve barınma sorunları yaşamalarına sebep olmuştur. Geçilen uzaktan eğitim dönemi bu ekonomik sıkıntıların daha da derinleşmesine neden olmuştur. Çünkü bu dönemde eğitimdeki talepler değişime uğramıştır. Eğitim araç ve gereçleri ekonomik süreçle bağlantılı bir hale gelmiştir. Derslerin bilgisayar, tablet ve telefonlardan işlenmesi yeni eşitsizliklerin doğmasına neden olmuştur. Sığınmacıların birçoğu eğitim araç ve gereçlerine sahip olmadığından derslerinden uzaklaşmışlardır. Derslerinden uzaklaşan çocuklar ailelerine ekonomik açıdan destek olabilmek için çalışmak zorunda kalmışlardır.

Gülerce ve Şahin (2022) yaptıkları araştırmada Covid-19 pandemisi döneminde getirilen yasaklar ve karantina uygulamalarının Suriyeli sığınmacıların ekonomik ve barınma sorunlarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak ciddi oranda çocuk işçiliğinin ortaya çıktığı görülmektedir Bir başka araştırmada ise Covid-19 pandemisinin düşük gelirli,

düşük eğitilmiş yoksulları olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır (Bozkurt, 2020: 135). İki görüşmeci öğrenci bu dönem yaşadıkları sorunları şu şekilde dile getirmişlerdir.

“Bilgisayarım, telefonum olmadığı için derslere annemin telefonu ile katılıyorum. Onu da kardeşlerim ile ortak kullandığım için sıra bana çok fazla gelmiyor. Bu dönemde derslerimden çok uzaklaştım” (G1, Kız, 16)

Bu süreçte çocukların birçoğunun tablet bilgisayar gibi ders araç ve gereçlerinin olmaması derslere katılmalarında sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra kardeş sayılarının fazla olması çocukların derslerine katılması önündeki önemli engellerden birini oluşturmaktadır.

“Pandemi döneminde birçok zorluk yaşadım ama en zoru evimizden çıktığımız gündü. 65 yaş üstü kişilere getirilen yasaklardan dolayı babam uzun bir süre evde kaldı. Bu süre içinde evin kirasını ödemekte zorluk yaşadık. Bu sebeple abimlere taşındık. Orda da çok kalabalık olduğumuz için derslerime çok fazla katılamadım” (G7, Kız, 17)

Pandemi döneminde getirilen yasaklar ve karantina uygulamaları Suriyeli sığınmacıları olumsuz etkilemiştir. İşlerinden uzaklaşan sığınmacılar ekonomik sıkıntılar yaşamışlardır. Buna bağlı olarak birkaç aile birlikte yaşamak zorunda kalmışlardır. Hane sayısındaki artışlar çocukların ders çalışmak için uygun zaman ve alan bulmaları konusunda sorunlar yaşamalarına sebep olmuştur. Tüm yaşanan bu sorunlar Suriyeli sığınmacı çocukların derslerinden uzaklaşmasına ve akademik başarılarının düşmesine neden olmuştur.

Dil ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Suriyeli sığınmacılar savaşın devam eden psikolojik etkisi, sosyal uyum ve katılım problemleri, Türkçenin fonetik ve dil bilgisi açısından Arapçadan farklı olması gibi birçok nedenden dolayı dil ile ilgili problemler yaşamaktadırlar. Covid-19 pandemisi özellikle eğitim çağındaki çocukların dil öğrenimi konusunda problemler yaşamalarına neden olmuştur. Bu dönemde geçilen online derslerde öğrenciler dersleri anlama konusunda problemler yaşamışlardır. Görüşmeci öğrenci uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları dil problemini şu şekilde dile getirmiştir.

“Uzaktan eğitim döneminde dil ile ilgili birçok sorun yaşadım. Uzun zaman evlerde kalmamız arkadaşlarımız ve öğretmenlerimizden uzaklaşmamıza sebep oldu. Bu dönemde çevremizdeki insanlar ile sürekli olarak Arapça konuşuyor olmak Türkçe konuşmamın gerilemesine neden oldu” (G6, Kız, 16)

Çocukların, günlük hayatlarında, evlerinde, alışverişlerinde Arapça ve Kürtçe konuşmaları uzun süre Türkiye’de yaşamalarına rağmen dil ile ilgili problemler yaşamalarına sebep olmaktadır. Yapılan bir çalışmada öğrencilerin

Türkçeye maruz kalma durumlarının yavaşlaması ve okullarda öğrenilen Türkçenin gündelik hayatta pratiğinin yapılmaması öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin yavaşlamasına neden olmaktadır (Boylu ve Işık, 2020).

Çocukların yaşadıkları bir başka sorun ise uzaktan eğitim döneminde öğretmen ve öğrencinin fiziksel mesafe olarak birbirinden uzaklaşmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin bu dönemde farklı mekanlarda olması aralarındaki iletişimde sorunları daha da artırmaktadır. Öğrenci ve öğretmen arasında yaşanan bu iletişim eksikliği öğrencilerin dil öğrenmeleri konusunda problemler yaşamasına sebep olmaktadır. Bir başka görüşmecinin yanıtı şu şekildedir.

“Dil problemi yaşadım. Ben pandeminin olduğu sene yeni liseye geçmiştim. Türk arkadaşlarımdan Türkçe öğrenmeye çalışıyordum. Sonra pandemi oldu. Üç hafta okul kapanacak dediler bende düşündüm üç hafta bir şey değil geri döneceğiz okula nasıl olsa diye! Daha sonra okullar tamamen kapandı. Uzaktan eğitime geçildi çoğu dersime katılamadım. Evde internet bağlantısı olmadığından EBA TV’deki canlı dersleri dinliyordum. Türkçe’nin Arapçadan farklı olması ve derslerde kullanılan Türkçe’nin sokakta evlerimizde kullandığımız Türkçeden farklı olması dersleri anlamakta sorunlar yaşamama neden olmuştur. Okullar açıldığında Türkçe konuşmayı tamamen unutmuş gibiydim şimdi arkadaşlarım bana Türkçe konuşmayı öğrenmem için yardım ediyor” (G10, Erkek, 15)

Öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunlar yüz yüze eğitime geçilen süreçte dersleri anlama, öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurma konusunda birçok sorun yaşamlarına sebep olmuştur. Çünkü bu dönemde yaşadıkları sorunlar çocukların öğretmenlerine, arkadaşlarına ve sosyal çevresine uzaklaşmasına sebep olmuştur. Yaşadıkları diğer bir sorun ise Türkçe ve Arapçanın birbirinde farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan bir çalışmada, Arapça ve Türkçe’nin farklı dil yapısında olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandıkları vurgulanmıştır. Bunun yanında eğitim öğretim ve materyal kaynaklı sorunlar öğrencilerin dil öğrenme sürecinde sorunlar yaşamasına neden olduğu sonucuna varmıştır (Bölükbaşı, 2016). Yapılan diğer araştırmalarda benzer sonuçlara varılmıştır. Mercan Uzun ve Bütün (2016), araştırmalarında Suriyeli sığınmacı çocukların Türkçe yetersizliklerinden dolayı birçok sorun yaşadıklarını ve bu sorunların çocukların iletişim kurmakta zorluk çekmelerine ve çocukların yalnızlaşmasına sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Yalnızlaşan çocukların dil öğreniminden daha da uzaklaştığı söylenebilir. Diğer bir çalışma ise çocukların yaşadıkları dil yetersizliklerinin iletişim sorunları yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedir (Bulut, Kanat Sosyal ve Gülçiçek, 2018). Dolayısıyla görüşmecilerin ifadelerinden yola çıkarak sığınmacı çocukların eğitimlerindeki dil sorununun devam ettiği ifade edilebilir.

Sonuç

Eğitimde eşit erişim ve fırsat sağlamak için, sığınmacı çocukların gelecekteki politika oluşturma süreçlerinde ve herhangi bir kriz durumunda aktif bir şekilde dikkate alınması gerekmektedir (Saischek, 2022). Bu araştırma, Covid-19 pandemisinin etkisiyle hayata geçen uzaktan eğitimin Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim deneyimlerinde meydana getirdiği sorunları ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Zira kriz durumlarında toplumun kırılğan kesimleri genellikle daha fazla etkilenmektedir.

Araştırmanın evrenini oluşturan grup, Şanlıurfa'nın Eyyübiye ve Haliliye ilçelerinde yaşayan ve Covid-19 pandemisi süresince eğitimlerine devam eden sığınmacı öğrencilerdir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin ne düzeyde uzaktan eğitim araçlarına sahip oldukları ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukların niteliğini belirlemek için lise düzeyinde öğrenim gören, yaşları 15 ile 17 arasında değişen 15 çocukla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere dayanarak, Covid-19 pandemisinin Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim deneyimlerine olan etkileri, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, dil engelleri, barınma koşulları ve ekonomik zorluklar bağlamında belirlenen temalarla analiz edilmiştir.

Pandemi sürecinde sürdürülen online eğitim birçok öğrencinin eğitim algılarını ve alışkanlıklarını derinlemesine değiştirmiştir. Bu dönemde, özellikle dar gelirlili ve çok çocuklu aileye (hatta bazı aileler aynı evi paylaşmaktadırlar) sahip öğrenciler, ekonomik sıkıntılar nedeniyle eğitim araç ve gereçlerini temin etmede çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. Bazı öğrenciler, derslere katılamamalarının da etkisiyle boş kalmamak için ailelerine maddi destek sağlamak amacıyla kendilerini gündelik bazı işlerde çalışmak zorunda hissetmişlerdir. Yine ailedeki öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle bir cihazı sırayla kullanma, kendilerine ait bir masa veya oda olmaması, ev içerisinde sessiz ortamın bulunmayışı gibi nedenlerle uzaktan eğitime erişimde zorlanmalar yaşanmıştır. Bu durum da beraberinde derslerden zaman zaman kopmayı ve dersleri takip edememeyi getirmiştir. Dolayısıyla sığınmacı öğrencilerin akademik başarıları bu durumdan olumsuz etkilenmiştir.

Sığınmacı lise öğrencilerinin yaşadıkları dil sorunları, derslerdeki etkinliği azaltmakta ve öğrencilerde öğrenme kayıplarına yol açmaktadır. Ayrıca öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenlerinden fiziksel olarak uzak kalmalarının beraberinde getirdiği sorunlarla birleşerek, öğrencilerin eğitim hayatlarını olumsuz etkilemiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitim motivasyonlarını ve okul bağlılıklarını azaltmış, öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca, çevrimiçi platformlar üzerinden yapılan iletişim ve etkileşimde, yüz yüze eğitim

ortamlarındaki zengin deneyimlerin eksikliği de dikkate alındığında öğrenci-öğretmen, öğrenci-okul, aile-okul, vb. etkileşimlerinin tamamının sekteye uğradığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sığınmacı öğrenciler hem dil hem de okul ve derslerle etkileşim açısından önemli sorunlarla baş etmek zorunda kalmışlardır.

Suriyeli sığınmacı öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde EBA TV aracılığıyla sunulan dersleri takip etmede zorluklar yaşamışlardır. Bu zorlukların birincil sebebi, öğrencilerin evlerindeki televizyonların genellikle Arapça dilinde olması ve EBA TV'de yayınlanan derslerin Türkçe olmasıdır. Ayrıca, birçok ailenin sadece bir televizyona sahip olması da bu durumu daha da zorlaştırmıştır. EBA TV'de sunulan derslerin Türkçe olması ve belirli bir seviyeye hitap etmesi, sığınmacı çocukların derslere aktif bir şekilde katılımını, sorularına cevap bulmalarını ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin etkili olmasını engellemiştir. Bu durum, dil engelleri ve erişim sorunlarıyla birleşerek, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitimlerine tam anlamıyla katılımlarını engellemiştir.

Sığınmacı lise öğrencilerinin pandemi döneminde psikolojik açıdan yaşadıkları olumsuz düşüncelerin ve umutsuzluğunun artması, derslere katılamamaları sebebiyle eğitimden uzaklaştıkları ve başarısız olacaklarına dair kanaatleriyle birleşerek çocuklar üzerinde olumsuz bir etki ortaya çıkarmıştır. Uzaktan eğitim, her ne kadar kriz dönemlerinde geçici çözüm olarak fayda sağlasa da uzun vadede uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tam olarak dolduramayacağını ortaya koymaktadır.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 08.02.2022

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2022/26

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2019). *Göç sosyolojisi*. Nobel.
- Altıparmak, M. Dürdane Kurt, İ. ve Kayıpdere, M. (2011). "E öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yöntemi", Malatya: *Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı*, 319-327.
- Boylu, E. ve Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bozkurt, V. (2020). Pandemi döneminde çalışma: Ekonomik kaygılar, dijitalleşme ve verimlilik. D. Demirbaş, V. Bozkurt ve S. Yorğun (Ed.), *Covid 19 Pandemisinin Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Etkileri* içinde (115-136), İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Bölükbaşı, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Journal of International Social Research*, 9(46), 21-31.
- Bulut, S. Kanat Sosyal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Çelik, S. ve Nergiz, K. İ. (2020). Göç mağduru Suriyeli öğrencilerin covid-19 salgını sürecinde öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 783-800.
- Ertekin, S.Y. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-23.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023, Ağustos 8). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gülerce, H., Bozkurt, V. ve Cebeci, A. (2021). Arap dünyasında covid-19 pandemisinin sosyoekonomik etkileri. Ortadoğu Araştırmaları Merkezi, Şubat2021, rapor 27.
- Gülerce, H. ve Şahin, H. (2022). An analysis of barriers to the education of the temporary protection in the districts and rural areas of Şanlıurfa Province (Akçakale, Ceylanpınar, Harran, Suruç). Ekin Yayınevi.

- Gülerce, H., Kaçar, F., ve Kablan, H. (2022). Suriyeli sığınmacı çocukların Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim hayatında yaşadığı sorunlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(31), 92-108.
- Günay, E. Yılmaz, M. ve Çapar Parslıoğlu, Ş. (2022). Türkiye’de geçici koruma statüsünde bulunan Suriyelilerin sosyal ve ekonomik durumları: Kahramanmaraş kentsel alanında tanımlayıcı bir araştırma. *Karamanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3). 1707-1724.
- Fujii, M.S., Hüttmann, J., Kutscher, N., ve Friedrichs-Liesenkötter, H. (2020). Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic. *Media Education* 11(2): 37-47.
- İngev. (2021). Eğitim önündeki engellerin analizi ve Türkiye’nin okul dışı mülteci çocukların profili. İnsani Gelişme Vakfı.
- Kaya, Ö. (2019). Suriyeli mültecilerin emek piyasasına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Metin, M. Gürbey, S. ve Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Palaiologou, N., & Prekate, V. (2023). *Impact of the Pandemic on Refugee Education in Greece*. In Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North (pp. 109-124). Routledge.
- Saischek, A. (2022). *Falling Through the Cracks: Challenges to the Education of Refugee Children During COVID-19*. In: Hosli, M.O., Blessing, A., Iacovidou, I. (eds) The Global, Regional and Local Politics of Institutional Responses to COVID-19. Sustainable Development Goals Series. Palgrave Macmillan, Cham.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Turan, T. ve Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Milli Eğitim*, 50(1), 11-26.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The Syrian civil war, which erupted in 2011, forced millions of individuals to flee their homes, resulting in one of the largest displacement crises in modern history. Among the neighboring countries, Türkiye has been the primary host, providing temporary protection to over 3 million Syrians as of August 2023. A significant proportion of this population consists of children, many of whom are of school age. Education is a critical right for the children under temporary protection, offering not only knowledge but also a pathway to integration and stability. However, their educational experiences are marked by numerous challenges, including economic difficulties, inadequate housing, and linguistic barriers. The COVID-19 pandemic exacerbated these challenges, as the abrupt transition to distance learning presented new obstacles for the migrant children. Distance education, while a necessary response to the pandemic, deepened existing inequalities. Migrant families often lacked the resources and infrastructure required for effective online learning. The isolation imposed by the pandemic further limited social interactions that are essential for language acquisition and academic success. This study explores the experiences of Syrian migrant children in Şanlıurfa during this period, focusing on the barriers they faced in education, their adaptation to remote learning, and the broader socio-economic implications on their lives.

Method

To investigate these challenges, a qualitative research design was adopted. The study involved semi-structured interviews with 15 Syrian migrant students aged 15 to 17, residing in the Haliliye and Eyyübiye districts of Şanlıurfa. These districts were selected due to their high migrant populations and the socio-economic vulnerabilities of the communities. Ethical approval was obtained from the Harran University Social Sciences Ethics Committee, and informed consent was secured from both participants and their guardians. Interviews were conducted shortly after the return to in-person learning, allowing participants to reflect on their distance education experiences. The semi-structured format enabled the exploration of key themes, including access to educational resources, technological challenges, and the impact of economic and linguistic barriers. The responses were transcribed, coded, and thematically analyzed to identify recurring issues and provide an in-depth understanding of the participants' experiences.

Findings

The findings highlighted three major themes: challenges during distance education, economic and housing difficulties, and language-related barriers.

The sudden transition to distance learning posed significant difficulties for Syrian migrant children. Many participants reported limited access to technological devices such as computers, tablets, or smartphones, which were essential for online classes. Unstable internet connections and a lack of familiarity with digital platforms further hindered their ability to participate effectively. Additionally, overcrowded living conditions and the absence of quiet study spaces exacerbated the challenges of adapting to distance learning. Participants expressed frustration at their inability to engage fully with their lessons, resulting in feelings of isolation and academic disengagement.

Economic hardships were a central issue, as migrant families struggled to meet basic needs during the pandemic. Many students reported sharing limited devices with siblings, often leading to conflicts and reduced participation in online classes. Some students were compelled to leave their studies temporarily to contribute to household incomes through informal labor. Housing conditions also played a significant role; overcrowded homes lacked the necessary environments for effective learning, further marginalizing students from educational opportunities.

Language barriers emerged as a persistent challenge. The isolation imposed by the pandemic reduced students' exposure to Turkish, which is essential for academic success and social integration. Many participants noted that their Turkish language skills declined during this period, as they had limited opportunities to practice outside the classroom. The complexity of instructional language in online materials also hindered comprehension and participation. These linguistic challenges further isolated students, diminishing their confidence and academic performance.

Conclusion, Discussion, and Suggestions

The COVID-19 pandemic underscored and amplified the vulnerabilities of migrant children, particularly in education. The transition to distance learning exposed systemic inequities, disproportionately affecting migrants due to their socio-economic and linguistic disadvantages. Addressing these issues requires immediate and targeted interventions.

First, ensuring technological equity is critical. Policymakers and NGOs should collaborate to provide migrant families with digital devices and stable internet access, enabling equal participation in online education. Second, tailored language support programs can help overcome linguistic barriers. These programs should integrate both academic and conversational Turkish to enhance students' proficiency and confidence. Holistic policies addressing the intersection of education, housing, and socio-economic

challenges are essential. For instance, providing financial support to migrant families can reduce the economic pressures that force children to prioritize work over education. Strengthening the collaboration between schools, community organizations, and families can create a supportive network for migrant students, fostering a sense of inclusion and belonging.

Finally, future educational strategies must incorporate contingency plans for crises, ensuring that vulnerable groups are not disproportionately affected. By investing in the resilience of migrant communities and prioritizing the education of displaced children, stakeholders can promote social cohesion and pave the way for long-term integration. These efforts are not only a moral imperative but also a strategic investment in the future stability and development of host societies.

Türk Yükseköğretim Sisteminde Akademik Özgürlüğün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Özlem Baytaş^aÖmür Çoban^bSüheyla Bozkurt Balcı^c^a Öğrenci, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman^b Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman^c Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yükseköğretim sisteminde görev yapmakta olan akademisyenlerin akademik özgürlük ile ilgili algılarının demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Akademik Özgürlük Ölçeği’nin uygulama düzeyinde öğretim, araştırma ve yayın alt boyutlarında cinsiyet, idari görev, yaş kıdem, görev yılı, unvan ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Betimsel tarama modelinde nicel bir araştırma olan bu çalışmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi’nde, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nde ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi’nde görev yapmakta olan 311 akademisyenden oluşmaktadır. Veriler demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve 27 maddeden oluşan Akademik Özgürlük Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız örneklem T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretim, araştırma ve yayın alt boyutlarında cinsiyete, yaşa ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Diğer yandan; akademisyenlerin kıdem ve idari görev değişkenlerine göre araştırma alt boyutunda; görev yılı ve unvan değişkenlerine göre öğretim, araştırma ve yayın alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle akademik özgürlüklere dair kültür oluşturulması adına farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, akademik özgürlük, yükseköğretim

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

22 Mayıs 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

05 Eylül 2024

Page numbers / Sayfa no:

165-193

Citation Information /Atf bilgisi:

Baytaş, Ö., Çoban, Ö., ve Bozkurt Balcı, S. (2024). Türk yükseköğretim sisteminde akademik özgürlüğün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (2), 165 -193. doi: 10.22596/hej.1488148

Sorumlu yazar: Ömür Çoban **e-posta:** cobanomur@gmail.com

* Bu tez birinci yazarın, ikinci yazar ve üçüncü yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Examination the Academicians' Opinions on Academic Freedom in the Turkish Higher Education System in Terms of Some Variables

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of academicians working in the higher education system in Türkiye about academic freedom according to demographic variables. For this purpose, we have investigated whether there is a significant difference in the teaching, research, and publication subdimensions at the implementation level of the Academic Freedom Scale according to gender, administrative duty, age, seniority, year of duty, appellation, and faculty variables. This study has been conducted in descriptive survey model which is a quantitative research technique. The working group of this study consisted of 311 academicians working in Karamanoğlu Mehmetbey University, Aydın Adnan Menderes University and Kütahya Dumlupınar University in 2022-2023 education year. The data were collected with the personal information form containing demographic information and the Academic Freedom Scale consisting of 27 items. The data analysis was done with SPSS testing techniques which includes independent samples T-test and one-way ANOVA. Findings indicated that there was no significant difference between gender, age, faculty variables and the subcategories of academic freedom -teaching, research, and publication. On the other hand, the results show that academicians at the research sub-dimension have significance difference according to their seniority and administrative duty. At the same time, significance difference was seen in terms of office and appellation variables in teaching, research, and publication subdimensions. Based on these findings, awareness trainings can be organised to develop a culture of academic freedoms.

Key Words: Academician, academic freedom, higher education

Introduction

Universities have a long history of providing scientific services to humanity, producing scientific knowledge and enlightening societies. They are respected institutions that serve as locomotives, especially in today's society. In addition to their role in the development of society in cultural, economic, artistic and social fields, universities have responsibilities including the training of individuals for professional roles and the advancement of personal development (Başarır, 2009). Furthermore, universities are responsible for the production of scientific knowledge, the deepening of existing knowledge and the development of solutions that respond to the needs of society. The realisation of scientific information production depends on the fact that academics, students, and researchers have a free thinking, expression and working environment (Henkel, 2005). Academic freedom is a fundamental tenet of scientific and intellectual pursuits, and is of paramount importance for advancing scientific knowledge, fostering social development, and upholding democratic values. Academic freedom is defined by the free exchange of ideas, critical debate, and the protection of the scientific research environment (Russell, 2002). It establishes an environment that permits the autonomy of higher education institutions,

discourse, diversity, and critique. Nevertheless, there are significant challenges to academic freedom in numerous countries across the globe. These threats may manifest in a number of ways, including political pressures, censorship, limitations on the freedom of expression of faculty and students, as well as legal regulations that impinge on the capacity for free thinking, repressive policies and risks to the security of academics (Hayes, 2021). A review of the literature on scientific methodology reveals a clear imperative for scientists to be free from external constraints and pressures regarding the methods they employ in their research and the outcomes they achieve (Dinler, 2013). The structuring, preservation and promotion of academic freedom in higher education necessitates a multifaceted and ongoing process. Nevertheless, this endeavour represents a pivotal stage in the formation of a free and equitable society. Academic freedom encompasses the autonomy of students and academics to express diverse perspectives, engage in research, and disseminate scientific knowledge (Vrieling, Lemmens & Parmentier, 2011). Academic freedom is a fundamental tenet of a democratic society and an advanced level education system, and it serves to remove obstacles to scientific progress. The effective construction of academic freedom is contingent upon the adherence to certain basic elements and principles. The accountability and transparency of higher education institutions (Fried, 2006; Hoecht, 2006) and their commitment to fundamental values such as diversity and equality (Hénard & Mitterle, 2010; McNay, 2007; Stefani, 2010) are significant elements in the establishment of academic freedom. On the other hand, autonomy and academic freedom in higher education are important elements that are often considered together but considered as different concepts. While autonomy means that a university has independence and freedom in its internal functioning and decision-making processes (Aithal & Kumar, 2019); academic freedom means the right of faculty members, researchers, and students to conduct scientific research, think and express freely (Altbach, 2007). Autonomy is prerequisite for preserving the academic freedom of the university. However, the relationship between autonomy and academic freedom is complex; because autonomy determines the internal functioning of the university while academic freedom directs teaching and research activities. Therefore, the co-evolution of autonomy and academic freedom in higher education is important to create a democratic university culture and promote scientific progress (Matei & Iwinska, 2018; Ren & Li (2013). Hence, the concept of academic freedom in higher education should be considered both at the institutional level and at the social level.

The understanding and application of the concept of academic freedom in Türkiye has faced various difficulties throughout history. When the legal regulations on academic freedom in Türkiye are examined, the 1982 Constitution; in article 130, it is stated that higher education institutions, academicians and their assistants can freely conduct all kinds of scientific research and publications. However, this right to

freedom in the article also includes that it does not give the state the right to operate in a way that jeopardises the existence, independence, the integrity and indivisibility of the nation and the country. Furthermore, Article 22 of the Higher Education Law (No. 2547) establishes the criteria for academic occupations, delineates the rights pertaining to scientific research and publication (Turkish Official Gazette, 2023). Even if academic freedom is intended to be guaranteed by the constitution and laws, it is not clear what its content and framework are (Gedikoğlu, 2013). Additionally, there are also difficulties in the realisation of the decisions taken by the Council of Higher Education on academic freedom and commitments made. As a matter of fact, Seggie and Gökbel (2014) stated that the concept of academic freedom in Türkiye is not clearly on a see-through and solid ground, and they have identified that Türkiye is far behind western countries and America in terms of academic freedoms. In contrast, Doğan (2015) demonstrated that the freedoms of expression and institutional autonomy are constrained within the university context. Moreover, the culture of academic freedom remains elusive within this environment, primarily due to the inability of universities to institutionalise it effectively. As a result of the aforementioned factors, academics in Türkiye do not feel free to express their thoughts, leading to the emergence of a profile of the scientist who is shy, cowardly, unable to express thoughts, and lives under pressure and fear. However, studies have revealed the necessity of forming an ambitious, creative, and productive scientist profile for development and progress (Adem, 2008; Hatiboğlu, 1994). Bozkurt (2012) highlighted the necessity of developing university programmes in accordance with societal and market demands, rather than imposing restrictions on academic freedom in teaching, research and publication. The importance of ensuring the protection of academic freedoms was also highlighted. In contrast, Baskan and Sincer (2019) observed that the regulations pertaining to academic freedom tend to align with significant socio-political milestones in Türkiye. They also noted that academic freedom in higher education is a crucial yet complex issue that requires further examination. It is thought that academic freedom is also important for Turkish higher education to determine the obstacles that academicians face in expressing their opinions clearly while doing their studies (Baskan & Sincer, 2019; Bozkurt, 2012; Doğan, 2015; Gedikoğlu, 2013; Günay, 2004; Güner, 2017).

Higher education institutions make significant contributions to the production of knowledge and transferring of knowledge to societies. These institutions are responsible for adopting the principles of academic freedom and supporting scientific research and teaching activities. However, the concept of academic freedom can be defined in different ways in each country and can be influenced by various factors. Academic freedom in Türkiye which has been formed under the influence of historical, cultural, and political factors. Türkiye, like many other countries, has to accept the common standards of many international organisations established in

order not to lag behind many developments in the globalising world. Among the pivotal resolutions reached by global bodies such as the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the Bologna Process, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the European Student Information Bureau (ESIB) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) is the matter of academic freedom in higher education. The objective of this study was to evaluate the current situation of academic freedom in Türkiye in light of the decisions taken by international organisations. The objective of this study is twofold: firstly, to enhance awareness of this issue and secondly, to provide a foundation for future research by elucidating the significance of academic freedom in the context of higher education in Türkiye. In this respect, it has been seen as important to examine Turkish Higher Education in terms of academic freedom. It is important to work in terms of how academic freedom is perceived by academics, to create an idea in terms of they are exposed to developing their thoughts on the problems and solutions to the problems they are exposed to. From the results obtained in the studies on academic freedom in Türkiye and in the world, this study is expected to contribute to the knowledge and serve the big picture on academic freedom. This study can be considered as a step towards raising greater awareness of academic freedom and developing a foundation for future research. In this context, the aim of the study is to examine the perceptions of academics working in the higher education system in Türkiye about academic freedom according to demographic variables.

The Concept of Academic Freedom

Academic freedom is a fundamental right and freedom recognised to faculty members, researchers, and students in higher education institutions. This concept includes the right to conduct scientific research, ponder freely, express and access information (Abdel Latif, 2014). Academic freedom ensures the creation of an environment where various opinions can be frankly expressed, criticised and discussed. In this way, it is possible to freely reveal the ideas and findings necessary for scientific progress and social improve. Academic freedom is considered one of the core values of a democratic society and forms an important part of higher education institutions. Historically, the definition of the concept of academic freedom has differed in each country and has been interpreted differently depending on various variables. Academic freedom has been defined as the freedom of express, research, teach and learn in relation with they are interested in as a specific right to academicians and students, which are usually the components of academy (Karran, 2009). Akerlind and Kayrooz (2003), on the other hand, underlined that in addition to the definition, the state cannot interfere in people's private areas as that is one of the negative status rights. Therefore, academic freedom is the right of maximum independence so that

scientists who aim to reach scientific reality and validity can reach the most realistic results by getting rid of the determined conditions without submitting to any authority (Dinler, 2013). As the American Academy of Arts and Sciences (AMACAD, 2021) considered this concept, it emphasized the importance of protecting the academy from being forced into any political or religious views. In contrast, Academics for Academic Freedom (AFAF, 2021) provided justification for academic freedom based on two articles. The first article asserts that academics are entitled to unlimited freedoms to test the knowledge acquired both inside and outside the classroom, to inquire, and to put forward opinions even on unpopular and controversial issues. Secondly, they stated that academic personnel are not at liberty to invoke this freedom as a rationale for obstructing, disciplining, or dismissing colleagues (AFAF, 2021). Academic freedom is regarded as a fundamental tenet of higher education institutions. This freedom encompasses the right of faculty members, researchers, and students to engage in scientific research, reason, and express their views freely. Nevertheless, academic freedom is not an absolute concept, and its exercise is subject to certain limits and responsibilities. Researchers are expected to comply with the rules of scientific ethics and to conduct themselves in a socially responsible manner, without being unduly influenced by external pressures (Altbach, 2001; Bozkurt, 2012). Academic freedom can be inquired in three basic dimensions as freedom of teaching, freedom of research and freedom of publication (Bozkurt, 2012; Gibbs, 2016). Freedom of teaching express the independence of how and what kind of they will teach knowledge in their fields of expertise and the ability to choose their own research subjects as well as the freedom of academicians, faculties, institutes, and students who are elements of the university when talking freely within framework of teaching, education, and ethical principles outside the university (Bozkurt, 2012). The World Union of Universities (WUS); in the Lima Declaration, it is named the freedom of research, the right of all members conducting research in the academia to advance their scientific research without any pressure, subject to the universal elements and methods of scientific research, and to spread the research results to the public freely and uncensored. Publication freedom, on the other hand, is the right to publish their research by encouraging and facilitating in the advancement of science, technology, education, and culture in general so that academics who are one of the components higher educations, can achieve the reputation they deserve (UNESCO, 1997, 12). In this study, the concept of academic freedom is discussed in three dimensions. The following research questions have been formulated for this study:

1. What is the level of academic freedom of academics working in Türkiye?
2. Do the academic freedoms of academics show statistically significant differences according to their gender, administrative duty, age, seniority, year of duty, appellation, and faculty?

Method

Research Design

In this study, it was aimed to analyze the perceptions of lecturers working in the Turkish higher education system towards academic freedoms according to demographic variables. A descriptive scanning model which is one of the quantitative research methods was used in this study. Descriptive scanning model, which is an approach that aims to describe a situation that existed in the past or still exists today as it exists (Karasar, 2011).

Sampling

The research population comprises three universities -Karamanoğlu Mehmetbey University, Aydın Adnan Menderes University and Kütahya Dumlupınar University, with a total of 5,936 academic staff employed at these institutions. Accordingly, the required sample size is 361 individuals, with a confidence interval of .95 and a significance level of .05. A total of 361 individuals were surveyed (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018); however, 50 scales were excluded from the analysis due to their unsuitability for the research objectives. The remaining 311 responses were included in the final analysis. A convenience sample was employed in the study. The sample was selected on the grounds of time, cost and labour efficiency (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). 64.6% of the respondents were male lecturers. When the seniority status of the lecturers in the research is examined, it is seen that there are lecturers with seniority in the range of 10-14 years (31.2%). In the context of the title variable, research assistants provided the most participation in the study (28.3%), and the least participation was in the ratio of lecturers (5.1%).

Data Collection and Analysis

Prior to embarking upon this research, the necessary permissions were obtained from the Research Impact Committee and the Research Ethics Committee. Subsequently, the researcher conducted on-site visits to the three universities in question, during which the requisite data was collected. In order to facilitate the completion of the data by academics who preferred to do so online, a link to the data collection tool, which had been prepared using Google Forms, was sent to them. The data were collected utilising the measurement tool detailed below:

Academic Freedom Scale: The Academic Freedom Scale (AFS), developed by Bozkurt (2012), was employed to ascertain the extent of academic freedom. The scale comprises 27 articles, distributed across three sub-dimensions: teaching, research and publication. Academic Freedom Scale, which is a 5-Likert type data collection means

and ranges from “non-applicable (1)” to “applicable (5)” at the level of adopting and finding applicable options. There is no reverse article coding in the Academic Freedom Scale. Samples of items on the scale; “Providing the environment for students to express their opinions freely while teaching in the faculty”, “The instructors in the faculty can study the subject who want without the limitation of resources”, “The ability to freely publish the works of the instructors in the faculty” can be shown. There are a total of 5 items in the teaching sub-dimension of the Academic Freedom Scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient as .76 was reported by Bozkurt (2012). The research dimension, which is the second sub-dimension on the Academic Freedom Scale, consists of 4 items and the Cronbach alpha internal consistency coefficient was found to be .63. In the publication dimension which is the last sub-dimension, there are 18 items, and the Cronbach alpha internal consistency coefficient of this factor was calculated as .94. In this study we did that the level of adoption was not included in the statistical analysis, as the Cronbach alpha internal consistency coefficient at the adoption level was calculated as .62 in the teaching sub-dimension, .19 in the research sub-dimension, and .69 in the publication sub-dimension. When we consider at the Cronbach alpha values at the application level of the scale were seen that .78 in the teaching sub-dimension, .93 in the publication sub-dimension, and .55 in the research sub-dimension. The value of .55 in the research sub-dimension is acceptable level (Taber, 2017). In accordance with these data, it is recognised that the Academic Freedom Scale is an adequately reliable and valid data collection means to measure the level of finding the applicable level of academic freedom of individuals.

The data obtained within the scope of the research appeared normal distribution and since no problems were encountered, appropriate statistical analyses were started. It was analysed with the t-test whether the levels of finding applicable the academic freedom of individuals differ according to the variables with two subgroups as gender and administrative duties. According to variables with three or more subgroups such as age, seniority, year of duty, title, and faculty by academics whether the levels of finding applicable academic freedom differed that was examined by one-way variance analysis (ANOVA). All these calculations were performed in version 20.0 of the IBM SPSS program. The Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale.

Findings

In this section of the study, results were placed about whether the instructors differ significantly according to variables such as gender, age, seniority in the profession, years of duty, title, administrative duty and type of faculty.

Table 1. In the Academic Freedom Scale, arithmetic average, and standard deviation of academics according to the sub-dimensions of the application level.

Sub-dimensions	n	\bar{x}	Sd
Teaching	311	3.21	.82
Research	311	2.96	.81
Publication	311	3.43	.77

As is seen in Table 1, publication dimension ($\bar{x}=3.43$) of the application level of the "Academic Freedom Scale" is the highest average compared to the teaching sub-dimension ($\bar{x}=3.21$), and the lowest average is the research sub-dimension ($\bar{x}=2.96$). Based on these findings, it can be said that academics have applied academic freedom relatively, mostly in the sub-dimension of the publication, and they applied it at least in the research sub-dimension.

Table 2. Academic freedom of academics with application sub-dimensions is the t-test results according to gender variable.

Sub-dimensions	Gender	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Teaching	Female	110	3.22	.82	309	.177	.85
	Male	201	3.21	.82			
Research	Female	110	2.94	.86	309	.320	.74
	Male	201	2.97	.78			
Publication	Female	110	3.45	.84	309	.220	.82
	Male	201	3.43	.73			

* $p < .05$

According to Table 2, the teaching sub-dimension ($t_{(309)} = .177$, $p > .05$) meaningfully according to gender at academics' the academic freedom practice level does not differ as statistically. At the same time, the research sub-dimension ($t_{(309)} = .320$, $p > .05$) and the publication sub-dimension ($t_{(309)} = .220$, $p > .05$) also according to gender meaningful difference at the level of academics' academic freedom practice do not indicate as statistically.

Table 3. ANOVA results with application sub-dimensions of the Academic Freedom Scale according to the age variable.

Sub-dimensions	Age	n	\bar{x}	Ss	F	p
Teaching	1. 24-34 ages	91	3.25	.82	.273	.84
	2. 35-40 ages	122	3.22	.80		
	3. 41-45 ages	55	3.20	.85		
	4. 46 age and over	43	3.12	.86		
Research	1. 24-34 ages	91	3.07	.82	.754	.52
	2. 35-40 ages	122	2.92	.77		
	3. 41-45 ages	55	2.89	.88		
	4. 46 ages and over	43	2.94	.79		
Publication	1. 24-34 ages	91	3.39	.84	.256	.85
	2. 35-40 age	122	3.44	.69		
	3. 41-45 age	55	3.50	.79		
	4. 46 ages and over	43	3.41	.80		

*p<.05

According to Table 3, a meaningful difference is not as statistically between the age groups in the teaching ($F_{(3,307)} = .273$ $p > .05$), research ($F_{(3,307)} = .754$ $p > .05$), and publication ($F_{(3,307)} = .256$ $p > .05$) sub-dimensions of the application level of the academics at the academic freedom scale. However, it is seen that the average of the total points ($\bar{x} = 3.25$) obtained from the academicians between the ages of 24-34 in the teaching sub-dimension, the average of the total scores ($\bar{x} = 3.22$) in the teaching sub-dimension of the academicians in the 35-40 ages range, the average of the total points ($\bar{x} = 3.20$) in the teaching sub-dimension of the academicians in the 41-45 ages range, and the average of the total scores ($\bar{x} = 3.12$) in the teaching sub-dimension of the academicians aged 46 and over are the lowest.

Table 4. ANOVA results with application sub-dimensions of the Academic Freedom Scale according to the seniority in the profession variable.

Sub-dimensions	Seniority	n	\bar{x}	Ss	F	p
Teaching	1. 0-5 years	45	3.41	.88	2.18	.07
	2. 6-9 years	62	3.14	.84		
	3. 10-14 years	97	3.14	.79		
	4. 15-20 years	59	3.39	.78		
	5. 21 years and over	48	3.05	.82		
Research	1. 0-5 years	45	3.26	.75	2.69	.03*
	2. 6-9 years	62	2.87	.80		
	3. 10-14 years	97	2.90	.81		
	4. 15-20 yeras	59	3.07	.88		
	5. 21 years and over	48	2.79	.70		
Publication	1. 0-5 years	45	3.51	.84	1.82	.12
	2. 6-9 years	62	3.35	.82		
	3. 10-14 years	97	3.36	.72		
	4. 15-20 years	59	3.65	.75		
	5. 21 years and over	48	3.36	.71		

*p<.05

To Table 4, there is a meaningful difference in the total points of the research sub-dimension of the application level on the academic freedom scale in accordance with seniority in the proffesion. In other words, academics vary in accordance with seniority in the profession that in the research sub-dimension at the level of practising academic freedom. As a result of the homogeneity test, it was observed that the group variances were not equal, that is, a homogeneous distribution could not be achieved. Dunnett's C test can be done that if there are no equal variances (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). At this point; according to the results of the Dunnett's C test, which was performed to understand between which seniority groups the difference, it is seen that average of the total points ($\bar{x}=3.26$) obtained from the research sub-dimension of academics with seniority in the range 0-5 years is relatively higher than the average of the total points ($\bar{x}=2.79$) that of academics with seniority in 21 years and over. However, on the academic freedom scale, there is no meaningful difference between the total points of the teaching sub-dimension ($F_{(4,306)}=1.16$, $p>.05$) and the total points of the publication sub-dimension ($F_{(4,306)}=1.82$, $p>.05$) on the application level in accordance with seniority in the proffesion.

Table 5. ANOVA results with application sub-dimensions of the Academic Freedom Scale according to the years of duty variable.

Sub-dimensions	Years of Duty	n	\bar{x}	Ss	F	p
Teaching	1. 0-4 years	134	3.46	.89	11.89	.00*
	2. 5-10 years	112	3.02	.72		
	3. 11 years and over	65	3.02	.68		
Research	1. 0-4 years	134	3.23	.77	14.06	.00*
	2. 5-10 years	112	2.79	.75		
	3. 11 years and over	65	2.70	.83		
Publication	1. 0-4 years	134	3.64	.78	9.136	.00*
	2. 5-10 yeras	112	3.27	.72		
	3. 11 years and over	65	3.28	.72		

*p<.05

As is seen in Table 5, academics have meaningful differences in teaching ($F_{(2,308)} = 11.89$, $p < .05$), research ($F_{(2,308)} = 14.06$, $p < .05$) and publication ($F_{(2,308)} = 9.136$, $p < .05$) sub-dimensions at the practising level of the academic freedom in accordance with the years of duty variable. Accordingly, it has been reached the conclusion as a result of the analyses made of that at the teaching sub-dimension on the academic freedom practising levels of academicians with a duty year between 0-4 years ($\bar{x} = 3.46$) are higher than the academicians who worked in the 5-10 years ($\bar{x} = 3.02$) and 11 years or over ($\bar{x} = 3.02$). Likewise, it is seen that at the practising levels of academic freedom of academicians' perceptions who work in the range 0-4 years in the research sub-dimension ($\bar{x} = 3.23$) and publication sub-dimension ($\bar{x} = 3.64$) are high. As a result of the analyses, it was obtained that academicians with 5-10 years of duty have averages in research sub-dimension ($\bar{x} = 2.79$) and publication sub-dimension ($\bar{x} = 3.27$). It can be said that the academic freedom practising levels of academicians with years of duty in the 11 years and over are at the lowest level compared to other groups in the research sub-dimension ($\bar{x} = 2.70$), and at the practising level of academic freedom in the publication sub-dimension ($\bar{x} = 3.28$) is quite low compared to the academics working in the 0-4 years range ($\bar{x} = 3.64$). When the findings are evaluated in general according to the years of duty variable, the reason may be academics with low of duty years academic freedom practising levels are higher that they are more excited and attemptive because they are new to their profession. The reason academics who have more years of duty have a low level of academic freedom practising, in this regard they have had negative experiences or other experiences that may be due to fear of losing their status, fatigue or dismissal from the profession.

Table 6. ANOVA results with application sub-dimensions of the Academic Freedom Scale according to the title.

Sub-dimensions	Title	n	\bar{x}	Ss	F	p
Teaching	Proffessor	41	3.24	.79	6.36	.00*
	Associate Proffessor	82	3.51	.81		
	Assistant Professor	84	3.00	.78		
	Research Assistant	88	3.22	.80		
	Lecturer	16	2.66	.64		
Research	Proffessors	41	3.02	.77	2.85	.02*
	Associate Proffessors	82	3.11	.76		
	Assistant Professor	84	2.83	.81		
	Research Assistants	88	3.01	.86		
	Lecturers	16	2.48	.66		
Publication	Proffessors	41	3.61	.68	5.26	.00*
	Associate Proffessors	82	3.67	.68		
	Assistant Professor	84	3.23	.82		
	Research Assistants	88	3.39	.78		
	Lecturers	16	3.05	.67		

*p<.05

According to Table 6, it is seen that meaningful difference is in the 'Academic Freedom Scale', in accordance with the title variable in the teaching ($F_{(4,306)} = 6.36$, $p < .05$), research ($F_{(4,306)} = 2.85$, $p < .05$) and publication ($F_{(4,306)} = 5.26$, $p < .05$) sub-dimensions of the application level. As a result of the applied homogeneity test is determined that homogeneous distribution is not provided; that is, group variances are not equal. Likewise, Dunnett's C test can be performed where the variance distribution is not equal (Büyüköztürk et al., 2018). According to the results of the applied Dunnett's C test which is to determine the difference in the title variable

between the sub-dimensions; in the teaching sub-dimension, the points average of academics with associate professors title ($\bar{x}=3.51$) is higher than the average points of academics with the title of doctor faculty members ($\bar{x}=3.00$) and lecturers ($\bar{x}=2.66$). In the other words, it can be said that academicians with associate professors' title who practice more the academic freedoms in the teaching sub-dimension compared to academicians with other appellations. At the same time, considering the results of the Dunnett's C test in the research sub-dimension, the average points of associate professor academicians ($\bar{x}=3.11$) are higher the average points of academicians with other appellations. It is reached from the results of the analysis that a meaningful difference is in the publication sub-dimensional of the scale according to the title variable. Whereas the academic freedom of academicians with the title of associate professors ($\bar{x}=3.67$) is high in the dimension of publication, it has been determined that it is lower in academics with other appellations. In a sense, it can be said that academicians in the title of associate professors apply the rights of academic freedom in terms of both teaching, research, and publication more than academicians with other appellations.

Table 7. Academic freedom of academics with application sub-dimensions is the t-test results according to administrative duties variable.

Sub-dimensions	Administrative Duties	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Teaching	Yes	73	3.16	.73	309	-.613	.54
	None	238	3.23	.84			
Research	Yes	73	2.78	.78	309	-2.14	.03*
	None	238	3.02	.81			
Publication	Yes	73	3.34	.74	309	-1.22	.22
	None	238	3.48	.78			

*p<.05

Considering the results of the analysis is given in Table 7, it is seen that the academicians do not indicate meaningful differences at the teaching sub-dimension ($t_{(309)} = -.613$, $p > .05$) and the publication sub-dimension ($t_{(309)} = -1.22$, $p > .05$) of the application level in the academic freedom according to the administrative duties variable. According to this result, it can be said that academicians with administrative duties and academicians without administrative duties are similar level in teaching sub-dimension and publication sub-dimension in terms of practising academic freedom. As the reason for this situation, it can be thought that whether academicians have or not an administrative position does not affect to their opinions with regard of practicing academic freedom. However, when examining the practising level of academic freedom of the academicians at the research sub-dimension ($t_{(309)} = -2.14$, $p < .05$), it can be seen that it varies meaningfully according to the administrative duties

variable. As a result, it can be said that academicians without administrative duties (\bar{x} =3.02) have a higher level of practicing the academic freedom at the research sub-dimension than academicians with administrative duties (\bar{x} =2.78).

Table 8. ANOVA results with application sub-dimensions of the Academic Freedom Scale according to the faculty.

Sub-dimensions	Faculties	n	\bar{x}	Ss	F	P
Teaching	1	76	3.23	.73	.715	.61
	2	41	3.04	.66		
	3	38	3.11	.75		
	4	32	3.28	.75		
	5	54	3.31	.97		
	6	70	3.24	.93		
Research	1	76	2.94	.74	.720	.60
	2	41	2.79	.76		
	3	38	2.90	.85		
	4	32	3.04	.88		
	5	54	2.98	.85		
	6	70	3.07	.84		
Publication	1	76	3.46	.75	.419	.83
	2	41	3.33	.56		
	3	38	3.47	.79		
	4	32	3.38	.70		
	5	54	3.37	.92		
	6	70	3.51	.79		

*p<.05 Note: 1= Faculty of Arts and Sciences; 2= Faculty of Educational Sciences; 3= Faculty of Art, Design and Architecture / Faculty of Engineering; 4= Faculty of Economics and Administrative Sciences; 5= Health Sciences / Health Services Vocational School / Dental Medicine / Medical Faculty; 6= The School of Applied Sciences / Islamic Sciences / Sport Sciences / Social Sciences / Communication / The School of Foreign Languages.

In the Table 8, it is reached the finding of that from the sub-dimensions of the practising of academic freedom; academicians do not indicate meaningful differences at the sub-dimensions of teaching ($F_{(5,305)} = .715$, $p > .05$), research ($F_{(5,305)} = .720$, $p > .05$) and publication ($F_{(5,305)} = .419$, $p > .05$) according to the faculties variable. In the other words, in accordance with the faculty variable, in terms of faculty members' academic freedom degree resemble each other at the teaching, research and publication sub-dimensions on the practicing level. A detailed examination of the average total points awarded to the faculties regarding the sub-dimensions reveals that there are no

significant inter-faculty differences. However, to make a comparison; it is seen that in the sub-dimension of teaching, the highest average total points belong to the faculty of economics and administrative sciences ($\bar{x}=3.28$), and the lowest average total points belongs to the faculty of educational sciences ($\bar{x}=3.04$). In the research sub-dimension, it has been concluded that the highest average total points have the school of applied sciences, the school of foreign languages, Islamic sciences and sports sciences, social sciences and communication ($\bar{x}=3.07$) faculties, and the lowest average total points are also the faculty of educational sciences ($\bar{x}=2.79$). In the publication sub-dimension as well, the lowest average total points are once more again in the faculty of educational sciences ($\bar{x}=3.33$); it was determined because of the analyses that the highest average total points are in the school of applied sciences, the school of foreign languages, and Islamic sciences, sports sciences, social sciences and communication ($\bar{x}=3.07$) faculties.

Discussion

The aim of this study is to examine the level of perceptions of academicians working in the higher education system in Türkiye regarding academic freedom according to the scale of academic freedom. In this context, according to the results obtained from the made statistical analyses, it may be thought that academicians feel more limited in research and teaching dimensions, but they feel relatively free in publishing dimension. However, in terms of the academicians are in conditions, they stated that they do not mention about political, controversial and contrary issues in general regarding the freedom of research and publication, otherwise their works are unvalue and not published, that their publications are determined according to the oppressive authority conditions, in the meantime that these negative conditions are made with the culture and networks formed by the authorities, and moreover that the people are included in this cycle without realising it; afterwards the culture, structure and system in which the academicians are included in them trained people who think results and benefit-oriented, who do not want to encounter situations that would prevent their status from rising (Güner, 2017). In addition to these problems faced by academics, if considering the issue from another point of view; it is seen that in both the number of universities and the number of researchers in Türkiye after 2006 years. Today, the number of approximately 8 million students has increased in the last 15 years, and this raising has reduced the efficiency of the researchers and caused to decrease the value given to both the research and the researched subject. Whereas according to 'Times Higher Education', among the most important factors affecting the value of universities are the number of research and the quality of the research (Yalçınalp, 2021). Therefore, when the problems faced by the academicians in the higher education system as well as they must overcome the issues that are considered together, it can be said that academicians feel more limited in research fields.

The academic freedoms of academicians in practice level does not differ according to the gender variable. The result of the obtained this finding indicates that the thoughts of male and female academicians about academic freedom may be similar. As a matter of fact, when the studies which carried out in the field article are examined; in also Doğan's study (2015), it is stated that the perspectives on academic freedom are similar by all academicians, men, and women. In case of the participation rate of female academicians and male academicians participating in the study is equal, a finding can be obtained in the opposite aspect of the acquired finding, or like the results of the study parallelisation can be reached. In a study on women academicians conducted by Başarır and Sarı (2015), it was concluded that women academicians experienced role conflict due to their multiple duties and responsibilities. Despite the persistence of traditional gender roles, the women in the study evaluated themselves as strong and productive individuals and were satisfied with their performance of duties. The findings of this study suggest that gender is not a significant factor in the production of scientific knowledge from the perspective of academics with diverse intellectual backgrounds. Consequently, there is no discernible difference in academic freedom.

The level of practicing academic freedom according to the age variable of the instructors working in the higher education system does not indicate a significant difference. It is seen that academic freedom averages of academicians between the ages of 24-34 are higher than academicians in the other age groups. The decreasing averages of academic freedoms gradually, which apply to all instructors among age groups, may be an indication that they have already lost faith in academic freedom in Türkiye. It can be taken into consideration that academicians feel less free because they feel connected to a centre or because of the insoluble different problems in the academia. In the study conducted by Akcan, Malkoç and Kızıltan (2018); academicians express the ideal culture of academic freedom and the inadequacies in the current system with the perceptions of academic freedom in Türkiye. It is stated that academic culture does not occur in Türkiye regarding another study (Doğan, 2015). In the study managed by Summak (2008) at the international level, 10% of the academicians working in Türkiye did not express their opinions about academic freedom. The fact that academicians who study in science, research, teaching and perform a duty in universities, do not give an opinion on the rights of academic freedom regarding the essential right of academics, which may be an indication that more work is to be conducted on this issue of that the existing system and culture need changing.

In the academic freedoms at the applicable finding levels of academicians according to the seniority in the profession variable, there is no significant difference. This situation can be considered that there are problems in terms of practicing

academic freedoms due to different reasons, such as academicians' job assurance being under pressure, fear of not getting promotion, and academic freedoms are not guaranteed by laws within the higher education system. As a matter of fact, Güner (2017) presented this situation in his study by relying upon different reasons. Summak (1997), on the other hand, according to the results of his survey study, expressed that most of the academicians did not have sufficient academic freedoms and their dissatisfaction with the existing conditions. Sağlam (2011) concluded that academicians with less seniority compared to academicians with more seniority, experienced a greater sense of fatigue and desensitisation in his study. The results obtained from the study and these studies may make academicians think that they evaluate the issue of academic freedom with the sense of fatigue and become desensitised.

A meaningful difference in academic freedoms according to the year of duty variable is achieved through the findings. It can be said that academicians are more positive who have the years of duties between 0-4 years in the academic freedoms on practice than academicians have the years of duties in both 5-10 years and 11 years and over. In the emergence of such a result, it may be commented that the instructors with fewer years of duties are more courageous although, they do not have sufficient experience in their fields, in case their term of duties increases with their work, and they have concern for academic freedoms. According to the study of Seggie and Gökbel (2014); higher education institutions should be rid of vague statements that may restrict academic freedoms in the administrative disciplinary regulation and emphasise that academic freedoms should be integrated in every field with expanded articles in their studies. The case of this study being applied, it can be assumed that academics might increase their awareness about academic freedom and might attract more attention about the issue. In another study that supports this statement, it is pointed out that the basis of the protection of academic freedoms, which is going to be thanks to social conditions and political institutions, is determined through these conditions (Bricall, 2003).

The academic freedoms at the applicable level of the instructors working in higher education could not be found to differ in accordance with the faculty variable. Güner (2017) concluded that there are obstacles towards academic freedom at different levels in universities in his study. In addition to this result, he states that they are shy away from express the opinions and criticisms of academicians in the decisions taken by the senior management due to their potential to use the management power in a negative way. In this context, in the study conducted by Kadioğulları and Ensari (2020), it is stated that academics should be free, have job security and are to trust the institutions where they work to mention about the existence of academic autonomy in universities. As a matter of fact, in the United States; it is emphasised that

academicians working in higher education institutions, which are pioneers among world universities such as MIT (Massachusetts Institute of Technology), Harvard and Yale made free statements on many issues related to their fields, and thus in such cases they do not struggle with difficulties such as investigations and blocking in any way, they made progress in terms of academic autonomy by exceeding their current situation. In the study conducted by Akyol, Yılmaz, Çavuş and Aksoy (2018); higher education administrators stated that higher education is to have an autonomous structure and expressed that autonomy in the field of education can contribute to the development of the Turkish higher education system. In addition to this inference, they remarked that it is necessary to reorganise regulations and laws to remove bureaucratic obstacles due to current higher education regulations and laws. Gündüz (2013), on the other hand, emphasised that the problems of the higher education system in Türkiye will be overcome by ensuring structural integrity in higher education, by annihilating political, ideological concerns and expectations, establishing a real academic organisation system, ensuring autonomy and freedom with a consistent moral ground internalised, determined, self-controlling and stoical studies. Considering that the reasons for the results of the obtained findings in the studies; it can be said that there is no standard in terms of academic freedoms in Türkiye and that academicians have a dilemma at the level of practising their academic freedoms which are the most incontestable rights. The fact that the subject of academic freedom is still discussed from the past to the present; the fact that academic freedom and autonomy are not applied or partially implemented which may be an indication that is inclusive of many problems. (Özcan ve Çakır, 2016). In this context, it is important to clearly define the academic freedoms mentioned in the Higher Education Law, which fields it includes, to give certainty on what the application fields may be regarding its limits (Gedikoğlu, 2013).

On the scale of academic freedom in the higher education institutions; the academic freedom application levels of academicians do not alter according to the administrative of duties variable. The possible reason for this situation may be whether the academicians have or not administrative duties, which does not affect their common thoughts on this issue. In this regard, in the findings of the study carried out by Balyer (2011) with 30 academicians working in state and foundation universities; it has been stated that the definition of academic freedom is not clearly, and certainty expressed in the current system, that they are limited in the sense of working and production, and that academic freedom is not at an adequate level in universities. In this respect, when they were asked how they expressed the academic freedom, many academicians referred their academic work to free research environments without any pressure or intervention. In another research report that supports the findings of this study; it was emphasized that instructors were exposed to irrelevant assignments except for their fields of expertise, where they faced with cowering, deterrent,

trivialising and oppressive attitudes (Academy of Science / Human Rights Board, 2023).

The findings from the academic freedom scale used in the study indicate a significant distinction between the title variable of the instructors and the level of practising academic freedom. It is evident that there is a notable discrepancy between the mean scores of academics holding the titles of associate professor and professor, and those holding the title of doctorate faculty members, research assistants, and lecturers. Considering these findings, it can be posited that those with higher titles may have overcome the fear of promotion through a combination of their experience in the profession and their studies, which in turn allows them to feel freer in practising academic freedoms. Conversely, low-title instructors who are preoccupied with their career advancement may perceive their academic autonomy to be more constrained than that of their higher-title counterparts. The inability of academics to reach a consensus on this matter represents a significant challenge to academic freedoms in Turkish universities. Upon examination of the studies referenced in the literature, it becomes evident that there is a degree of similarity in the findings of the present study and those of other studies on this subject. In a separate study, the Turkish Education Union (2009) found that academics with lower titles reported feeling greater pressure to conform when expressing their opinions. The study also revealed a gradual increase in the number of critiques from research assistants to professors at universities. In accordance with the principles of academic freedom and meritocracy, the sole criterion for attaining an academic title within the context of a free university is scientific competence and merit. However, in contrast to this situation, the principle of merit has been undermined within the organisational structure of higher education institutions in Türkiye. Instead, the authority to make pivotal decisions has been vested in the hands of chief managers. To illustrate, while the faculty administration at free universities that prioritise academic freedom is responsible for appointing associate professors, the authority to confer the title of professorship lies with other members of the faculty board who hold the title of professor (Adem, 2008). Considering these circumstances, it becomes evident that there are significant challenges to be overcome to achieve an optimal structure for academic titles in Türkiye. The findings of previous studies on this topic are consistent with the results of the present study.

A review of the historical development of higher education in Türkiye reveals a pattern of evasion through the implementation of superficial solutions, which have proven ineffective in addressing the underlying issues. Instead of pursuing radical solutions, these problems have been allowed to persist and even replicate themselves. The issue of academic freedom, which represents a significant challenge within the context of higher education in Türkiye, has also been affected by this approach. In light of the study's findings, unless tangible solutions are devised to address the

challenges facing higher education and academic freedom, it is likely that similar issues will resurface in the future, potentially taking on new forms. Therefore, when education is considered as a whole, it can be thought that it may be possible by way of taking clearer, certainty and objective actions by getting rid of subjectivity at all levels of education, and by ensuring the rights to academic freedom as the principle of reaching the deserved value of that universities and scientist's works. As a matter of fact, observing the countries with a high level of prosperity, their societies are working to increase the level of education, and universities founded to produce science and producing knowledge are given more opportunities in terms of academic freedoms.

Ethical Issues

The name of the committee that carried out the ethical evaluation: Karamanoglu Mehmetbey University Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethics committee decision: 26/05/2021

The issue number of Ethics Committee Document: 04/2021/66

Declaration of Conflict

The authors have committed that there is not any conflict of interest in the collection of the data of this study, in the phase of the interpretation of the results and the interpretation of the article.

References

- Abdel Latif, M. M. (2014). Academic freedom: Problems in conceptualization and research. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 399-401.
- Academics for Academic Freedom. (2021). Academics for academic freedom. 2021 tarihinde AFAF Statement: <https://www.afaf.org.uk/> adresinden alındı.
- Academy of Science / Human Rights Board. (2023). Bilim akademisi akademik özgürlükler raporu 2020-2021. Bilim Akademisi. <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2020/11/akademik-ozgurlukler-raporu-2020-21-ekim-2021.pdf> adresinden alındı
- Adem, M. (2008). *YÖK döneminde üniversiteler nasıl medreseleştirildi? Çağdaş üniversite mi? Medrese mi?* Phoenix Yayıncılık.
- Aithal, P. S., ve Kumar, P. M. (2019). Autonomy in higher education-towards an accountability management model. *International Journal of Management & Development*, 6(10), 166-175.
- Akcan, A. T., Malkoç, S., ve Kızıltan, Ö. (2018). Akademisyenlere göre akademi ve akademik kültür. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 569-591.
- Akerlind, G. S., ve Kayrooz, C. (2003). Understanding academic freedom: The views of social scientists. *Higher Education Research & Development*, 22(3), 327-344.
- Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B., ve Aksoy, V. (2018). Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre Türkiye’de yükseköğretimin sorunları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 111-131.
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Center for International Higher Education*, 41, 205-219.
- Altbach, P. G. (2007). Academic freedom: International realities and challenges. In *Tradition and Transition* (pp. 49-66). Brill.
- American Academy of Arts and Sciences. (2017). On free speech and academic freedom. 12.12.2022 tarihinde AMACAD: <https://www.amacad.org/news/free-speech-and-academic-freedom> adresinden alındı.
- American Academy of Arts and Sciences. (2021). Statement on academic freedom. 12.12.2022 tarihinde AMACAD: <https://www.amacad.org/> adresinden alındı.
- Anayasa (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden alındı.
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Türkiye. *Eğitim ve Bilim*, 36(112), 138-148.
- Baskan, G. A., ve Sincer, S. (2019). Öğretim üyeleri ve lisans öğrencilerinin görüşlerine göre akademik özgürlüğün incelenmesi. Ç. O. Üniversitesi (Dü.), 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı içinde, (s. 91-94).
- Başarı, A. C. (2009). *Üniversitelerin işlevsel evrimi ve yenilikçi bölgesel bir üniversite tasarımı*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Kara Harp Okulu.
- Başarı, F., ve Sarı, M. (2015). Kadın akademisyenlerin ‘Kadın akademisyen’ olmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 41-51.

- Bozkurt, S. (2012). *Örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye’de uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bricall, J. M. (2003). Case studies: Academic freedom and university institutional responsibility in Portugal. Bononia University Press. <https://www.magna-charta.org/observatory-publications/case-studies-academic-freedom-and-university-institutional-responsibility-in-portugal> adresinden alındı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Dinler, V. (2013). Akademik özgürlüğün sınırı üzerine sorular. *Muhafazakâr Düşünce*, 9(35), 239-261.
- Doğan, D. (2015). *Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Fried, J. (2006). *Higher education governance in Europe: Autonomy, ownership, and accountability – A Review of the literature. Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces*. Council of Europe.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 3(3), 179-183.
- Gibbs, A. (2016). Academic freedom in international higher education: Right or responsibility? *Ethics and Education*, 11(2), 175-185.
- Günay, D. (2004). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. First International Congress on University Education (s. 1-15). Perspectives on University Education.
- Güner, H. (2017). *Eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gündüz, M. (2013). Akademiye anımsamak: Anılarda üniversite sorunları ve eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 16-26.
- Hatiboğlu, M. T. (1994). *Doğranan üniversite*. Selvi Yayınları.
- Hayes, D. (2021). How the university lost its way: sixteen threats to academic freedom. *Postdigital Science and Education*, 3, 7-14.
- Hénard, F., ve Mitterle, A. (2010). *Governance and quality guidelines in Higher Education. A review of governance arrangements and quality assurance*. OECD.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education* 49, 155-176.
- Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, 51, 541-563.
- Kadioğulları, E., ve Ensari, H. (2020). Yükseköğretimde şeffaflık ve özerklik algısı: İstanbul ili vakıf üniversiteleri örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 410-440.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karran, T. (2009). Academic freedom in Europe: Time for a Magna Charta? *Higher Education Policy*, 22(2), 163-189.

- Matei, L., ve Iwinska, J. (2018). Diverging paths? Institutional autonomy and academic freedom in the European Higher Education Area. *European higher education area: The Impact of Past and Future Policies*, 345-368.
- McNay, I. (2007). Values, principles, and integrity: academic and professional standards in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 19(3), 1-24.
- Özcan, D., ve Çakır, H. (2016). Üniversite-toplum, devlet, piyasa/sermaye ilişkileri bağlamında üniversite özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 31-40.
- Ren, K., ve Li, J. (2013). Academic freedom and university autonomy: A higher education policy perspective. *Higher Education Policy*, 26, 507-522.
- Russell, C. (2002). *Academic freedom*. Routledge.
- Sağlam, A. Ç. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 407-420.
- Seggie, F. N., ve Gökbel, V. (2014). *Geçmişten günümüze Türkiye’de akademik özgürlük*. SETA (Analiz, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Stefani, L. (Ed.). (2010). *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice*. Routledge.
- Summak, M. S. (1997). *An analysis of academic staff members’ perceptions of the problem-solving processes, general administrative problems and the academic rights and freedoms at Turkish public universities* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Summak, M. (2008). Academic human rights and freedoms in Türkiye. *The Educational Forum*, 62(1), 37-41.
- Taber, K. S. (2017). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education* (48), 1273-1296.
- Turkish Official Gazette (2023). Higher Education Law 2547. 9th February 2023. Issue: 32099. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/02/20230209-1.htm> adresinden alındı.
- Türk Eğitim-Sen. (2009). *Türkiye’de üniversite sorunu ve üniversite çalışanları üzerine bir çalışma*. Türk Eğitim-Sen’in Üniversite Araştırması.
- UNESCO. (1997). Social responsibility and academic freedom and autonomy, international association of universities. http://www.unesco.org/iau/tfaf_working_doc.html adresinden alındı.
- Vrieling, J., Lemmens, P., & Parmentier, S. (2011). Academic freedom as a fundamental right. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 117-141.
- Yalçınalp, E. (2021, Şubat 18). BBC News Türkiye. BBC News Web sitesi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-56111461> adresinden alındı.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Üniversiteler, insanlığa bilimsel hizmet sunan, bilimsel bilgi üreten ve toplumları aydınlatan köklü bir geçmişe sahiptir. Özellikle günümüz toplumunda lokomotif görevi gören saygın kurumlardır. Üniversitelerin toplumun kültürel, ekonomik, sanatsal ve sosyal alanlarda gelişmesindeki rollerinin yanı sıra, bireylerin mesleki roller için yetiştirilmesi ve kişisel gelişimlerinin artırılması gibi sorumlulukları da vardır (Başarır, 2009). Ayrıca üniversiteler, bilimsel bilginin üretilmesinden, mevcut bilginin derinleştirilmesinden ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek çözümlerin geliştirilmesinden sorumludur. Bilimsel bilgi üretiminin gerçekleşmesi, akademisyenlerin, öğrencilerin ve araştırmacıların özgür bir düşünme, ifade ve çalışma ortamına sahip olmalarına bağlıdır (Henkel, 2005). Akademik özgürlük, bilimsel ve entelektüel arayışların temel bir ilkesidir ve bilimsel bilginin ilerletilmesi, toplumsal gelişimin desteklenmesi ve demokratik değerlerin korunması açısından büyük önem taşımaktadır. Akademik özgürlük, fikirlerin özgürce paylaşılması, eleştirel tartışma ve bilimsel araştırma ortamının korunması ile tanımlanır (Russell, 2002). Yükseköğretim kurumlarının özerkliğine, söyleme, çeşitliliğe ve eleştiriye izin veren bir ortam oluşturur. Bununla birlikte, dünya genelinde birçok ülkede akademik özgürlüğe yönelik önemli zorluklar bulunmaktadır. Bu tehditler siyasi baskılar, sansür, öğretim üyeleri ve öğrencilerin ifade özgürlüğüne getirilen kısıtlamalar, özgür düşünme kapasitesini engelleyen yasal düzenlemeler, baskıcı politikalar ve akademisyenlerin güvenliğine yönelik riskler gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir (Hayes, 2021). Bilimsel metodolojiye ilişkin alanyazın incelendiğinde, bilim insanlarının araştırmalarında kullandıkları yöntemlere ve elde ettikleri sonuçlara ilişkin dış kısıtlamalardan ve baskılardan muaf olmaları gerektiği açıkça görülmektedir (Dinler, 2013). Yükseköğretimde akademik özgürlüğün yapılandırılması, korunması ve teşvik edilmesi çok yönlü ve devam eden bir süreci gerektirmektedir. Bununla birlikte, bu çaba özgür ve eşitlikçi bir toplumun oluşumunda önemli bir aşamayı temsil etmektedir. Akademik özgürlük, öğrencilerin ve akademisyenlerin farklı bakış açılarını ifade etme, araştırma yapma ve bilimsel bilgiyi yayma özerkliğini kapsar (Vrieling, Lemmens ve Parmentier, 2011). Akademik özgürlük, demokratik bir toplumun ve ileri düzey bir eğitim sisteminin temel bir ilkesidir ve bilimsel ilerlemenin önündeki engellerin kaldırılmasına hizmet eder. Akademik özgürlüğün etkili bir şekilde inşa edilmesi, belirli temel unsurlara ve ilkelere bağlı kalınmasına bağlıdır. Yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliği ve şeffaflığı (Fried, 2006; Hoecht, 2006) ile çeşitlilik ve eşitlik gibi temel değerlere bağlılıkları (Hénard ve Mitterle, 2010; McNay, 2007; Stefani, 2010) akademik özgürlüğün temel unsurlarıdır. Öte yandan, yükseköğretimde özerklik ve akademik özgürlük, çoğu zaman birlikte ele alınan ancak farklı kavramlar olarak değerlendirilen önemli unsurlardır. Özerklik, bir üniversitenin kendi iç işleyişinde ve karar alma

süreçlerinde bağımsız ve özgür olması anlamına gelirken (Aithal ve Kumar, 2019); akademik özgürlük, öğretim üyelerinin, araştırmacıların ve öğrencilerin bilimsel araştırma yapma, özgürce düşünme ve ifade etme hakkı anlamına gelmektedir (Altbach, 2007). Özerklik, üniversitenin akademik özgürlüğünün korunması için ön koşuldur. Ancak özerklik ve akademik özgürlük arasındaki ilişki karmaşıktır; çünkü özerklik üniversitenin iç işleyişini belirlerken, akademik özgürlük öğretim ve araştırma faaliyetlerine yön verir. Bu nedenle, yükseköğretimde özerklik ve akademik özgürlüğün birlikte evrilmesi, demokratik bir üniversite kültürü yaratmak ve bilimsel ilerlemeyi teşvik etmek için önemlidir (Matei ve Iwinska, 2018; Ren ve Li (2013). Dolayısıyla, yükseköğretimde akademik özgürlük kavramı hem kurumsal düzeyde hem de toplumsal düzeyde ele alınmalıdır.

Türkiye’de akademik özgürlük kavramının anlaşılması ve uygulanması tarih boyunca çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Türkiye’de akademik özgürlüğe ilişkin yasal düzenlemeler incelendiğinde, 1982 Anayasası’nın; 130. maddesinde yükseköğretim kurumları ile öğretim elemanları ve yardımcılarının her türlü bilimsel araştırma ve yayını serbestçe yapabilecekleri belirtilmiştir. Ancak maddede yer alan bu özgürlük hakkı, devlete, milletin ve ülkenin varlığını, bağımsızlığını, bütünlüğünü ve bölünmezliğini tehlikeye düşürecek şekilde faaliyette bulunma hakkı vermediğini de içermektedir. Ayrıca, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 22. Maddesi akademik mesleklerin kriterlerini belirlemede, bilimsel araştırma ve yayımla ilgili hakları tanımlamaktadır (Resmi Gazetesi, 2023). Akademik özgürlük anayasa ve yasalarla güvence altına alınmak istense bile, bunun içeriği ve çerçevesinin ne olduğu açık değildir (Gedikoğlu, 2013). Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu tarafından akademik özgürlük konusunda alınan kararların ve verilen taahhütlerin hayata geçirilmesinde de sıkıntılar yaşanmaktadır. Nitekim Seggie ve Gökbel (2014) Türkiye’de akademik özgürlük kavramının net ve sağlam bir zemine oturmadığını belirtmiş ve Türkiye’nin akademik özgürlükler açısından Batı ülkelerinin ve Amerika’nın çok gerisinde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna ilaveten Doğan (2015), üniversite bağlamında ifade özgürlüğü ve kurumsal özerkliğin kısıtlı olduğunu göstermiştir. Dahası, bu ortamda akademik özgürlük kültürü, özellikle üniversitelerin bunu etkili bir şekilde kurumsallaştıramaması nedeniyle, zor bir kültür olarak kalmaya devam etmektedir.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmada, Türk yükseköğretim sisteminde görev yapan öğretim elemanlarının akademik özgürlüklere yönelik algılarının demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2011).

Örnekleme

Araştırma evreninde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nde çalışan toplam 5.936 akademik personel yer almaktadır. Buna göre, .95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyi ile gerekli örneklem büyüklüğü 361 kişidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018); Toplanan 361 veriden 50 tanesi araştırma hedeflerine uygun olmadığı için analizden çıkarılmıştır. Kalan 311 veri ile analiz yapılmıştır. Çalışmada kolayda örneklem kullanılmıştır. Örneklem zaman, maliyet ve işgücü verimliliği temelinde seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Katılımcıların %64,6'sı erkek öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Unvan değişkeni bağlamında araştırmaya en fazla katılımı araştırma görevlileri sağlamış (%28,3), en az katılım ise öğretim görevlileri oranında (%5,1) gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Aracı

Akademik Özgürlük Ölçeği: Akademik özgürlüğün kapsamını belirlemek için Bozkurt (2012) tarafından geliştirilen Akademik Özgürlük Ölçeği (AFÖ) kullanılmıştır. Ölçek, öğretim, araştırma ve yayın olmak üzere üç alt boyuta dağılmış 27 maddeden oluşmaktadır. Akademik Özgürlük Ölçeği, 5'li likert tipi bir veri toplama aracıdır ve uygulanabilir seçenekleri benimseme ve bulma düzeyinde "uygulanamaz (1)" ile "uygulanabilir (5)" arasında değişmektedir. Akademik Özgürlük Ölçeği'nde ters madde kodlaması bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak; "Fakültede öğretim yapılırken öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamın sağlanması", "Fakültedeki öğretim elemanlarının kaynak sınırlaması olmaksızın istediği konuyu çalışabilmesi", "Fakültedeki öğretim elemanlarının çalışmalarını özgürce yayımlayabilmesi" gösterilebilir. Akademik Özgürlük Ölçeği'nin öğretim alt boyutunda toplam 5 madde bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Akademisyenlerin araştırma ve öğretim boyutlarında kendilerini daha sınırlı hissettikleri, ancak yayın boyutunda nispeten özgür hissettikleri düşünülebilir. Ancak akademisyenler içinde buldukları koşullar açısından araştırma ve yayın özgürlüğü konusunda genel olarak siyasi, tartışmalı ve aykırı konulardan bahsetmediklerini, aksi takdirde çalışmalarının değer görmediğini ve yayınlanmadığını, yayınlarının baskıcı otorite koşullarına göre belirlendiğini, bu arada bu olumsuz koşulların otoriteler tarafından oluşturulan kültür ve ağlarla yapıldığını, dahası halkın da farkında olmadan bu döngüye dahil edildiğini belirtmişlerdir; sonrasında akademisyenlerin de içinde bulunduğu kültür, yapı ve sistemin sonuç ve fayda odaklı düşünen, statülerinin yükselmesini engelleyecek durumlarla karşılaşmak istemeyen insanlar yetiştirmesi (Güner, 2017). Akademisyenlerin karşılaştığı bu sorunların yanı sıra konuya bir başka açıdan bakılacak olursa; 2006 yılından sonra Türkiye'de hem üniversite sayısında hem

de araştırmacı sayısında artış olduğu görölmektedir. Bugün yaklaşık 8 milyon olan öğrenci sayısı son 15 yılda artmış ve bu artış araştırmacıların verimliliğini düşürerek hem araştırmaya hem de araştırılan konuya verilen değerin azalmasına neden olmuştur. Oysa 'Times Higher Education'a göre üniversitelerin değerini etkileyen en önemli faktörler arasında araştırma sayısı ve araştırmanın kalitesi yer almaktadır (Yalçınalp, 2021). Dolayısıyla, akademisyenlerin yükseköğretim sisteminde karşılaştıkları sorunlar ve üstesinden gelmeleri gereken konular bir arada düşünöldüğünde, akademisyenlerin araştırma alanlarında kendilerini daha sınırlı hissettikleri söylenebilir.

Uygulama düzeyindeki akademisyenlerin akademik özgürlükleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgu, kadın ve erkek akademisyenlerin akademik özgürlük konusundaki düşüncelerinin benzer olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Doğan'ın (2015) çalışmasında da kadın ve erkek tüm akademisyenlerin akademik özgürlüğe bakış açılarının benzer olduğu belirtilmektedir. Araştırmaya katılan kadın akademisyenler ile erkek akademisyenlerin katılım oranının eşit olması durumunda, elde edilen bulgunun tersi yönde bir bulgu elde edilebileceği gibi, araştırmanın sonuçları gibi bir paralellüğe de ulaşılabilir. Başarı ve Sarı (2015) tarafından kadın akademisyenler üzerinde yapılan bir araştırmada, kadın akademisyenlerin çoklu görev ve sorumlulukları nedeniyle rol çatışması yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretim sisteminde görev yapan öğretim elemanlarının yaş değişkenine göre akademik özgürlüğü uygulama düzeyleri anlamlı bir farklılığa işaret etmemektedir. 24-34 yaş aralığındaki akademisyenlerin akademik özgürlük ortalamalarının diğer yaş gruplarındaki akademisyenlere göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Yaş grupları arasında tüm öğretim elemanları için geçerli olan akademik özgürlük ortalamalarının giderek düşmesi, Türkiye'de akademik özgürlüğe olan inancın çoktan yitirildiğinin bir göstergesi olabilir. Akademisyenlerin kendilerini bir merkeze bağlı hissetmeleri ya da akademide çözülemeyen farklı sorunlar nedeniyle daha az özgür hissettikleri düşünölebilir. Akcan, Malkoç ve Kızıltan (2018) tarafından yapılan çalışmada; akademisyenler ideal akademik özgürlük kültürünü ve mevcut sistemdeki yetersizlikleri Türkiye'deki akademik özgürlük algıları ile ifade etmektedir. Bir başka çalışmada ise Türkiye'de akademik kültürün oluşmadığı belirtilmektedir (Doğan, 2015). Summak (2008) tarafından uluslararası düzeyde yönetilen çalışmada, Türkiye'de görev yapan akademisyenlerin %10'u akademik özgürlük konusunda görüş bildirmemiştir.

Meslekteki kıdem değişkenine göre akademisyenlerin uygulanabilir bulgu düzeylerindeki akademik özgürlüklerde anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum, akademisyenlerin iş güvencesinin baskı altında olması, terfi alamama korkusu, akademik özgürlüklerin yükseköğretim sistemi içerisinde yasalarla güvence altına alınmaması gibi farklı nedenlerle akademik özgürlüklerin uygulanması açısından

sorunlar yaşandığı şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim Güner (2017) çalışmasında bu durumu farklı gerekçelere dayandırarak ortaya koymuştur. Summak (1997) ise yaptığı çalışmasında, akademisyenlerin çoğunun yeterli akademik özgürlüğe sahip olmadığını ve mevcut koşullardan memnuniyetsizliklerini dile getirmiştir. Sağlam (2011) çalışmasında kıdemi az olan akademisyenlerin kıdemi fazla olan akademisyenlere kıyasla daha fazla yorgunluk ve duyarsızlaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve bu çalışmalar akademisyenlerin akademik özgürlük konusunu yorgunluk hissi ile değerlendirdiklerini ve duyarsızlaştıklarını düşündürebilir.

Suriyeli Özel Gereksinimli Göçmen Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Sınıf Öğretmeni ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personeli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*

Abdulkadir KOCAOĞLU^aNevin GÜNER^b^a Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Trabzon^b Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir

Özet

Türkiye, küresel düzeyde en büyük Suriyeli göçmen nüfusuna ev sahipliği yapmasına karşın, alanyazında Suriyeli özel gereksinimli göçmen öğrenciler (SÖGGÖ) ve bu öğrencilerin eğitimlerini konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Suriyeli göçmenlerin yaşamlarını sürdürmeleri için kurulan Geçici Barınma Merkezi'ndeki bir ilkokulda öğrenim gören SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini sınıf öğretmenleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) personeli görüşleri doğrultusunda incelemektir. Sınıf öğretmenlerinin bu öğrencileri nasıl fark ettikleri, fark ettikten sonra ne yaptıkları ve RAM'a yönlendirme sürecini; RAM personelinin ise SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini nasıl yürüttüğünü, bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve personelin önerilerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerle toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, dil ve kültür farklılıkları her iki katılımcı grubunun da yaşadığı birçok sorunun temel nedeni olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin RAM'a yönlendirme sürecinde aktif rol almasına rağmen RAM'daki sürece katılım göstermemeleri bu süreci zorlaştırmaktadır. RAM personelinin ise SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme sürecinde kullandıkları araçların dil ve kültüre duyarlı olmaması nedeniyle zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, SÖGGÖ'leri uygun eğitim ortamına yönlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrenci, kültürel ve dilsel çeşitlilik, rehberlik ve araştırma merkezi, eğitsel değerlendirme ve tanılama, geçici barınma merkezi

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

22 Mayıs 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

2 Eylül 2024

Page numbers / Sayfa no:

194-237

Citation Information /Atıf bilgisi:

Kocaoğlu, A. ve Güner, N. (2024). Suriyeli özel gereksinimli göçmen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sınıf öğretmeni ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi personeli görüşleri doğrultusunda İncelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (2), 194-237. doi: 10.22596/hej.1488335

Sorumlu yazar: Abdulkadir KOCAOĞLU **e-posta:** abdulcadirkocaoğlu@trabzon.edu.tr

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca ilgili çalışma 22.06.2022 tarihinde "Bölgesel Sorunların Yol Açtığı Göçler, Mülteciler ve Dezavantajlı Grupların Eğitimi" ana temalı IXth International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

An Examination of the Educational Assessment and Diagnosis Process of Syrian Migrant Students with Special Needs from the Perspectives of Classroom Teachers and Guidance and Research Center Staff

Abstract

Although Türkiye hosts the largest Syrian migrant population globally, there is limited research in the literature focusing on Syrian migrant students with special needs (SMSSNs) and their education. The aim of this study is to examine the educational assessment and diagnosis process of SMSSNs enrolled in a primary school within a Temporary Accommodation Center. The study focuses on the perspectives of classroom teachers and the Guidance and Research Center (GRC) staff. This research aims to uncover how classroom teachers recognize these students, what steps they take after recognition, and how the referral process to the GRC occurs; it also explores how GRC staff conduct the educational assessment and diagnosis of SMSSNs, the challenges they face during this process, and their recommendations. This study is designed as a case study using a qualitative research method. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed descriptively. According to the results, language and cultural differences, are identified as the root causes of many problems faced by both participant groups. Additionally, although classroom teachers play an active role in referring students to the GRC, their lack of involvement in the subsequent processes complicates the situation. The GRC staff also encounter challenges due to the lack of culturally and linguistically sensitive tools in the educational assessment of SMSSNs, making it difficult to refer these students to appropriate educational settings. The findings are discussed in comparison with the existing literature, and various recommendations are provided.

Key Words: Syrian migrant student with special needs, culturally and linguistically diverse guidance and research center, educational assessment and diagnosis, temporary accommodation center

Giriş

Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaş nedeniyle ülke kaosa sürüklenmiş, milyonlarca insan can güvenlikleri için Türkiye, Lübnan ve Ürdün başta olmak üzere birçok yakın ülkeye zorunlu göç etmiştir (Erdoğan, 2022). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees, 2016) Suriyeli göçmenlerin bu kitlesel göçünü İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana yaşanan en büyük yerinden edilme krizi olarak nitelendirmiştir. Uluslararası Göç Örgütü'ne (International Organization for Migration [IOM], 2022) göre Suriye'nin sınır komşuları içerisinde en fazla göç alan ülke Türkiye olmuştur. Türkiye, ülkeye gelen tüm Suriyeli göçmenlere sınır kapılarını "açık kapı" politikasıyla açmış (Erdoğan, 2022) böylece bu politika kapsamında ülkeye pasaportlarıyla girenlerle birlikte hiçbir resmî belgesi olmadan gelenler de kabul edilmiştir (Dinçer vd., 2013). Türkiye'de 2024 yılı mayıs ayı itibariyle toplam 3.115.536 Suriyeli göçmen yaşamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2024a). Aniden ve kitlesel olarak göç eden bu insanlara uygun yaşam koşulları sağlayabilmek için Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından birçok şehirde Geçici Barınma Merkezi (GBM) kurulmuştur. GİB'in verilerine göre beş şehirde yer alan altı GBM'de toplam 57.774 Suriyeli göçmene ev sahipliği yapılmakta (GİB, 2024b) ve bu göçmenlerin temel gereksinimleri karşılanmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2014).

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen nüfusunun neredeyse yarısının (%49,4) okul çağındaki çocuklardan oluştuğu bilinmektedir (GİB, 2024c). Bu çocukların içerisinde tipik gelişenler olduğu gibi özel gereksinimli olanlar da bulunmaktadır (Kaya & Yıldız, 2023; Kocaoğlu & Güner, 2023; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Özel gereksinimli göçmen çocuklarla ilgili dünyada olduğu gibi (Jørgensen vd., 2021) Türkiye’de de herhangi bir sayısal veri bulunmamakla birlikte (Acar vd., 2019) GBM’lerdeki ilk ve orta okullarda oluşturulan özel eğitim sınıflarında bu çocukların özel eğitim hizmeti aldıkları bilinmektedir (Kocaoğlu & Güner-Yıldız, 2022; Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Raporu, 2022).

Özel gereksinimli bireylerin, özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinden geçmeleri gerekmektedir (MEB, 2018). Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, çeşitli değerlendirme araçları kullanılarak öğrencinin güçlü olduğu ve desteklenmeye gereksinim duyduğu alanlar, yani mevcut performans düzeyi belirlenir (Avcıoğlu, 2013). Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrenciye özel bir eğitim planı oluşturularak, gereksinim duyduğu destekler sağlanır (MEB, 2018). MEB’e bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine öğrenci yönlendirilmeden önce sınıfa uyum sağlayabilmesi ve herhangi bir eğitsel tanı almadan genel eğitime devam edebilmesi amaçlandığı için gönderme öncesi sürecin yürütülmesi gerekmektedir (Yenioğlu vd., 2019). Gönderme öncesi süreç, öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme için RAM'a yönlendirmeden önce genellikle sınıf öğretmeni tarafından eğitim yöntemlerinde, materyallerde, sınıfın fiziksel düzenlemelerinde, hedeflerde ve gerektiğinde ev ödevlerinde uyarlamaların yapıldığı bir süreçtir (Kargın, 2007). Öğrencinin genel eğitim sınıfında kalmasını sağlamak amacıyla yapılan bu süreçte öğrenciden beklenen performans görülmediğinde öğrenci ayrıntılı değerlendirme için RAM'a yönlendirilir (Yenioğlu vd., 2019). Ayrıntılı değerlendirmenin temel amacı, özel eğitim hizmetlerine gereksinimi olduğu düşünülen öğrencilerin uygun eğitim ortamına yerleştirilerek eğitimin tüm amaçlarından en üst düzeyde yararlandırılmasıdır (Kargın, 2007; MEB, 2020). Böylelikle özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler de süreç sonunda yapılan yönlendirmelerle daha etkili ve verimli bir eğitim olanağına sahip olabilirler.

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci kendi içerisinde birçok güçlüğü barındırırken, değerlendirilen birey göçmen olduğunda süreç daha da zorlaşabilmektedir. İlgili alanda Dünyada ve Türkiye’de sınırlı sayıda araştırma olduğu birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Bayraklı, 2023; Jørgensen vd., 2021; Kocaoğlu & Güner, 2023). Bu sınırlı araştırmaların sonuçları incelendiğinde, dil ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar ile özel gereksinimli olma durumunun ayırt edilmesinde zorluk yaşanması nedeniyle değerlendirilen birey hakkında uygun olmayan kararların alınabildiğinin vurgulandığı görülmektedir (Hurley vd., 2014; Oliver & Singal, 2017; Paniagua 2017; Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Örneğin Paniagua

(2017) İspanya'daki farklı dil, kültür ve sosyoekonomik yapıya sahip ailelerden gelen özel gereksinimli öğrencilerin olduğu iki ilkokulda yaptığı gözlemlerin ardından çalışmayı yürüttüğü okullardan birinde özel eğitim hizmeti alan 70 çocuktan sadece beşinin doğru değerlendirme süreçlerinden geçip uygun eğitim ortamına yerleştirildiğini belirlemiştir. Sinkkonen ve Kyttälä (2014) göçmen öğrencilerle çalışan Finli öğretmenlerin deneyimlerini, Hurley ve arkadaşları (2014) ise göçmen öğrencilerle çalışan Amerikalı öğretmenlerin deneyimlerini incelenmiştir. Her iki araştırmanın katılımcıları da özel gereksinimli olmayan birçok göçmen öğrencinin yeterli ve uygun değerlendirme araçlarının bulunmaması nedeniyle özel eğitime yönlendirildiğini ve bu durumun göçmen öğrencilerin eğitim yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Mohamad ve arkadaşlarının (2024), Norveç'te yaşayan Suriyeli göçmen özel gereksinimli bireyler ve ebeveynlerinin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında ise bir ebeveyn uzman eksikliği nedeniyle çocuğunun özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde gecikmeler yaşandığını belirtmiştir. Türkiye'de yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada da göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan sorunlar rapor edilmektedir. Örneğin Ünay ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, Suriyeli özel gereksinimli göçmen öğrencilerin (SÖGGÖ) değerlendirme sürecinde dil ve kültür farklılıkları ile kullanılan değerlendirme araçlarının yetersizliğinden dolayı zorluk yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Çetin ve Koç (2021) tarafından yapılan çalışmada da göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde dil farklılığının önemli bir sorun oluşturduğu, öğrenci ve ailesi ile iletişim kurulmasında ve iletişim sorunlarıyla özel gereksinimli olma durumunun ayırt edilmesinde zorluk yaşandığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların sonuçları özel gereksinimli göçmen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan sorunları RAM personeli bakış açısıyla ortaya koysa da sürecin bir diğer paydaşı olan sınıf öğretmenlerinin bakış açısının da sürece dahil edilmesi, şehir yaşamından izole bir ortam olan GBM'lerde yaşayan SÖGGÖ'leri konu alması ve sadece süreçteki sorunlara değil sürecin tümüne odaklanması nedeniyle bu çalışma diğer araştırmalardan farklılık göstermekte ve sürece daha geniş bir mercekten bakma şansı vermektedir. Özellikle ülkemizdeki Suriyeli göçmenlerin sayısının günden güne arttığı ve özel gereksinimli göçmen öğrencilerin eğitimlerinin başlangıç noktasının var olan durumun belirlendiği eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci olduğu göz önüne alındığında bu konunun paydaşlarıyla daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin SÖGGÖ'lerin eğitim gereksinimlerine yönelik daha etkili ve duyarlı yaklaşımlar geliştirilmesine katkıda bulunarak, alanyazına özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, GBM'deki okullarda eğitimlerine devam eden SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini sınıf öğretmenlerinin ve RAM personelinin gözünden bütüncül bir bakış açısıyla incelemektedir. Bu yaklaşım, çalışmanın özgünlüğünü ve önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'nin Suriye sınırına yakın bir ilindeki GBM'de yaşayan SÖGGÖ'lerin, sınıf öğretmenleri tarafından fark edilip eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri için RAM'a yönlendirmesiyle başlayan ve RAM'da yürütülen ayrıntılı değerlendirmeye devam eden süreci sınıf öğretmeni ve RAM personeli görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin SÖGGÖ'leri fark etme süreci nasıldır?
2. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli olduğundan şüphelendikleri Suriyeli göçmen öğrencileri RAM'a yönlendirmeden önce ne tür uygulamalar yapmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri Suriyeli göçmen öğrencileri RAM'a yönlendirme sürecinde nasıl bir yol izlemektedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin RAM'ın verdiği özel gereksinim raporu hakkındaki görüşleri ve sürece yönelik önerileri nelerdir?
5. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ve bu süreçte kullanılan değerlendirme araçlarıyla ilgili RAM personeli görüşleri nelerdir?
6. SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci RAM'da nasıl yürütülmektedir?
7. SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM personeli ne tür güçlükler yaşamakta ve bu güçlükleri nasıl aşmaktadır?
8. SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik RAM personeli önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

GBM'de öğrenim gören SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenleri ve RAM personelinin görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, insanların dünyayı algılamalarını ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarını analiz etmek için kullanılan araştırma yöntemlerinin genel bir tanımıdır (Güler vd., 2015 s. 30). Nitel araştırma yöntemi "şemsiye bir kavram" olmakla birlikte bu şemsiye altında birçok kavram yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021 s. 36). Bunlardan biri de durum çalışmasıdır. Durum çalışması, güncel bir durumla ilgili gerçek yaşam ortamında neler olduğuna "nasıl" ve "neden" sorularını temel alarak bakma ve bu soruları yanıtlayabilmek adına sistematik olarak veri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Yin, 2009). Ortaya koyulan sonuçlar araştırmacıların çıkarımları ile anlamlandırılır ve okuyucuya sunulur (W. Creswell & D. Creswell 2018).

Herhangi bir araştırma alanındaki güncel ve karmaşık bir konu, durum çalışması deseniyle ayrıntılı bir şekilde incelenebilir (Akar, 2019, s. 140). Türkiye'deki GBM'lerde yaşayan SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, karmaşık bir güncel durumu temsil etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada SÖGGÖ'lerin değerlendirme ve tanılama sürecinin derinlemesine incelenmesi ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılması amacıyla durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmada GBM'de SÖGGÖ'lerle çalışan sınıf öğretmenleri ve bu öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini yürüten RAM personeli olmak üzere iki farklı katılımcı grubu yer almaktadır. Her iki katılımcı grubu da ilgili konu hakkında ayrıntılı bilgi elde edebilmek hedeflendiği için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından ya da daha önceden hazırlanmış bir kontrol listesi kullanılarak araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Sınıf öğretmenlerinde aranan ölçüt, son iki yıl içerisinde RAM'a en az bir öğrenci yönlendirmiş olmakken RAM personeline ise son iki yılda en az bir SÖGGÖ'nün eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev almaktır. Bu ölçütler katılımcıların güncel bilgi ve deneyime sahip olmalarını sağlamak amacıyla belirlenmiştir. Çalışmaya katılma ölçütlerini karşılayan sınıf öğretmenlerine SÖ, RAM personeline ise RP kodu verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de, RAM personeline ilişkin demografik bilgilerse Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Durumu	Branşı	Toplam Deneyim Yılı	GBM'deki Deneyim Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı	Tanımlı Öğrenci Sayısı
SÖ1	E	27	Lisans	Sınıf Öğretmeni	5	5	31	3
SÖ2	K	28	Lisans	Sınıf Öğretmeni	2	2	24	2
SÖ3	E	38	Lisans	Sınıf Öğretmeni	15	3	24	1
SÖ4	K	29	Lisans	Sınıf Öğretmeni	7	3	28	1
SÖ5	K	33	Lisans	Sınıf Öğretmeni	10	5	30	2
SÖ6	K	33	Lisans	Sınıf Öğretmeni	13	4	23	2
SÖ7	K	54	Lisans	Sınıf Öğretmeni	22	4	22	1
SÖ8	E	36	Lisans	Sınıf Öğretmeni	11	4	23	1
SÖ9	K	37	Lisans	Sınıf Öğretmeni	12	2	25	1
SÖ10	E	34	Lisans	Sınıf Öğretmeni	11	4	26	2

Tablo 2. RAM Personelinin Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Eğitim Durumu	Branşı	Toplam Deneyim Yılı	RAM'daki Deneyim Yılı
RP1	E	24	Lisans	Özel eğitim	1	1
RP2	E	29	Lisans	Zihin engelliler öğretmenliği	4	2
RP3	E	40	Lisans	Zihin engelliler öğretmenliği	8	8
RP4	E	39	Lisans	Özel eğitim	3	3
RP5	E	30	Lisans	İşitme engelliler öğretmenliği	7	2
RP6	E	26	Lisans	Özel eğitim	1	1
RP7	K	32	Lisans	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	6	1
RP8	E	45	Lisans	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	5
RP9	E	24	Lisans	Zihin engelliler öğretmenliği	1	1
RP10	E	24	Lisans	Özel eğitim	1	1

Araştırma bulgularının tek bir bakış açısına odaklanması ve çoğunluğun gerçekliğini yansıtmaması yerine çoklu gerçekliklere ulaşması hedeflendiğinden bu çalışmada katılımcı veri çeşitlendirmesi stratejisi kullanılmıştır (Denzin, 1978). Bu doğrultuda çalışmanın veri kaynağı olarak belirlenen katılımcılar, SÖGGÖ'lerin değerlendirme ve tanılama süreçlerinin başlangıcında yer alan sınıf öğretmenleri ve ayrıntılı değerlendirme sürecini yürüten RAM personelinden oluşmaktadır. Özellikle, araştırma bulgularını çeşitlendirebileceği düşünüldüğü için bu süreçlerde aktif olarak görev alan katılımcılar tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalarda araştırmacılar önceden hazırlanmış ölçek veya anketler yerine, araştırma konusuyla ilgili hazırladıkları gözlem veya görüşme araçlarıyla doğrudan kendileri veri toplarlar (Güler vd., 2015 s. 41). Bu çalışmada da katılımcıların ilgili durum hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasında nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme (Yıldırım & Şimşek, 2021 s. 38) tercih edilmiştir. Alanyazında görüşmenin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç türü olduğundan söz edilmektedir (Güler vd., 2015 s. 114). Bu çalışmada araştırmacıya hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de daha ayrıntılı bilgi almak adına ek sorular sorabilme özgürlüğü tanıdığı için yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021 s. 130). Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, birinci yazarın SÖGGÖ'lerle olan çalışma deneyiminden ve konuyla ilgili alanyazının ayrıntılı analizinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Alanyazında yapılan benzer araştırmalara bakıldığında, sınıfında göçmen öğrenci olan sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmalara rastlanılmış fakat bu

araştırmaların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini değil genellikle öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri konu aldığı görülmüştür (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Bergut & Atmaca, 2024; Şimşir & Dilmaç, 2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalardaki katılımcılar ise göçmen olmayan öğrencilerden oluşmaktadır (Çuhadar, 2017; Işıkdoğan-Uğurlu & Kayhan, 2018). Bu araştırmaların odağı incelendiğinde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yer alan tarama, gönderme öncesi ve gönderme süreçleri ile öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeleri konu aldığı görülmüş ve bu odak bu çalışmanın sınıf öğretmenleri için oluşturulan görüşme sorularına uyarlanmıştır. RAM personeli için oluşturulan görüşme soruları ise Hurley ve arkadaşları (2014), Banerjee ve Guiberson (2012) ve Pavri (2001)'nin, dil ve kültür farklılığı olan göçmen özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirme ve tanılama sürecini inceledikleri araştırmalarının odağı doğrultusunda oluşturulmuştur. İlgili araştırmaların bu süreçte karşılaşılan güçlüklerle, bu güçlüklerle başa çıkma yollarına ve süreci kolaylaştırmak için önerilen adımlara odaklandığı görülmüştür.

Her iki katılımcı grubu için ayrı ayrı hazırlanan görüşme soruları formu, özel eğitim alanında doktorasını yapmış beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yönlendirici olduğu düşünülen bazı sorular düzenlenmiş, sorular daha açık bir şekilde ifade edilmiştir. Örneğin sınıf öğretmeni görüşme soruları formunda yer alan “Özel gereksinimli öğrencinizin RAM’da değerlendirilme sürecine katılımınız-katkınız oldu mu? (Gönderme raporu hazırlama, eğitsel değerlendirme istek formu, RAM personeli ile iş birliği yapma vb..)” sorusu “Özel gereksinimli öğrencinizin RAM’da değerlendirilme sürecine katılımınız-katkınız nasıl gerçekleşti?” şeklinde düzenlenmiştir. Benzer şekilde RAM personeli görüşme soruları formunda yer alan “Rehberlik ve araştırma merkezlerinin kullandığı formal-informal değerlendirme yöntemleri ve araçları başvuran bütün öğrencilerin değerlendirilebilmesi için uygun çeşitlilikte ve nitelikte midir?” sorusu “Rehberlik ve araştırma merkezlerinin kullandığı formal-informal değerlendirme yöntemleri ve araçları başvuran bütün öğrencilerin değerlendirilebilmesi açısından uygun olup olmadığı hakkında neler söyleyebilirsiniz? Böyle düşünmenizın sebebi nedir?” şeklinde düzenlenerek görüşme soruları formu son haline getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Her katılımcıyla daha derinlemesine ve kişisel bilgi edinme amacıyla bireysel olarak görüşme tercih edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları ile görüşmeden önce SÖGGÖ’lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev almış bir RAM personeli ve SÖGGÖ’lerle çalışan ve RAM’a en az bir öğrenci bir öğrenci yönlendirmiş olan sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda görüşme sorularında herhangi bir değişiklik yapılmamakla beraber RAM personeliyle görüşme yapılması planlanan toplantı odasının daha sessiz bir hale getirilmesi için

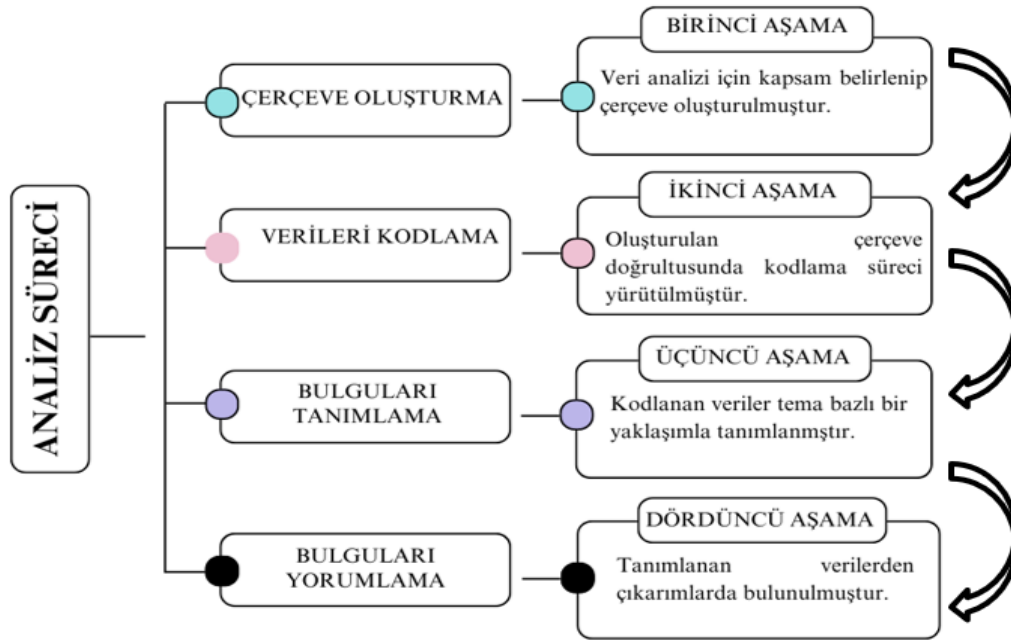
kurum yönetimi ile iş birliği yapılmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılması planlanan yüz yüze görüşmeler dönemin koşulları gereği (Covid-19 salgınından dolayı okullar uzaktan eğitime geçmiştir) uzaktan -bir bilgisayar program aracılığıyla- yapılmıştır. Uzaktan yapılan görüşmelerin ses ve görüntü kalitesinin nitelikli bir hale getirilmesi adına pilot görüşme sonucunda araştırmacı bir adet kendinden mikrofonlu bilgisayar kamerası ve iki adet yüksek ses çıktısı olanağı sağlayan hoparlör edinmiştir.

Bu çalışmanın sınıf öğretmenleri ve RAM personeli olmak üzere iki farklı katılımcı grubu vardır. 20.05.2021 ve 25.05.2021 tarihleri arasında 10 sınıf öğretmeniyle uzaktan, 05.07.2021 ve 09.07.2021 tarihleri arasında 10 RAM personeliyle yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Sınıf öğretmenleriyle görüşme tarihi ve saati üzerinde anlaşıldıktan sonra görüşmelere geçilmiştir. Görüşmelere başlanılmadan önce katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş, görüşmenin kayıt altına alınacağına da belirtildiği gönüllü onam formu e-posta yoluyla iletilmiş ve imzalandıktan sonra araştırmacıya e-posta atılması istenilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Ortalaması yaklaşık 17 dakika olan görüşmelerin toplam süresi 165 dakikadır.

Çalışmanın diğer katılımcı grubu olan RAM personeliyle belirlenen gün ve saatte RAM'ın toplantı salonunda görüşmelere başlanılmıştır. Görüşmelere başlanılmadan önce katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve görüşmenin kayıt altına alınacağına da belirtildiği gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Ortalaması yaklaşık 15 dakika olan görüşmelerin toplam süresi 145 dakikadır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde görüşme soruları etrafında bir yapı oluşturmak ve elde edilen verileri bu yapı çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde betimleyip özetlemek hedeflendiği için betimsel analiz (Tümdengelimci) kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin araştırma sorusu ya da alt sorularından yola çıkılarak oluşturulan temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021 s. 244). Bu doğrultuda görüşmeler sonucunda elde edilen veriler görüşme sorularından yola çıkılarak analiz edilmiş ve birbirine benzeyen veriler bir araya getirilip özetlenmiştir. Her iki katılımcı grubu için de elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Analiz süreci Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Analiz süreci (Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 244-249)

Analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir kapsamın belirlenip çerçevenin oluşturulduğu bu aşamada araştırma sorusu, SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenleri ve RAM personelinin görüşlerini ortaya çıkarmak üzerine kurulurken araştırmanın kavramsal çerçevesi, SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, karşılaşılan güçlükler ve bu süreçlerin etkileridir. Bu çerçeve doğrultusunda verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir.

Verilerin kodlanması: Elde edilen verilerin tutarlı bir şekilde bir araya getirildiği bu aşamada oluşturulan çerçeve doğrultusunda veriler okunup kodlanmıştır. Ayrıca bulgularda sunulacak doğrudan katılımcı alıntıları da belirlenmiştir.

Bulguların tanımlanması: Kodlanan verilerin betimlendiği ve doğrudan alıntılarla desteklendiği bu aşamada veriler tema bazlı bir yaklaşımla kolay anlaşılır ve okunabilir bir dil kullanılarak tanımlanmış ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmıştır.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların yorumlandığı bu aşamada bir önceki aşamadaki verilerden çıkarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalar bu aşamada sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın inandırıcılığını sağlayabilmek adına görüşme soruları hazırlanırken hem birinci yazarın SÖGGÖ'lerle çalışma deneyimlerinden hem de alanyazındaki diğer araştırmalardan yararlanılmıştır. Bununla birlikte oluşturulan görüşme sorularıyla ilgili özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ve daha önce

nitel araştırma yürütmüş beş uzmandan görüş de alınmıştır. Ayrıca katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve araştırmaya katılımın tamamen gönüllülüğe dayalı olduğu ve istedikleri an araştırmadan geri çekilme haklarının olduğu vurgulanmıştır.

Çalışmanın aktarılabirliğini sağlayabilmek adına verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve katılımcıların özellikleri yöntem bölümünde ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Çalışmanın güvenilebilirliğini sağlayabilmek adına çeşitleme türlerinden veri çeşitlemesi yapılmış ve çalışmanın veri kaynağı olan katılımcılar, ilgili süreç içerisinde yer alan iki farklı gruptan oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları olduğu gibi yazıya aktarılmış ve daha sonra ses kayıtları ile görüşme dökümleri hem yazar hem de farklı bir araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş ve görüşme dökümlerinin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler hem yazar hem de farklı bir araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde QSR NVivo 12 programı ile sistematik olarak kodlanıp, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Daha sonra bağımsız olarak yapılan kodlamaların güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak ve verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin verileri için kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi ilk hesaplandığında %80 çıkmıştır. Daha sonra tartışılan üçüncü ve altıncı temalar üzerinde görüş birliğine varılmasının ardından güvenilirlik yüzdesi %100 olarak yeniden hesaplanmıştır. RAM personeli verileri için kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi ilk hesaplandığında %90 çıkmıştır. Daha sonra tartışılan yedinci tema üzerinde görüş birliğine varılınca güvenilirlik yüzdesi %100 olarak yeniden hesaplanmıştır. Çalışmanın onaylanabilirliğini sağlayabilmek adına bulgular kısmında katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu alıntılar araştırmanın sonuçlarının gerçekçiliğini ve temsil gücünü arttırarak onaylanabilirliği güçlendirmiştir.

Etik ve Araştırmacıların Rolü

Etik ilkeler bağlamında çalışmanın tüm katılımcılarına araştırmayla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve görüşmelerin kayıt altına alınacağı ifade edilip yazılı izin alınmıştır. Katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları bu çalışmadan istedikleri an ayrılacakları ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların - demografik bilgileri dışında- kişisel bilgilerine çalışmada yer verilmemiştir. Ayrıca görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini etkileyebilecek her türlü ifadeden kaçınmaya çalışan araştırmacılar görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtlarını

olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarmış ve analizler sırasında da bu verilere sadık kalmıştır.

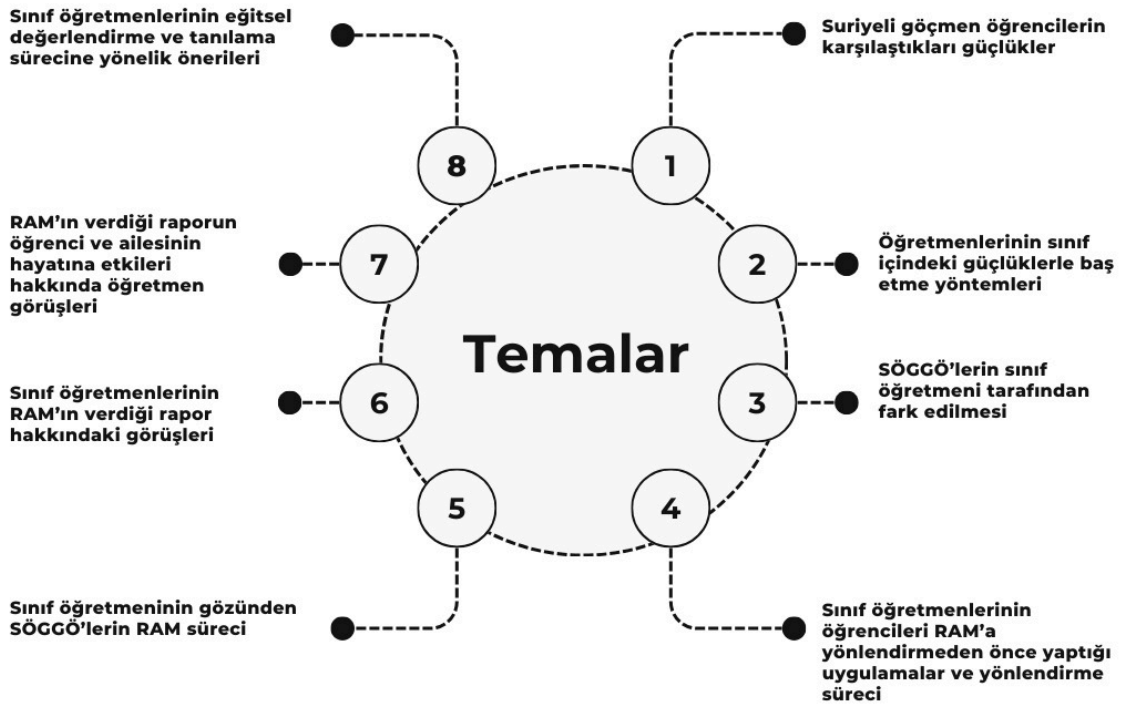
Bu çalışmanın birinci yazarı Türkiye'nin doğusundaki bir GBM'de yer alan özel eğitim sınıfında yaklaşık olarak iki yıl öğretmenlik yapmıştır. Dolayısıyla birinci yazarın SÖGGÖ'lerle çalışma deneyimi vardır. Ayrıca araştırmacı bu öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde de aktif olarak görev almıştır. Çalışmanın ikinci yazarı özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu çeşitli eğitim ortamlarında 10 yıldan fazla bir süre çalıştıktan sonra son 13 yıldır bir üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Bulgular

Aşağıda önce sınıf öğretmenlerinin ardından RAM personelinin bulgularına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri sekiz tema altında sınıflandırılmış ve Şekil 2'de bu temalar bir arada verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar

Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Sınıf öğretmenlerine GBM’de ikamet eden Suriyeli göçmen öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili sorular sorulmuştur. Görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan birinci tema Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Tema	Alt tema
Suriyeli göçmen öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler	İletişim ve kültürel güçlükler
	Yaşam koşulları ve ekonomik güçlükler
	Sosyal ve psikolojik güçlükler
	Herhangi bir sorunları yok

Katılımcılar öğrencilerin öncelikle dil ve kültür temelli iletişim güçlükleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili iki katılımcı şunları belirtmiştir:

SÖ3: “Öncelikle dil. İletişim konusunda gerçekten çok sıkıntı yaşıyorlar.”

SÖ4: “Ayrıca kültür çatışması yaşıyorlar. Örneğin ilk yıllarda birçoğu yere tükürüyordu. Birçoğu şiddete meyilli. Arap hocalarla konuştuğumuz zaman Suriye eğitim sisteminde şiddete sıkça başvurulduğunu söylemişlerdi.”

Katılımcılar öğrencilerin GBM’deki yaşam koşullarının çok sınırlı olduğunu ve ekonomik nedenlerden dolayı eğitime erişimde güçlük yaşayan öğrencilerin olduğunu vurgulamışlardır.

SÖ9: “...Kampta olmakla dışarıda şehir merkezinde oturmak arasında dağlar kadar fark var. Kamptaki yaşamları çok sınırlı. Biz 100 m² evlere sığamazken bunlar 17 m² evlerde 5-6 kişi yaşıyorlar. Kamp içinde bir sosyallik yok çocuklar en fazla dışarı çıkıp kaydırdaktan kayabilirler yani...”

SÖ6: “...Eğitime ulaşmada sıkıntı yaşıyorlar çünkü aileyi geçindirmek için para lazım. Ekonomik sebeplerle dışarıda çalışan birçok öğrencimiz var...”

Katılımcılardan biri göçmen çocukların toplumda kabul edilmediğini belirtirken bir başka katılımcı geldikleri ortamda yaşadıklarının psikolojik olarak onları olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

SÖ1: “Daha sonra ise insanların kabul etmemesi, sosyal problemler. Toplumun bakış açısı...”

SÖ3: “Psikolojik kökenli rahatsızlıklar, çünkü zor bir ortamdan çıkıp geliyorlar.”

Herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade eden iki katılımcı ise şunları belirtmiştir:

SÖ2: “...Herhangi bir eksik olduğunu düşünmüyorum. Türk öğrenciler için ne yapıyorsa bunlar için de o yapılıyor.”

SÖ7 “...Benim çocuğum bu yıl birinci sınıfa başladı ve bir hafta boyunca ağladı. Suriyeli öğrenciler maşallah gıki çıkmıyor. Hepsi sınıfta mutlu ağlayan sızlayan yok. Okula hemen uyum sağladılar...”

Öğretmenlerinin Sınıf İçindeki Güçlüklerle Baş Etme Yöntemleri

Katılımcıların sınıf içinde yaşadıkları güçlüklerle baş etme yöntemlerine ilişkin görüşlerinden oluşan ikinci tema Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Güçlüklerle Baş Etme Yöntemleri

Tema	Alt tema
Öğretmenlerin sınıf içindeki güçlüklerle baş etme yöntemleri	Teknolojik araç-gereçler
	Sosyal ve duygusal destek
	Dil öğrenme
	Aile görüşmeleri
	Tercüman

Katılımcılar sınıf içinde karşılaştıkları güçlükleri teknolojik araç-gereçler kullanarak ve bu öğrencilere sosyal ve duygusal destek sunarak aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili iki öğretmen şunları ifade etmiştir:

SÖ5: “Teknolojiyi derslerde aktif olarak kullanıyorum.”

SÖ1: “Başarmanın şartı kendini gerçekleştirmedir. Kendini gerçekleştirmenin de bazı basamakları var. Bunlar barınma, beslenme ve güvenlidir. Biz sınıfımızda öncelikle o duyguyu vermeye çalışıyoruz. Çocukları güvende hissettirmeye çalışıyoruz.”

Katılımcılar sınıf içinde etkili iletişim kurabilmek adına temel düzeyde Arapça öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

SÖ4: “...önce öğrencilerim için onlarla iletişim kurabilmek adına basit Arapça kelimeleri öğrendim. Daha sonra bu Arapça kelimelerin yerine Türkçe kelimeleri kullandım. Dil problemini böyle çözmeye çalıştım.”

SÖ6: “Ayrıca aldığım Arapça kursu ile öğrendiğim bazı Arapça kelimeleri derste kullanınca çocuğun bana bakış açısı değişiyor. Otoritem daha da sağlamlaşıyor.”

Katılımcılar velilere evde Türkçe konuşmalarını önerdiğini ve gerektiğinde tercümanlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

SÖ3: “...şimdi şöyle çalıştığımız zamanlarda velilere telkinlerde bulunuyorduk evde Türkçe konuşun diye...”

SÖ4: “...Arap öğretmenler ve resimlerle bunları anlatıyoruz. Bu çok etkili oluyor. Çocuklar neyi yapıp, neyi yapmayacaklarını anladığında sınıfa uyumları kolaylaşıyor, birbirleri ile iletişimleri düzeliyor ve en önemlisi benimle iletişimleri düzeliyor...”

SÖGGÖ’lerin Sınıf Öğretmeni Tarafından Fark Edilmesi

Katılımcılara SÖGGÖ’leri sınıf içinde nasıl fark ettikleri sorulmuştur. Katılımcılar özel gereksinimli olabileceğini düşündükleri öğrencilerin genellikle bazı ortak özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen üçüncü tema Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. SÖGGÖ'lerin Sınıf Öğretmeni Tarafından Fark Edilmesi

Tema	Alt tema
SÖGGÖ'lerin sınıf öğretmeni tarafından fark edilmesi	İletişim ve uyum problemi Akademik başarısızlık

Katılımcılar özel gereksinimli olabileceğini düşündükleri öğrencilerde ilk dikkat çeken durumun iletişim ve uyum problemleri olduğunu belirtmişlerdir.

SÖ4: "Çocuğun sınıftaki diğer arkadaşlara olan uyumu, yani sınıf kurallarına ve benim direktiflerime uymaması, çok hareketli olması. Bunlar hemen insanın gözüne çarpıyor."

SÖ6: "...öğrencimde iletişim becerileri yok denilecek kadar azdı. Sınıfta varlığıyla yokluğu belli değildi. Çocuğun dışarı dünya ile irtibatı yoktu."

Katılımcılar ayrıca bu çocukların akademik olarak sınıftaki diğer akranlarından geride kaldıklarını ve bu durumun fark edilme sürecinde önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

SÖ6: "Şimdi şöyle ben diğer öğrencilerimle okuma-yazmayı bitirdim, o hariç hepsi geçti. Özellikle diğer öğrencilere 30 dk ayırıyorsam ona iki saat ayırıyordum, kendi masamda çalıştırıyordum ama bugün öğrettiğim şeyi yarın unuttuyordu."

SÖ7: "...ayrıca öğrenme hızı çok düşüktü. Öğrendiklerini ertesi gün unuttuyordu. Bunlar benim şüphelenmemi sağladı."

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri RAM'a Yönlendirmeden Önce Yaptığı Uygulamalar ve Yönlendirme Süreci

Katılımcılara SÖGGÖ'leri sınıf içinde fark ettikten sonra nasıl bir süreç izledikleri sorulmuştur. Görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan dördüncü tema Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri RAM'a Yönlendirmeden Önce Yaptığı Uygulamalar ve Yönlendirme Süreci

Tema	Alt tema
Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri RAM'a yönlendirmeden önce yaptığı uygulamalar ve yönlendirme süreci	Paydaşlarla görüşme
	Sınıf içi akran bilgilendirme
	Bireysel ilgi
	Çevresel düzenlemeler
	Yönlendirmede izlenen adımlar

Katılımcılar öğrencide bir farklılık hissettikten sonra ilk olarak süreçteki diğer paydaşlarla görüştiklerini belirtmişlerdir.

SÖ3: "...bu süreçte müdür ve müdür yardımcıları, rehber öğretmen, Arap öğretmenler ve öğrenci velisi ile iş birliği yaptım."

SÖ10: "...daha sonra ailesiyle durumunu konuştum. Ablasıyla arası iyiymiş verdiğim ödevleri ablasına anlattım ve beraber yapmalarını söyledim..."

Katılımcılardan bazıları sınıftaki diğer öğrencileri özel gereksinimli olduğunu düşündüğü öğrenci hakkında bilgilendirdiğini, o öğrenciyle daha fazla bireysel olarak ilgilendiğini ve bazı çevresel düzenlemeler yaptığını ifade etmiştir.

SÖ3: “Öncelikle sınıf arkadaşlarımı uyarıyorum. Normal çocuklarla olan iletişimlerini düzenlemeye çalışıyorum. Onların zarar görmemeleri ya da zarar vermemeleri konusunda uyarıyorum.”

SÖ8: “Ona özel bireysel etkinlikler yapıyordum mesela sınıfa heceleri birleştirme etkinliği yaparken ona harfleri tanımayı yapıyordum. O, daha yavaş geliyordu...”

SÖ7: “İlk olarak yerini daha sonra da sıra arkadaşımı değiştirdik. Bunlar olmayınca sırasını sınıftan ayrı bir yere koyduk.”

Öğrencilerin RAM’a yönlendirilme sürecinde izlenen adımlar incelendiğinde sırasıyla; sınıf öğretmeninin fark etmesi, okul rehberlik servisi ile görüşme, okul idaresi ile görüşme, öğrenci velisi ile görüşme ve RAM’a yönlendirme ile sürecin sonlandığı görülmüştür. Katılımcılar okul rehberlik servisi, okul idaresi ve öğrencinin velisi ile iş birliği içerisinde yönlendirme sürecini yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

SÖ6: “...sonra rehber öğretmeni ve okul idaresi ile görüşüp durumu değerlendirdik daha sonra veli ile de görüştük ve hepimizin ortak kararıyla çocuğu RAM’a yönlendirdik.”

Sınıf Öğretmeninin Gözünden SÖGGÖ’lerin RAM Süreci

Öğrencilerini RAM’a yönlendiren katılımcıların RAM’da yürütülen süreçle ilgili görüşlerinden elde edilen beşinci tema Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmeninin Gözünden SÖGGÖ’lerin RAM Süreci

Tema	Alt tema
Sınıf öğretmenin gözünden SÖGGÖ’lerin RAM süreci	Değerlendirme ve tanılama
	RAM sürecine öğretmen katılımı
	Süreçte yaşanan zorluklar

Öğrencilerini RAM’a yönlendiren katılımcıların çoğu RAM’daki süreçle ilgili sınırlı bilgiye sahip olduğunu, bir kısmı ise kullanılan değerlendirme araçlarının bu öğrenciler için uygun olmadığını ve değerlendirme zamanının da kısıtlı olduğunu ifade edip tüm bunların doğru değerlendirme ve tanılamamanın önünde engel oluşturduğunu belirtmiştir.

SÖ4: ““RAM’la iletişim içerisinde olmadığım için bu konuda bir şey söyleyemem.”

SÖ6: “Yani ne tür araçların kullanıldığını bilmiyorum o konuda net bir bilgim yok ama sonuçta verilen raporda eksiklikler olduğunu düşündüğüm için kullanılan araçların da yeterli olmadığını düşünüyorum.”

SÖ2: “RAM’ın çok yüzeysel incelediğini düşünüyorum. Biz bir dönem belki de iki dönemde çocuğu tanıyamazken kendileri 5-10 dk içinde çocuklara hemen rapor veriyorlar.”

Katılımcıların çoğu RAM’daki sürece katılım göstermediğini, okul idaresi ve

rehber öğretmenin bu süreci yürüttüğünü belirtmiştir. Bunun yanında RAM personeliyle iş birliği yaparak sürece katılım gösteren öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

SÖ5: “Rehber hocamız ve okul idaremizden bir müdür yardımcısı ilgilendi bu konuyla. RAM’a herhangi bir katılım sağlamadım sadece göndermiş olduğu bir formu doldurdum.”

SÖ1: “Önceki yıllarda RAM’a yönlendirdiğim bir öğrencim vardı. Ondan dolayı RAM’a sık sık gittim. Bence RAM’ın işleyişi gayet açık ve anlaşılırdı. Ben RAM’a gidince beni gayet iyi dinlediler ve öğrenciyi öyle değerlendirdiler.”

Bu süreçte öğrenci velisini çocuğunun özel gereksinimli olduğuna ikna etmenin zor olduğunu ifade eden katılımcılar RAM personelinin de yönlendirilen çocuğu ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeden geri gönderdiğini belirtmişlerdir.

SÖ6: “Şimdi en büyük zorluk öğrenci velisini buna ikna etmek...”

SÖ7: “RAM’daki bazı personeller biz öğretmenlerin düşüncelerini pek dikkate almıyorlar. Özel gereksinimli olduğunu düşünüp gönderdiğimiz öğrencileri iyice değerlendirmeden bunda bir şey yok öğretmen neden göndermiş diyerek çocuğu geri gönderiyorlar.”

Sınıf Öğretmenlerinin RAM’ın Verdiği Rapor Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonucunda öğrenci için RAM tarafından düzenlenen özel gereksinim raporu hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Katılımcıların yarısına yakını verilen raporu uygun bulurken diğer yarısının uygun bulmadığı görülmektedir. İlgili görüşlerden elde edilen altıncı tema Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin RAM’ın Verdiği Rapor Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt tema
Sınıf öğretmenlerinin RAM’ın verdiği rapor hakkındaki görüşleri	Olumsuz görüşe sahip öğretmenler
	Olumlu görüşe sahip öğretmenler
	Hem olumlu hem de olumsuz görüşe sahip öğretmenler

RAM’ın öğrencisi için verdiği raporun doğru olmadığını düşünen bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

SÖ3: “Benim öğrencim özelinde RAM yanlış karar verdi. Öğrenci sınıfın huzurunu aşırı derecede bozuyordu. Gönderme sebeplerimden birisi de buydu ama RAM kaynaştırma kararı verdi. Öğrenci sınıfın huzuruna bozmaya devam etti. O çocuğun bireysel eğitim alması gerekiyor.”

RAM’ın öğrencisi için verdiği raporun doğru olduğunu düşünen bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

SÖ8: “Bugüne kadar benim gördüğüm, yönlendirdiğim öğrencilerin çok azında sıkıntı

yaşadık onun dışında verdikleri kararlar birebir uygundu.”

RAM’ın vermiş olduğu rapor hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş belirten bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

SÖ4 “...işte söylediğim gibi RAM’ın verdiği raporu doğru fakat verdiği düzeyi yanlış buluyorum. Bunu nasıl değerlendiriyorlar yani hafif, orta ya da ağır nasıl veriyorlar bilmiyorum ama keskin sınırları yok gibi...”

RAM’ın Verdiği Raporun Öğrenci ve Ailesinin Hayatına Etkileri Hakkında Öğretmen Görüşleri

RAM’ın verdiği özel gereksinim raporunun öğrenci ve çevresi üzerindeki etkileriyle ilgili katılımcı görüşlerinin incelendiği yedinci tema Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. RAM’ın Verdiği Raporun Öğrenci ve Ailesinin Hayatına Etkileri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema
RAM’ın verdiği raporun öğrenci ve ailesinin hayatına etkileri hakkında öğretmen görüşleri	Öğrencinin hayatına etkisi Öğrencinin ailesinin hayatına etkisi

Özel gereksinim raporunun öğrenci üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu düşündüklerini ifade eden katılımcılar şunları belirtmiştir:

SÖ3: “Ya göçmen öğrenciye kesinlikle pozitif katkı veriyor. Normal şartlarda biz bu öğrenciye herhangi bir şey öğretemiyoruz. Ben bu çocuğa bir yıldır herhangi bir fayda sağlayamadım. Ee çocuğu işin uzmanları olan özel eğitimcilere verdikleri için çocuğun öğrenme yaşantısı oluyor”

SÖ7: “Bu çocuk ve ailesi için özel bir çevirmen bulunmazsa ya da bu çocuk Türkçeyi öğrenip RAM’dan yararlanamayacaksa açıkçası RAM’dan alınan raporun çok bir işe yarayacağını düşünmüyorum.”

Özel gereksinim raporunun öğrencinin ailesi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu düşündüklerini ifade eden katılımcılar şunları belirtmiştir:

SÖ4: “Ben veli için olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Veli çocuğun durumunu öğrenince ona göre hareket ediyor.

SÖ8: “...aile çocuğu götürüp getirmede zorlanacaktır getirirse bile anlaşılamayacaklardır...”

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Yönelik Önerileri

Katılımcıların SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik önerilerinden oluşan sekizinci tema Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Yönelik Önerileri

Tema	Alt tema
Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik önerileri	Aile rehberliği yapılmalı
	Uygun değerlendirme araçları kullanılmalı
	Rehabilitasyon desteği verilmeli

RAM'a gelen göçmen ailelere rehberlik yapılmasını ve göçmen çocukların diline ve kültürüne uygun değerlendirme araçlarının kullanılmasını belirten katılımcılar şunları önermiştir:

SÖ2: "Aile burada daha fazla bilgilendirilebilir, yani sadece çocuk değil ailesi de desteklenebilir. Biz sadece çocuğa yöneliyoruz fakat ailelerin de bu konuda desteklenmesi lazım."

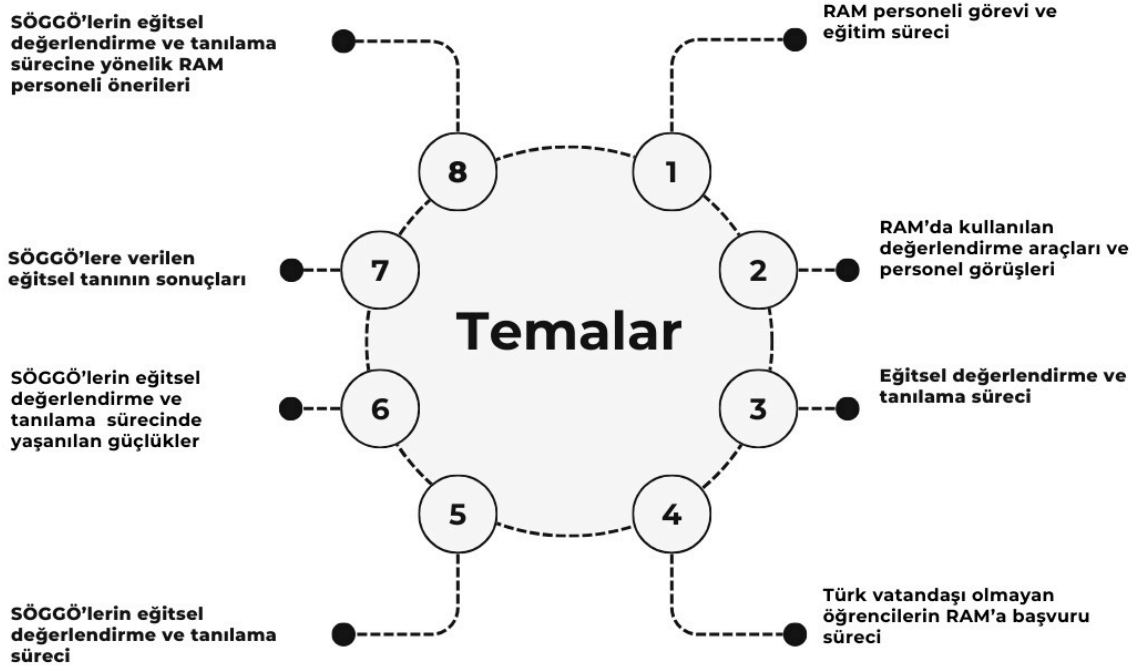
SÖ7: "... bir de RAM'daki kitler Türk öğrencilere göre hazırlanmış, Arap öğrenciler göz önünde bulundurularak araçlar hazırlanmalı. Türk öğrencilerden farklı uygulamalara ihtiyaç var..."

SÖGGÖ'lerin de Türk öğrenciler gibi özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlandırılmasını ve belirten katılımcılar şunları önermiştir:

SÖ6: "...örneğin Türk öğrenciler RAM'ın vermiş olduğu raporla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden yararlanabiliyorlar. Bu çocukların öyle bir hakları mevcut değil."

RAM Personeline İlişkin Bulgular

RAM personelinin görüşleri sekiz tema altında sınıflandırılmış ve Şekil 3'te bu



temalar bir arada verilmiştir.

Şekil 3. RAM personeli görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar

RAM Personeli Görevi ve Eğitim Süreci

RAM'da çalışan personele ilk olarak görevleri ve eğitim süreçleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan birinci tema Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. RAM Personeli Görevi ve Eğitim Süreci

Tema	Alt tema
RAM personeli görevi ve eğitim süreci	Eğitsel değerlendirme ve tanılama
	Yerleştirme
	İnformal eğitim
	Formal eğitim

Katılımcılar görevlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini yürütmek ve daha sonra uygun eğitim ortamlarına yönlendirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda iki katılımcı şunları belirtmiştir:

RP3: "RAM'daki görevim testör olarak gelen ailelerin ve öğrencilerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecini yürütmek ve sonuçlandırmak."

RP4: “...bize yönlendirilen öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerini yaparak onların eğitim ortamlarına yerleştirilmesini yapmak bu kapsamda onların eğitsel değerlendirmelerini yapıyoruz.”

Katılımcılar lisans eğitiminde RAM’a ilişkin sınırlı düzeyde bilgi edindiklerini, bu sınırlılığı RAM’da çalışmaya başladıktan sonra deneyimli çalışma arkadaşlarını gözlemleyerek ve hizmet içi eğitimlerle gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılar şunları ifade etmiştir:

RP8: “RAM’lar genelde şey gibi olmuş hani çırak-usta ilişkisi gibi oluyor, hani yeni gelen tecrübelilerden eğitim alıyor gibi. İlk geldik biz bir ay staj süreci gibi hocaların yanında değerlendirmeye girdik. Bir hafta bölüm başkanının yanında bulunduk, bir hafta aile danışmanlığında bulunduk. Her bölümde birer hafta tecrübe kazanalım neler yapılıyor neler ediliyor onu gördük. Ardından kendimiz test almaya başladık.”

RP5: “...daha sonra kendi eksik kaldıkları ya da görmedikleri dersleri tamamlama adına özel vakıflarda ya da MEB’e bağlı hizmet içi eğitimlerle kendi yetkinliklerini tamamlıyorlar.”

RAM’da Kullanılan Değerlendirme Araçları ve Personel Görüşleri

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullandıkları değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerinden oluşan ikinci tema Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. RAM’da Kullanılan Değerlendirme Araçları ve Personel Görüşleri

Tema	Alt tema
RAM’da kullanılan değerlendirme araçları ve personel görüşleri	Standart olmayan araçlar
	Standart araçlar
	Olumlu görüş bildirenler
	Olumsuz görüş bildirenler
	Hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirenler

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullandıkları araçlar, standart ve standart olmayan değerlendirme araçları alt temaları altında incelenmiştir. Bu araçlara yönelik katılımcılar şunları açıklamıştır:

RP2 “...labirent testi var sözel olmayan zekayı ölçmek için kullanırız.”

RP8 “...Leiter performans testi uyguluyorum, bu bir zekâ testi.”

RP7 “...informal olarak sadece bizim geliştirdiğimiz akademik formlarımız var. Öğrencilere uyguladığımız informal olan formumuz o”

Katılımcılar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullandıkları araçlar hakkında olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmişlerdir. Değerlendirme araçları hakkında olumlu görüş bildiren bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

RP9: “Zamana ve şartlara göre değişmekle birlikte zamanın ihtiyaçlarına göre zaten

rehberlik ve araştırma merkezlerindeki uygulanan testlerin ihtiyacı karşıladığına inanıyorum ben."

Değerlendirme araçlarının içeriklerinin yetersiz olduğunu ve araçların güncel olmadığını belirtip olumsuz görüş bildiren katılımcılar şunları dile getirmiştir:

RP1: "...yani ben çok uygun olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Çok sık kalıyor ve çok öncesinin yani 30-40 yıl öncesinin testleri var. Kullanılan zekâ testleri olsun o performans belirleme araçları olsun..."

RP3: "Formlar şu an çok genel kalıyor öğrenci için çok kaba bir değerlendirme oluyor yani özeline inemiyoruz."

Değerlendirme araçlarının niceliğinin yeterli fakat niteliğinin yetersiz olduğunu belirten bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

RP6: "Şimdi her öğrenciye uygun zekâ testlerimiz var. Ama performans belirleme formlarımız yetersiz aslında geliştirilmeli. İki görüşme formu akademik değerlendirme formu uyguluyoruz ama bunlar yaşa göre bölünmemiş, kademeye göre bölünmemiş."

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili görüşlerinden elde edilen üçüncü tema Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Tema	Alt tema
Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci	Değerlendirme öncesi
	Değerlendirme
	Değerlendirme sonrası

Özel gereksinimli olduğundan şüphelenilen bir öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci katılımcılar tarafından üç adımda açıklanmıştır. Bunlar; değerlendirme öncesi, değerlendirme ve değerlendirme sonrasıdır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin ilk adımı olan değerlendirme öncesi süreçte yapılanlarla ilgili katılımcılar şunları paylaşmıştır:

RP4: "Şimdi hocam şöyle bir süreç var bizde. Önce veli kendisi bizzat başvuruyor. Randevu alıyor önce, randevudan sonra gününde ve tarihinde gerekli evraklarla birlikte kurumumuza evrakları teslim ediyor. Sonrasında evraklar kontrol edildikten sonra değerlendirme oturumuna katılacak hocamıza teslim ediliyor."

Değerlendirme öncesi süreçte gerekli evraklar tamamlandıktan sonra değerlendirme sürecine geçilmektedir. Değerlendirme sürecine ilişkin bir katılımcı şunları bildirmiştir:

RP2: "...akademik formla öğrenciyi Türkçe, matematik kavram bilgisi, renk bilgisi, sayı bilgisi gibi alanlarını ölçeriz daha sonra öğrenci ile ilgili, ilgili uzmanlar performans kayıt tablolarını doldurur gerekli görülmesi halinde bu öğrencilere zihinsel performanslarını ölçmek için zekâ testleri uygulanır."

Gerekli değerlendirmeler yapıldıktan sonra öğrenci ile ilgili karar alma aşamasına geçilmektedir. Değerlendirme sonrası sürece ilişkin bir katılımcı şunları belirtmiştir:

RP4: "...tüm bu veriler toplandıktan sonra öğrenci ile ilgili velisinin de içerisinde bulunduğu kurul aşamasına geçilir. Burada hem velinin görüşleri alınarak hem de çocuğun eğitsel değerlendirmesini yapan uzmanın görüşü alınarak hem akademik formlarına bakılarak hem de zihinsel performansı ölçülmüşse zekâ testi puanına bakılarak öğrenci hakkında bir karar verilir."

Türk Vatandaşı Olmayan Öğrencilerin RAM'a Başvuru Süreci

Katılımcılar Türk olmayan öğrencilerin RAM'a başvuru sürecini üç adımda açıklamışlardır. Bu adımlardan oluşan dördüncü tema Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Türk Vatandaşı Olmayan Öğrencilerin RAM'a Başvuru Süreci

Tema	Alt tema
Türk vatandaşı olmayan öğrencilerin RAM'a başvuru süreci	Kayıt
	Randevu
	Ön görüşme

Görüşme verileri incelendiğinde Türk vatandaşı olmayan öğrencilerin başvuru sürecinin kayıt, randevu ve ön görüşmeden oluştuğu ve bu adımların her birinde farklı iş ve işlemlerin yapıldığı görülmüştür. Kayıt aşamasına ilişkin katılımcılar şunları ifade etmişlerdir:

RP4: "Suriyeli öğrenciler var. Bu öğrenciler yine randevu almalar gerekiyor. Bu çocukları kurum müdürünün şifresi ile randevu sistemine tanılamamız gerekiyor öncelikle bu işlem yapılır."

RP5: "Türk vatandaşı olmadığı için müdür bey sistemden onlara giriş yapıyor."

Türk vatandaşı olmayan öğrencilerin RAM'a başvuru sürecinde ikinci basamak olan randevu sürecine ilişkin bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

RP9: "RAMDEVU dediğimiz modüle bu öğrenciler işlenir ve buradan da bir randevu oluşturulur."

Türk vatandaşı olmayan öğrencilerin RAM'a başvuru sürecinde üçüncü ve son basamak olan ön görüşme sürecine ilişkin bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

RP9: "...Bu tür velilerimiz yani ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrenciler geldiği zaman tabii önce bir görüşme yaparız yani siz neden bize başvurduğunuz niye başvuruyorsunuz uı sorun nedir durum nedir..."

SÖGGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Katılımcıların SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinden oluşan beşinci tema Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. SÖGGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Tema	Alt tema
SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci	Değerlendirme
	Değerlendirme sonrası
	Kullanılan değerlendirme araçları

Değerlendirme aşamasında Türk öğrencilerle aynı prosedür uygulansa da dil farklılığı nedeniyle sürece bir tercümanın dahil edildiği görülmüştür. Konu ile ilgili katılımcılar şunları ifade etmiştir:

RP3: *"Türk bir öğrenci ile göçmen bir öğrencinin geçtiği adımların hepsi aynı. Tek fark bu öğrencilerde sadece dillerini bilmediğimiz için bir tercümana ihtiyacımız oluyor."*

RP8: *"Testör yani ben soruyu soruyorum çevirmen çeviriyor. Bu şekilde iletişim kuruyoruz ve bu şekilde sonuçlandırıyoruz. Yani diğer sistemle aynı şekilde bir fark yok."*

SÖGGÖ'ler değerlendirildikten sonra uygun bir eğitim ortamına yerleştirilirken Türk öğrencilerden farklı bir yol izlenmediğini belirten katılımcılar, GBM'deki okulları daha çok tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılar şunları dile getirmiştir:

RP5: *"Türk öğrencilerle bir farklılaşma yok tamamen aynı. Yani onlara has onlara yönelik farklı bir şeyimiz yok."*

RP4: *"Türk öğrencilerden farklı olarak dediğim gibi onlara uygun okul varsa diline kültürüne uygun barınma merkezi gibi mesela okullar varsa oraya yönlendirmek daha avantajlı oluyor. Ona göre yönlendirmeye çalışıyoruz."*

Katılımcılar, SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan değerlendirme araçlarıyla ilgili birçok sorunun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunlar; değerlendirme araçlarının göçmen öğrenciler için geliştirilmediği, dil ve kültür engeli olduğu ve değerlendiren personelin bu alanda yetersiz olduğudur. Konu ile ilgili katılımcılar şunları belirtmiştir:

RP1: *"...kesinlikle uygun değil çünkü öncelikle çocukların zaten dili farklı. Dili farklı olduğu için formların diliyle öğrencilerin dili farklı olduğu için aynı şartlarda değerlendirme şansımız asla yok."*

RP7: *"...yani bence bunlar bizim öğrencilerimize bile çok fazla uygun olduğunu düşünmüyorum, çok fazla eksiklikleri var. Onlar için biraz daha dezavantajlı olduğunu düşünüyorum."*

RP10: *"...yani en güzeli nedir aslında onların diline yönelik tercümanların da olup Arapça performansın alınması. Çünkü biz bu konuda yeterli olamıyoruz."*

SÖGGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Yaşanılan Güçlükler

Katılımcıların, SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri içeren altıncı tema Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. SÖGGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Yaşanılan Güçlükler

Tema	Alt tema
SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlükler	Ana dil sorunu
	Kültürel farklılık
	Ailenin sürece dahil olamaması
	Tercüman sorunu
	Sınıf öğretmeninin gerekli evrakları eksik doldurması
	Değerlendirme araçlarının yetersiz olması

SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde dil ve kültür farklılığından kaynaklanan güçlüklerden bahseden katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

RP7: *"Dil bilmediğimiz için anlayamıyoruz. Yani anlatana kadar ar damarımız çatlıyor. Onun dışında başka bir şey yok anlayabilsek bir sıkıntı olmayacak ama anlayamıyoruz."*

RP2: *"...kültür farklılığı çok hâkim. Örnek olarak aileyle çok iletişime giremiyoruz, konuşmak istiyoruz mesela anneler bizimle konuşamıyor. Anneyle iletişime giremiyoruz. Çoğu erkek tercümanla bile girmek istemiyor."*

RP4: *"Şimdi anne baba eğitimi değil ve arada iletişim problemi de olduğu için aileyi çok fazla tanıyamıyorsun ve değerlendirmede bazı sorunlar yaşayabiliyoruz."*

Katılımcılar değerlendirme sürecinde tercüman ve öğrenciyi RAM'a yönlendiren sınıf öğretmeninden kaynaklanan bazı güçlükler yaşadığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılar şunları ifade etmiştir:

RP4: *"İki tercümanlarımız bile zorlanıyor bazı şeyleri çeviremiyor çocuğun gerçek zekâsını tespit edemiyoruz normal öğrenci olduğu halde özel eğitim sınıfına giden gitmek zorunda kalan öğrenciler de var..."*

RP8: *"İletişimde araya birisi girdiğinde iletişimin o kadar etkili olması mümkün olmuyor."*

RP6: *"Eğitsel değerlendirme destek formu ki bu bizim için çok önemli. Eee buradaki formlardaki gerek öğretmenin olsun gerek velinin olsun bu kişileri ilgilendiren bölümlerin eksik doldurulmuş olması. Eksik yetersiz bilgi verilmiş olması. Keza aynı şekilde o formların standart bir şekilde doldurulmuş olması. Böyle baştan savma bir şekilde doldurulup gönderiliyor. Bunlar bizi etkiliyor..."*

Değerlendirme araçlarından kaynaklanan güçlüklerle karşılaştığını ifade eden bir katılımcı şunları paylaşmıştır:

RP9: *"Kullanılan araçlar olsun onların dezavantajları öğretmenlere, uygulayıcıya yansıyor. Bu konuda da bazen sorunlar olabiliyor."*

SÖGGÖ'lere Verilen Eğitsel Tanının Sonuçları

SÖGGÖ'lere verilen eğitsel tanının öğrenci ve çevresi üzerindeki sonuçlarının incelendiği yedinci tema Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. SÖGGÖ'lere Verilen Eğitsel Tanının Sonuçları

Tema	Alt tema
SÖGGÖ'lere verilen eğitsel tanının sonuçları	Öğrencinin hayatına etkisi
	Öğrencinin ailesinin hayatına etkisi
	Öğrencinin sınıf öğretmenin hayatına etkisi

Bu tema altında katılımcıların, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonucunda öğrenci için düzenlenen özel gereksinim raporunun öğrenci, öğrencinin ailesi ve öğrenciyi RAM'a yönlendiren sınıf öğretmeni üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Verilen raporun öğrenci üzerindeki etkisi hakkında görüşlerini belirten bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

RP5: "...doğru bir şekilde tanılanıp doğru bir yere yerleştirildiyse çok olumlu sonuçlarını alıyor tabii ki."

Öğrenciye verilen raporun öğrencinin ailesi üzerindeki etkileri hakkında katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

RP4: "Öğrencinin aldığı eğitim direkt aileyi etkilediği için öğrencinin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi sonucunda aile de ister istemez evde daha rahat edebiliyor. Bu şekilde kendi çocuğunun eğitimi açısından daha uygun olduğunu onları da rahatlattığımı düşünüyorum."

Öğrenciye verilen raporun öğrenciyi RAM'a yönlendiren sınıf öğretmeni üzerindeki etkileri hakkında bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

RP1: "...öğretmen öğrenci uyumu daha da artıyor.... Eğer o sınıfa uygunsa biz onun için alınabilecek tedbirleri öğretmene iletiyoruz. O sınıfa uygun değilse bile başka sınıfa geçmesini sağlıyoruz. En azından hem öğretmen hem öğrenci açısından daha verimli oluyor bu şekilde..."

SÖGGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Yönelik RAM Personeli Önerileri

Katılımcıların SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik önerilerinden oluşan sekizinci tema Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. SÖGGÖ'lerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Yönelik RAM Personeli Önerileri

Tema	Alt tema
SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik RAM personeli önerileri	Değerlendirme araçları geliştirilmeli
	Tercüman sorunu çözülmeli
	Rehabilitasyon desteği verilmeli
	Aile rehberliği birimi kurulmalı
	Nitelikli personel yetiştirmeli

Katılımcılar değerlendirme araçlarına ilişkin şunları önermiştir:

RP1: "...yani ilk olarak değerlendirme araçlarından başlanmalı. Ayrı bir değerlendirme aracı onların dillerine kültürlerine uygun bir değerlendirme aracı geliştirilebilir. Bu çok ütopik olabilir. Çünkü bizim bile eksikimiz kendi ülkemizde kendi öğrencilerimizi değerlendirirken bile bu konuda çok fazla eksiklik yaşıyoruz."

Katılımcılardan bir kısmı tercümanların yeterli olmadığını ve niteliğinin artırılmasını ve Suriyeli öğrencilerin de rehabilitasyon desteği alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılar şunları önermiştir.

RP5: "...mesela bizim iki tane şey vardı bu sözleşmeli olarak Suriyeli arkadaşlar. UNICEF'ten sanırım destekliydi. Fakat şu anda onların sözleşmesi bitti ve gittiler. Ee şimdi bunlara bir u aile rehberliği yapmak istesek dil bilmiyoruz bunlar bizi arıyorlar birilerini arıyorlar onlarla biz velilerimizle iletişime geçmek zorunda kalıyoruz e haliyle arada bilgi kaybı oluyor. Tercüman ihtiyacımız var."

RP3: "...şimdi şöyle şu eksik dediğim gibi T.C uyruklu olmayan öğrencileri biz rehabilitasyonda hizmet veremiyoruz kesinlikle bunun değiştirilmesi gerekiyor. Bence rehabilitasyonlarda da hizmet verilmesi gerekiyor bu öğrencilere eğitim hakkı parasızdır..."

Katılımcıların bir diğer önerileri ise RAM'larda göçmen aile rehberliği biriminin kurulması ve yabancı uyruklu öğrencileri değerlendirmeye yönelik personel yetiştirilmesidir. Konu ile ilgili katılımcılar şunları önermiştir:

RP2: "Burada bir birim kurulup göçmen aileler ile ilgili bilgilendirme yapılabilir. Çünkü biz burada detaylı bir bilgi veremiyoruz."

RP1: "Hizmet içi eğitimlerde yabancı bireyleri değerlendirmeye yönelik eğitim alan personelin bu öğrencileri değerlendirmesi daha iyi olur diye düşünüyorum."

Tartışma

Bu çalışma kapsamında GBM’de eğitimlerine devam eden SÖGGÖ’lerin, sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmesiyle başlayan ve ayrıntılı değerlendirme için RAM’a yönlendirmesiyle devam eden eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sınıf öğretmeni ve RAM personeli görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri ve RAM personelinin, SÖGGÖ’lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaştıkları zorlukların genellikle dil ve kültür farklılıklarından kaynaklandığını belirttikleri görülmüştür. Her iki katılımcı grubu da dil farklılığının, öğrencilerle etkili iletişim kurmayı ve doğru değerlendirme yapmayı zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalarda da göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunların başında iletişim sorunlarının geldiği görülmektedir (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Bergut & Atmaca, 2024; Cülha & Demirtaş, 2020; Şimşir & Dilmaç, 2018). Sınıf öğretmenleri bu sorunu aşmak için çeviri programları kullanma, temel düzeyde Arapça öğrenme ve tercüman kullanma gibi çeşitli yöntemlere başvurduklarını ifade etmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Aydeniz ve Sarıkaya (2021)’nin araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, RAM personeli de dil farklılığı nedeniyle eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmiş ve bu zorlukların öğrencilerle ilgili yanlış kararların alınmasına neden olabildiğini belirtmiştir. RAM personeli de sınıf öğretmenleri gibi bu zorluğu aşmada tercümanlardan yararlanmaktadır. Alanyazına bakıldığında Finlandiya’daki göçmen öğrencilerin ülkede konuşulan dili öğrenmeleri için bir yıl hazırlık sınıfında dil eğitimi aldıkları ve ardından yapılan değerlendirme sonucuna göre ya genel eğitime ya da özel eğitime yönlendirildikleri görülmektedir (Sinkkonen & Kytälä, 2014). Bu araştırmada dil ve kültür farklılığından kaynaklanan güçlüklerle bir yetersizlik kategorisi olan öğrenme güçlüğü biribirinden ayırt etmenin zorluğu nedeniyle birçok göçmen öğrencinin özel eğitime yönlendirildiği vurgulanmaktadır (Karppinen vd., 2008; akt. Sinkkonen & Kytälä, 2014). İngiltere’de göçmen öğrenci aileleri ve bu öğrencilerle çalışan personelle yapılan başka bir araştırmada da benzer sorunların yaşandığı görülmektedir (Oliver & Singal, 2017). Bu durum, çocukların gelişimsel değerlendirmelerinde yanlış sonuçlara yol açabileceği gibi onların gereksinim duydukları hizmetlere ulaşmalarını da engelleyebilir (Pavri, 2001).

Mevcut çalışmanın her iki katılımcı grubundan elde edilen veriler göçmen öğrenciler ve ailelerinin de dil farklılığından kaynaklanan zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Alanyazına bakıldığında dünyanın farklı bölgelerinden Amerika’ya göç eden ebeveynlerle yapılan bir araştırmada katılımcıların dil farklılıkları nedeniyle çocuklarının eğitimine katkı sağlamakta zorlandıkları, veli toplantılarına katılmadıkları ve çocuklarının ödevlerine yardımcı olamadıkları görülmüştür (Cummings & Hardin, 2017). Benzer şekilde Cülha ve Demirtaş’ın (2020) araştırmasında da Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen ebeveynlerin dil farklılığından

dolayı çocuklarının eğitimine katkı veremedikleri görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da hem ailelerin hem de özel gereksinimli çocuklarının dil farklılığından kaynaklanan zorluklarla karşılaştıklarına ilişkin bulguları desteklemektedir. Örneğin RAM'a başvuran SÖGGÖ'lerin aileleriyle değerlendirme öncesinde görüşme yapılması gerekmektedir. Ancak dil farklılığı aile ile iletişim kurmayı zorlaştırmakta ve çocukla ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmesini engellemektedir. Aslında 2014 yılında yayımlanan Geçici Koruma Yönetmeliği'nin (İçişleri Bakanlığı, 2014) "sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal hizmetler ve yardımlarla ilgili konularda yabancıyla (göçmen) tercüman olmaksızın istenilen düzeyde iletişim kurulamadığında tercümanlık hizmetleri ücretsiz olarak sağlanır." maddesine dayanılarak Suriyeli göçmenlerin yoğun olarak hizmet aldığı kurumlara (hastaneler, okullar vb.) Arapça ve Türkçe bilen Suriye uyruklu bireyler tercüman olarak görevlendirilmektedir. RAM'larda da göçmen bireylerin başvuru, değerlendirme ve tanılama süreçleri tercümanlar sayesinde yürütülmektedir (Ünay vd., 2021). Ancak alanyazın incelendiğinde görevlendirilen tercümanlarla ilgili sorunların yaşandığı anlaşılmaktadır. Örneğin tercümanların Türkçe dil becerilerinin yeterli olmadığı (Çetin & Koç 2021; Ünay vd., 2021) ve değerlendirme ve tanılama sürecinde birincil veri kaynağının öğrenci yerine tercüman olmasının veri kayıplarına yol açabildiği (Çetin & Koç, 2021) araştırmalarca vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Norveç'e göç eden özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin de Türkiye'de olduğu gibi tercüman haklarının bulunduğu, ancak tercümanlık hizmetlerinin her zaman mevcut olmadığı ve mevcut tercümanların da yeterli nitelikte olmaması nedeniyle dil sorunlarını aşmada sınırlı bir rol oynadığı belirtilmiştir (Mohamad vd., 2024). Değerlendirme sürecinin başarıyla yürütülmesi için göçmen ailelerin bu sürece katılımı gerekli ve önemlidir (Banerjee & Guiberson, 2012; Pavri, 2001). Bu katılımın verimli bir şekilde sürdürülebilmesinin sürece dahil olan tercümanların niteliğiyle paralel olduğu düşünüldüğünde tercümanların niteliğinin önemi daha iyi anlaşılabilir.

İletişim sorunlarının yanı sıra, SÖGGÖ'lerin sosyo-kültürel yaşam koşullarının da değerlendirme sürecine etkisini vurgulayan katılımcılar, bu faktörlerin süreçte önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri, GBM'de yaşayan öğrencilerin sosyalleşme eksikliğini ve sosyal izolasyonu dile getirmiştir. Benzer şekilde Kaya ve Yıldız (2023) da GBM'lerde yaşayan Suriyeli göçmenlerin sosyal hayattan izole olduklarını ve sosyalleşmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. RAM personeli ise kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların -örneğin kadın ebeveynlerin erkek personelle görüşmek istememesi gibi- değerlendirme sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Ünay ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, Suriye toplumunun kültürel özellikleri açısından hizmet sunan personelin kadın ya da erkek oluşu önemli olsa da bu durum eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini ve öğrenciyle ilgili doğru kararların alınmasını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca bu

çalışmada incelenmemiş olsa da bazı kültürlerde yetersizlik durumu tıbbi bir durumdan ziyade doğaötesi bir durum olarak görülebilir (Pavri, 2001). Bu durum da ailelerin süreç içerisinde paydaşlarla iş birliği yapmasını engelleyebilir.

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli olabileceğinden şüphelendikleri Suriyeli göçmen öğrencileri fark etme süreci incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle iletişim ve uyum sorunları ve akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerden şüphelendikleri görülmüştür. SÖGGÖ'lerle çalışan öğretmenlerle bu konuda yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır fakat Türk öğrencilerle yapılan benzer araştırmalar vardır. Örneğin, Çuhadar (2017) ile Işıkdoğan-Uğurlu ve Kayhan (2018)'in sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine yönelik görüşlerini inceledikleri araştırma bulgularının, bu çalışmanın bulgularıyla benzer olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki öğrencilerin Suriyeli olduğu düşünüldüğünde iletişim ve uyum sorunlarının olmasının doğal kabul edilebilir bir durum olabileceği varsayılrsa da katılımcı öğretmenlerin de belirttiği gibi aynı dil konuşulmasa dahi temel iletişim ve uyum becerilerinin olmaması öğrenciyle ilgili bazı soru işaretlerini akla getirmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu soru işaretlerini ortadan kaldırmak adına ilgili öğrenciyle bireysel olarak daha fazla ilgilenip öğrencinin sınıfa uyumunu kolaylaştırmaya çalıştıkları ve okul rehber öğretmeni ve çocuğun ailesiyle de bu durumu görüştükleri görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalarda da öğretmenlerin özel gereksinimli olabileceğinden şüphelendikleri öğrencileri eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci için RAM'a yönlendirmeden önce çeşitli düzenlemeler yaptıkları ve süreçte yer alan paydaşlarla iş birliği içinde oldukları görülmektedir (Çıkılı vd., 2022; Çuhadar, 2017). Bu noktada sınıf öğretmenleri ve RAM personelinin görüşleri arasında dikkat çeken bir diğer benzerlik ise eğitsel değerlendirme sürecinde ailenin katılımının sağlanmasındaki zorluklardır. Sınıf öğretmenleri, SÖGGÖ'lerin ailelerini RAM'a yönlendirme sürecinde ikna etmenin zor olduğunu ve ailelerin bu süreçte iş birliği yapmaktan kaçındığını belirtmiştir. Çuhadar (2017) ve Işıkdoğan-Uğurlu ve Kayhan (2018) da araştırmalarında öğrenci ailelerinin bu süreçte kolay ikna olmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde RAM personeli de SÖGGÖ ailelerinin sürece yeterince katılım göstermediğini ve bu durumun değerlendirme sürecinin niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin RAM'a yönlendirdikleri SÖGGÖ'lerin RAM'daki değerlendirme süreçlerine ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduğu ve bu süreçte çoğu öğretmenin RAM'daki sürece katılım göstermediği görülmüştür. Işıkdoğan-Uğurlu ve Kayhan (2018) da bu bulgularla paralel bir şekilde sınıf öğretmenlerinin RAM personeliyle değerlendirme aşamasında neredeyse hiç görüşmediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin RAM'da yürütülen sürece ilişkin yalnızca, öğrenci hakkındaki bilgilerin yer aldığı eğitsel değerlendirme istek formunu doldurdıkları görülmüştür. Bu noktada RAM personeli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin bu formu tam olarak doldurmadığı ve bu durumun da RAM personelinin işini

zorlaştırdığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur (Bozkurt, 2009; Çuhadar, 2017; Özak vd., 2008; Yurtsever, 2013). Eğitsel değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında sınıf öğretmenin doğrudan ya da dolaylı olarak önemli bir rol üstlendiği bilinmesine karşın (Çıkılı vd., 2022; Çuhadar, 2017) öğretmenlerin bu sürece katılım göstermemesi ya da gerekli belgeleri tam olarak doldurmaması süreç sonunda öğrenci hakkında verilen kararı olumsuz etkileyebilir (Özak vd., 2008). Ayrıca öğretmenler RAM'ın uygun olmayan değerlendirme araçlarını kullanarak SÖGGÖ'leri değerlendirdiğini ve ayrıntılı bir değerlendirme yapılmadan öğrencilerin geri gönderildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde kullanılan araçların yetersizliği konusunda her iki katılımcı grubunun da hem fikir olduğu görülmektedir. RAM personeli de sınıf öğretmenleri gibi SÖGGÖ'lerin performanslarını değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu ve uygun değerlendirme araçlarının olmamasının doğru tanılama yapılmasını engellediğini vurgulamıştır. Aslında alanyazında RAM'larda kullanılan değerlendirme araçlarının güncel olmadığını (Avcıoğlu, 2012; Yurtsever, 2013) ve Türk öğrencileri değerlendirmede yetersiz kaldığını ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanılmaktadır (Biral, 2019; Çakmak, 2017; Maraklı, 2016; Özak vd., 2008; Yanık, 2016; Yılmaz, 2016). Türk özel gereksinimli çocukları değerlendirmede yetersiz olan değerlendirme araçlarının dili ve kültürü farklı olan SÖGGÖ'leri değerlendirmede yetersiz olması beklendik bir sonuç olarak kabul edilebilir (Kocaoğlu & Güner, 2023). Alanyazında SÖGGÖ'lerin değerlendirme sürecini ele alan araştırmalar da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan araçlarla ilgili sorunları ortaya koymaktadır. Örneğin Çetin ve Koç (2021) ve Ünay ve arkadaşları (2021) Türk öğrencilere uygulanan formların ve değerlendirme araçlarının, dili ve kültürü farklı olan göçmen öğrencilere uygulanmasının doğru olmadığını ve bu durumun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bir başka araştırmada Hurley ve arkadaşları (2014) göçmen öğrencilerin uygun değerlendirme araçları olmadığı için doğru bir şekilde değerlendirilemediğini ve bundan dolayı da uygun eğitim ortamına yönlendirmede çeşitli zorlukların yaşandığını belirtmektedir. Sonuç olarak, alanyazında göçmen öğrencilerin değerlendirme süreçlerinin çocuğun ve ailenin bireysel gereksinimlerine uygun ve esnek olması ve kültürel olarak duyarlı araçlarla yapılması gerektiği vurgulansa da (Banerjee & Guiberson, 2012; Pavri, 2001) göçmen öğrencileri değerlendirmede kullanılacak uygun araçların olmayışı hem yurt içinde hem de yurt dışında öne çıkan önemli sorunlar arasında gösterilmektedir. Bu durum, her iki katılımcı grubu açısından da değerlendirildiğinde, uygun ve kültürel olarak duyarlı değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan değerlendirme sürecinin bir diğer kritik boyutunu, RAM'da görev yapan personelin niteliği oluşturmaktadır. Alanyazına bakıldığında eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev tanımı ve ünvanı bakımından yasal olarak

uygun personelin görev almasına karşın (Bozkurt, 2009), bu personelin yaptığı değerlendirmelerin yeterli nitelikte olmadığı ifade edilmektedir (Selimoğlu vd., 2013). RAM personelinin RAM'da göreve başladıktan sonra bilgi ve deneyim eksiklerini, genellikle kendilerinden daha deneyimli meslektaşlarından aldıkları informal eğitimlerle gidermeye çalıştıkları görülmüştür. Çetin ve Koç (2021) ve Ünay ve arkadaşları (2021) göçmen özel gereksinimli öğrencileri değerlendiren RAM personelinin yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmekle birlikte RAM personeline SÖGGÖ'lerin değerlendirilmesi ve tanınması süreciyle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde alınan kararların niteliği değerlendirme personelinin bilgi ve beceri düzeyiyle paraleldir (Overton, 2014). Bu nedenle SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin niteliğinin artırılması için RAM personelinin gerekli yeterliliklere sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu hem çocukların bireysel gelişimi hem de toplumun genel refahı için kritik öneme sahiptir (Pavri, 2001). Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin RAM'ın öğrenci için verdiği özel gereksinim raporuna yönelik algıları süreçteki bir diğer önemli unsurdur. Bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğrencileri için verilen özel gereksinim raporunu kendi beklentileri doğrultusunda değerlendirdiği ve beklentilerinin karşılandığını ifade eden öğretmenlerin verilen kararı olumlu bulduğu, beklentilerinin karşılanmadığını ifade eden öğretmenlerinse verilen kararı olumsuz bulduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında Doğan ve Türkkal (2019)'ın araştırmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, RAM'ın değerlendirme sonucunun kendi beklentileriyle tutarlı olduğunu belirtirken, Çuhadar (2017)'in araştırmasındaki sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ise RAM'ın beklentilerini dikkate almadığını ve genellikle her öğrenci için aynı kararı verdiğini ifade etmiştir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci her öğrenci özelinde değerlendirilebilecek bir durum olduğundan alanyazında da görüldüğü üzere farklı görüşlerin olmasının doğal olduğu düşünülmeyle birlikte verilen kararların beklentilerle değil objektif bir şekilde yapılan değerlendirme sonuçlarına göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin RAM'ın ayrıntılı değerlendirme sonunda öğrenciye verdiği özel gereksinim raporunun öğrenci ve ailesi üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerine bakıldığında olumlu görüş bildiren öğretmenlerin öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda eğitim şansı elde ettiğini ve bu durumun öğrencinin ailesine de pozitif yansıdığını belirttiği görülmektedir. Alanyazına bakıldığında Melekoğlu ve arkadaşlarının (2018) araştırmalarında da özel gereksinim raporunun özellikle çocuğun hayatına olumlu etkileri olduğu, bunun yanında bu durumun ailelere de olumlu yansıdığı görülmüştür. Olumsuz görüş bildiren katılımcılarsa çocuğun öncelikli gereksinimi olan tercüman sorununun çözülmeden ilgili raporun çözüm olmayacağını belirtip hem çocuk hem de ailesi ile anlaşmada sorun yaşanacağını ifade etmiştir. Böylece SÖGGÖ'lerin iletişim sorunları göz önüne alındığında tercümanın önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin daha nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi adına kurumlara, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sıralanmıştır.

Kurumlara Yönelik Öneriler

- RAM'larda, Suriyeli göçmen ailelere rehberlik ve destek sağlamak amacıyla özel bir göçmen aile danışma birimi kurulabilir.
- GBM'deki okullara ve göçmen öğrencilerin değerlendirilip tanındığı RAM'lara iletişimi kolaylaştırmak adına gerekli eğitim süreçlerinden geçmiş nitelikli tercümanlar görevlendirilebilir.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) Türk olmayan fakat eğitimlerine Türkiye'de devam eden veya edecek olan yabancı uyruklu bireylerin de RAM'larda sunulan eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerinden yararlanabileceği ve Türk özel gereksinimli öğrencilere eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda verilen Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu'nun yabancı uyruklu öğrencilere de verilebileceği ifade edilmektedir. Türk özel gereksinimli öğrenciler bu raporla destek eğitiminden yararlanabilirken, SÖGGÖ'ler bu hizmete Türk vatandaşı olmadıkları için erişememektedir. SÖGGÖ'lerin de bu hizmetten yararlanabilmeleri için MEB gerekli yasal düzenlemeleri yaparak SÖGGÖ'lerin eğitimlerini destekleyebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitim programlarına, göçmen özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ve tanınması konulu bir ders eklenebilir ya da mevcut özel eğitim derslerinin içeriğine bu konu dahil edilebilir. Ayrıca özellikle göçmen nüfusunun fazla olduğu şehirlerde aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenleri için göçmen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik MEB ve üniversitelerin iş birliğinde hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Özel eğitim öğretmen adaylarına lisans eğitim programlarına, göçmen özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ve tanınması konulu bir ders eklenebilir ya da mevcut özel eğitim, özel eğitimde değerlendirme, eğitsel ve davranışsal değerlendirme gibi derslerin içeriğine bu konu dahil edilebilir. Ayrıca özellikle göçmen nüfusunun fazla olduğu şehirlerde aktif olarak görev yapan özel eğitim öğretmenleri için göçmen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik MEB ve üniversitelerin iş birliğinde hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin diğer paydaşları olan SÖGGÖ'ye sahip ebeveynler ve SÖGGÖ'lerle çalışan okul rehber öğretmenlerinin de dahil edildiği daha geniş katılımlı ve ayrıntılı bir araştırma tasarlanabilir.
- Sınıf ya da özel eğitim öğretmenlerinin SÖGGÖ'lerle yürüttüğü eğitim sürecini ele alan araştırmalar yapılabilir.
- SÖGGÖ'lerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılacak dile ve kültüre duyarlı ölçme araç ve testleri geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik süreçleri sağlanabilir.
- SÖGGÖ'lerin tıbbi tanılama süreçlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli olabileceğinden şüphelendiği öğrenciyi RAM'a yönlendirmeden önce öğrencide fark ettiği durumun dil ve kültür farklılığından mı yoksa bir yetersizlikten mi kaynaklandığını anlayabilmek adına daha fazla veri toplayıp süreci daha kapsamlı yürütmelidir.
- Sınıf öğretmenleri SÖGGÖ'lerin RAM sürecine katılım göstermeli ve öğrenci hakkında doğru kararların alınmasında RAM personeliyle iş birliği yapmalıdır.
- RAM personeli dil ve kültür farklılığını da göz önünde bulundurarak eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde öğrenci, öğretmen ve ebeveyn ile ortak hareket ederek süreci yürütmelidir.

Sınırlılıklar

Çalışma sonuçları, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ve RAM personeli görüşleri ile sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışma Türkiye'deki SÖGGÖ nüfusunu temsil etmemektedir. Bununla birlikte bu nitel araştırmayı yürütmenin amacı genellenebilir bulgular üretmek yerine bireysel deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasıdır. Ayrıca araştırmanın veri toplama aşamasında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını nedeniyle sınıf öğretmenleriyle yüz yüze yapılması planlanan görüşmelerin uzaktan yapılması durumunda kalınmıştır. Bu görüşmeler sırasında bilgisayar kameralarının açık olmasına özen gösterilmiş olsa da bu durum veri toplama sürecinin niteliğini sınırlamış olabilir. Belirtilen sınırlılıkların, okuyucuların elde edilen sonuçları daha doğru bir şekilde değerlendirmelerine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Not

Türkiye, 22 Ekim 2014 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanan ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi uyarınca yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında, ülkedeki en büyük yabancı nüfus olan

Suriye vatandaşlarına Geçici Koruma Statüsü vermiştir. Yani Türkiye'deki tüm Suriye vatandaşlarının sahip olduğu statü Geçici Korumadır. Fakat bu çalışmada Geçici Koruma statüsüne sahip tüm Suriyeliler için göçmen terimi tercih edilmiştir. Göç Sözlüğünde göçmen "Uluslararası hukuk altında tanımlanmamış olan bu terim, kişinin olağan ikametgâhından geçici veya kalıcı olarak, ülke içinde veya uluslararası sınırlar ötesinde farklı sebeplerle hareket ettiğini yansıtan "şemsiye terim" olarak çevrilebilecek bir terimi açıklamaktadır." şeklinde tanımlanmaktadır (IOM, 2019). Bu tanımdan hareketle bu çalışmada belirli bir ortak özelliğe sahip birden fazla statüyü karşıladığı ve daha kapsayıcı bir terim olduğu düşünüldüğü için göçmen terimi kullanılmıştır.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 09/04/2021

Etik kurul belgesinin sayı numarası: E-64075176-050.01.01-182847

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Teşekkür

Bu araştırmaya gönüllü katılım göstererek katkı sağlayan sınıf öğretmenlerine ve RAM personeline teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Acar, S., P. I. Ozden., & S. B. Martin. (2019). Data needs for children with special needs in refugee populations. *Social Work Faculty Publications and Presentations* 289. https://pdxscholar.library.pdx.edu/socwork_fac/289.
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Ersoy & A. Saban (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde, (ss. 139-177). Anı Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (bep) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009- 2031.
- Avcıoğlu, H. (2013). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi. (2. baskı). Vize Basın Yayın.

- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Banerjee, R., & Guiberson, M. (2012). Evaluating young children from culturally and linguistically diverse backgrounds for special education services. *Young Exceptional Children*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.1177/1096250611435368>
- Bayraklı, H. (2023). A systematic review on Syrian refugee children with disabilities in Türkiye. *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 597-611. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2263716>
- Bergut, M., & Atmaca, T. (2024). Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul ve sınıf yönetiminde karşılaşılan durumlar. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 121-147. <https://doi.org/10.24315/tred.1332347>
- Biral, B. (2019) *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde eğitsel tanılama üzerine sosyolojik bir değerlendirme*. (Yayın No. 606418) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. YÖK.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. (Yayın No. 235249) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Cummings, K. P., & Hardin, B. J. (2017). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962>
- Cülha, A., & Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. (Yayın No. 463469) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK.
- Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <http://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- Çıkılı, Y., Şentürk Barışık, C., Boyraz, D., & Özdemir, Ş.A. (2022). Özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci ve yerleştirilmeleri öncesinde alınabilecek tedbirlere yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies -Education*, 17(4), 583-604. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62596>
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549. <https://doi.org/10.24315/trkefd.307946>

- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K., & Özmenek-Çarmıklı, E. (2013). Turkey and Syrian refugees: The limits of hospitality. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/usakbrookings-report-final-version14november13.pdf> adresinden 20.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, Z., & Türkkal, A. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1391-1410. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22593>
- Erdoğan, M. M., (2022). *Suriyeliler barometresi*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Göç İdaresi Başkanlığı [GİB]. (2024a). Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin geçici barınma merkezlerine göre dağılımı. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 22.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Göç İdaresi Başkanlığı [GİB]. (2024b). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 22.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Göç İdaresi Başkanlığı [GİB]. (2024c). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 22.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Güler, A., Halıcioğlu B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Hurley, J. J., Warren, R. A., Habalow, R. D., Weber, L. E., & Tousignant, S. R. (2014). Early childhood special education in a refugee resettlement community: Challenges and innovative practices. *Early Child Development and Care*, 184(1), 50-62. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.769214>
- International Organization for Migration [IOM]. (2019). Glossary on migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf adresinden 15.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- International Organization for Migration [IOM]. (2022). World migration report 2022: Chapter 2- Migration and migrants: A global overview. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-2> adresinden 17. 01. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Işıkdoğan-Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 626-669. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.398385>
- İçişleri Bakanlığı. (2014). Geçici koruma yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf> adresinden 17. 01. 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Jørgensen, C. R., Dobson, G., & Perry, T. (2021). Migrant children with special educational needs in European schools – a review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 438–453. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kaya, A., & Yıldız, G. (2023). Twice a minority: Education and life experiences of war victim refugee youth with developmental disabilities and those of their parents in Türkiye. *Participatory Educational Researcher*, 10(1), 330-343. <https://doi.org/10.17275/per.23.18.10.1>
- Kocaoğlu, A. & Güner-Yıldız, N. (2022). Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin barınma merkezi okullarında eğitimi: Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. Bu sözlü bildiri IXth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulmuştur. İzmir. Erişim Adresi: <https://www.ejercongress.org/wp-content/uploads/2022/11/BILDIRI-OZETLERI-08.11.2022-1.pdf>
- Kocaoğlu, A., & Güner, N. (2023). Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sistemi içindeki durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 415-433. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1339419>
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerin incelenmesi*. (Yayın No.450106). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK.
- Melekoğlu, M., Kırıcı, E., Kartal, H., & Tekin, H. A. (2018). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları deneyimlere göre geçmişten günümüze çocuğu değerlendirme süreci. 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 65-76. <https://uoek2018.ogu.edu.tr/Storage/uoek2018/Uploads/65-76.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf adresinden 04. 01. 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 02.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf adresinden 12.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Mohamad, D., Kjørholt, A. T., Pesonen, H. V., & Tateo, L. (2024). Inclusion of Syrian students in need of special support in Norwegian schools - a qualitative study with students and parents. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2354606>
- Oliver, C., & Singal N. (2017). Migration, disability and education: Reflections from a special school in the east of England. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1217-1229, <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1273757>
- Overton, T. (2014). *Assessing learners with special needs an applied approach. (7nd ed.)*. Pearson Education Limited.
- Özak, H., Vural., M. & Avcioğlu, H., (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-205
- Paniagua, A. (2017). The intersection of cultural diversity and special education in Catalonia: The subtle production of exclusion through classroom routines. *Anthropology & Education Quarterly* 48(2) 141-158. <https://doi.org/10.1111/aeq.12190>
- Pavri, S. (2001). Developmental delay or cultural difference?: Developing effective child find practices for young children from culturally and linguistically diverse families. *Young Exceptional Children*, 4(4), 2-9. <https://doi.org/10.1177/109625060100400401>
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-161.
- Sinkkonen, H.-M., & M. Kyttälä. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education* 29(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Raporu. (2022). Kahramanmaraş Geçici Barınma Merkezi ziyaret raporu. <https://www.tihk.gov.tr/public/images/kararlar/2FEF0E.pdf> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations High Commissioner for Refugees [Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği]. (2016). Global trends forced displacement in 2016. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>. adresinden 22.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ünay, E., Erdem, R., & Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 661-982. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925>

- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. (Yayın No.438249) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK.
- Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H., & Güner Yıldız, N. (2019). Türkiye’de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2729-2746. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3100>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: işitme kayıplı çocuklar örneği*. (Yayın No. 449981) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. (Yayın No. 372264) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK.

Extended Abstract

Introduction

The civil war that began in Syria in 2011 plunged the country into chaos, forcing millions to migrate to nearby countries, primarily Türkiye, Lebanon, and Jordan, in search of safety (Erdoğan, 2022). The United Nations High Commissioner for Refugees (2016) described this massive migration of Syrian migrants as the largest displacement crisis since World War II. According to the International Organization for Migration (IOM, 2022), Türkiye has received the highest number of migrants among Syria's neighboring countries. Türkiye implemented an "open-door" policy at its borders for all incoming Syrian migrants (Erdoğan, 2022). To provide suitable living conditions for these people, who migrated suddenly and en masse, the State of the Republic of Türkiye established numerous Temporary Accommodation Centers (TACs) across various cities. According to data from the Presidency of Migration Management (PoMM), a total of 57,774 Syrian migrants are currently accommodated in six TACs located in five cities, where they receive shelter, food, security, and educational services (PoMM, 2024b; Ministry of the Interior, 2014).

It is known that nearly half (49.4%) of the Syrian migrant population residing in Türkiye consists of school-aged children (PoMM, 2024c). Among these children, there are both typically developing individuals and those with special needs (Kaya & Yıldız, 2023; Kocaoğlu & Güner, 2023; Ministry of Education [MoNE], 2017). Although, as with global data (Jørgensen et al., 2021), there are no specific statistical data regarding migrant children with special needs in Türkiye (Acar et al., 2019), it is known that these children receive special education services in special education classrooms established within primary and secondary schools in TACs (Kocaoğlu & Güner-Yıldız, 2022; Türkiye Human Rights and Equality Institution Report, 2022).

Given the growing number of Syrian migrants in Türkiye and that the starting point of educational services for migrant students with special needs is the educational assessment and diagnosis process, which identifies their current conditions, a more detailed examination of this topic with relevant stakeholders may contribute unique insights to the literature. Such an investigation would aid in developing more effective and sensitive approaches to the educational needs of Syrian Migrant Students with Special Needs (SMSSN). Therefore, the main purpose of this study is to examine the process that begins with the recognition of SMSSN living in a TAC in a province of Türkiye close to the Syrian border by their classroom teachers and their referral to GRC for educational assessment and diagnosis, and continues with the detailed assessment carried out in GRC, in line with the opinions of the classroom teachers and GRC personnel.

Method

This study, which examines the perspectives of Classroom Teachers and GRC personnel on the educational assessment and diagnosis process for SMSSN in TACs, was conducted using a qualitative research method.

The educational assessment and diagnosis process for SMSSN residing in TACs in Türkiye represents a complex and current situation. Therefore, a case study design was selected to allow for an in-depth examination and thorough understanding of the assessment and diagnosis process for SMSSN.

The study includes two distinct groups of participants: Classroom Teachers who work with SMSSN in TACs and GRC personnel who carry out the educational assessment and diagnosis process for these students. Interviews, a commonly used data collection method in qualitative research, were chosen to reveal participants' views on this specific issue (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 38).

The interview questions, prepared separately for each group of participants, were reviewed by five experts who hold doctorates in the field of special education. Based on the experts' feedback, certain questions considered leading were revised, and the questions were reformulated to enhance clarity.

In analyzing the data obtained from the interviews, a descriptive analysis approach (deductivist) was employed to organize the data around the interview questions, with the aim of detailing and summarizing the findings within this framework.

Findings

The perspectives of Classroom Teachers were classified under eight themes: "Challenges Faced by Syrian Migrant Students", "Teachers' Strategies for Managing Classroom Challenges", "Identification of SMSSN by Classroom Teachers", "Classroom Teachers' Interventions and Referral Process Prior to Referring Students to GRC", "Classroom Teachers' Perspectives on the GRC Process for SMSSN", "Classroom Teachers' Opinions on the GRC Reports", "Teachers' Views on the Impact of GRC Reports on Students and Their Families" and "Classroom Teachers' Recommendations for the Educational Assessment and Diagnosis Process." These themes were substantiated with direct quotations from participants.

Similarly, the views of GRC personnel were categorized into eight themes: "Duties and Training of GRC Personnel", "Assessment Tools Used in GRC and Staff Perspectives", "Educational Assessment and Diagnosis Process", "Application Process for Non-Turkish Students at GRC", "Educational Assessment and Diagnosis Process for SMSSN", "Challenges Encountered in the Educational Assessment and Diagnosis Process for SMSSN", "Outcomes of the Educational Diagnosis Provided to SMSSN" and "GRC Personnel Recommendations for the Educational Assessment and

Diagnosis Process for SMSSN.” Each theme was supported with direct quotations from participants, providing detailed insights into their experiences and opinions.

Discussion

In this study, the educational assessment and diagnosis process for SMSSN continuing their education in TACs is examined based on the perspectives of Classroom Teachers and GRC personnel. This process begins with Classroom Teachers’ identification of these students and continues with their referral to GRCs for further detailed assessment. When the findings obtained from the interviews are considered collectively, it appears that both Classroom Teachers and GRC personnel identify language and cultural differences as primary challenges in the educational assessment and diagnosis process for SMSSN. Both groups emphasize that language barriers hinder effective communication with students and make accurate assessments difficult.

In addition to communication challenges, participants highlight the impact of SMSSN’s socio-cultural living conditions on the assessment process, noting that these factors play a significant role. Classroom Teachers specifically mention issues of social isolation and lack of socialization for students residing in TACs. Similarly, Kaya and Yıldız (2023) have noted that Syrian migrants living in TACs are socially isolated and in need of greater opportunities for social interaction.

It was also observed that Classroom Teachers have limited knowledge about the evaluation procedures conducted by the GRC for the SMSSN they refer and that many teachers do not participate in the GRC assessment process. Consistent with these findings, Işıkdoğan-Uğurlu and Kayhan (2018) also reported that Classroom Teachers have minimal interaction with GRC personnel during the evaluation phase.

Suggestions

Based on the findings, the following recommendations are proposed to enhance the quality of the educational assessment and diagnosis processes for SMSSN:

- It is suggested that a dedicated immigrant family counseling unit be established within GRCs to provide guidance and support to Syrian migrant families. Additionally, necessary legal regulations should be implemented to ensure that SMSSN can benefit from supportive educational services.
- A more inclusive and detailed research design could be developed, incorporating other stakeholders in the educational assessment and diagnosis process, such as parents of SMSSN and school counselors who work with these students.
- Language- and culture-sensitive assessment tools and tests should be developed for use in the educational assessment and diagnosis process for

SMSSN, alongside ensuring their validity and reliability.

- Classroom Teachers should actively participate in the GRC processes for SMSSN and collaborate with GRC personnel to make informed decisions regarding the students.
- GRC personnel should consider language and cultural differences and work collaboratively with students, teachers, and parents throughout the educational assessment and diagnosis process.

These recommendations aim to create a more effective and supportive environment for the educational assessment and diagnosis of SMSSN, ultimately contributing to their educational success and integration.

Ortaokul Müzik Dersinde Makam Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Araştırma ve Öneriler*

Abidin Özpek^a



Salih Akkaş^b



^aÖğr. Gör., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

^bProf. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara

Özet

Ortaokul müzik dersinde yer alan makamsal kazanımların aktarılmasında yaşanan problemleri belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır. Betimsel yöntem kullanılarak durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya veri sağlamak üzere yarı yapılandırılmış 15 görüşme sorusu, tesadüfi örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden 3'er ayrı il olmak üzere toplam 21 ilde ilköğretim ikinci kademe (5. 6. 7. 8. sınıflar) ve devlet okullarında 2023 - 2024 Eğitim Öğretim yılında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine ZOOM vasıtasıyla uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek metne dönüştürüldükten sonra kod ve tema ayırımına tabi tutulmuştur. Kod ve temalara ayrılan verilerin analizinin ardından sorunlar - öneriler değerlendirilerek sorunlara çözüm önerisi sunulmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin makamsal çocuk şarkıları repertuarı oluşturma konusundaki tavsiyelerine de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Makam, müzik, ortaokul, eğitim

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

11 Haziran 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

25 Ağustos 2024

Page numbers / Sayfa no:

238-275

Citation Information / Atıf bilgisi:

Özpek, A. ve Akkaş, S. (2024). Ortaokul müzik dersinde makam öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin araştırma ve öneriler. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (2), 238-275. doi: 10.22596/hej.1499683

Sorumlu yazar: Abidin Özpek

e-posta: aozpek@harran.edu.tr

* Bu çalışma "Türkiye'de Ortaokul Müzik Dersinde Makam Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Öğretmen ve Akademisyen Görüşlerinin Değerlendirilmesi ve Öneriler" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Problems Encountered in Makam Teaching in Secondary School Music Class and Research and Suggestions on the Solution of These Problems

Abstract

The aim of this study is to determine the problems experienced in the transfer of the makams in the secondary school music course and to offer suggestions for the solution of these problems. It was tried to determine the situation by using descriptive method. In order to provide data for the research, 15 semi-structured interview questions were applied to music teachers working in the second level of primary education (5th, 6th, 7th, 8th grades) and public schools in 21 provinces, 3 provinces each from seven geographical regions of Turkey, in the 2023-2024 academic year through ZOOM by random sampling method. The data obtained from the interviews were analysed by content analysis method, and after being transformed into text, they were subjected to code and theme separation. After analysing the data divided into codes and themes, problems and suggestions were evaluated and solutions to the problems were proposed. In addition, in the study, teachers' recommendations on creating a repertoire of modal children's songs were also included.

Key Words: Maqam, music, secondary school, education

Giriş

Eğitim, insan hayatı boyunca meydana gelen davranış değişikliği olarak adlandırılabilir. "Eğitim, bireyin kendi isteğiyle davranışlarında değişim meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1972).

"Eğitim, insanların tümüyle ilişkisi olan, tarihsel süreçlerin her döneminde topluma faydalı olmayı ve faydalı bireylerin yetişmesini hedefleyen bir alandır. Örgün ve yaygın eğitimin programları ve uygulama alanı olan eğitim kurumları bu amaçlar doğrultusunda çalışmalarını devam ettirmektedirler" (Kılınç, 2015). Eğitim ihtiyacı çeşitli bilim dallarında ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak çeşitlenmiştir. Eğitim verilen disiplinlerden birisi de müziktir. Geleneksel müzik eğitiminin temelleri geleneğin aktarımı üzerine kurulmuştur.

"Yakın tarihimizde geleneksel müziğimizin öğretilmesi ve aktarılması meşk denilen teknikle mümkün olabiliyordu. Meşkle öğrenciler hem ses hem çalgı eğitimlerini gerçekleştirirken bir yandan da eser dağarcığı edinebiliyorlardı. Müzik geleneğimizde meşk, kuşakları kültür birbirine bağlamış ve repertuvarımızın günümüze intikalini sağlamıştır" (Behar, 2006). Nota yazısının kullanılmaya başlanmasıyla meşk yöntemi daha az kullanılır hale gelmiş, müzik öğretimi sadece işitsel kurallarla icra edilmeyip nota yoluyla bir program dahilinde verilmeye

başlanmıştır. Uçan (2018) müzik ve müzik eğitimini şu şekilde tanımlamıştır:

“Müzik, profesyonel ya da amatör olsun tüm insanlığın duygularını, hissettiklerini notalara döktüğü ve seslendirerek ifade ettiği, işitsel olmaktan daha ziyade duygusallık içeren bir sanattır. Müzik, az ya da çok, hayatımızın her alanında bize eşlik etmektedir. Aslında, insanlığın müzikle olan ilişkisi anne karnında iken başlamaktadır ve doğum ile birebir temas haline geçilmektedir. Anne karnında geçirdiği sürede, annesinin sesine aşına hale gelir, hatta huzursuzluk durumunda bebeklerin anne kucağında sakinleştiklerine hemen herkes şahit olmuştur. Bebeğin alıştığı, aşına olduğu ritimler kendisine güven vermekte ve tanıdık duygusal lezzetler içerdiği için huzurlu olmasında etki göstermektedir. Yalnızca bedensel ritimler değil, aynı zamanda anne karnında iken bebeğin farkında olmadan işittiği şarkılar, annesi tarafından tekrar edildiğinde rahatlamasına ve huzurlu olmasına yardımcı olmaktadır. Anne karnında başlayan ritim ve müzik ilişkisi doğum ile mahallesinde arkadaşlarıyla oynadığı oyunlarla, ritim tutmalarla, mırıldanmalarla devam eder ve müziksel davranışları doğaçlama olarak öğrenmeye devam eder. Çevresini oluşturan ailesi, arkadaşları veya örnek aldığı kişilerin müzik seçimleri, çocukların müzik tercihlerinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Okul çağına gelene kadar yaşanan dönemde, çocukların edindiği müzikal edinimleri ilk olarak okul öncesi eğitim kurumlarında veya ilkokulda başlamaktadır. Bu anlamda, müzik eğitiminin üç ana başlık altında incelenebileceğini belirtmek doğru olacaktır. Farklı seviyelerde eğitim veren okullarda müfredata tabi olarak alınan müzikal eğitim; genel müzik eğitimi, kişisel hobi (zevk) olarak alınacak eğitimler ve bir kurs programına dahil olarak alınan müzikal eğitimler amatör müzik eğitimi; edinilen eğitim bilgilerini veya amatör kazanımları bir mesleğe dönüştürmek ve geliştirmek için güzel sanatlar lisesinde, güzel sanatlar fakültesi, konservatuvar ve eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinden alınan eğitimlere ise mesleki eğitim denilmektedir” (Uçan, 2018).

Müzik eğitiminin toplumdaki rolü, amaçları ve disiplinlerarası birleştiriciliği M.E.B. tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Müzik ve müzik eğitim için yapılan açıklamalar ve programlamaların genel maksadı müziğin kişisel, toplumsal, kültürel, sosyal ve siyasal olmak üzere oldukça çeşitli işlevlerinin olmasıdır. Farklı işlevlerin olması, hepsi için aynı doğrultuda bir eğitim programının geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Burada bahsedilen işlevlerin, anlamlı bir şekilde hayata geçirilmesi ise eğitim programının işlevselliği sayesinde sağlanmaktadır. Müzik eğitimi alan bireylerde, kendini tanıma, etkili bir şekilde kendini anlatma, ikili ilişki kurarken rahat ve kendine güvenme özellikleri öne çıkmaktadır. Bireysel edinimlere ek olarak da, müzik eğitimi alan kişilerde toplumsal ve milli değerlere, manevi duygulara saygı duyma ve değer verme özellikleri kazanırlar. Milli ve manevi değerlerini milletlerarası ortamlarda etkili bir şekilde temsil etmek, diğer ulusların değerlerine de saygı duymak gibi önemli kişisel gelişmişlik seviyelerine ulaşmış olurlar. Bu şekilde aldığı müzik eğitimi ile kendi bilişsel düzeylerini üst seviyelere taşımış bireylerin, gelecek nesilleri yetiştirilmesinde rol alacağını da göz önünde bulundurursak

eğer, müzik ve sanat eğitiminin ne kadar ciddi ve kritik değerler olduğunu anlamak kolaylaşacaktır. Genel müzik eğitimindeki amaçlardan biri geçmişten günümüze müziksel anlamdaki kültürel dokunun çocuklara kazandırılması, öğretilmesi ve çocuklara bir kültür birikimi yaşatılmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Yapılan açıklama ve tanımlara bakıldığında geleneksel müziğimizin gelecek nesillere aktarılmasında önemli görevlerden birisi de genel müzik eğitimine düşmektedir. Genel müzik eğitimi hakkında verilen bilgiler ışığında ortaokul kademesi müzik derslerinde makamsal kazanımların aktarılmasında sorunların olup olmadığı, varsa bu sorunların neden kaynaklandığını araştırmak ve öneriler sunmak araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Buna göre araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde oluşmuştur:

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul müzik dersinde makam öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümler nelerdir” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir;

1. Ortaokul müzik dersinde makam öğretim sürecinde karşılaşılan temel güçlükler ve nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin lisans sürecinde aldığı eğitim makam öğretimi için yeterli midir?
3. Öğretmenlerin makam öğretimi sürecinde benimsediği yaklaşımlar nelerdir?
4. Ortaokul müzik dersinde makam öğretim sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler nelerdir?

Problem ve Alt problemlerin çözümü için şu sorulara yanıt aranacaktır:

1- Ortaokul müzik derslerinde makam öğretimi sürecinde benimsediğiniz yaklaşımı genel açıdan değerlendirir misiniz?

1.a. Makam öğretimi sürecinde kullandığınız yöntemler (anlatım, gösterip yaptırma, örnek olay, soru- cevap, tartışma vs.) nelerdir?

1.b. Makam öğretimi sürecinde kullandığınız teknikler (gösteri, bilişsel çiraklık, benzetim, düz anlatım vs.) nelerdir?

1.c. Makam öğretimi sürecinde yararlandığınız öğretim materyalleri ve öğretime yardımcı materyaller nelerdir?

2- Lisans sürecinde aldığınız eğitimin makam öğretimi için yeterli olup olmadığını değerlendirebilir misiniz?

3- Ortaokul müzik dersinde makam öğretim sürecinde karşılaştığınız temel güçlükleri ve nedenlerini değerlendirir misiniz?

3.a. Öğretim programı kaynaklı güçlükleri ve nedenlerini değerlendirir misiniz?

3.b. Öğretmen kaynaklı güçlükleri ve nedenlerini değerlendirir misiniz?

3.c. Öğrenci kaynaklı güçlükleri ve nedenlerini değerlendirir misiniz?

3.d. M.E.B. tarafından hazırlanan müzik ders kitaplarını (5. 6. 7. ve 8. sınıf) makam öğretimi açısından değerlendirir misiniz?

3.e. Okulun fiziki koşullarından kaynaklanan güçlükleri ve nedenlerini değerlendirir misiniz?

4- Ortaokul müzik dersinde makam öğretim sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

4.a. Makam öğretiminde, makamların sınıflara göre dağılımı sizce nasıl olmalı?

4.b. Makam öğretimi sürecine etki eden; dönem sayısı, haftalık ders saati, kazanımlar ve konu içerikleri gibi faktörlerden hangilerinde ne gibi değişiklikler önerirsiniz?

4.c. Makam öğretiminde, öğrencilere öğretilecek makamsal eserler; a) ses genişliği, b) güfte, c) form ve d) usul yönünden sizce hangi özelliklere sahip olmalı?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018 yılı 5. 6. 7. 8. Sınıf müzik dersi öğretim programında yer alan makamsal kazanımlarla,
- Araştırma için belirlenmiş alt problemlerle
- Araştırmanın meydana getirilmesinde kullanılan kaynaklar ile sınırlıdır.

Önem

Bu araştırma

- Türkiye'deki müzik eğitim programında makamsal unsurların artırılması konusunda katkı sağlayacağından ve müziğimizin geleneksel gelişimine katkıda bulunacağından,
- Daha önce alanda yapılan çalışmalarda dikkat çekilen sorunlara öneriler ışığında çözüm bulmaya çalışacağından
- Daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağından önemlidir.

Amaç

Araştırmada Ortaokul müzik dersinde yer alan makamsal kazanımların aktarılmasında yaşanan problemleri belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma durum tespitine dayalı tarama modelinde yürütülmüş betimsel bir çalışmadır.

Çalışma grubu

Türkiye’de ilköğretim ikinci kademedede (5. 6. 7. 8. Sınıflar) ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden 3'er ayrı il olmak üzere toplam 21 ilde (Bursa, İstanbul, Edirne, Konya, Ankara, Sivas, Malatya, Ağrı, Bingöl, Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin, Hatay, Mersin, Adana, Giresun, Amasya, Artvin, Afyonkarahisar, Muğla ve İzmir) ilköğretim ikinci kademedede (5. 6. 7. 8. sınıflar) ve devlet okullarında 2023 - 2024 Eğitim Öğretim yılında görev yapmakta olan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Tablo 1. Demografik bilgiler I

Değişken	f	% (n=21)
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	13	61,9
Kadın	8	38,1
<i>Yaş</i>		
36-45 yaş arası	15	71,4
26-35 yaş arası	6	28,6
<i>Öğretmenlik Tecrübesi (Yıl)</i>		
1-5	8	38,1
16-20	6	28,6
11-15	3	14,3
6-10	2	9,5
20 yıldan fazla	2	9,5
<i>Derse Girdiği Şubeler</i>		
5-6-7-8	19	90,4
6-7-8	1	4,8
6-7	1	4,8
<i>Mezun Olunan Üniversite</i>		
İnönü Üniversitesi	4	18,9
Atatürk Üniversitesi	3	14,2
Gaziantep Üniversitesi	3	14,2
Cumhuriyet Üniversitesi	2	9,5
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	4,8
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	4,8

Ege Üniversitesi	1	4,8
Harran Üniversitesi	1	4,8
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	4,8
Kocaeli Üniversitesi	1	4,8
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	4,8
Selçuk Üniversitesi	1	4,8
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	4,8

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet dağılımı “erkek (f=13)”, “kadın (f=8)” şeklinde tespit edildiği görülmektedir. Katılımcılardan 15 tanesi “36-45” yaş aralığında, 6 tanesi ise “26-35” yaş aralığındadır. Öğretmenlik tecrübesi sorulduğunda “1-5 yıl (f=8)”. “16-20 (f=6)”, “11-15 (f=3)”, “6-10” ve “20 yıldan fazla” (f=2) cevapları verilmiştir. Öğretmenlere hangi şubelere derse girdikleri sorulduğunda “5-6-7-8 (f=19)”, “6-7-8” ve “6-7” (f=1) cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin dağılımı ise şu şekildedir; “İnönü Üniversitesi (f=4)”, “Atatürk Üniversitesi” ve “Gaziantep Üniversitesi” (f=3), “Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi”, “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi”, “Ege Üniversitesi”, “Harran Üniversitesi”, “Karadeniz Teknik Üniversitesi”, “Kocaeli Üniversitesi”, “Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi”, “Selçuk Üniversitesi” ve “Süleyman Demirel Üniversitesi” (f=1).

Tablo 2. Demografik bilgiler II

Değişken	f	% (n=21)
<i>Mezun Olunan Fakülte/Bölüm</i>		
Müzik Öğretmenliği	13	61,9
Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	4	19,0
Devlet Konservatuvarı	2	9,5
Müzikoloji	1	4,8
Müzik Teknolojileri	1	4,8
<i>Öğrenim Durumu</i>		
Lisans	18	85,7
Yüksek Lisans	3	14,3
<i>Eğitimini Aldığı Çalgı</i>		
Keman (Batı Müziği)	5	23,8
Bağlama	3	14,2
Yan Flüt	3	14,2
Gitar	2	9,5
Piyano	2	9,5
Halk Oyunları	1	4,8
Kanun	1	4,8
Keman (Türk Müziği)	1	4,8
Ses Eğitimi	1	4,8
Viyolonsel	1	4,8
Ud	1	4,8

Tablo 2’de ise öğretmenlerin mezun oldukları bölüm, öğrenim durumları ve lisans sürecinde ana çalgılarının ne olduğu sorularına verdikleri cevaplar görülmektedir. Öğretmenlere hangi bölümden mezun oldukları sorulduğunda; “Müzik Öğretmenliği (f=13)”, “Türk Müziği Devlet Konservatuvarı (f=4)”, “Devlet Konservatuvarı (f=2)”, “Müzikoloji” ve “Müzik Teknolojileri” (f=1) cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerden 18 tanesi lisans, 3 tanesi ise yüksek lisans mezunudur. Son olarak öğretmenlere lisans döneminde ana çalgılarının ne olduğu sorulmuş ve öğretmenlerden şu cevaplar alınmıştır; “keman (Batı Müziği) (f=5)”, “bağlama” ve “yan flüt” (f=3), “gitar” ve “piyano” (f=2), “halk oyunları”, “kanun”, “keman (Türk Müziği)”, “ses eğitimi”, “viyolonsel” ve “ud” (f=1).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiş bu doğrultuda elde edilen kodlar önceden belirli temalar altında toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek betimsel analizi;

...“elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınara da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

şeklinde açıklamışlardır.

Araştırmaya veri sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan bir görüşme formu şablonu oluşturulmuştur. Görüşme formuna ilk şeklinin verilmesinin ardından görüşme formu beş kişilik uzman grubu tarafından müzikal içerik, analize uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Uzmanların olur vermesinin ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan tüm izinler (Gazi Üniversitesi Etik Kurul raporu (11.08.2023 tarih ve E.721-838 sayı) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen araştırma izni (04.10.2023 tarih ve E-70297673-605.01-86149821 sayı)) alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden 3'er ayrı il olmak üzere toplam 21 ilde (Bursa, İstanbul, Edirne, Konya, Ankara, Sivas, Malatya, Ağrı, Bingöl, Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin, Hatay, Mersin, Adana, Giresun, Amasya, Artvin, Afyonkarahisar, Muğla ve İzmir) ilköğretim ikinci kademedeki (5. 6. 7. 8. sınıflar)

ve devlet okullarında 2023 – 2024 Eğitim Öğretim yılında görev yapmakta olan müzik öğretmenleri ile ZOOM uygulaması vasıtasıyla görüntülü görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler metine dönüştürüldükten sonra kod ve tema ayırımına tabi tutulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler iki kodlayıcı tarafından incelenmiş ve kodlayıcılar arası uyum için Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı için yararlanılan Miles ve Huberman formülüne göre $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}]$ kodlama güvenilirliği 0,95 olarak belirlenmiştir $[161 / (161 + 8)]$.

Bulgular

Öğretmenlerin Makam Öğretimi Sürecinde Benimsediği Yaklaşımlara İlişkin Bulgular

Tablo 3. Makam öğretiminde benimsenen yaklaşımlar (kullanılan yöntemler)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
1a) Kullanılan yöntemler	Anlatım	17	81,0	44,7	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Gösterip- yaptırma	13	61,9	34,2	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19
	Örnek olay	5	23,8	13,2	K6, K9, K12, K17, K18
	Soru - cevap	3	14,3	7,9	K6, K7, K17
Toplam		38		100	

Araştırmada katılımcılara ilk olarak makam öğretiminde benimsedikleri yaklaşımlar sorulmuş ve benimsedikleri yaklaşımları derslerde kullandıkları yöntemler, teknikler ve öğretim materyalleri açısından ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Bu temadaki ilk kategori olan kullandıkları yöntemler tabloda incelendiğinde öğretmenlerin dört farklı kodu 38 frekansla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en sık yararlandığı yöntemlerin anlatım yöntemi (f=17) ve ardından gösterip yaptırma (f=13) olduğu tespit edilmiş örnek olay (f=5) ve soru cevap (f=3) yöntemlerini de daha az sıklıkla kullandıkları görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 4. Makam öğretiminde benimsenen yaklaşımlar (kullanılan teknikler)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
1b) Kullanılan teknikler	Gösteri	14	66,7	37,8	K1, K2, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K20, K21
	Düz anlatım	10	47,6	27,0	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K11, K14, K16, K19
	Benzetim	7	33,3	18,9	K5, K6, K7, K17, K18, K19, K20
	Bilişsel çıraklık	6	28,6	16,2	K10, K12, K13, K14, K15, K17
Toplam		37		100	

Araştırmada katılımcılara makam öğretiminde kullandıkları teknikler sorulmuş ve tabloya göre öğretmenlerin dört farklı kodu 37 frekansla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en sık yararlandığı tekniklerin gösteri (f=14) ve ardından düz anlatım (f=10) olduğu tespit edilmiş; benzetim (f=7) ve bilişsel çıraklık (f=6) tekniklerini de daha az sıklıkla kullandıkları görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 5. Makam öğretiminde benimsenen yaklaşımlar (kullanılan öğretim materyalleri)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
1c) Kullanılan öğretim materyalleri	Akıllı tahta / internet / Sosyal Medya	19	90,5	46,3	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Çalgı	14	66,7	34,1	K1, K4, K6, K7, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K17, K19, K20, K21
	Beyaz tahta	2	9,5	4,9	K1, K6
	Hoparlör	2	9,5	4,9	K2, K19
	Cep telefonu	1	4,8	2,4	K2
	Özel uygulamalar	1	4,8	2,4	K8
	Teori kitapları	1	4,8	2,4	K17
Tuner	1	4,8	2,4	K20	
Toplam		41		100	

Katılımcılara makam öğretiminde kullandıkları öğretim materyalleri sorulmuş ve tabloya göre öğretmenlerin sekiz farklı kodu 41 frekansla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en sık kullandıkları materyallerin Akıllı tahta/ internet/ sosyal medya (f=19) ve ardından çalgı (f=14) olduğu tespit edilmiş; bunun yanı sıra beyaz tahta ve hoparlör (f=2), cep telefonu, özel uygulamalar, teori kitapları ve tuner (f=1) materyallerini ise daha az sıklıkla kullandıkları görülmüştür (Tablo 5).

Öğretmenlerin Lisans Sürecinde Aldığı Eğitimin Makam Öğretimi İçin Yeterlik Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 6. Lisans döneminde alınan makamsal eğitimin yeterlilik durumu

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	Katılımcı No
Alınan Eğitim	Yetersiz	11	52,0	K2, K3, K4, K5, K9, K10, K12, K15, K16, K19, K20
	Yeterli	10	48,0	K1, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K17, K18, K21
Toplam		21	100,0	

Katılımcılara lisans sürecinde aldıkları makam eğitiminin makam öğretimi için yeterli olup olmadığı sorulduğunda katılımcıların %52'si bu soruya yetersiz (f=11) cevabı vermiştir. Aldığı eğitimi yeterli (f=10) bulanların oranı ise %48'dir (Tablo 6.).

Tablo 7. Lisans sürecinde alınan eğitim yetersiz bulan katılımcıların mezun olduğu bölümler

Mezun Olduğu Bölüm	Kod	f	% (n=11)	Katılımcı No
Müzik Öğretmenliği Devlet Konservatuvarı	Yetersiz	8	72,7	K2, K3, K4, K5, K9, K10, K16, K19
Müzik Konservatuvarı	Yetersiz	1	9,1	K12
Müzik Teknolojileri	Yetersiz	1	9,1	K15
Müzikoloji	Yetersiz	1	9,1	K20
Toplam		11	100,0	

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde aldığı eğitimi yetersiz bulan katılımcıların %72,7'sinin Eğitim Fakültesi (n=8) mezunu olduğu görülmektedir. Devlet Konservatuvarı (n=1), Müzik Teknolojileri (n=1) ve Müzikoloji (n=1) bölümlerinden mezun olanların oranı ise toplamda %27,3 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Lisans sürecinde alınan eğitim yeterli bulan katılımcıların mezun olduğu bölümler

Mezun Olduğu Bölüm	Kod	f	% (n=10)	Katılımcı No
Müzik Öğretmenliği Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	Yeterli	5	50,0	K6, K7, K11, K17, K18
Devlet Konservatuvarı	Yeterli	4	40,0	K1, K8, K14, K21
Devlet Konservatuvarı	Yeterli	1	10,0	K13
Toplam		10	100,0	

Tablo 8'de ise aldığı eğitimi yeterli bulan katılımcıların %50,0'sinin Eğitim Fakültesi (n=5) mezunu olduğu görülmektedir. Türk Müziği Devlet Konservatuvarı (n=4) mezunu olanların oranı %40,0, Devlet Konservatuvarı (n=1) mezunu olanların oranı ise %10,0 olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. Lisans sürecinde alınan eğitimin yeterliliğinin bölümlerle ilişki tablosu

Mezun Olduğu Bölüm	Yetersiz		Yeterli		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Müzik Öğretmenliği	8	61,5	5	38,5	13	100,0
Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	0	0	4	100	4	100,0
Devlet Konservatuvarı	1	50,0	1	50,0	2	100,0
Müzik Teknolojileri	1	100,0	0	0	1	100,0
Müzikoloji	1	100,0	0	0	1	100,0
Toplam	11		10		21	

Tablo 9 incelendiğinde ise aynı mezun olunan bölümle alınan makamsal eğitim arasında ilişki kurmak mümkündür. Buna göre;

Müzik Öğretmenliği (n=13) mezunu öğretmenlerin 61,5'i makamsal kazanımları aktarma konusunda kendini yetersiz (n=8) bulurken, %38,5'i ise yeterli (n=5) bulmaktadır.

Türk Müziği Devlet Konservatuvarı (n=4) mezunu öğretmenlerin tamamı kendini makamsal kazanımları aktarmada yeterli (n=4) bulmaktadır.

Devlet Konservatuvarı (n=2) mezunu öğretmenlerin 50,0'si kendini yetersiz (n=1) bulurken, %50,0'si ise kendini makamsal kazanımları aktarma anlamında yeterli (n=1) bulmaktadır.

Müzik Teknolojileri (n=1) mezunu olan tek katılımcı (K15) kendini makamsal kazanımları aktarma anlamında yetersiz (n=1) bulmaktadır.

Müzikoloji (n=1) mezunu olan tek katılımcı (K20) kendini makamsal kazanımları aktarma anlamında yetersiz (n=1) bulmaktadır.

Ortaokul Müzik Dersinde Makam Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Temel Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Tablo 10. Makam öğretim sürecinde karşılaşılan temel güçlükler (öğretim programı kaynaklı güçlükler)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
3a) Öğretim programı kaynaklı güçlükler	Kazanımların çocukların yaş seviyesine uygun olmaması	6	28,6	28,6	K2, K3, K7, K13, K14, K19
	Kazanımların ayrıntılı olmaması	4	19,0	19,0	K6, K7, K18, K19
	Öğrencilerden beklentinin yüksek olması	3	14,3	14,3	K10, K15, K20
	Öğrencilerin ses aralıklarına uygun eşliklerin olmaması	1	4,8	4,8	K2
	Türk müziği eserlerinin fazla olması	1	4,8	4,8	K5
	Kazanımlarda teori-uygulama uyumsuzluğu	1	4,8	4,8	K1,
	Kazanımların yeterince somutlaştırılmaması	1	4,8	4,8	K6
	Makamsal kazanımlar tamamen kaldırılmalı	1	4,8	4,8	K9

Kazanımlara ayrılan ders saatlerinin orantısız olması	1	4,8	4,8	K4
Kazanımlar pratik olmalı	1	4,8	4,8	K14
Öğretim programı yetersiz	1	4,8	4,8	K20
Toplam	21		100,0	

Katılımcılara makam öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden öğretim programı kaynaklı yaşadıkları güçlükler sorulmuş ve tabloya göre öğretmenler 11 farklı kodu 21 frekansla belirttikleri görülmüştür. Makam öğretim sürecinde öğretim programı kaynaklı güçlüklerin başında “kazanımların çocukların yaş seviyesine uygun olmaması” (f=6), “kazanımların ayrıntılı olmaması” (f=4) ve “öğrencilerden beklentinin yüksek olması” (f=3) gelmektedir. Öğretmenlerin en düşük yanıtladıkları kodlar “öğrencilerin ses aralıklarına uygun eşliklerin olmaması”, Türk müziği eserlerinin fazla olması”, kazanımlarda teori- uygulama uyumsuzluğu”, “kazanımların yeterince somutlaştırılmaması”, “makamsal kazanımlar tamamen kaldırılmalı”, “kazanımlara ayrılan ders saatlerinin orantısız olması” ve “öğretim programı yetersiz” (f=1) olarak tespit edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 11. Makam öğretim sürecinde karşılaşılan temel güçlükler (öğretmen kaynaklı güçlükler)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
3b) Öğretmen kaynaklı güçlükler	Lisans eğitiminin yetersizliği	10	47,6	71,4	K1, K2, K3, K5, K9, K10, K15, K16, 19, K20
	Gelişime zaman ayıramama	1	4,8	7,1	K12
	Zamanı doğru yönetememe	1	4,8	7,1	K13
	Derse ilgiyi arttıramama	1	4,8	7,1	K14
	Hizmet içi eğitim yetersizliği	1	4,8	7,1	K20
Toplam		14		100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlere makam öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerden “öğretmen kaynaklı güçlükler” sorulduğunda tabloya göre öğretmenlerin beş farklı kodu 14 frekansla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin %71,4 (toplam koda göre)’ü lisans sürecinde alınan eğitimin makam öğretimi sürecinde kendisine bir dezavantaj oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenler “gelişime zaman ayıramama” (f=1), “zamanı doğru yönetememe” (f=1), “derse ilgiyi arttıramama” (f=1) ve “hizmet içi eğitim yetersizliği” (f=1) kodlarına ise birer yanıt vermiştir (Tablo 11).

Tablo 12. Makam öğretim sürecinde karşılaşılan temel güçlükler (öğrenci kaynaklı güçlükler)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
3c) Öğrenci kaynaklı güçlükler	Hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması	9	42,9	26,5	K3, K5, K8, K10, K13, K15, K19, K20, K21
	Eserlerin ve makamsal kazanımların çocukların ilgisini çekmemesi	5	23,8	14,7	K10, K12, K16, K17, K19
	Ailelerin müzik dersini önemsiz olarak görmesi	4	19,0	11,8	K8, K12, K14, K21
	Tanılayıcı sınavların yapılmaması	3	14,3	8,8	K6, K9, K20
	Kariyer sınavlarında müzik dersinden soru bulunmaması	3	14,3	8,8	K1, K14, K18
	Ailenin kültürel durumu / kültürel yozlaşma	3	14,3	8,8	K1, K15, K17
	Çalgı / materyallere ulaşımın maddi açıdan zor olması	2	9,5	5,9	K1, K21
	İlkokul müzik dersinin yetersizliği	2	9,5	5,9	K1, K11
	Dinlenen müziklerde sosyal medya faktörü	2	9,5	5,9	K4, K19
	BEP'li öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı sınıfta ders alması	1	4,8	2,9	K20
	Toplam		34		100,0

Katılımcılara makamsal kazanımların aktarımı esnasında öğrencilerden kaynaklı güçlükler sorulduğunda katılımcıların 10 farklı kodu 34 frekansla belirttikleri görülmüştür. Makam öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı güçlüklerin başında “hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması” (f=9), “eserlerin ve makamsal kazanımların çocukların ilgisini çekmemesi” (f=5) ve “ailelerin müzik dersini önemsiz olarak görmesi” (f=4) gelmektedir. Öğretmenler “tanılayıcı sınavların yapılmaması”, “kariyer sınavlarında müzik dersinden soru bulunmaması” ve “ailenin kültürel durumu/ kültürel yozlaşma” kodlarına üçer frekansla cevap vermişlerdir. Diğer kodlar “Çalgı/ materyallere ulaşımın maddi açıdan zor olması (f=2)”, “ilkokul müzik dersinin yetersizliği (f=2)”, “dinlenen müziklerde sosyal medya faktörü (f=2)” ve “BEP’li öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı sınıfta ders alması (f=1)” olarak tespit edilmiştir (Tablo 12).

Tablo 13. Makam öğretim sürecinde m.e.b. ders kitaplarının makam öğretimi açısından değerlendirilmesi

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
3d) M.E.B. tarafından hazırlanan müzik ders kitaplarının makam öğretimi açısından değerlendirilmesi	Müzik ders kitaplarının makam öğretimine uygun olmaması / Yeterli olmaması	7	33,3	20,0	K6, K7, K8, K10, K17, K19, K20
	Makamsal konuların sınıflara göre kademeli ve yığılarak anlatılmaması	6	28,6	17,1	K1, K3, K8, K11, K13, K18
	Öğrencilerin dikkatini çekmeyen ağır eserlere yer verilmesi	3	14,3	8,6	K2, K3, K12
	Makamsal anlamda verilen teorik bilgilerin çocuklar tarafından kavranmaması	3	14,3	8,6	K3, K16, K19
	Makam öğretimiyle alakalı ek kaynak eksikliği	2	9,5	5,7	K17, K20

Ders kitaplarının güncellenmemesi	2	9,5	5,7	K2, K12
Hayatın içinden eserler üzerinden makamlar anlatılmaması	2	9,5	5,7	K8, K11
Kazanımların uygulanabilir olmaması	2	9,5	5,7	K10, K17
Popüler müziklerin yer almaması	2	9,5	5,7	K11, K16
Basılı kaynakların israfa yol açması ve güncellenememesi	1	4,8	2,9	K12
Makamsal anlamda klasik eserlere az yer verilmesi	1	4,8	2,9	K13
Makam anlatımından sonra örnek eser sunulmaması	1	4,8	2,9	K13
Makamsal kazanımların sade olmaması	1	4,8	2,9	K14
Makamsal müzik dağarının yetersiz olması	1	4,8	2,9	K15
Türleri ayırt edebilme konusunda makamdan bahsedilmemesi	1	4,8	2,9	K5
Toplam	35		100,0	

Katılımcılardan makamsal kazanımların aktarımında M.E.B. ders kitaplarının değerlendirilmesi istenildiğinde katılımcıların 15 farklı kodu 35 frekansla belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler “müzik ders kitaplarının makam öğretimine uygun olmaması / Yeterli olmaması” koduna yedi, “makamsal konuların sınıflara göre kademeli ve yığılarak anlatılmaması” kodunu altı frekansla belirtmişlerdir. “öğrencilerin dikkatini çekmeyen ağır eserlere yer verilmesi”, “makamsal anlamda verilen teorik bilgilerin çocuklar tarafından kavranamaması” kodlarını ise üçer frekansla yanıtlamışlardır. “Makam öğretimiyle alakalı ek kaynak eksikliği (f=2)”, “ders kitaplarının güncellenmemesi (f=2)”, “hayatın içinden eserler üzerinden makamlar anlatılmaması (f=2)”, “kazanımların uygulanabilir olmaması (f=2)” ve “popüler müziklerin yer almaması (f=2)” kodlarını ikişer frekansla belirtmişlerdir. “Basılı kaynakların israfa yol açması ve güncellenememesi (f=1)”, “makamsal anlamda klasik eserlere az yer verilmesi (f=1)”, “makam anlatımından sonra örnek eser sunulmaması (f=1)”, “Makamsal kazanımların sade olmaması (f=1)”, “makamsal müzik dağarının yetersiz olması (f=1)” ve “türleri ayırt edebilme konusunda makamdan bahsedilmemesi (f=1)” kodları ise en az frekansa sahip olanlardır (Tablo 13).

Tablo 14. Makam öğretim sürecinde okulun fiziki koşullarının değerlendirilmesi

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
3e) Okulun fiziki koşullarından kaynaklanan güçlükler	Müzik öğretiminde fiziksel yapı yetersizlikleri	11	52,4	31,4	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K11, K15, K16, K17
	Çalgı / materyal eksikliği	9	42,9	25,7	K1, K2, K4, K7, K8, K11, K15, K17, K20
	Ses yalıtımının olmaması	4	19,0	11,4	K1, K10, K14, K21
	Sınıfların kalabalık olması	4	19,0	11,4	K1, K11, K18, K21
	Derslerin farklı dersliklerde işlenmesi	4	19,0	11,4	K5, K6, K16, K18
	Akıllı tahta / bilgisayar / hoparlör vb. cihazların olmaması	3	14,3	8,6	K1, K12, K18
Toplam		35		100,0	

Katılımcılardan makam öğretim sürecinde okulun fiziki koşullarını değerlendirmeleri istenildiğinde katılımcıların altı farklı kodu 35 frekansla belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların en çok okulun fiziki yapı eksikliğinden olumsuz etkilendikleri görülmektedir (f=11). Fiziki koşullardan kaynaklı diğer kodlar ise “Çalgı/ materyal eksikliği (f=9)”, “ses yalıtımının olmaması (f=4)”, “sınıfların kalabalık olması (f=4)”, “derslerin farklı dersliklerde işlenmesi (f=4)” ve “akıllı tahta/ bilgisayar/ hoparlör vb. cihazların olmaması (f=3)” şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 14).

Ortaokul Müzik Dersinde Makam Öğretim Sürecinin Daha Etkin, Verimli Geçirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Tablo 15. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (5. sınıf)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4aa) Makamların sınıflara göre dağılımı (5. sınıf)	Makamsal kazanım olmamalı	6	28,6	22,2	K2, K5, K6, K7, K9, K16
	Makamsal kazanımlara altyapı hazırlanmalı	3	14,3	11,1	K12, K19, K20
	Basit makamlar	3	14,3	11,1	K1, K8, K17
	Nihavent	3	14,3	11,1	K4, K13, K14
	Rast	3	14,3	11,1	K4, K10, K13
	Kürdi	2	9,5	7,4	K1, K14
	Buselik	2	9,5	7,4	K14, K21
	Uşşak	2	9,5	7,4	K1, K13
	Hicaz	1	4,8	3,7	K13
	Çargâh	1	4,8	3,7	K21
	Müzik kültürü oluşturulmalı	1	4,8	3,7	K15
Toplam		27		100,0	

Katılımcılardan, makamların sınıflara göre dağılımı (5. Sınıf) sizce nasıl olmalı?” sorusuna cevap vermeleri istenildiğinde katılımcıların 11 farklı kodu 27

frekansla belirttikleri görülmüştür. Tablo 31. incelendiğinde katılımcılar en çok 5. sınıfta “makamsal kazanım olmamalı (f=6)” kodunu belirtmişlerdir. 5. sınıftaki makamsal kazanımlara dair diğer kodlar ise “makamsal kazanımlara altyapı hazırlanmalı (f=3)”, “basit makamlar (f=3)”, “Nihavent (f=3)”, “Rast (f=3)”, “Kürdi (f=2)”, “Buselik (f=2)”, “Uşşak (f=2)”, “Hicaz (f=1)”, “Çargâh (f=1)” ve “müzik kültürü oluşturulmalı (f=1)” şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 15).

Tablo 16. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (6. sınıf)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4ab) Makamların sınıflara göre dağılımı (6. sınıf)	Makamsal kazanım olmamalı	6	28,6	20,0	K2, K5, K6, K7, K9, K16
	Makamsal kazanımlara altyapı hazırlanmalı	4	19,0	13,3	K12, K15, K19, K20
	Rast	4	19,0	13,3	K4, K10, K13, K18
	Basit makamlar	3	14,3	10,0	K8, K17, K21
	Uşşak	3	14,3	10,0	K13, K18, K21
	Nihavent	3	14,3	10,0	K4, K13, K14
	Kürdi	2	9,5	6,7	K14, K21
	Hicaz	2	9,5	6,7	K13, K18
	Karcığar	1	4,8	3,3	K21
	Şed makamlar	1	4,8	3,3	K1
	Buselik	1	4,8	3,3	K14
Toplam		30		100,0	

Katılımcılardan, makamların sınıflara göre dağılımı (6. sınıf) sizce nasıl olmalı?” sorusuna cevap vermeleri istenildiğinde katılımcıların 11 farklı kodu 30 frekansla belirttikleri görülmüştür. Tablo 32. incelendiğinde katılımcılar en çok 6. sınıfta “makamsal kazanım olmamalı (f=6)” kodunu belirtmişlerdir. 6. sınıftaki makamsal kazanımlara dair diğer kodlar ise “makamsal kazanımlara altyapı hazırlanmalı (f=4)”, “Rast (f=4)”, “basit makamlar (f=3)”, “Uşşak (f=3)”, “Nihavent (f=3)”, “Kürdi (f=2)”, “Hicaz (f=2)”, “Karcığar (f=1)”, “şed makamlar (f=1)”, ve “Buselik (f=1)” şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 16).

Tablo 17. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (7. sınıf)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4ac) Makamların sınıflara göre dağılımı (7. sınıf)	Uşşak	4	19,0	12,1	K12, K15, K20, K21
	Makamsal kazanım olmamalı	3	14,3	9,1	K2, K7, K9,
	Basit makamlar	3	14,3	9,1	K8, K17, K21
	Kürdi	3	14,3	9,1	K15, K20, K21
	Rast	3	14,3	9,1	K4, K10, K15,
	Hicaz	3	14,3	9,1	K12, K14, K20
	Hüseyini	2	9,5	6,1	K14, K18
	Nihavent	2	9,5	6,1	K4, K18
	Segâh	2	9,5	6,1	K12, K15,
	Makamsal farklılıklar işitsel olarak hissettirilmeli	2	9,5	6,1	K3, K16
	Yüzeysel giriş yapılmalı	2	9,5	6,1	K5, K6
	Makamsal kazanım olmalı	1	4,8	3,0	K6
	Dörtlü ve beşli dizi mantığıyla makam anlatılmalı	1	4,8	3,0	K13
	Karcığar	1	4,8	3,0	K21
	Şed makamlar	1	4,8	3,0	K1,
Toplam		33		100,0	

Katılımcılardan, makamların sınıflara göre dağılımı (7. sınıf) sizce nasıl olmalı?" sorusuna cevap vermeleri istenildiğinde katılımcıların 15 farklı kodu 33 frekansla belirttikleri görülmüştür. Tablo 33. incelendiğinde katılımcılar en çok "Uşşak (f=4)" kodunu belirtmişlerdir. 7. sınıftaki makamsal kazanımlara dair diğer kodlar ise "makamsal kazanım olmamalı (f=3)", "basit makamlar (f=3)", "Kürdi (f=3)", "Rast (f=3)", Hicaz (f=3)" "Hüseyni (f=2)", "Nihavent (f=2)", "Segâh (f=2)", "makamsal farklılıklar işitsel olarak hissettirilmeli (f=2)", "yüzeysel giriş yapılmalı (f=2)", "makamsal kazanım olmalı (f=1)", "dörtlü ve beşli dizi mantığıyla makam anlatılmalı (f=1)", "Karcığâr (f=1)" ve "şed makamlar (f=1)" şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 17).

Tablo 18. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (8. sınıf)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4ad) Makamların sınıflara göre dağılımı (8. sınıf)	Hicaz	4	19,0	12,1	K12, K14, K15, K20
	Uşşak	4	19,0	12,1	K12, K15, K20, K21
	Basit makamlar	4	19,0	12,1	K5, K8, K17, K21
	Makamlara teorik olarak giriş yapılmalı	3	14,3	9,1	K2, K5, K10
	Kürdi	3	14,3	9,1	K15, K20, K21
	Makamsal farklılıklar işitsel olarak hissettirilmeli	2	9,5	6,1	K3, K16
	Makamsal kazanım olmalı	2	9,5	6,1	K6, K7
	Nihavent	2	9,5	6,1	K4, K18
	Hüseyni	2	9,5	6,1	K14, K18
	Rast	2	9,5	6,1	K4, K15
	Karcığâr	1	4,8	3,0	K21
	Segâh	1	4,8	3,0	K12
	Şed makamlar	1	4,8	3,0	K1
	Makamsal kazanım olmamalı	1	4,8	3,0	K9
	Dörtlü ve beşli dizi mantığıyla makam anlatılmalı	1	4,8	3,0	K13
Toplam		33		100,0	

Katılımcılardan, makamların sınıflara göre dağılımı (8. sınıf) sizce nasıl olmalı?" sorusuna cevap vermeleri istenildiğinde katılımcıların 15 farklı kodu 33 frekansla belirttikleri görülmüştür. Tablo 34. incelendiğinde katılımcılar en çok "Uşşak", "Hicaz", ve "basit makamlar" (f=4) kodlarını belirtmişlerdir. 8. sınıftaki makamsal kazanımlara dair diğer kodlar ise "makamlara teorik olarak giriş yapılmalı" ve "Kürdi" (f=3); "makamsal farklılıklar işitsel olarak hissettirilmeli", "makamsal kazanım olmalı", "Nihavent", "Hüseyni" ve "Rast" (f=2), "Karcığâr", "Segâh", "şed makamlar", "makamsal kazanım olmamalı", ve "dörtlü ve beşli dizi mantığıyla makam anlatılmalı" (f=1) şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 18).

Tablo 19. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (dönem sayısı)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4ba) Makam öğretim sürecine etki eden etkenler (dönem sayısı)	Müzik dersi seçmeli olmalı	6	28,6	50,0	K3, K6, K9, K12, K20, K21
	İlkokulda/ okul öncesi eğitimde müzik dersine branş öğretmenleri girmeli	3	14,3	25,0	K4, K5, K11
	Makamsal kazanımlar bir döneme yayılmalı	1	4,8	8,3	K7
	Makamsal kazanımlar iki döneme yayılmalı	1	4,8	8,3	K20
	Dersler haricinde kurslar açılmalı	1	4,8	8,3	K21
Toplam		12		100,0	

Katılımcılara, “makam eğitimi sürecini etkileyen faktörlerden dönem sayısı için ne gibi değişiklikler önerirsiniz?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların 5 farklı kodu 12 frekansla belirttikleri görülmüştür. Tablo 35.’de katılımcılar en çok “müzik dersi seçmeli olmalı (f=6)” kodunu belirtmişlerdir. Dönem sayısına dair diğer kodlar ise “ilkokulda/ okul öncesi eğitimde müzik dersine branş öğretmenleri girmeli (f=3)”, “makamsal kazanımlar bir döneme yayılmalı”, “makamsal kazanımlar iki döneme yayılmalı” ve “dersin haricinde kurslar açılmalı” (f=1) şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 19)

Tablo 20. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (haftalık ders saati)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4bb) Makam öğretim sürecine etki eden etkenler (haftalık ders saati)	2 saat olmalı	18	85,7	90,0	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21
	3 saat olmalı	2	9,5	10,0	K1, K7
Toplam		20		100,0	

Katılımcılara, “makam eğitimi sürecini etkileyen faktörlerden haftalık ders saati için ne gibi değişiklikler önerirsiniz?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların 2 farklı kodu 20 frekansla belirttikleri görülmüştür. Tablo 36.’da katılımcılar en çok “iki saat olmalı (f=6)” kodunu belirtmişlerdir. Haftalık ders saatine dair diğer kod ise “üç saat olmalı (f=2)”, şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 20).

Tablo 21. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (kazanım)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4bc) Makam öğretim sürecine etki eden etkenler (kazanım)	Konular sadeleştirilmeli	3	14,3	23,1	K1, K8, K16
	Örnek eserler üzerinden T.H.M. ve T.S.M. türleri anlatılmalı	2	9,5	15,4	K5, K6
	Kazanımlar pratik bir şekilde aktarılabilir	2	9,5	15,4	K8, K17
	Ders saatleri kazanımın yoğunluğuna göre belirlenmeli	2	9,5	15,4	K11, K19
	Kazanımlar somutlaştırılmalı	1	4,8	7,7	K6
	Kazanımlar bölgelere göre seçenekli olarak düzenlenmeli	1	4,8	7,7	K1
	Makamlar sınıf seviyelerine göre sınıflandırılmalı	1	4,8	7,7	K1
	Türk Müziği kazanımları artırılmalı	1	4,8	7,7	K13
	Toplam		13		100,0

Katılımcılara, “makam eğitimi sürecini etkileyen faktörlerden kazanımlar için ne gibi değişiklikler önerirsiniz?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların 8 farklı kodu 13 frekansla belirttikleri görülmüştür. Tablo 37.’de katılımcılar en çok “konular sadeleştirilmeli (f=6)” kodunu belirtmişlerdir. Kazanımlara dair diğer kodlar ise, “örnek eserler üzerinden T.H.M. ve T.S.M. türleri anlatılmalı”, “kazanımlar pratik bir şekilde aktarılabilir”, “ders saatleri kazanımın yoğunluğuna göre belirlenmeli” (f=2); “kazanımlar somutlaştırılmalı”, “kazanımlar bölgelere göre seçenekli olarak düzenlenmeli”, “makamlar sınıf seviyesine göre sınıflandırılmalı” ve “Türk müziği kazanımları arttırılmalı” (f=1) şeklinde tespit edilmiştir (Tablo 21).

Tablo 22. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (içerik)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4bd) Makam öğretim sürecine etki eden etkenler (içerik)	Popüler (reklamlarda ve dizilerde yer alan) eserlere yer verilmeli	1	5,00	100,0	K3
Toplam		1		100,0	

Tablo 22’de katılımcılara, “makam eğitimi sürecini etkileyen faktörlerden ders içerikleri için ne gibi değişiklikler önerirsiniz?” sorusu sorulmuş ve üçüncü katılımcının (K3) 1 kodu 1 frekansla belirttiği görülmüştür.

Ortaokul Müzik Dersinde Makam Öğretim Sürecinde Öğrencilere Öğretilecek Eserlere İlişkin Bulgular

Tablo 23. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (ses genişliği)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4ca) Makam öğretim sürecinde öğrencilere öğretilecek eserler (ses genişliği)	Çocukların ses seviyelerine uygun olmalı/ Çocukların ses sınırları içinde olmalı	4	19,0	80,0	K5, K11, K13, K15
	Geniş ses aralığına sahip olmayan eserler seçilmeli	1	4,8	20,0	K4
Toplam		5		100,0	

Tablo 23’te katılımcılara, “makam öğretiminde, öğrencilere öğretilecek makamsal eserler sizce hangi özelliklere sahip olmalı (ses genişliği)?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların 2 farklı kodu 5 frekansla belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar en çok “çocukların ses seviyelerine uygun olmalı/ çocukların ses sınırları içinde olmalı (f=4)” kodunu belirtmişlerdir. “Geniş ses aralığına sahip olmayan eserler seçilmeli” koduna ise sadece bir öğretmen cevap vermiştir (K4).

Tablo 24. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (güfte)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4cb) Makam öğretim sürecinde öğrencilere öğretilecek eserler (güfte)	Sade bir dile sahip olmalı/ anlaşılır olmalı	11	52,4	45,8	K1, K3, K6, K9, K11, K12, K13, K14, K17, K19, K20
	Değerler eğitimi kazanımlarına uygun olmalı	5	23,8	20,8	K5, K7, K11, K16, K18
	Telaffuzu zor olmayan kelimeler kullanılmalı	3	14,3	12,5	K2, K5, K15
	Eserlerde prozodi hatası olmamalı	2	9,5	8,3	K6, K13
	Öğrenciye hitap edecek şekilde olmalı	2	9,5	8,3	K8, K10
	Kafiyeli olmalı	1	4,8	4,2	K14
Toplam		24		100,0	

Tablo 24 incelendiğinde, “makam öğretiminde, öğrencilere öğretilecek makamsal eserler sizce hangi özelliklere sahip olmalı (güfte)?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların 6 farklı kodu 24 frekansla belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar en çok “sade bir dile sahip olmalı/ anlaşılır olmalı (f=11)” kodunu belirtmişlerdir. Diğer kodlar ise “değerler eğitimi kazanımlarına uygun olmalı (f=5); “telaffuzu zor olmayan kelimeler kullanılmalı (f=3); “eserlerde prozodi hatası olmamalı”, “öğrenciye hitap edecek şekilde olmalı” (f=2) ve “kafiyeli olmalı (f=1)” olarak belirlenmiştir.

Tablo 25. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (form)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4cc) Makam öğretim sürecinde öğrencilere öğretilecek eserler (form)	Türkü	14	66,7	19,4	K1, K5, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20
	Şarkı (sanat müziği)	11	52,4	15,3	K1, K5, K7, K8, K10, K11, K13, K15, K18, K19, K21
	İlahi (tasavvuf)	8	38,1	11,1	K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K18
	Pop müzik	8	38,1	11,1	K1, K5, K7, K8, K10, K11, K14, K18
	Marş	7	33,3	9,7	K3, K5, K7, K8, K11, K17, K18
	Çocuk/ okul şarkıları	6	28,6	8,3	K5, K7, K8, K11, K17, K18
	Güncel formlar	6	28,6	8,3	K7, K8, K11, K12, K14, K18
	Rap	6	28,6	8,3	K5, K7, K8, K11, K16, K18
	Arabesk	6	28,6	8,3	K5, K7, K8, K11, K16, K18
Toplam		72		100,0	

Tablo 25 incelendiğinde, “makam öğretiminde, öğrencilere öğretilecek makamsal eserler sizce hangi özelliklere sahip olmalı (form)?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların 9 farklı kodu 72 frekansla belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar en çok “Türkü (f=14)” kodunu belirtmişlerdir. Diğer kodlar ise “şarkı (sanat müziği) (f=11); “ilahi (tasavvuf)”, “pop müzik” (f=8); “marş (f=7)”; “çocuk/ okul şarkıları”, “güncel formlar”, “rap”, ve “arabesk” (f=6) olarak belirlenmiştir.

Tablo 26. Makam eğitimi sürecinin daha etkin, verimli geçirilmesine yönelik öneriler (usul)

Kategoriler	Kod	f	% (n=21)	% (Toplam koda göre)	Katılımcı No
4cd) Makam öğretim sürecinde öğrencilere öğretilecek eserler (usul)	2/4 (nim sofyan)	10	47,6	17,2	K1, K6, K8, K9, K11, K12, K14, K17, K18, K21
	4/4 (sofyan)	10	47,6	17,2	K1, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K17, K19
	9/8 (aksak, vb.)	9	42,9	15,5	K1, K4, K7, K10, K12, K14, K16, K18, K19
	5/8 (Türk aksağı)	7	33,3	12,1	K1, K3, K4, K7, K12, K14, K17
	7/8 (devr-i hindi vb.)	6	28,6	10,3	K4, K7, K12, K16, K18, K21
	3/4 (semai)	5	23,8	8,6	K11, K12, K13, K18, K21
	Aksak usuller	3	14,3	5,2	K1, K5, K6
	Hareketli usuller	3	14,3	5,2	K2, K4, K7
	12/8 (ikiz aksak vb.)	2	9,5	3,4	K12, K15
	6/8 (yürük semai)	2	9,5	3,4	K10, K21
	6/4 (sengin semai)	1	4,8	1,7	K10
Toplam		58		100,0	

Tablo 26. incelendiğinde, “makam öğretiminde, öğrencilere öğretilecek makamsal eserler sizce hangi özelliklere sahip olmalı (usul)?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların 11 farklı kodu 58 frekansla belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar en çok “2/4 (nim sofyan)” ve “4/4 (sofyan)” (f=10) kodlarını belirtmişlerdir. Diğer kodlar ise “9/8 (aksak vb.)” (f=9); “5/8 (Türk aksağı)” (f=7); “7/8 (devr-i hindi vb.)” (f=6); “3/4 (semai)” (f=5); “aksak usuller” ve “hareketli usuller” (f=3); “12/8 (ikiz aksak vb.)”, “6/8 (yürük semai)” (f=2); “6/4 sengin semai (f=1)” olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlere makam öğretiminde kullandıkları yöntemler sorulduğunda öğretmenlerin %81’i en çok anlatım yöntemini kullandığını belirtmiştir.

Katılımcılara makam öğretiminde kullandıkları yöntemler sorulduğunda ise katılımcıların %66.7’si gösteri tekniğini kullandığını belirtmiştir. Bunun yanısıra katılımcıların Türk Müziğinin geleneksel öğretim tekniklerinden meşkle aynı doğrultuda olan “bilişsel çıraklık”ı daha az tercih ettikleri de görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere makam öğretiminde kullandıkları öğretim materyalleri sorulduğunda öğretmenlerin %90,5’i “Akıllı tahta/internet/sosyal medya” cevabını vermişlerdir. Öğretmenler yapılan görüşmede bu madde için akıllı tahta uygulamalarının yetersizliğinden ve makam öğretimini destekleyen videoların azlığından da bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin makam eğitimi için yeterli eğitimi alıp almadıklarına dair maddede ise öğretmenlerin %52’si kendisini makam eğitimi açısından yetersiz bulmuştur. Yetersiz cevabı veren 11 öğretmenden 8 tanesi Müzik Öğretmenliği, 1

tanesi Devlet Konservatuvarı, 1 tanesi Müzik Teknolojileri, 1 tanesi de Müzikoloji mezunu olduğunu belirtmiştir. Yeterli cevabını veren 10 öğretmenden 5'i müzik öğretmenliği, 4'ü Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, 1 tanesi ise Devlet Konservatuvarı mezunudur.

Katılımcılara makam öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerden “Öğretim programı kaynaklı güçlükler” sorulduğunda katılımcıların %28,6'sı kazanımların çocukların yaş seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir.

Makam öğretim sürecinde öğretmenden kaynaklı güçlükler nelerdir sorusuna katılımcıların %47,6'sı lisans eğitimde aldığı makamsal eğitimin yetersiz olduğunu cevabını vermiştir.

Makam öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı güçlükler nelerdir sorusuna katılımcılar en çok öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması cevabını vermişlerdir. Bu katılımcıların tüm katılımcılara oranı %42,9'dur. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında Otacıoğlu (2007) çalışmasında öğrencilerin derse karşı olan tutumları arttıkça müzik dersindeki başarılarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bulut ve Altay (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin kendi müzik tercihleri ile ailelerinin müzik tercihleri arasında farklar olduğu sonucuna varılmıştır. Varış ve Cesur (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin tutum ve puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve akademik başarı puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Uluocak ve Tufan (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıkları ile ailelerinde ve yakın çevrelerinde bir müzik çalgısı çalan kişilerin bulunması durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığını ve blokflüt harici bir müzik aleti çalan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bulut ve Gülsoy (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoğunlukla müzik dersini sevdiğini, müzik dersini zevkli bulduklarını, müzik öğretmenini sevdiğini gibi sonuçların yanı sıra tüm sınıftaki öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerinin ders, öğretmen ve öğrenci odaklı olduğu bu görüşlerinde çoğunlukla duyuşsal alana yönelik olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Katılımcılara makam öğretim sürecinde M.E.B. ders kitabından kaynaklanan güçlükler sorulduğunda katılımcıların 3'te biri ders kitaplarının makam öğretimine uygun olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin verdiği en önemli diğer cevap ise “Makamsal konuların sınıflara göre kademeli ve yığılarak anlatılmaması” olmuştur. Bu cevabı veren katılımcıların tüm katılımcılara oranı ise %28,6 olarak belirlenmiştir. Maddeye ilişkin alanda yapılan bir çalışmada Bulut (2017), öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan kazanım ve etkinlik boyutlarının ilişkisinin düşük düzeyde olduğu için öğrencilerin kitaplarda yer alan etkinliklerle istenilen kazanımlara ulaşabilme düzeyinin düşük olacağı kanaatine varmıştır. Bir diğer çalışmada Demircioğlu (2019) programlarda Türk müziği unsurlarının daha çok yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Makam öğretim sürecinde eğitim verilen okulun fizik koşullarından kaynaklanan güçlükler sorulduğunda katılımcılar en çok fiziksel yapı yetersizliği ve çalgı/ materyal eksikliği kodlarını cevaplamışlardır. Öğretmenlerden 11'i okulun fiziksel yapısını yetersiz bulmuş, 9 tanesi ise çalgı ve materyal eksikliği sorununu dile getirmiştir.

Öğretmenlere 5. sınıf müzik dersinde öğretilecek makamların dağılımının nasıl olması gerektiği sorulduğunda öğretmenlerin bu temayı 27 frekansta belirttikleri görülmüştür. Belirtilen 11 koddan 1 tanesinde öğretmenler (f=6) 5. sınıfta makamsal kazanımların olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer 10 koda verilen cevaplarda ise öğretmenler (f=21) 5. sınıf müzik dersinde makamsal kazanımların yer alması konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlere 6. sınıf müzik dersinde öğretilecek makamların dağılımının nasıl olması gerektiği sorulduğunda öğretmenlerin bu temayı 30 frekansta belirttikleri görülmüştür. Belirtilen 11 koddan 1 tanesinde öğretmenler (f=6) 6. sınıfta makamsal kazanımların olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer 10 koda verilen cevaplarda ise öğretmenler (f=24) 6. sınıf müzik dersinde makamsal kazanımların yer alması konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Ayrıca alanda yapılan çalışmalara bakıldığında Uçan (2005) çalışmasında makamsal kazanımların programlarda dengeli bir bütün halinde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlere 7. sınıf müzik dersinde öğretilecek makamların dağılımının nasıl olması gerektiği sorulduğunda öğretmenlerin bu temayı 33 frekansta belirttikleri görülmüştür. Belirtilen 15 koddan 1 tanesinde öğretmenler (f=3) 7. sınıfta makamsal kazanımların olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer 14 koda verilen cevaplarda ise öğretmenler (f=30) 7. sınıf müzik dersinde makamsal kazanımların yer alması konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlere 8. sınıf müzik dersinde öğretilecek makamların dağılımının nasıl olması gerektiği sorulduğunda öğretmenlerin bu temayı 33 frekansta belirttikleri görülmüştür. Belirtilen 15 koddan 1 tanesinde öğretmenler (f=1) 8. sınıfta makamsal kazanımların olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer 14 koda verilen cevaplarda ise öğretmenler (f=32) 8. sınıf müzik dersinde makamsal kazanımların yer alması konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye dair alanda yapılan çalışmalara bakıldığında Can (2006), günümüz repertuvarında en sık kullanılan makamlara en alt eğitim basamaklarından başlayarak yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca makam seçiminde kişiden kişiye değişen sistemsiz yaklaşımlar yerine bu yöntemin kullanılmasının düzenin sağlanması açısından da önemli olduğunu ve müzik eğitiminin ülkemiz kültürü ile bütünlük göstermesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Makam eğitimi sürecinin verimli geçirilmesine dair dönem sayısı hakkında görüşleri istenen öğretmenlerden 6 tanesi müzik dersinin seçmeli olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları da (f=3) ilkokulda ve okul öncesi eğitimde müzik

dersine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin %85.7'si müzik dersinin haftada iki saat olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise müzik dersinin haftada 3 saat olması gerektiğini düşünmektedir.

Müzik dersinde makam eğitim sürecinin daha etkin ve verimli geçirilmesine dair öğretmenler en çok konuların sadeleştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Diğer temada için bir katılımcı (K3) derslerde, reklamlarda ve dizilerde yer alan popüler eserlere yer verilmesi gerektiği cevabını vermiştir.

Öğretmenlere makam öğretim sürecinde öğretilecek eserlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği sorulduğunda öğretmenler farklı temalar altında cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplardan eserlerin çocukların ses seviyesine uygun, sade bir dile sahip/ anlaşılır, Türkü formunda, Nim Sofyan (2/4) ve Sofyan (4/4) usullerinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında yapılan bir çalışmada Öрге Yaşar ve Ön (2019) atasözleri ve deyimleri Türk pop müziği şarkıları aracılığıyla daha kolay öğretilabileceğini düşünmektedirler. Adar (2019) ise çalışmasının öneriler kısmında öğretmenlerin aldıkları eğitim doğrultusunda öğrencilere görev yaptıkları yerin çalgılarına ve kültürel yapısına uygun eserlerle eğitim verilmesi gerektiğini aktarmıştır. Dengizek (2023) ise çalışmasında 8. sınıfta okuyan öğrencilerden 120'sine anket uygulamış ve öğrencilerin sevdiği müzik türleri, şarkıcılar vb. saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin en çok %51,7 oranında Türkçe pop & rock eserler dinlediği, en sevdiği sanatçıların ise Müslüm Gürses, Mavi Gri ve Sefo olduğu tespit edilmiştir. Önal, G. F., Önal ve Genç (2023) yaptıkları çalışmada müzik eğitimi ders kitaplarında değerler eğitiminde kullanılmak üzere türkülerin müzik dersi kitaplarında daha fazla kullanılması sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Yapılan araştırma ve alana ait yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öneriler şu şekilde oluşmuştur;

1. Müzik dersi makam öğretiminde kullanılacak teknik ve yöntemler çağın teknolojik şartları ve müziğimizin gelenekselliği gözönünde bulundurularak seçilmelidir.
2. Çalışmada 21 okuldan sadece üçünde akıllı tahta olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin makamsal kazanımları aktarırken en çok faydalandıkları materyalin akıllı tahta olduğu da tespit edilmiştir. Bu maddeye ilişkin alanda yapılan bir çalışmada Aksu (2015) müzik eğitiminde müzik teknolojilerini öğrencilerin etkin bir şekilde kullanabileceği uygulamalara, ilgili kazanımlara

ve öğrencinin müziği bizzat yapmayı, yaşamayı önceleyen kazanımlara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle akıllı tahtada kullanılacak ve makamsal kazanımları barındıracak uygulamalar tasarlanmalı veya sayısı artırılmalıdır.

3. Öğretmenler büyük çoğunluğu kendini makamsal kazanımları aktarma konusunda yetersiz bulmaktadır. Lisans sürecinde çalgı anlamında Batı Müziği eğitimi alan veya çalgısını iyi derecede icra edemeyen öğretmenlerin makamsal kazanımları aktarma konusundaki dezavantajları bulunmaktadır. Bulut (2008) çalışmasında öğretmenlerin lisans döneminde eğitimini aldıkları çalgılarını T.H.M. ve T.S.M. teorisi öğretiminde kullanamadıklarını belirtmiştir. Bir diğer çalışmada Eldemir (2013) Eğitim Fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinin büyük bölümünün geleneksel Türk Sanat Müziği alanında gerek teorik bilgiler gerekse uygulama açısından kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Turan (2022) çalışmasında Türk Müziği eğitim alan ve Türk Müziği ile meşgul olan öğretmenler dışında diğer öğretmenlerin makam ayırt etmede yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen görüşleri ve yapılan akademik çalışmalar dikkate alınarak öğretmenin yaşadığı dezavantajlar yapılacak bir akıllı tahta uygulamasıyla giderilebilir. Uygulamada öğrencilere öğretilecek eserler farklı çalgılarla çalınarak kayıt edilebilir ve öğretmene seçenek sunularak dezavantajı ortadan kaldırılabilir. Ayrıca dezavantajlı öğretmenlerin makam kazanımları aktarmadaki sorunları da yine bir uygulama ile çözülebilir.
4. Ortaokul müzik dersi öğretim programında kazanımlar çocukların yaş seviyesine uygun olarak düzenlenmeli, kazanımlarda teori - uygulama sorunu giderilmeli, Türk Müziği kazanımları artırılmalı ve kazanımlar daha pratik hale getirilmelidir.
5. Öğretmenlere kendilerinden kaynaklanan güçlüklerin çözümü için makamsal kazanımların aktarılması konusunda hizmet içi eğitimlerle öğretmen desteklenmelidir. Bu madde ile ilgili alanda yapılan bir çalışmada Toksoy (2017) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ilkesine uygun olarak ihtiyaçlar doğrultusunda düzenli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesini önermiştir. Öğretmen görüşleri ve yapılan çalışmalar dikkate alınmalı ve alanında uzman akademisyenler tarafından bu eğitimler verilmelidir.
6. Öğrenci kaynaklı güçlüklerin çözümü için materyal ve çalgıya ulaşamayan öğrenciler fırsat eşitliği sağlamak adına dijital materyal ve çalgılar barındıran bir uygulama geliştirilebilir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması için okullarda müzikal etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilerin sevebileceği eserler alanda yapılan diğer çalışmalar dikkate alınarak tespit edilebilir ve derslerde kullanılabilir.
7. M.E.B. ders kitaplarından kaynaklanan güçlükler çözümü için kitaplar makam

öğretimine daha uygun hale getirilmeli, makamsal kazanımlar sınıflara göre ve yığılgan olarak belirlenmeli, ağır ve öğrencilerin ilgisini çekmeyen eserler yerine popüler eserlere de yer verilmeli ve kitaplarda yer alan makamsal müzik dağarını geliştirilmelidir.

8. Müzik derslerinin daha verimli geçmesi için müzik sınıfı olmayan okullarda müzik sınıfları açılması teşvik edilmelidir. Derslerini sınıfta işleyen öğretmenlerin yalıtım sorunu çözümlenmelidir. Öğrencilerin çalgı ve materyallere ulaşması sağlanmalıdır. Çağın teknolojik imkanlarından faydalanarak öğrencilerin çalgıları görebileceği ve seslerini duyabileceği ve çalgılar arasında ilişki kurabileceği mobil uygulamalar geliştirilebilir.
9. Müziğimizin gelenekselliğinin korunması adına kazanımların makamsal bir temele oturtulması ve basitten zora doğru yığılarak gitmesi daha uygun olacaktır. Ortaokul müzik dersinde yer alan makamsal kazanımlar belirlenirken araştırmadaki öğretmen görüşlerinin dikkate alınması ve alanda yapılmış diğer çalışmalara da başvurulması uygun olacaktır.
10. Müzik dersine olan ilginin artırılması için dersin seçmeli olması ve ilgi duyan öğrencilerle işlenmesi uygun olacaktır. İlkokul ve okul öncesi müzik derslerine sınıf öğretmeni yerine branş öğretmenlerinin girmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca ders haricinde kurs ve koroların açılması veya faaliyetlerinin artırılması dersin verimli geçmesi adına atılacak diğer faydalı adımlardır.
11. Haftalık ders saatinin makamsal kazanımları anlatmak için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bunun için ders saatinin artırılması tavsiye edilmektedir. Ders saatinin artırılması mümkün değilse dersin daha pratik işlenmesi için gerekli adımlar atılmalıdır.
12. Makamsal kazanımların sadeleştirilmeli, T.H.M. ve T.S.M. türleriyle desteklenmeli, somutlaştırılmalı ve pratik bir şekilde anlatılmalıdır. Bunun için yine akıllı tahta ve mobil cihazlar için uygulamalar geliştirilebilir.
13. Makamsal müzik dağarı araştırmada yer alan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda geliştirilmelidir. Alanda yaptığı çalışmada Akkaş (1997) makamsal okul şarkıları dağarına ihtiyaç olduğunu ve makamsal kazanımların aktarılması konusunda makamsal okul şarkıları dağarcığının önemli bir rol oynayacağını belirtmiştir. Bir diğer çalışmada Satır (2016) geleneksel Türk Müziği kaynaklı eserlerde sistematik bir anlayışla gidilmesi gerektiğini ve makamsal ezgiler açısından zengin eserlere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgiler ve alanda yapılan akademik çalışmalar dikkate alınarak yeni eserlerin bestelenmesi teşvik edilmeli ve bestelenecek eserler profesyonel olarak kayıt altına alınmalıdır.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul ad: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Etik kurul kararının tarihi : 11.08.2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası : E.721-838

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Adar, Ç. (2019). İlk ve ortaöğretim müzik derslerinde Türk müziği kullanımına yönelik öğretmen görüşleri üzerine bir araştırma. *Yedi Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 21, 61- 75.
- Akkaş, S. (1997). Cumhuriyet döneminde Türk müziğinin Türk müzik eğitimindeki yeri. 4, *İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 114- 129.
- Aksu, C. (2015). Türkiye'nin geliştirilecek ortaokul müzik öğretim programında bulunması gereken bazı genel amaçlar. *Milli Eğitim*, 207, 56- 76.
- Behar, C. (2006). Aşk olmayınca meşk olmaz: Geleneksel Osmanlı/Türk Müziğinde öğretim ve intikal, *Yapı Kredi Yayınları*, s.10
- Bulut, D. (2008). İlköğretim II. kademe müzik öğretmenlerinin geleneksel müziklerimizin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 149- 161.
- Bulut, D., Altay E. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik profilleri: Yozgat ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 237- 254.
- Bulut, D., Gülsoy Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik görüşleri (Niğde ili örneği). *Elementary Education Online*, 15(2), 635- 649.
- Bulut, D. (2017). Ortaokul müzik dersi öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 213- 229.
- Can, N. (2006). Makam dağarımız ve müfredat programımız. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 145- 153.
- Demircioğlu, N. (2019). 1923'ten günümüze ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programlarında geleneksel Türk müziği unsurlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dengizek, D. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dinledikleri müzik türleri ile duygusal durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eldemir, A. C. (2013). Öğretmen yeterlikleri kapsamında müzik öğretmenlerinin geleneksel Türk sanat müziği alanındaki yeterlikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 197- 204.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. İstanbul: Meteksan Yayınları.
- Kılınc, M. (2015). Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. 2018. Müzik dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Otacıoğlu, S. G. (2007) İlköğretim 5. 6. 7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 134- 139.
- Önal, G. F., Önal, H., Genç, O. (2023) Kırşehir türkülerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi: Neşet Ertaş örneği. *International Journal of Social Sciences*, 7(2), 183- 198.
- Örge Yaşar, F., Ön, G. (2019). Türkçe eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okuyan öğrencilerin Türk pop müziği şarkılarında deyim ve atasözü kullanımına yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, (6)43, 2976- 2995.
- Satr, Ö. C. (2016). Kültürel mirasın aktarımında müzik ders kitapları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49(1), 241- 256.
- Toksoy, A. C. (2017). İlköğretimde Türk makam müziği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 529- 538.
- Turan, A. (2022). Ortaokul müzik dersi Türk müziği makamı ile ilgili kazanımların öğretilebilirlik düzeyine ilişkin öğretmen ve akademisyen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Uçan, A. (2005). *Genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemine genel bir bakış*, Genel Müzik Eğitiminde Geleneksel Müziklerimiz Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Uluocak, S., Tufan, E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 991- 1002.
- Varış, Y. A., Cesur, D. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *e-journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 318- 333.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Introduction

Education can be defined as behavioural change that occurs throughout human life. "Education is the process of bringing about change in the behaviour of the individual voluntarily" (Ertürk, 1972).

"Education is a field that has a relationship with all human beings and aims to be useful to society and to raise useful individuals in every period of historical processes. Educational institutions, which are the programmes and application areas of formal and non-formal education, continue their activities in line with these objectives" (Kılınç, 2015). The need for education has emerged in various branches of science and has diversified as a result. One of the disciplines where education is given is music. The foundations of traditional music education are based on the transmission of tradition.

"In our recent history, the teaching and transmission of our traditional music was possible with the technique called meşk. With meşk, students were able to acquire a repertoire of works while they were receiving both vocal and instrumental training. In our musical tradition, meşk connected the generations to each other in culture and ensured the transmission of our repertoire to the present day" (Behar, 2006). With the introduction of musical notation, the meşk method became less used, and music teaching began to be given within a programme through notation rather than being performed only by aural rules. Uçan (2018) defined music and music education as follows:

"Music is an art in which all humanity, whether professional or amateur, puts their emotions and feelings into notes and expresses them by vocalising them, which is more emotional than auditory. Music, more or less, accompanies us in every aspect of our lives. In fact, humanity's relationship with music begins in the womb, and one-to-one contact is established with birth. During the time spent in the womb, the baby becomes familiar with its mother's voice, and almost everyone has witnessed that babies calm down on their mother's lap in case of restlessness. The rhythms that the baby is used to and familiar with reassure him/her and have an effect on his/her peacefulness as they contain familiar emotional flavours. Not only bodily rhythms, but also the songs that the baby hears unconsciously while in the womb, when repeated by its mother, help it to relax and be peaceful. The relationship between rhythm and music, which begins in the womb, continues with the games played with friends in the neighbourhood, rhythm keeping, humming and continues to learn musical behaviours improvisationally. The music choices of the people who make up the environment, such as family, friends or role models, play an important role in shaping children's music preferences. In the period until reaching school age, children's musical acquisitions begin in pre-school education institutions or primary school. In this sense, it would be correct to state that music education can be analysed under three main

headings. Musical education subject to the curriculum in schools providing education at different levels; general music education, education to be taken as a personal hobby (pleasure) and musical education taken as part of a course programme are called amateur music education; the education received from the music departments of fine arts high schools, fine arts faculties, conservatories and education faculties in order to transform and develop the acquired educational knowledge or amateur gains into a profession is called vocational education" (Uçan, 2018).

The role of music education in society, its aims and its interdisciplinary unity are explained by the Ministry of Education as follows:

The general purpose of the explanations and programmes made for music and music education is that music has various functions such as personal, social, cultural, social and political. The fact that there are different functions makes it difficult to develop an education programme in the same direction for all of them. The meaningful realisation of the functions mentioned here is ensured by the functionality of the education programme. In individuals receiving music education, self-recognition, effective self-expression, comfort and self-confidence in establishing bilateral relations come to the fore. In addition to individual acquisitions, individuals who receive music education gain the characteristics of respecting and valuing social and national values and spiritual feelings. They reach important personal development levels such as representing their national and spiritual values effectively in international environments and respecting the values of other nations. In this way, it will be easier to understand how serious and critical values of music and art education are if we consider that individuals who have carried their cognitive levels to higher levels with the music education they receive will play a role in raising future generations. One of the aims of general music education is to provide children with the cultural texture of music from the past to the present, to teach it and to provide children with a cultural accumulation (Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B.], 2018).

Considering the explanations and definitions, one of the important tasks in the transfer of our traditional music to future generations falls to general music education. In the light of the information given about general music education, the starting point of the research is to investigate whether there are problems in the transfer of makams in secondary school level music lessons, if any, to investigate why these problems arise and to offer suggestions.

Limitations

This research

- 2018 5th, 6th, 7th, 7th, 8th grade music lesson curriculum with the makamsal acquisitions,
- With the sub-problems determined for the research
- It is limited to the resources used in the realisation of the research.

Importance

This research

- It will contribute to the increase of maqam elements in the music education programme in Turkey and will contribute to the traditional development of our music,
- Since it will try to find solutions to the problems pointed out in previous studies in the field in the light of suggestions
- As it will shed light on future studies

Purpose

In the research, it was aimed to determine the problems experienced in the transfer of the makams in the secondary school music course and to offer suggestions for the solution of these problems.

Method

In the study, the data were analysed by descriptive analysis technique and the codes obtained in this direction were collected under certain themes. Yıldırım and Şimşek descriptive analysis;

'...the data obtained are summarised and interpreted according to predetermined themes. The data can be organised according to the themes revealed by the research questions, or they can be presented according to the questions or dimensions used in the interview and observation processes. In descriptive analysis, direct quotations are often used in order to reflect the views of the interviewed or observed individuals in a striking way. The aim of this type of analysis is to present the findings to the reader in an organised and interpreted form. The data obtained for this purpose are first described systematically and clearly. Then, these descriptions are explained and interpreted, cause-effect relationships are analysed and some conclusions are reached. Associating the emerging themes, making sense of them and making predictions for the future may also be among the dimensions of the interpretations to be made by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2011).

In order to provide data for the research, an interview form template consisting of semi-structured interview questions was created. After the interview form was given its first shape, the interview form was examined by a group of five experts in terms of musical content, suitability for analysis and comprehensibility. After the experts gave their approval, the interview form was finalised. All necessary permissions (Gazi University Ethics Committee report (dated 11.08.2023 and numbered E.721-838) and research permission granted by the Ministry of National Education (dated 04.10.2023 and numbered E-70297673-605.01-86149821)) were obtained. After obtaining the necessary permissions, video interviews were conducted with music teachers working in the second level of primary education (5th, 6th, 7th,

8th grades) and public schools in 21 provinces (Bursa, İstanbul, Edirne, Konya, Ankara, Sivas, Malatya, Ağrı, Bingöl, Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin, Hatay, Mersin, Adana, Giresun, Amasya, Artvin, Afyonkarahisar, Muğla and İzmir) in the 2023 - 2024 academic year in a total of 21 provinces (Bursa, İstanbul, Edirne, Konya, Ankara, Sivas, Malatya, Ağrı, Bingöl, Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin, Hatay, Mersin, Adana, Giresun, Amasya, Artvin, Afyonkarahisar, Muğla and İzmir) from seven geographical regions of Turkey and these interviews were recorded through the ZOOM application. After the interviews were transcribed into text, they were subjected to code and theme separation. The data obtained from the interviews were analysed by two coders and Miles and Huberman (1994) formula was used for inter-coder agreement. According to the Miles and Huberman formula used for the inter-coder reliability coefficient [Reliability = Agreement/(Agreement + Disagreement)], the coding reliability was determined as 0.95 [161/(161+8)].

Conclusion, Discussion and Suggestions

Results

In the study, when teachers were asked about the methods they used in teaching makam, 81% of the teachers stated that they mostly used the lecture method. When the participants were asked about the methods they used in makam teaching, 66.7% of the participants stated that they used the demonstration technique. In addition, it was also observed that the participants preferred 'cognitive apprenticeship', which is in the same direction with meşk, one of the traditional teaching techniques of Turkish Music, less.

When the teachers participating in the research were asked about the teaching materials they used in teaching makam, 90.5% of the teachers answered 'Smart board/internet/social media'. In the interview, teachers also mentioned the inadequacy of smart board applications and the scarcity of videos supporting maqam teaching.

In the item about whether the teachers received sufficient training for makam teaching, 52% of the teachers found themselves inadequate in terms of makam teaching. Of the 11 teachers who gave insufficient answers, 8 of them stated that they were graduates of Music Teaching, 1 of them of State Conservatory, 1 of them of Music Technologies and 1 of them of Musicology. Of the 10 teachers who answered 'sufficient', 5 of them are graduates of music teaching, 4 of them are graduates of Turkish Music State Conservatory and 1 of them is a graduate of State Conservatory.

When the participants were asked about the difficulties encountered in the maqam teaching process 'Difficulties arising from the curriculum', 28.6% of the participants stated that the acquisitions were not suitable for the age level of the children.

When asked about the difficulties arising from the teacher in the maqam teaching process, 47,6% of the participants answered that the maqam education they received in undergraduate education was insufficient.

To the question of what are the student-related difficulties in the Makam teaching process, the participants mostly answered that the students' level of readiness is insufficient. The ratio of these participants to all participants is 42.9%. Looking at the studies conducted in the field, Otacioğlu (2007) concluded in his study that as students' attitudes towards the lesson increase, their success in music lessons also increases. Bulut and Altay (2012) concluded that there were differences between students' own music preferences and their families' music preferences. Varış and Cesur (2012) concluded in their study that students' attitudes and mean scores showed a significant difference and mean scores of academic achievement did not show a significant difference. Uluocak and Tufan (2012) found that there was no significant difference between the music listening habits of the students and the presence of people who play a musical instrument in their families and close circles, and that there was a significant difference in favour of students who played a musical instrument other than blockflute. In their study, Bulut and Gülsoy (2016) found that the students mostly liked the music lesson, found the music lesson enjoyable, liked the music teacher, as well as the results that the opinions of the students in all classes on the subject were focused on the lesson, teacher and student, and these opinions were mostly related to the affective field.

When the participants were asked about the difficulties arising from the M.E.B. textbook in the makam teaching process, one third of the participants stated that the textbooks were not suitable for makam teaching. The other most important answer given by the participants regarding this item was 'The fact that the maqam subjects are not explained gradually and in a stacked manner according to the classes'. The ratio of the participants who gave this answer to all participants was 28.6%. In a study conducted in the field related to the item, Bulut (2017) concluded that the level of students' ability to achieve the desired outcomes with the activities in the books will be low because the relationship between the achievement and activity dimensions in the teacher's guidebooks is at a low level. In another study, Demircioğlu (2019) stated that Turkish music elements should be included more in the programmes.

When asked about the difficulties arising from the physical conditions of the school in the Makam teaching process, the participants mostly answered the codes of insufficient physical structure and lack of instruments/materials. Eleven of the teachers found the physical structure of the school inadequate, while 9 of them expressed the problem of lack of instruments and materials.

When the teachers were asked how the distribution of the maqams to be taught in the 5th grade music lesson should be, it was seen that the teachers stated this theme

with 27 frequencies. In 1 of the 11 codes, teachers (f=6) stated that there should be no maqam gains in the 5th grade. In the answers given to the other 10 codes, teachers (f=21) expressed positive opinions about the inclusion of makams in the 5th grade music lesson.

When the teachers were asked how the distribution of the maqams to be taught in the 6th grade music lesson should be, it was seen that the teachers stated this theme in 30 frequencies. In 1 of the 11 codes, teachers (f=6) stated that there should be no maqam gains in the 6th grade. In the answers given to the other 10 codes, teachers (f=24) expressed positive opinions about the inclusion of makams in the 6th grade music lesson. In addition, when the studies conducted in the field are examined, Uçan (2005) stated in his study that makams should be included as a balanced whole in the programmes.

When the teachers were asked how the distribution of the makams to be taught in the 7th grade music lesson should be, it was seen that the teachers stated this theme with 33 frequencies. In 1 of the 15 codes, teachers (f=3) stated that there should be no maqam gains in the 7th grade. In the answers given to the other 14 codes, teachers (f=30) expressed positive opinions about the inclusion of makams in the 7th grade music lesson.

When the teachers were asked how the distribution of maqams to be taught in the 8th grade music lesson should be, it was seen that the teachers stated this theme with 33 frequencies. In 1 of the 15 codes, teachers (f=1) stated that there should be no maqam gains in the 8th grade. In the answers given to the other 14 codes, teachers (f=32) expressed positive opinions about the inclusion of makams in the 8th grade music course. Looking at the studies conducted in the field regarding this item, Can (2006) stated that the most frequently used maqams in today's repertoire should be included starting from the lowest educational levels. He also stated that using this method instead of unsystematic approaches that vary from person to person in the choice of makam is important in terms of ensuring order and will contribute to the integrity of music education with the culture of our country. Six of the teachers, whose opinions were asked about the number of semesters to spend the maqam education process efficiently, stated that the music course should be elective. Some of the teachers (f=3) think that branch teachers should teach music lessons in primary and pre-school education.

Teachers mostly suggested that the subjects should be simplified in order to make the makam education process more effective and efficient in music lessons. In the other theme, one participant (P3) answered that popular works in the lessons, advertisements and TV series should be included.

When the teachers were asked which features the pieces to be taught in the makam teaching process should have, they gave answers under different themes.

From these answers, it was concluded that the works should be suitable for children's voice level, have a simple language / understandable, be in Turkish folk song form, Nim Sofyan (2/4) and Sofyan (4/4) methods. In addition, in a study conducted in the field of Turkish education, Öрге Yaşar and Ön (2019) think that proverbs and idioms can be taught more easily through Turkish pop music songs. Adar (2019), on the other hand, stated in the recommendations section of his study that in line with the training received by teachers, students should be taught with works suitable for the instruments and cultural structure of the place where they work. In his study, Dengizek (2023) applied a questionnaire to 120 of the students studying in the 8th grade and the types of music, singers, etc. that the students like were determined. As a result of the study, it was determined that 51.7% of the students mostly listened to Turkish pop & rock music and their favourite artists were Müslüm Gürses, Mavi Gri and Sefo. Önal, G.F., Önal and Genç (2023) concluded in their study that folk songs should be used more in music education textbooks to be used in values education.

Suggestions

According to the results obtained from the research and other studies in the field, the recommendations are as follows;

1. Techniques and methods to be used in music lesson maqam teaching should be selected by considering the technological conditions of the age and the traditionalism of our music.
2. In the study, it was observed that only three out of 21 schools did not have smart boards. It was also determined that the most used material by the teachers while transferring the makams was the smart board. In a study conducted in the field related to this item, Aksu (2015) stated that music education should include applications in which students can use music technologies effectively, related acquisitions and acquisitions that prioritise students' making and experiencing music themselves. Based on this information, applications that can be used on the smart board and that will include makamsal acquisitions should be designed or their number should be increased.
3. The majority of the teachers find themselves inadequate in transferring the makams. Teachers who receive Western Music education in terms of instrument in the undergraduate process or who cannot perform their instruments well have disadvantages in transferring maqam gains. In his study, Bulut (2008) stated that teachers could not use the instruments they received undergraduate education on T.H.M. and T.S.M. theory teaching. In another study, Eldemir (2013) concluded that most of the music teachers graduated from the Faculty of Education do not consider themselves sufficient in terms of both theoretical knowledge and practice in the field of traditional Turkish Art Music. In Turan's (2022) study, it was concluded that except for the teachers

who received Turkish Music education and were engaged in Turkish Music, other teachers were not sufficient in distinguishing makam. Considering the teacher opinions and academic studies, the disadvantages experienced by the teacher can be eliminated with a smart board application. In the application, the works to be taught to the students can be recorded by playing with different instruments and the disadvantage can be eliminated by offering options to the teacher. In addition, the problems of disadvantaged teachers in transferring makam gains can also be solved with an application.

4. In the secondary school music course curriculum, the acquisitions should be arranged in accordance with the age level of children, the theory - practice problem in the acquisitions should be eliminated, the Turkish Music acquisitions should be increased and the acquisitions should be made more practical.
5. Teachers should be supported with in-service trainings on the transfer of maqam gains in order to solve the difficulties arising from the teachers themselves. In a study conducted in the field related to this item, Toksoy (2017) suggested that teachers should be supported with regular in-service trainings in line with the needs in accordance with the principle of lifelong learning. Teachers' opinions and studies should be taken into consideration and these trainings should be provided by academicians who are experts in their fields.
6. For the solution of student-related difficulties, an application that contains digital materials and instruments can be developed to provide equal opportunities for students who cannot access materials and instruments. In order to increase the readiness level of students, more musical activities should be included in schools. Works that students may like can be identified by considering other studies in the field and can be used in lessons.
7. In order to solve the difficulties arising from the M.E.B. textbooks, the books should be made more suitable for makam teaching, the makams should be determined according to the classes and in a cumulative manner, popular works should be included instead of heavy and uninteresting works, and the repertoire of makams in the books should be improved.
8. In order to make music lessons more productive, music classes should be encouraged in schools that do not have music classes. The isolation problem of teachers who teach their lessons in the classroom should be solved. Students should be provided with access to instruments and materials. By making use of the technological possibilities of the age, mobile applications can be developed where students can see the instruments and hear their sounds and establish a relationship between the instruments.

9. In order to preserve the tradition of our music, it would be more appropriate to place the acquisitions on a maqamal basis and to go from simple to difficult. It would be appropriate to take into account the opinions of the teachers in the research and to refer to other studies in the field while determining the makamsal acquisitions in the secondary school music course.
10. In order to increase the interest in the music course, it would be appropriate to make the course elective and to teach it with students who are interested in it. It is recommended that branch teachers should teach primary and pre-school music lessons instead of classroom teachers. In addition, opening courses and choirs outside the lesson or increasing their activities are other useful steps to be taken in order to make the lesson productive.
11. It is thought that the weekly lesson time is not enough to explain the makams. For this, it is recommended to increase the course hours. If it is not possible to increase the course hours, necessary steps should be taken to make the course more practical.
12. Maqam acquisitions should be simplified, supported with T.H.M. and T.S.M. types, concretised and explained in a practical way. For this purpose, applications can be developed for smart boards and mobile devices.
13. Maqam music repertoire should be developed in line with the opinions of the teachers in the study. In his study in the field, Akkaş (1997) stated that there is a need for a repertoire of maqam school songs and that the repertoire of maqam school songs will play an important role in transferring maqam acquisitions. In another study, Satır (2016) stated that a systematic approach should be taken in traditional Turkish music-based works and works rich in maqam melodies should be included. Considering this information and academic studies in the field, the composition of new works should be encouraged and the works to be composed should be professionally recorded.

Okul Yöneticilerinin Öz Yeterliği Konusundaki Araştırmaların İncelemesi*

Tuğba KAYNARTAŞ^aMehmet Tufan YALÇIN^b^a Öğretmen, MEB, Çankırı^b Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı

Özet

Bu araştırmada 2000-2023 yılları arasında Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterliği üzerine gerçekleştirilmiş lisansüstü tez ve makale türündeki çalışmaların çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek alandaki genel eğilimlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 95 çalışma oluşturmaktadır. Veri toplamada YÖK Ulusal Tez Merkezi, ProQuest, ULAKBİM ve Google Akademik gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Erişilen çalışmalar yıl, tür, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem türü, okul kademesi, demografik değişkenler ve birlikte incelendiği konu alanları bağlamında araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin öz yeterliği ile ilgili çalışmaların makale türünde daha yaygın olduğu ve çoğunlukla 2020-2023 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri sıklıkla kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin öz yeterliği ile birlikte çalışılan konu alanlarının dağılımına bakıldığında "demografik değişkenler ve liderlik" konuları ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla uzman görüşleri ve desteği alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, literatür çerçevesinde tartışılarak okul yöneticilerinin öz yeterliğini geliştirmesine ve bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, öz yeterlik, sistematik derleme, betimsel analiz.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

10 Temmuz 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

13 Eylül 2024

Page numbers / Sayfa no:

276-295

Citation Information / Atf bilgisi:

Kaynartaş, T. ve Yalçın, M. T. (2024). Okul yöneticilerinin öz yeterliği konusundaki araştırmaların incelemesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (2), 276-295. doi: 10.22596/hej.1514132

Sorumlu yazar: Tuğba KAYNARTAŞ**e-posta:** tugbakaynartass@gmail.com

Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

Examination of the Studies on Self-Efficacy of School Administrators

Abstract

The objective of this research is to identify the prevailing trends in the field by analyzing graduate theses and articles on the self-efficacy of school administrators in Türkiye from 2000 to 2023. A systematic review, a qualitative research method, was employed in the study. The research encompassed 95 studies, selected through the use of purposive sampling. The data were gathered from a number of databases, involving the CoHE National Thesis Center, ProQuest, ULAKBIM, and Google Scholar. The studies were subjected to analysis according to a series of criteria, including year, type, research method, data collection tools, sample type, school level, demographic variables, and the subject areas explored. The findings indicate that studies examining the self-efficacy of school administrators were more prevalent, especially between 2020 and 2023. Quantitative research methods were also frequently employed. Upon examining the subject areas related to school administrators' self-efficacy, it became evident that the themes of "demographic variables and leadership" were particularly prominent.

Key Words: School administrators, self-efficacy, systematic review, descriptive analysis.

Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulların, günümüzün değişen ve gelişen dünyasına uyum sağlayabilen nitelikli bireyler yetiştirmeleri, onları gelecekteki yaşamlarına başarılı ve üretken bireyler olarak hazırlamaları ve bilgi toplumunun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaları için öz yeterlik inanç düzeyi yüksek bir okul yöneticisinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Akyürek, 2020; Baltacı, 2020; Haverback, 2020; Leithwood vd., 2006; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011). Okul yöneticilerinin yüksek öz yeterlik algısı, yöneticilerin karar alma süreçlerinde kendilerine daha fazla güvenmelerine, zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve yönetim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Demirer ve Nartgün, 2015; Mamak, 2023). Bunun yanında öz yeterliği yüksek okul yöneticileri; okulun amaçlarını belirleme, çalışanları hedefler doğrultusunda organize etme, kabiliyetli çalışanları doğru şekilde kullanma, hizmet içi eğitimler yoluyla çalışanların kendilerini geliştirmesine ve yenilemesine fırsat tanıma, motivasyon ve iş birliği içinde çalışma güdüsünü artırma gibi rollerini yerine getirmede daha başarılı olmaktadır (Çelikay ve İnandı, 2023; Çetin ve Kırıl, 2018). Okul yöneticileri bu rolleri aktif olarak yerine getirerek okullarının örgüt kültürünü iyileştirir, öğretmenlerin derslerdeki etkililiğini ve verimliliğini artırır ve okul gelişimine katkı sağlar (Çelik ve Doğan,

2019). Okul yöneticilerinin bu rolleri dolayısıyla yeterlik düzeylerinin çağın gerekliliklerine uygun biçimde yeniden tanımlanması ve bu doğrultuda geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Bu nedenle okul yöneticilerinin öz yeterliği günümüzde eğitim yönetimi alanında önemini koruyan bir kavram olarak araştırmaların odak noktası olmaktadır.

Güncel araştırmalardaki öz yeterliğin teorik kökleri incelendiğinde Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda temellendirildiği görülmektedir. Bireylerin davranışlarını, çevresel etkileşimler, öğrenme ve içsel süreçler aracılığıyla açıklamayı hedefleyen bu kuram, öz yeterliğin bireyin belirli bir alandaki başarıya olan inancını, motivasyonunu, performansını ve davranışlarını etkileyen temel unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kuram kapsamında öz yeterlik, Bandura'nın gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda ilk kez 1977 yılında kavramsallaştırılarak ortaya konmuştur (Bandura, 1977, 1986, 1997; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Bandura, öz yeterliği bireylerin davranışlarını yönlendirme, zorluklarla başa çıkma ve hedeflere ulaşma becerisi olarak tanımlamıştır. Bandura'nın bu çalışması, psikoloji literatüründe önemli bir yer edinmiş ve öz yeterlik kavramı, sonraki yıllarda birçok farklı alanda derinlemesine incelenmiştir. Psikoloji ve yönetim alanlarında ise önemli gelişmelerin yaşandığı 1980'lerin sonunda yönetici öz yeterlik kavramı ortaya çıkmıştır. O tarihlerden günümüze yöneticilerin liderlik becerileri, problem çözme yetenekleri ve karar alma gibi rol ve sorumluluklarına ilişkin yeterlik algısı giderek önemini artıran bir kavram olmuştur (Karip ve Köksal, 1996; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Gelişen literatürle birlikte farklı öz yeterlik tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Zusho ve Pintrich'e (2003) göre öz yeterlik, bireyin bir işi yapabilme becerisine inanması ve bu becerilerin farkında olmasıdır. Benzer şekilde, öz yeterliğin insanların herhangi bir alanda beklenen davranışları gerçekleştirebilme yeteneğine duyduğu inançla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Özerkan, 2007; Woolfolk, 2016). Öz yeterlik inancının, bireylerin bir problemle veya zorlayıcı bir durumla karşılaştıklarında ne kadar çaba sarf ettiklerini ve bu zorluklarla mücadele etme sürelerini belirlemede etkili olduğu görülmüştür (Erdem ve Kingır, 2022; Gist ve Mitchell, 1992). Zimmerman (1995) ise öz yeterliği bireyin farklı zorluk derecesine sahip durumlara çözüm üretebilme becerisi olarak belirtmektedir. Günümüz örgüt yöneticilerinin hızla değişen bu rollerini başarabilmeleri için öz yeterlik kavramı uluslararası literatürde hızla önem kazanmıştır.

Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterlik araştırmalarının ortaya çıkışı ve gelişimi incelendiğinde psikoloji, eğitim ve işletme gibi farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmalar, Türkiye'deki akademik ve uygulamalı çevrelerde öz yeterlik kavramının okul yöneticileri açısından önemini anlamak için çeşitli dönemlerde gerçekleştirilmiştir. Çalık ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler başarılı olacaklarına inanarak üzerinde çalıştıkları faaliyet tamamlanana kadar yüksek ve

azalmayan motivasyon düzeyi ile çaba harcamaya devam ederken düşük öz yeterlik inancına sahip kişilerin ise pes etme davranışı göstermesi muhtemel olduğu ortaya çıkmıştır. Demirer ve Nartgün (2015) çalışmalarında okul yöneticilerinin yaratıcılık becerilerinin öz yeterlik inancından etkilendiğini belirtmektedir. Akın (2014) ise çalışmasında ileri görüşlülük, liderlik ve kararlılık boyutlarında öz yeterlik sahibi olmak bir okul yöneticisinin başarı elde etme amacıyla inisiyatif alma olasılığını doğrudan etkilediğini saptamıştır. İnandı ve diğerleri (2013) ise çatışma yaşayan tarafların karşılıklı kazanmalarını temel alan bütünleştirme çatışma çözme yöntemini kullanan yöneticilerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul yöneticilerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olması öğrencilerin vatandaşlık eğitimlerinin yanı sıra ahlaki ve karakter gelişimlerine de önemli katkılar sunduğu görülmüştür (Demirel, 2009).

Bilgi toplumunun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya ve okulları geliştirmeye yönelik çabalar okul yöneticilerini okullarında lider olmaya zorlamaktadır. Nitelikli okul yöneticilerinin, nitelikli okulların, yüksek öğrenci başarısının ve yüksek öğretmen performansının olmazsa olmaz temel yapı taşı olduğu kabul edilmektedir (Hallinger ve Heck, 1996; Heck ve Hallinger, 2009; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Böylesi karmaşık ve okul yöneticilerinden beklentilerin fazla olduğu bir sistemde etkili bir şekilde faaliyet gösterebilmek için yöneticilerin kendilerini bu görevleri gerçekleştirebilecek yeterlikte hissetmeleri beklenmektedir (Özdemir vd., 2020).

Alan yazın incelendiğinde okul yöneticileri ve öz yeterlik algı düzeylerinin pek çok açıdan araştırıldığı ve mevcut çalışma sayısında artma eğilimi olduğu gözlemlenmiştir (Akın, 2014; Akyürek, 2020; Bayraktar, 2023; Çalık vd., 2019; Çelikay ve İnandı, 2023; Çoruk ve Yumuşak, 2023; Dağlı ve Kalkan, 2021; Demirel, 2009; Demirer ve Nartgün, 2015; İnandı vd., 2013; Leithwood vd., 2006; Özdemir ve Yalçın, 2018; Özsat vd., 2023; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Fakat tüm bu yapılan çalışmaların sonuçlarının sistematik bir şekilde sentezlenerek tanımlayıcı bir bakış açısıyla değerlendirilmediği fark edilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Bakanlığın yönetim yapısı ve anlayışı açısından güçlü bir hiyerarşik yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Bu yapıdaki bir yönetim anlayışında okul yöneticilerinin fark yaratabilmesi için yüksek öz yeterliliğe sahip olması gerektiği düşünülebilir. Bu bağlamda yöneticilerin öz yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar, öz yeterlik algı düzeyinin geliştirilmesine ve mevcut duruma ilişkin eğitim yönetimi alanına önemli bilgiler sunacaktır. Bu eksikleri gidermek, alandaki genel eğilimi belirlemek, çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek ve araştırmaların gelişim sürecini görmek amacıyla ulusal ve uluslararası dizinde 2000-2023 yılları arasında yayınlanan makale ve lisansüstü tez türündeki çalışmalar dahil edilerek farklı konu alanları, kavramsal modeller ve metodolojik yaklaşımlar açısından literatürün özünü açıklamak ve konu üzerine genel bir çıkarım yapmak hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın gelecek dönemlerde benzer konu alanı

üzerine yapılacak araştırmalara rehberlik etmesi, yol gösterici olması ve ortaya çıkan bulgular çerçevesinde sunulan öneriler aracılığıyla alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyi üzerine yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyi üzerine yapılan çalışmaların yayın türü, dergi yayın indeksi, araştırma yöntemi, örneklem türü, okul kademesi ve demografik değişken özelliklerine göre dağılımı nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyi üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyi üzerine yapılan çalışmaların birlikte incelendiği konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, bir sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme, benzer araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen veya benzer konular üzerine odaklanan çalışmaların önceden belirlenen ölçütlere göre analiz edilmesiyle elde edilen sonuçların bütüncül ve tanımlayıcı bir bakış açısıyla sentezlenmesidir (Higgins vd., 2023; Karaçam, 2013). Başka bir ifadeyle, alan yazında daha önceden yapılmış iki veya daha fazla sayıdaki çalışmanın kapsamlı ve objektif bir şekilde incelenmesi için yapılan bir çalışmadır (Glanville ve McCool, 2014). Bu çalışma, aynı zamanda sistematik derleme çalışmalarında yaygın bir şekilde tercih edilen betimsel analiz yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, bireylerin eylemlerini, tepkilerini, düşüncelerini ve yaşantılarını daha ayrıntılı bir şekilde kavramayı, analiz etmeyi ve açıklamayı amaçlayan, kapsamlı bir inceleme olanağı sağlayan yöntemdir (Kıral, 2020). Bu araştırma yöntemi aracılığıyla Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyleri sorusunu kapsamı içine alan 2000-2023 yılları arasındaki makale ve lisansüstü tez türündeki çalışmalar analiz edilerek alanda ortaya çıkan bilgi ve yönelimler bakımından benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkili olduğu durumlar yönünden incelenmektedir (Karaçam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterliğine ilişkin yapılan çalışmalardaki mevcut eğilimi belirlemek ve gelecek araştırmalara yönelik genel bir çerçeve çizmek amaçlanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma, 2000-2023 yılları arasında Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyleri hakkında yapılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi, ProQuest, Web of Science, ULAKBİM, Google Akademik yayın dizinleri ve DergiPark veri tabanında yayınlanan çalışmaları kapsamaktadır. Araştırma kapsamında belirlenmiş kriterlere dayanarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tarama sürecinin sonunda toplam 100 çalışmaya ulaşılmıştır. Fakat ulaşılan çalışmalar tanımlanan kriterler kapsamında değerlendirildiğinde 5 çalışma örneklem bakımından ölçütlere uymadığından analiz dışı bırakılmıştır. Araştırma; makale (51), yüksek lisans tezi (38) ve doktora tezi (6) olmak üzere toplam 95 doküman ile sınırlıdır. Veri tabanlarında detaylı olarak yapılan tarama işleminin ardından ulaşılan çalışmaların analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Analiz edilecek araştırmaları belirlemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, ProQuest, Web of Science, ULAKBİM, Google Akademik yayın dizinleri ve DergiPark veri tabanında alan yazın taraması yapılmıştır. Veri toplama sürecini amaca uygun bir şekilde gerçekleştirmek için araştırma konusu ile ilgili anahtar kelimeler belirlenmiştir. Anahtar kavramlar olan "okul yöneticisi", "okul müdürü" ve "öz yeterlik" terimleri kullanılarak hem Türkçe hem de İngilizce dilinde ilgili kaynaklar toplanmıştır. Analiz edilen çalışmalar belirlenirken aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

- i. 2000-2023 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar,
- ii. Ulusal ve uluslararası dizinde yayınlanmış çalışmalar,
- iii. Doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve makaleler,
- iv. Türkiye'deki okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi yapılırken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin orijinal halinin dışına çıkılmadan sistemli bir yol izlenerek doküman içeriğinin kişilerin okuyup anlayabileceği hale getirilmesidir (Özkan, 2021). Yoğun bir tarama sürecinin sonunda tanımlanan ölçütlere uygun olan çalışmalar analiz kapsamına alınmıştır. İlk olarak, 95 çalışma online veri tabanları üzerinden indirilerek dijital olarak saklanmıştır. Elde edilen çalışmalar araştırmanın 4 alt problemi ışığında çözümlenmiştir. Araştırmacı tarafından her bir çalışma tek tek okunarak özetlenmiştir. Betimsel analiz sonuçları, Microsoft Windows işletim sistemi tabanında yer alan Microsoft Excel programı yardımıyla araştırmanın alt problemleri bağlamında tablo haline getirilmiştir. Analiz sürecinin tamamlanmasının ardından verilerin frekans değerleri ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Frekans analizi yöntemi, temel olarak kayıtların sayısal olarak ne sıklıkla görüldüğünün ve önem sırasının belirlenmesidir (Bilgin, 2006). Daha sonrasında elde edilen sonuçlar tablo haline

getirilerek çalışma içeriğinde sunulmuştur.

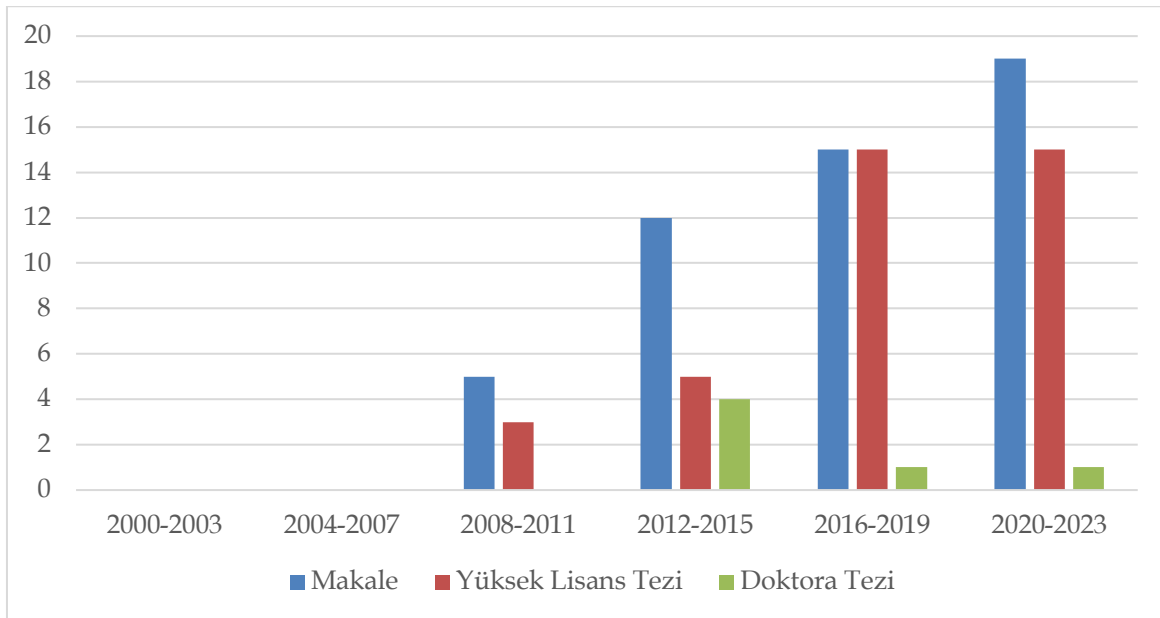
Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla bir makale veya tezin tüm temel unsurları inceleme altına alınmıştır. Çalışmanın orijinal olup olmadığı diğer veri tabanlarında araştırılıp aralarında karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerliğine ilişkin olarak, yöntemin tüm aşamaları detaylı bir şekilde sunulmuştur. Analiz sürecinde bir uzmandan yardım alınarak çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır. Bu araştırma, sistematik derleme yöntemiyle gerçekleştirildiğinden dolayı etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterliği alanında gerçekleştirilen çalışmalarla ilişkili betimsel analiz bulguları araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yer almaktadır.

Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Araştırmanın ilk alt problem cümlesinin cevaplanması için okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyini inceleyen 95 çalışmanın belirlenen şartları taşıdığına karar verilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi üzerine yapılan 2000-2023 yılları arasındaki çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı Grafik 1 ve Tablo 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Tablo 1. Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	<i>f</i>	%
2000-2003	0	0	0	0	0.00
2004-2007	0	0	0	0	0.00
2008-2011	5	3	0	8	8.42
2012-2015	12	5	4	21	22.10
2016-2019	15	15	1	31	32.63
2020-2023	19	15	1	35	36.84
Toplam	51	38	6	95	100

Grafik 1 ve Tablo 1'deki verilere göre okul yöneticilerinin öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmaların yaklaşık %36 oranla en yoğun 2020-2023 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. 2000-2003 ve 2004-2007 yılları arasında ise konu ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların 2008 ve 2023 yılları arasında yazıldığı görülmektedir.

Çalışmaların Bazı Özelliklerine Göre Dağılımı

Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin olarak belirlenen çalışmaların yayın türü, dergi yayın indeksi, araştırma yöntemi, örneklem, okul kademesi ve demografik değişken özellikleri açısından incelenmiştir. Buna göre Tablo 2'de okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi üzerine yapılan çalışmaların bazı özelliklerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların bazı özelliklerine göre dağılımı

Özellik	Tür	<i>f</i>	%
Yayın Türü	Makale	51	53.68
	Yüksek Lisans Tezi	38	40
	Doktora Tezi	6	6.31
	Toplam	95	100
Dergi Yayın İndeksi	Ulusal	11	21.56
	Uluslararası	40	78.43
	Toplam	51	100
Araştırma Yöntemi	Nitel Yöntem	88	92.63
	Nitel Yöntem	2	2.10
	Karma Yöntem	5	5.26
	Toplam	95	100
Örneklem	Öğretmen	2	2.10
	Okul Müdürü	18	18.94
	Okul Müdür Yardımcısı	1	1.05
	Okul Müdürü-Müdür Yardımcısı	68	71.57
	Okul Müdürü-Müdür Yardımcısı-Öğretmen	6	6.31
Toplam	95	100	
Okul Kademesi	Okul Öncesi	0	0.00
	İlköğretim Kurumları	20	21.05

	Ortaöğretim	11	11.57
	Karma	64	67.36
	Toplam	95	100
Demografik Değişkenler	Kıdem*	67	70.53
	Cinsiyet*	60	63.16
	Eğitim Düzeyi*	53	55.79
	Görev Yapılan Okul Kademesi	33	34.74
	Yaş	31	32.63
	Yöneticilik Süresi	27	28.42
	Görev Türü	25	26.32
	Hizmet İçi Eğitim Alma*	20	21.05
	Brans	15	15.79
	Okulun Sahip Olduğu İmkânlar	11	11.58
	Medeni Durum	10	10.53
	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	8	8.42
	Atanma Şekli	4	4.21

“*” değişkenler bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun makale ($f=51$) ve yüksek lisans tezi ($f=38$) türünde olduğu görülmektedir. Doktora tez ($f=6$) çalışmalarının ise sayıca oldukça az olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, analiz edilen makalelerin büyük oranda uluslararası dergilerde yayınlandığı tespit edilmiştir.

Çalışmalar araştırma yöntemi bakımından analiz edildiğinde büyük çoğunluğunun nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği açıktır. Bu bağlamda araştırmacıların araştırma yöntemi bakımından niceliksel istatistiklere daha çok yöneldiği saptanmıştır.

Araştırmaların büyük ölçüde hem okul müdürleri hem de okul müdür yardımcılarının dahil edildiği okul yöneticileri (%71.57) üzerinde yapıldığı ve sadece okul müdürleri (%18.94) üzerinde yapılan çalışmaların oranının da önemli olduğu görülmektedir. Diğer bir taraftan, öğretmenler (%2.10) ve sadece müdür yardımcılarını (%1.05) üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların sayıca oldukça az olduğu belirlenmiştir.

Çalışmalarda genellikle farklı okul kademelerini kapsayacak şekilde karma (%67.36) olarak çalışıldığı ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan ilköğretim kademesinde (%21.05) ve ortaöğretim kademesinde (%11.57) sayıca dikkate değer çalışma mevcuttur. Ancak okul öncesi eğitim kademesinin (%0.00) tek başına örneklem olarak kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye’deki okul yöneticilerinin sahip oldukları öz yeterlik inanç düzeyi araştırılırken en çok kıdem ($f=67$), cinsiyet ($f=60$) ve eğitim düzeyi ($f=53$) açısından değerlendirildiği görülmektedir. Tüm bunlara ilaveten, kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri, incelenen çalışmaların çoğunluğunda okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%	Sıklıkla Kullanılan	f
Ölçek	87	91.57	Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği (Tschannen-Moran ve Gareis-2004)	25
			Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç-2011)	16
			Genel Öz Yeterlik Ölçeği (Sherer ve arkadaşları-1982)	5
			Okul Müdürleri Yeterlik Ölçeği (McCollum, Kajs ve Minter-2006)	4
			Liderlik Yeterlik Envanteri (Yoon, Song, Donahue ve Woodley-2010)	1
Envanter	2	2.10	Etkili İletişim Öz Yeterlik Envanteri (Yahşi ve Aydın-2020)	1
Görüşme Formu	2	2.10		
Ölçek-Görüşme Formu	4	4.21		
Toplam	95	100		

Tablo 3'teki verilere göre çalışmalarda büyük oranda ölçeklerin (%91.57) veri toplama aracı olarak tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacıların, envanter (%2.10), görüşme formu (%2.10) ve ölçek-görüşme formu (%4.21) gibi veri toplama araçlarını da kullandığı saptanmıştır. Tüm bunlara ilaveten, çalışmalarda en sık kullanılan ölçeklerin Tschannen-Moran ve Gareis'in 2004 yılında geliştirmiş olduğu Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeği ($f=25$) ve 2011 yılında Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç tarafından geliştirilen Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği ($f=16$) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların Birlikte İncelendiği Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Analiz edilen çalışmalarda okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyinin birlikte incelendiği konu alanlarına göre dağılımına ait bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyinin birlikte incelendiği konu alanlarına göre dağılımı

Konu Alanları	f
Demografik Değişkenler	67
Liderlik	35
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı	10
Yenilik Yönetimi	9
Problem Çözme Becerileri	7
Karakter Eğitimi	6
Örgütsel Bağlılık	5
Epistemolojik İnanç	4
Etkili İletişim Becerisi	4
Tükenmişlik Düzeyi	3
İş Doyumu	3
Yabancı Dil Bilgisi	2
Uzaktan Eğitim	2
Okul Etkililiği	1
Örgütsel Yaratıcılık	1

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde çalışmalarda en fazla demografik değişkenler ($f=67$) ve liderlik ($f=35$) konu alanları açısından okul yöneticilerinin öz yeterliği araştırmalarına yer verildiği görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmacılar okul yöneticilerinin öz yeterlik inancının daha çok liderlik becerileriyle ilişkili olduğunu düşünüyor diyebiliriz. Ayrıca okul yöneticilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ($f=10$), yenilik yönetimi ($f=9$), problem çözme becerileri ($f=7$) ve karakter eğitimi ($f=6$) konularına ilişkin eğilimi olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında, 2000-2023 yılları arasında Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterliği üzerine gerçekleştirilen makale ve lisansüstü tez türündeki çalışmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışmaların en yoğun 2020-2023 yılları arasında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Analiz kapsamına alınan bu dokümanlar arasında en yaygın türün makale olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan 2000-2007 yılları arasında bu konu alanında yapılan herhangi bir araştırmanın bulunmaması oldukça dikkat çekicidir. Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyi üzerine yapılan araştırmaların ilk 2008 yılı itibari ile yapıldığı ve dolayısıyla bu alanda bir dönüşüm veya ilgi artışının yaşandığını düşünebiliriz. Benzer şekilde, Aydın ve Uysal (2014) doktora tezlerini inceledikleri araştırmalarında lisansüstü tezlerin genellikle 2008 yılı itibariyle üretildiğini belirtmiştir. Bu değişimin ardında, 2008'den itibaren teknolojideki gelişmelerin ve bilgiye daha kolay ulaşım imkanlarının etkisi olabilir. Nitekim okul yöneticilerinin öz yeterliği konusunda geliştirilen ölçeklere erişimin bu dönemde kolaylaştığı ve Türkiye koşullarına uyarlanmaya başlandığı söylenebilir. Son yıllarda, bu alandaki çalışmaların artması, eğitim araştırmacılarının yöneticilerin

öz yeterliği konusuna daha fazla ilgi göstermeye başladığına işaret etmektedir.

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı incelendiğinde, en çok makale ve yüksek lisans tezlerinin yayınlandığı görülmektedir. Akademik alana yeni başlayan yüksek lisans öğrencileri ve hali hazırda görev yapan alanın akademisyenleri bu çalışma konusuna yoğun ilgi göstermiştir. Öte yandan, doktora tezi türünde çok az çalışma bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi konusunda doktora tezlerinin az olmasının muhtemel sebebi olarak bu konunun henüz yeni bir araştırma alanı olarak kabul edilmesi gösterilebilir. Elde edilen bu sonuçlar Bozan ve Öztürk'ün (2023) çalışmalarında ulaştığı sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Baykan ve Nuhoğlu (2024) ise çalışmalarında doktora çalışmalarının daha az sayıda olmasını Türkiye'deki doktora programlarının kısıtlılığının bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlik, bireyin yaratıcılığını kullanma, zorlu görevlerin üstesinden gelme, teknolojik gelişmelere uyum sağlama, bir örgüte liderlik etme yeteneğini etkileyen faktörlerin incelenmesi konusunda önemli çıkarımlar yapılmasına katkı sağlayan çalışma alanıdır (Erdem ve Kınır, 2022; Gist ve Mitchell, 1992; Woolfolk, 2016; Zimmerman, 1995; Zusho ve Pintrich, 2003). Bu bakış açısıyla öz yeterlik kavramının doktora öğrencileri tarafından daha kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde incelenmesi alana dikkat çekici katkılar sunabilir. Bunun yanında, okul yöneticilerinin öz yeterliği ile ilgili doktora tez çalışmalarının 2012-2015 arasındaki yıllardan itibaren yapılmaya başlandığı görülmüştür. Bu sonuç, konu alanının son yıllarda daha kapsamlı ve uzman bakış açısıyla incelendiğini göstermesi bakımından önemlidir.

İncelenen bir diğer değişken ise makalelerin yayınlandığı dergilerin türleridir. Araştırma bulguları makalelerin büyük oranda uluslararası yayın yapan dergilerde yayınlandığını göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar Çalışkan ve Serçe'nin (2018) çalışmalarında ulaştığı sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu analizi yaparken ilgili dergilerin indeksleri ve dergilerin kendi ana sayfalarındaki tanıtıcı bilgileri göz önünde bulundurulmuştur.

Türkiye' deki okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi çalışmalarının büyük çoğunlukla nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Öte yandan nitel ve karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği çok az sayıda çalışmanın olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi alanında büyük ölçüde ihtiyaç duyulan araştırma yöntemi karma yöntemidir. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı bir çalışma, daha nitelikli ve işlevsel sonuçlar sağlayacaktır. Şahin ve diğerleri (2013) çalışmalarında ise incelenen tezlerde yoğun olarak nicel yöntemlerin tercih edildiği, nitel ve karma modellerin ise daha dengeli bir şekilde uygulandığı ve tercih edildiği sonucunu ortaya koymuştur. Yılmaz (2019) eğitim yönetimi örgütsel davranış ile ilgili makaleleri analiz ettiği çalışmasında benzer

sonuçlara ulaşmıştır. Baykan ve Nuhoğlu (2024) araştırmalarında en çok nicel yöntemin en az ise karma yöntemin kullanıldığını ifade etmektedir. Bu bulgular ise çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu verilere dayanarak alanda uzun yıllardan beri nicel araştırmaların baskınlığını koruduğu söylenebilir. Doğan ve Tok (2018) tarafından yapılan çalışmada nicel araştırma yönteminin daha çok tercih edilmesinin sebebi nitel veya karma yöntemin aksine verilerin elde edilmesi ve yorumlanması daha kolay, pratik ve kısa zamanda gerçekleştirilmesi olarak tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların tercih edilen örneklem türüne göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaların büyük ölçüde hem okul müdürleri hem de okul müdür yardımcılarının dahil edildiği okul yöneticileri üzerinde yapıldığı ortaya çıkmıştır. Az da olsa bazı çalışmalarda öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları konu itibarıyla okul yöneticilerine odaklanmasından kaynaklı olarak örneklem kitlesi okul yöneticilerinden seçilmiştir. Bu durum örneklem seçimi açısından çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Diğer taraftan, okul örgütü içerisindeki diğer paydaşların görüşlerinin alınması çalışmanın güvenilirliği ve kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

İncelenen çalışmaların gerçekleştirildiği okul kademesine göre dağılımına bakıldığında, genellikle kurumlar üzerinde karma olarak çalışılmıştır. Çalışmalarda farklı okul türlerinden örneklem seçilmesi genellemeye daha uygun veriler elde etmek, araştırmacıların verimliliğini artırmak ve çalışmanın daha kapsayıcı olmasını sağlamak için önemlidir. Diğer taraftan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinde sayıca dikkate değer çalışma mevcut iken okul öncesi eğitim kademesinde hiç çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebebi olarak okul öncesi eğitim kademesine erişimin zor olması ve kaynak sınırlamaları gösterilebilir. Sezgin ve Sönmez (2018) eğitim bilimleri alanında doküman incelemesi yaptıkları çalışmalarında okul öncesi eğitim kademesinde gerçekleştirilen araştırma sayısının diğer kademelere oranla çok daha az olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple araştırmacıların örneklem olarak okul öncesi eğitim kurumlarını diğer kademelere kıyasla daha az tercih etmekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi ile birlikte çalışılan konu alanlarının dağılımına bakıldığında yapılan çalışmalarda en fazla “demografik değişkenler” ve okul yöneticilerinin “liderlik” yeterliklerine odaklanılmıştır. Dolayısıyla, araştırmacıların okul yöneticilerinin öz yeterlik inancının özellikle liderlik becerileriyle bağlantılı olduğunu düşündüğünü söyleyebiliriz. Literatürde bu çalışmanın sonuçlarını doğrulayan benzer araştırmalar mevcuttur. Baykan ve Nuhoğlu (2024) Türkiye’deki eğitim kurumu yöneticileri üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezleri tema açısından analiz ettiğinde en çok eğitimde liderlik ve yöneticilerin kişisel özellikleri temasının tercih edildiğini tespit etmiştir. Bu bulgular

alanda yapılan çalışmaların içeriğinde çeşitliliğin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'deki okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyi konusunda yapılan makale ve lisansüstü tez çalışmalarının özellikle doktora tezlerinin yapılma oranı artırılmalıdır. Bunun yanında gerçekleştirilecek araştırmaların karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılması çalışmaların kalitesini artırarak bilime olan katkısını da yükseltecektir. Ayrıca araştırılan konuya yönelik derinlemesine çıkarımlar sunulabilecektir. Bir okulun etkili bir şekilde yürütülme sorumluluğunu üstlenen kişinin okul yöneticisi olması sebebiyle atama yapılırken öz yeterlik testi uygulanmalıdır. Okul yöneticilerinin öz yeterlik inanç düzeyini desteklemeye yönelik hizmet içi eğitimler ve projeler organize edilmeli ve okul yöneticilerinin aktif bir şekilde katılması sağlanmalıdır. Gelecek araştırmalar, okulların çeşitli kademelerinde öz yeterlik ve değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı anlaşılmasını sağlamak için hem okul yöneticilerini hem de öğretmenleri değerlendirmeye dahil etmelidir. Konu alanı üzerine yapılacak araştırmalarda daha çok okul yöneticilerinin kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet içi eğitim alıp almama durumu kontrol değişkenler olarak tercih edilmelidir. Ayrıca çalışmaların konuları belirlenirken daha geniş bir konu yelpazesi oluşturabilmek amacıyla geçmiş çalışmalardan yararlanmanın yanında akademisyenlerin görüşlerinin alınmasına önem verilmelidir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazarlar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(2), 125-149.
- Akyürek, M. İ. (2020). Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 72-83.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelemesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201.

- Baltacı, A. (2020). Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), 27-40.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Stanford University.
- Baykan, S. Y. ve Nuhoglu, H. (2024). Türkiye'deki okul yöneticileri konusundaki yazılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler (2015-2020). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 48-65.
- Bayraktar, F. (2023). Okul yöneticilerinin özyeterlilik algıları ile politik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-143.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Bozan, S. ve Öztürk, S. (2023). Okul yöneticiliği alanında çalışmaların kavramsal ve yöntemsel analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 400-419.
- Çalık, T., Çoban, Ç. ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çalışkan, M. ve Serçe, H. (2018). Türkiye'de eğitim alanındaki eylem araştırması makaleleri: Bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-102.
- Çelik, K. ve Doğan, H. (2019). Okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş performanları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 37-55.
- Çelikay, P. ve İnandı, Y. (2023). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yeternek yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 202-217.
- Çetin, M. ve Kıral, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281-310.
- Çoruk, A. ve Yumuşak, Ş. (2023). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2125-2141.
- Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 105-123.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 36-49.
- Demirer, S. ve Nartgün, Ş. S. (2015). Okul yöneticilerinin örgütsel yaratıcılık ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 170-199.
- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye'deki eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- Erdem, Y. ve Kınır, S. (2022). Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 165-175.
- Gist, M. E. ve Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and

- malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Glanville, J. ve McCool, R. (2014). What is a systematic review? <http://www.whatisseries.co.uk/whatis/>
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-156.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Heck, R. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Higgins, J.P.T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M.J. ve Welch, V.A. (editors). (August 2023). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. <http://www.training.cochrane.org/handbook>
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 275-294.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). *Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi*. Eğitim Yönetimi, 2(2), 245-257.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. ve Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- Mamak, G. S. (2023). *Okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özdemir, M., Özdemir, N., Gören, S. Ç., Ötken, Ş., Ernas, S. ve Yalçın, M. T. (2020). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(201), 273-291.
- Özdemir, N. ve Yalçın, M.T. (2018). An evaluation of principals' leadership practices on assistant principals' leadership self-efficacy. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 1298-1318.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsat, K., Abakan, R., Işıktaş, S. ve Şenol, H. (2023). İlköğretim yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile okul liderlik uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 640-657.

- Rogers Haverback, H. (2020). Middle level teachers quarantine, teach and increase self-efficacy beliefs: Using theory to build practice during Covid-19. *Middle Grades Review*, 6(2), Article 6, 1-6.
- Sezgin, F. ve Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology* (14. baskı). England: Pearson Education.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. İçinde *Self-Efficacy in Changing Societies*, ed. A. Bandura, 202-231. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zusho, A. ve Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

Extended Abstract

Introduction

Schools, where educational and instructional activities are carried out, require a school administrator with a high level of self-efficacy to cultivate qualified individuals who can adapt to the changing and evolving world, prepare them for successful and productive lives in the future and meet the expectations and needs of the information society (Akyürek, 2020; Baltacı, 2020; Haverback, 2020; Leithwood vd., 2006; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011). A robust sense of self-efficacy enables school administrators to have greater confidence in their decision-making processes, cope more effectively with challenges, and enhance their leadership skills (Demirer ve Nartgün, 2015; Mamak, 2023). For this reason, school administrators' self-efficacy remains a contemporary focus of research in educational administration.

A comprehensive literature review has indicated that the construct of school administrators' self-efficacy has been the subject of considerable research, with a growing body of studies examining various aspects of this phenomenon (Akin, 2014; Akyürek, 2020; Bayraktar, 2023; Çalık vd., 2019; Çelikay ve İnandı, 2023; Çoruk ve Yumuşak, 2023; Dağlı ve Kalkan, 2021; Demirel, 2009; Demirer ve Nartgün, 2015; İnandı vd., 2013; Leithwood vd., 2006; Özdemir ve Yalçın, 2018; Özsat vd., 2023; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). However, it has been observed that all these studies have not been systematically synthesized and evaluated from a descriptive perspective. In this respect, this study aims to contribute significantly to the literature by conducting a comprehensive analysis of the studies on the self-efficacy of school administrators in Türkiye to identify patterns, trends, and gaps in the existing literature and provide a roadmap for future investigations in this area.

Method

This study is a qualitative research and designed as a systematic review to analyze the graduate theses and articles published in national and international indexes between 2000 and 2023 on the self-efficacy of school administrators in Türkiye. A systematic review is a synthesis of the results to provide a comprehensive and descriptive overview by being analyzed studies addressing similar research questions or conducted using similar research methodologies according to predetermined criteria (Higgins vd., 2023; Karaçam, 2013). In this research, a purposive sampling strategy was employed. Therefore, 95 studies were subjected to analysis. The data were gathered from a number of databases, including the CoHE National Thesis Center, ProQuest, ULAKBİM, and Google Scholar. The key terms "school administrator", "school principal" and "self-efficacy" were listed in the databases. The studies were subjected to analysis according to a series of criteria, including year, type, research method, data collection tools, sample type, school level, demographic variables, and

the subject areas investigated.

Findings

The findings of this research indicate that the studies were conducted particularly between 2020 and 2023, primarily in the form of articles. Also, the analysis reveals that the majority of the articles were published in international journals. Upon analyzing the studies based on research method, it is evident that quantitative methods were used more frequently, while qualitative methods were utilized at least. Additionally, it is observed that only school administrators were selected as the sample group in the largest part of studies. It is clear that the studies generally adopt a mixed approach, encompassing various school level. Another result of the study has showed that the studies concerning the self-efficacy belief of school administrators in Türkiye most commonly assess this belief in terms of seniority, gender and educational attainment. Furthermore, this finding has suggested that these variables have a significant impact on the self-efficacy beliefs of school administrators. It is seen that scales were widely utilized as a data collection tool in the studies. Moreover, the great majority of studies had dealt with the self-efficacy beliefs of school administrators, mainly examining in terms of demographic variables and leadership.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In this research, the articles and graduate theses published from 2000 to 2023 on the self-efficacy of school administrators in Türkiye were examined. As a result of this study, it has been found that the majority of the studies were conducted between 2020 and 2023. Thus, the increasing number of studies in this field in recent years indicates a growing interest among educational researchers in the self-efficacy of school administrators. Also, the preponderance of the studies employed quantitative research methods. Nevertheless, there is a substantial need for mixed methods in this field. A convergent design, integrating quantitative and qualitative data, would probably produce more comprehensive and practical outcomes. Likewise, the results reported by Baykan and Nuhoglu (2024) are consistent with the findings of this study. A limitation of most of the studies analyzed is that the sample was restricted to school administrators. Including the views of other stakeholders within the school organization would serve to strengthen the studies' reliability and validity. The great part of the studies analyzed have worked on the self-efficacy beliefs of school administrators, primarily investigating from the point of demographic variables and leadership.

In the light of the results of this study, the following recommendations were improved. First of all, the production of doctoral dissertations examining the self-efficacy beliefs of school administrators in Türkiye should be encouraged. In addition, the adoption of mixed research methods in these kinds of studies would improve their quality and make important contributions to the field. As school administrators are

entrusted with the duty of running schools effectively, it can be proposed that self-efficacy measures be put into practice during the appointment process. Finally, it is advised that researchers benefit from the previous studies and seek advice from academics while determining their research topics to broaden the scope of future research.

Kadın Okul Yöneticisi Olmanın Zorlukları ve Yaşadıkları Mobbing Durumlarının Değerlendirilmesi*

Merve Tacir Dişli^aRamazan Atasoy^b^a Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa^b Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Şanlıurfa

Özet

Bu araştırmanın amacı, kadın okul yöneticisi olmanın zorlukları ve kadın yöneticilerin yöneticilik yaparken maruz kaldıkları mobbing davranışları ve mobbingle baş etme stratejilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Şanlıurfa'da yirmi kadın okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi, veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kadın yöneticilerin üstleri, çalışma arkadaşları, öğretmenler ve veliler tarafından çeşitli mobbing davranışlarına maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, kadın yöneticiler toplumsal ön yargı, cinsiyet ayrımcılığı gibi bir dizi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kadın yöneticiler mobbingle baş etmede iletişim, mesleki iş birliği ve psikolojik güçlendirme stratejilerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın okul yöneticilerinin ataerkil toplum niteliklerine özgü cinsiyete dayalı toplumsal rol algılarından ve yaşadıkları zorluklardan kaynaklı yöneticilik görevi üstlenmede çekinme davranışı sergilemektedirler. Kadın okul müdürleri, bu pozisyonu yürüten kadın meslektaşlarına potansiyellerinin farkına varmalarını ve yönetici olma konusunda kendilerine güvenmelerini önermektedirler. Araştırmanın kadın yöneticilere yönelik alana yeni bir bakış açısı getirmesi ve yönetici atama süreçlerine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın okul yöneticisi, mobbing, baş etme stratejisi

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

5 Şubat 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

25 Eylül 2024

Page numbers / Sayfa no:

296-322

Citation Information / Atf bilgisi:

Tacir Dişli, M. ve Atasoy, R. (2024). Kadın okul yöneticisi olmanın zorlukları ve yaşadıkları mobbing durumlarının değerlendirilmesi, *Harran Maarif Dergisi*, 9 (2), 296-322. doi: 10.22596/hej.1432272

Corresponding Author: Merve Tacir Dişli **e-mail:** tacir_1880@hotmail.com

* This study was produced from master's thesis number 721583 and was also presented as a paper at EYFOR XIII on 11.05.2022.

The Challenges Faced by Female School Administrators and the Evaluation of the Mobbing Situations They Experienced

Abstract

The purpose of this study is to explore the difficulties of being a female school administrator and the mobbing behaviors that female administrators are exposed to while working as administrators and their coping strategies with mobbing. The methodology employed is qualitative research, and the study focuses on a group of twenty female school administrators working in Şanlıurfa. The study utilised the criterion sampling method, a form of purposeful sampling, and data was collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. Data analysis was conducted using the descriptive analysis method. The findings indicate that female administrators endured various mobbing behaviors from their superiors, colleagues, teachers, and parents. Female school administrators reported experiencing issues such as social prejudice and gender discrimination. It has been determined that effective communication, professional collaboration, and psychological empowerment strategies are advantageous to cope with mobbing. Female school administrators display hesitancy in undertaking administrative tasks due to their gender-based social role perceptions specific to a patriarchal society. This difficulty is compounded by the challenges that they encounter. Female school principals encourage their female colleagues to recognise their potential and have the confidence to become administrators. It is expected that the research will bring a new perspective to the field of women administrators and contribute to the processes of appointing administrators.

Key Words: School principal, mobbing, coping strategy

Introduction

Professional life constitutes a significant part of human existence and is a crucial determinant in shaping an individual's personal life, family dynamics, and environment. For this reason, the satisfaction of individuals in their professions and work life is among the fundamental issues of organizational life. Therefore, ensuring job satisfaction is a fundamental issue in organizational life. Unhappiness at work can have negative effects on an individual's family and social life. Since the inception of organized societies, groups have always required a facilitator to oversee and regulate their activities. The school administrator is the authorized person responsible for the achievement of the school's objectives, the maintenance and supervision of its functioning, the education of the students in the best conditions, and the communication of the teachers among themselves. In this context, school administrators must assume significant roles and responsibilities to ensure healthy, efficient, and high-quality educational processes are maintained in schools that cater to a large segment of society. However, female school principals' managerial skills, vision, mission, and leadership behaviors in managing, creating, and sustaining effective schools may be perceived differently by the teachers and staff, and they may show resistance behaviors towards the management team. Therefore, a range of events and situations that the female school administrators encounter could impede their

capacity to perform their duties, and as a result, negatively impact the atmosphere of the school, the job satisfaction of staff, and their dedication to the organization. This scenario may lead some staff members to adopt attitudes towards female school administrators that vary from what was anticipated, either openly or in secrecy. Moreover, it is of interest to determine whether, in addition to mobbing by top management, subordinates' resistance to female school administrators and the emergence of reverse mobbing differ from those towards male administrators.

Research suggests that mobbing faced by school administrators is affected by many variables (Koroğlu, 2006). Gender is a variable that must be considered, as the majority of the Ministry of National Education's (MONE) teachers and employees are women. However, TÜİK's (2020) [Turkish Statistic Institute] indicate that women are underrepresented in managerial positions. Furthermore, the World Economic Forum [WEF] (2021) highlights that Türkiye is ranked 131st based on its score for gender inequality, with senior officials and executive positions being the area where it is furthest from achieving equality (Özdemir, 2021). These disparities are particularly evident in the economic, political, and educational sectors. In Turkish society, teaching is widely recognized as a female profession, whereas school management is a male profession (Müjdeci & Göçen, 2019). However, the starkly low number of women occupying managerial positions prompts a need to examine this social phenomenon in greater detail. The motivation for our study stems from this anomaly and focuses on drawing attention to this gap in the field of school management. Furthermore, this research, which prioritizes the responsibility to emphasize gender-based inequalities in education policy, has important implications in terms of its potential to shape school administrator selection policies.

This research aims to investigate the phenomenon of mobbing experienced by women administrators in the education sector and to identify the challenges associated with it in educational institutions. Moreover, this study will confidently explore effective coping strategies to address these challenges. The research will focus on the following sub-problems:

- i. What are the difficulties you face as a female school administrator and the mobbing behaviours you are exposed to?
- ii. What are your strategies for dealing with the problems you face or mobbing behaviours?
- iii. What are the reasons for the quantitative scarcity of female school administrators?

Conceptual Framework

The notion of mobbing was introduced to the literature in 1984 as a result of a report prepared by Heinz Leymann in Switzerland and has become a very popular phenomenon since 1990s (Leymann, 1990). The aim of mobbing attacks, which are made repeatedly and ruthlessly to prevent the work of the individual by suppressing the employees' talents, is to try to make them inefficient. All of the behaviours that damage the respect of the person, such as humiliating the person, mocking, giving him/her work other than his/her duty, not taking into consideration what he/she has done, not taking into consideration his/her success, isolating him/her from the environment, not giving him/her responsibility are among the mobbing behaviours (Baykal & Toksoy, 2005, p. 8). The causes of mobbing include personality traits of both victim and perpetrator, personal ambitions of the perpetrator, differences in opinions, and disparities in ethnicity and religion. The parties involved can fall under the categories of subordinate-subordinate, superior-subordinate, or subordinate-superior. Therefore, anyone can become a victim of mobbing. Although several reasons exist for communication barriers among colleagues in the workplace, disrespectful and aggressive behaviours towards each other are common causes of conflicts. Such actions are typically referred to as mobbing (Çobanoğlu, 2005, p. 21). Workplace bullying, also known as mobbing, encompasses workplace terrorism, psychological harassment, emotional abuse, and intimidation (Tınaz, 2006). It has been identified as a significant issue in the workplaces.

Method

Research Model

The study investigates the challenges and bullying incidents faced by female school administrators. To this end, a phenomenological design, a type of qualitative research method, was adopted. Qualitative research refers to a methodology that intends to uncover perceptions and circumstances in their natural surroundings from a comprehensive and objective perspective (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this research design, the focus is on generating information to understand individuals' lives, stories, reasons for their behaviours and social lives (Strauss & Corbin, 1990). The phenomenological design, a qualitative method allows attention to be drawn to situations that a person is aware of but does not have an in-depth and comprehensive view of (Büyüköztürk, 2016).

Study Group

The population of the study consists of female school administrators in Şanlıurfa. The study group of the research is twenty female administrators working in Şanlıurfa central district schools in 2021-2022. The main criterion is to have a female

principal and/or deputy principal in the center of Şanlıurfa. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group of the research. The criterion sampling is the formation of the study group from individuals with the desired characteristics related to the subject to be investigated (Büyüköztürk et al., 2009). It is crucial for the research's success that the study cohort comprises individuals who can derive benefits from the participants' experiences, are easily accessible, and volunteered their participation. Nonetheless, qualitative research precludes generalization; therefore, the study cohort was structured to tackle the specific issue within the broadest feasible context. To ensure the protection of sensitive data on female administrators, we utilized the abbreviation Y and sequentially numbered and coded the participants [Y1, Y2...]. We refer to Table 1 for demographic details of the participants.

Table 1. Information about the demographic characteristics of the participants.

Code Name	Task Position	School Type	Service Year	Marital Status
Y1	Deputy Principal	Secondary School	3 years	Unmarried
Y2	Deputy Principal	Primary School	8 years	Unmarried
Y3	School Principal	High School	5 years	Married
Y4	Deputy Principal	Nursery School	5 years	Married
Y5	Deputy Principal	Primary School	18 years	Married
Y6	School Principal	Primary School	16 years	Unmarried
Y7	Deputy Principal	Primary School	20 years	Unmarried
Y8	School Principal	Nursery School	17 years	Married
Y9	School Principal	Secondary School	18 years	Married
Y10	School Principal	Primary School	6 years	Married
Y11	Deputy Principal	High School	1 month	Unmarried
Y12	Deputy Principal	Nursery School	13 years	Married
Y13	Deputy Principal	Secondary School	5 years	Unmarried
Y14	School Principal	High School	7 years	Married
Y15	School Principal	Nursery School	20 years	Married
Y16	Deputy Principal	High School	2 years	Married
Y17	School Principal	Secondary School	6 years	Unmarried
Y18	Deputy Principal	Primary School	4 months	Unmarried
Y19	School Principal	Nursery School	10 years	Married
Y20	School Principal	Nursery School	3 years	Unmarried

Y1: Female school administrator

Data Collection and Analysis

The study gathered participants' perspectives with a semi-structured interview form, a widely used technique in qualitative research. This tool allows for effective interviewing and minimizes disorganization. In the semi-structured interview format, the questionnaire's structure is partially predetermined and tailored to allow the researcher to handle different inquiries and to delve into further explanations

depending on the responses received. During the interview form preparation process, relevant literature was reviewed to form potential questions based on similar research. The semi-structured interview form draft was then finalized, considering recommendations from two educational administration experts and one language specialist. Following the selection of interviewees, suitable dates and times were arranged for the interviews to be conducted. During the interviews, the consent form was arranged for participants, who were provided with initial information regarding the research. The data obtained were subjected to content analysis in accordance with the themes created by the researcher within the framework of the semi-structured interview form and the relevant literature, and direct quotations were used to reflect the views of the participants. The study is based on Guba and Lincoln's (1982) credibility processes in the context of validity and reliability. Four primary credibility aspects - internal validity (participant confirmation and triangulation), external validity (participant and setting details, purposive sampling), dependability (triangulation, analysis by other specialists) and confirmability (triangulation) - were meticulously upheld.

Findings

The findings concerning the initial sub-problem of the investigation, namely the challenges experienced by female school administrators and the acts of mobbing targeted towards them, are presented in Table 2.

Table 2. Themes Related to the First Sub-Problem

Themes	Codes	n	f
Sources of mobbing	Mobbing based on social prejudice	11	13
	Mobbing by parents and environment	8	9
	Mobbing by other administrators	8	8
	Mobbing caused by gender discrimination	7	9
	Mobbing based on wife and mother responsibilities	6	7
	Mobbing by senior management,	5	7
	Mobbing by teachers	4	5
	Female administrators who do not experience mobbing	2	2

Mobbing Based on Social Prejudice

In the study, 11 out of 13 participants reported experiencing workplace mobbing as a result of social prejudice. These participants noted that school leadership roles are predominantly associated with men in society. Furthermore, cultural and traditional norms do not facilitate the acceptance of women in managerial positions. In this context, current research suggests that the trust and work reputation of female administrators are being questioned and that they are subjected to frequent emotional mobbing in business life. However, the opinions on changes in social bias perceptions were limited. Some views expressed by the participants are as follows:

" Being a female administrator in a patriarchal society can be challenging since one must first persuade others of their capability to fulfil such a role [Y20]. Society has a preconceived notion that women are incapable of achieving much, particularly in managerial positions. For instance, individuals often approach my deputy manager, assuming he is the manager [Y4]. In the past, female administrators were not highly regarded; however, there has been a gradual shift in society's perception [Y17]."

Based on the findings, it can be stated that participants experienced mobbing behaviours. These behaviours involved questioning their competencies and damaging their reputation due to the societal perception that management is not a woman's responsibility.

Mobbing by Parents

One of the themes related to the difficulties of being a female school administrator and the mobbing behaviors faced by female administrators is gathered under the title of mobbing applied by parents. Eight of the participants stated nine opinions that they were exposed to mobbing behavior by parents. Participants shared instances of experiencing conflicts with parents and other school stakeholders, attributing these challenges to their roles as female school administrators. Some participants reported not being taken seriously [Y12], while others mentioned instances of being threatened [Y6 and Y9] and encountering attempts to dominate them [Y1]. Additionally, a few participants associated the mobbing behavior they experienced with the geographical region of the school and the socio-economic level of the students' parents [Y13].

" I also had conflicts with the parents. When they could not get me to do what they wanted, they threatened me [Y6]. When the male administrator steps in, some people listen to his words more than mine. There are times when we even get into a lot of arguments with some parents [Y1]. I even had parents who threatened me [Y1]. Especially in the areas we call slums, conflicts with parents may arise. [Y12]."

When the answers of the participants are examined; It can be said that parents generally expect a male administrator, they respect male administrators more, and the decisions of female administrators are questioned. In addition, it is understood from the participant responses that parents have developed a perception that they can make female administrators fulfill their wishes more easily by using the wrong tone and threats.

Mobbing by Other Administrators

In the research, it was found that female school administrators were exposed to mobbing behaviors applied to them by their other administrative colleagues [f:8]. Female administrators who reported experiencing peer-to-peer mobbing mentioned that they struggled to garner the requisite respect from colleagues, despite holding the same position. Some of the opinions of the participants [Y1, Y4, Y9, Y13], who pointed

to their discomfort in being assigned drudgery or fatigue work, the unfair distribution of work between them and other administrators, and gender differences as the reason for the peer-to-peer mobbing behaviour they are exposed to, are as follows:

“Our male deputy principal didn’t know how to talk to me. He would try to scold me in front of the parents and teachers, and he would act like he was superior to me because he was a man and thought he could order me around[Y13]. Moreover, our administrator did not distribute the work fairly. He would even make me run his errands [Y13].”

In the light of the findings, it can be said that female school administrators are exposed to peer-to-peer mobbing. Participants stated that they were subjected to mobbing behaviors such as humiliation by their colleagues in front of others, unfair distribution of workload, making them do drudgery and belittling their work even though they have the same status, and emphasized that this situation is generally implemented by male administrators.

Mobbing Resulting from Gender Discrimination

In the study, 7 participants reported experiencing mobbing [f:7; n:9] due to gender discrimination. The common thread in these experiences is the different perception of female administrators by teachers, students, parents, and senior management compared to male administrators. Some female school administrators stated that they faced verbal and emotional mobbing because the management profession was perceived as more suitable for men. They also expressed having to work harder than their male counterparts to overcome these prejudices.

“Regrettably, male school principals are often listened to and favored more than their female counterparts in schools. During my management exam, I encountered comments from the jury members such as, ‘What is a woman doing in administration? She should be a teacher, attend school part-time, and then stay at home.’ Even the inspectors who visited my school questioned, ‘Miss, how did you end up here?’ [Y6]. Sometimes, gender bias leads to perceptions of inadequacy. Breaking these prejudices took time [Y7]. While even students may fear administrators, the same apprehension is not extended to female administrators. In fact, students tend to act more daringly towards female administrators [Y15].”

Mobbing Based on Spouse and Mother Responsibilities

One of the codes developed for the initial theme of the research, which is mobbing sources, was categorized as ‘Mobbing based on wife and mother responsibilities’ [f:6; n:7]. Here are some of the opinions collected under this title:

“Most of the time, my children complain, saying, ‘You spend time with your students all day; you don’t spare any time for us’ [Y3]. To give an example, if I went to a National Education School and had to deal with the painter or renovation worker, I would have significant problems with my husband. That’s why I had him handle all my tasks. When his work conditions didn’t allow it, another reason to consider quitting emerged [Y4].”

When examining these views, it is striking that women face difficulties while performing managerial duties due to the disruption of their responsibilities towards home and family. In addition to the challenges posed by administrative tasks, female school administrators' responsibilities towards their families and spouses, neglect of their children, and the monotony in their social lives contribute to psychological and physiological exhaustion. This situation can be viewed as a consequence of the traditional roles assigned to women, stemming from living in a patriarchal society.

Mobbing from Senior Management

In the research, 5 participants who took part in the interviews shared 7 opinions where they experienced mobbing by senior management. Participants Y19 and Y3 mentioned that they can not visit the Directorate of National Education without feeling uneasy. They explained that, as female administrators, they worry that male personnel within the Ministry of National Education might misunderstand them. Consequently, they reported being subjected to verbal or non-verbal mobbing due to their marital status and encountering difficulties in fulfilling their duties.

" Especially when you're a woman, you can't blend in, you can't go there often, because everyone in National Education is male. Fearing they might say 'this woman is here again? Especially our upbringing does not allow this. A woman is a woman, a man is a man. We are not men, we do not think like them, and we should not think like them. As a woman, I expect to be treated more sensitively. I don't want to go to National Education unless I must [Y4]."

Participant Y4 expressed that the staff in senior management failed to utilize their communication skills effectively. They attempted to hinder the participants in performing their duties, and simultaneously, when participants sought to assert their rights, senior management opposed them. Participants Y17 and Y20 highlighted discrepancies in the functioning of senior management, emphasizing a lack of acknowledgment for their contributions throughout their careers. They stated that the work they had undertaken was often disregarded by senior management.

" Those who work in National Education are very rude and lack understanding [Y4]. National Education does not protect its staff in any way, especially if you are a female administrator; the work you have done and the sacrifices you have made may suddenly be disregarded. I've heard this threateningly from my superiors many times. You feel constantly on edge [Y17]. When I wanted to demand my rights from senior management, no one stood behind me. No one supported me when there was a case of 'a friend at court.' I experienced this personally; they told me, 'You can cry all you want; eventually, it is what it is' [Y20]."

Y9 stated that she experienced not only verbal and non-verbal mobbing but also sexual mobbing. She mentioned that her marital status and lack of experience made her a target for senior management. Following this unfortunate incident, she felt compelled to resign from her managerial position and request a transfer to another city.

" One of the most significant challenges I faced was the distorted perception of women; I sensed a perverted atmosphere where women were treated with audacity, particularly within the National Education community. I dreaded going to the National Education; the stares and expectations were unbearable. The indifferent attitude of the branch managers was very disturbing. You had to be cautious about your clothing, especially if you're a single woman. I even experienced sexual harassment from the district director of National Education. For this reason, I requested a transfer. It took me a long time to overcome this ordeal, and even now, I still shed tears when I recall it. Only I know how I left that room, how I arrived at school in tears, and how utterly helpless I felt [Y9]."

Mobbing Applied by Teachers

Regarding the question "What are the difficulties experienced by female school administrators and the mobbing behaviors they experience?", 4 participants expressed 5 opinions in the context of teacher-induced mobbing. It is understood from the participants' opinions that they were exposed to verbal and non-verbal reverse mobbing by the teachers. Administrators often attribute these reverse mobbing behaviors to gender role basis. It has been found that these behaviors cause reputational damage and loss of work motivation. Some participants emphasized that their peers criticize them too much, misunderstand them, and that female teachers are jealous of female administrators. Some of these opinions are as follows:

" Especially male teachers do not accept that you, as a woman, are above them. Since leadership in society has always been given to men until today, they find this situation strange and do not accept it [Y9]. When the genders are different in subordinate-superior relationships, communication becomes challenging [Y9]. If you are a female administrator, you start with a disadvantage, because even your peers do not like taking orders from a woman [Y6]."

The second sub-problem of the research is "What are your strategies for coping with the problems and/or mobbing behaviors you encounter?" The findings regarding the question are given in Table 3. The findings and comments regarding the second problem were thematized in the light of the answers given by the participants and shared under the relevant title.

Table 3. Themes Related to the Second Sub-Problem

Themes	Codes	n	f
Strategies for dealing with mobbing	By being understanding and through communication	6	6
	By taking a determined stance	5	8
	By adhering to the regulations	5	5
	By getting help and support	3	3

Upon reviewing Table 3, it was observed that 6 of them utilized communication and understanding, 5 participants employed the coping strategy of staying determined, 5 adhered to regulations, and 3 sought help to overcome the problems and mobbing behaviors they encountered.

By Being Understanding and Through Communication

As part of the investigation into the second sub-problem of the research, attention was directed toward the coping strategies employed by female school administrators in response to mobbing behaviors they experienced. Six participants revealed that they addressed problems by seeking to understand the other person and utilizing effective communication skills. In this context, it can be inferred that female administrators contribute to fostering a positive school climate by leveraging communication channels and interpersonal interactions in a manner that emphasizes understanding and highlights the human dimension.

" When your communication and empathy skills are good, finding solutions to problems becomes easier. When you act as if you were one of them rather than a superior, they approach you with understanding [Y13]. I am able to deal with the problems I encounter thanks to my communication skills. I listen to the other person patiently and try to understand them [Y3]. I try to look at things within the framework of love, respect and understanding. It is very important to listen to the other person patiently and empathize with them [Y7]."

By Taking a Determined Stance

Another code regarding the coping strategies identified among female school administrators in response to mobbing behavior was adopting a determined stance. Analysis of participant opinions revealed that [f:5; n:8] female school principals demonstrated resilience in the face of challenges and mobbing behaviors [Y1; Y2; Y20], showcasing perseverance in handling the issues they encountered.

" If your motivation for management is strong, continue to work tirelessly, fulfill your duties, eventually, everyone will begin to accept and respect you [Y20]. It's essential to remain determined when facing difficulties [Y1]. What kept me in this position was my distinctive and determined stance [Y6]."

By Adhering to the Regulations

Adhering to regulations has been identified as one of the ways female school administrators cope with mobbing behaviors. Participants shared the view that there would be no problems if business are carried out while protecting and adhering to the rights of both parties.

" When I encountered issues with higher authorities, I promptly researched my rights. This empowered me, and I defended myself by adhering to the regulations [Y1]. We proceed according to what the regulations indicate [Y2]."

Female administrators are primarily inclined to address issues through communication channels. However, when this coping strategy proves ineffective, they resort to strategies aimed at defending their personal rights, in accordance with existing laws and regulations.

By Getting Help and Support

In response to the question ‘What are the methods of coping with mobbing behaviors experienced by female administrators?’, three participants highlighted their ability to solve problems by seeking help and support. These responses suggest that, when faced with unfamiliar situations, participants turn to reliable colleagues whom they perceive as more experienced. Beyond professional collaboration and support, a few participants also mentioned seeking assistance from family and friends. Notably, participant Y9 shared that, in addition to support from teammates, she received significant support from her husband, and that she was able to work as an administrator thanks to her husband’s support.

“ I consult and receive support from my deputy principal friends who are more experienced than me [Y1]. Seeking advice from people you have some trust in [Y12]. My husband stood behind me and motivated me every time I gave up. In moments of tears or challenges, he would bring me back to my senses with motivational speeches like ‘You can do it’ [Y9].”

Table 4. Themes Related to the Third Sub-Problem

Themes	Codes	n	f
Representation of female school principal	Women’s responsibilities regarding home and family	11	12
	Working conditions of administrators	9	13
	Perspective on female administrators	8	11
	Low self-esteem	2	2

In the third sub-problem of the research, the reasons why female school administrators remain in the numerical minority were investigated. In this context, the responsibilities of female school administrators at home and family [f:12; n:11]; working conditions of administrators [f:13; n:9]; perception of female school administrators [f:11; n:8]; and low self-esteem [f:2; n:2] has been seen to stand out.

Women’s Responsibilities Regarding Home and Family

It was found that 11 of the female school administrators attributed their low representation in managerial duties to their high responsibilities at home and in their families. This suggests that women in administrative roles view their responsibilities to their families as a hindrance to fulfilling their duties at work, and that time constraints limit their ability to balance work and home life. Some participants, namely Y10, Y6, and Y19, stated that they did not consider becoming administrators due to a lack of support from their husbands.

“ Women may feel that they cannot balance all of their responsibilities, including those outside of work, and may consider holding back [Y9]. The amount of time spent at school and the level of responsibility can be overwhelming. Maintaining a balance between school and home can be challenging for women, who often have additional responsibilities at home [Y17]. Female teachers may choose not to pursue

administrative roles due to concerns about balancing work and family responsibilities. Research suggests that some women may feel pressure from their husbands to prioritize family over career advancement [Y10]. It is important to note that these factors are not unique to female teachers and may also affect male teachers. Additionally, women may worry about the potential impact on family unity and stability [Y6]."

Working Conditions of Administrators

According to 9 of the female school administrators, the underrepresentation of women in managerial positions is due to the challenging working conditions of school administration. The participants noted that female teachers may not prioritize becoming administrators because they typically spend less time in the teaching profession and have more vacation time.

" Long working hours can have a significant impact. The teaching profession, often considered ideal for women due to the option of part-time work, may be incompatible with administrative duties [Y7]."

Perspective on Female Administrators

Another reason for the underrepresentation of women in school administration is the negative societal view of women in leadership positions. Participants commonly expressed that female teachers tend to stay in the background because administrative tasks are traditionally attributed to men in society. Social roles and traditional perspectives are often cited as obstacles to women becoming administrators, in addition to the perception that teaching is a more suitable profession for women in society. The following are some examples of these opinions:

" The underrepresentation of women in leadership positions may be attributed to societal values and gender biases [Y1]. Women leaders are still not fully accepted in our society, as evidenced by the common question of why a young woman would choose to become an administrator. Management is often perceived as a male-dominated field, with age being a determining factor for suitability [Y13]."

Low Self-esteem

The study found that the underrepresentation of women in managerial positions in schools is linked to societal factors that erode women's self-confidence. It can be inferred from these findings that female candidates for school administration may hold beliefs that women cannot succeed in leadership roles and cannot influence others.

" Women don't realize their potential because they lack self-confidence. They are actually used to taking orders from men and they are looking for peace rather than pursuing their careers and success. It's as if they say, "I'm a little over my head, I'm carefree. They leave the job to men, saying, "Why should I deal with management?" [Y13]."

Discuss and Result

In the study, it has been tried to evaluate from a qualitative perspective the challenges faced by female school administrators in managing processes, including mobbing behaviours, and exploring coping mechanisms. Additionally, it seeks to investigate the reasons behind the underrepresentation of female administrators in education compared to their male counterparts.

In the study, the difficulties of being a female administrator and the mobbing behaviors they experienced have been grouped under the theme of mobbing sources. The participants expressed the verbal and non-verbal mobbing behaviors they experienced during their duties as a result of the attribution of the managerial duty to men in the society. Bayrak and Mohan (2001), İnandı (2009) and İnandı and Tunç (2012) investigated the job satisfaction of female teachers due to career barriers. They found that female administrators are affected by social stereotypes. Similarly, Agars (2004) and Poussard and Çamuroğlu (2009) suggest that gender stereotypes and discrimination contribute to the formation of these prejudices. Female school administrators have reported that mobbing behaviours based on social prejudice have decreased their motivation in the profession and damaged their reputation. They have also stated that they had to work harder than male administrators to change this perception, which has had an emotional and physical impact on them. This finding is consistent with the results of Aksu and friends (2013) and Kirişçi and Can (2020), who concluded that high performance and effective social relationships are necessary to overcome the glass ceiling. Additionally, it aligns with Eagly and colleagues' (1992) research, which found that negative perceptions and evaluations of women leaders are more common in organizations where autocratic and directive leadership styles are dominant. Şahin's (2007) study found that women work longer hours than men in their careers. Similarly, these results are consistent with Coleman's (2003) research, which examined whether the underrepresentation of women in leadership positions is due to gender bias. Coleman concluded that, even today, leadership is still perceived as a male attribute, which discourages women from pursuing managerial roles. However, it is important to acknowledge that social prejudice and stereotypes can vary based on geography, region, locality, and dominant culture.

In the study, it was found remarkable that these social prejudice patterns fed by social, cultural and traditional structures were reflected on women school administrators in different ways by almost the majority of the internal and external stakeholders of the school. The reluctance of female school administrators in administrative processes is parallel to the difficulties they experience in balancing work and life. According to Kirişçi and Can (2020), this situation exemplifies the glass ceiling syndrome at a personal level. For instance, when a female administrator is present in a school, parents and others may be surprised and fail to consider her

opinions. She may be subjected to threats and insults, and her administrative requests may go unfulfilled. In such cases, individuals may seek out a male administrator to address their concerns.

The study concluded that female school administrators are subjected to mobbing behaviours by teachers, other school administrators, and senior management. This finding is consistent with the existing literature (Karaoğlu, 2020), which shows that behaviours commonly described as mobbing, such as discrediting, humiliating, imposing menial tasks, insulting, threatening, preventing work from being done, and forcing individuals to perform tasks outside their job description, are predominantly perpetrated by male administrators. Another type of mobbing experienced by female school administrators is personal and emotional jealousy and envy among colleagues. This result is in line with Örucü et al.'s (2007) result of being envied and found unattractive by colleagues. On the other hand, it also contradicts with the result of Negiz and Yemen (2011) in their study on the problematic women in public organizations in terms of women administrators and the people who work with these women administrators that women employees are satisfied with working with women administrators.

Female school administrators may also experience gender-based reverse mobbing, which is a form of mistreatment. These findings contrast with Can's (2008) study, which found that employees in National Education do not consider the gender of administrators to be important. It is important to note that female school administrators may face mistreatment in senior management positions, and may not be able to seek their rights, potentially leading to gender-based mobbing (as reported by one participant). This situation appears to contradict the findings of Karaoğlu's (2020) study on the challenges faced by school administrators, where participants reported receiving support from senior management and experiencing positive discrimination. Additionally, it seems to contradict the results of Ayrancı and Gürbüz's (2012) study, which explored how educational institution administrators perceive the glass ceiling syndrome and found no gender-based differences in performance evaluation.

The research highlights the pressure faced by female school administrators due to excessive workload and long shifts, which can lead to difficulties in fulfilling their responsibilities at home. This pressure is often compounded by the expectations of husbands and children. This finding is consistent with previous research by Günsel et al. (2015), which also identified concerns among women about balancing work and home life. Another result of the research is that female school administrators wear themselves out more due to the nature of women. The results also point to the physical and emotional exhaustion caused by the fact that female school administrators try to carry out their duties very meticulously and with a perfectionist attitude, and the stress

they experience due to the limitations of school resources. This result is in accordance with the results of Can (2008), Karaoğlu (2020) and Korkmaz (2010), who found that women take on heavy responsibilities in their administrative duties, are more meticulous in their work, and are more emotionally exhausted by their administrative duties.

The study concluded that female school administrators primarily employed the coping strategies of standing firm, showing understanding and communicating, adhering to regulations, and seeking support to deal with mobbing. Research support that female school administrators rely on understanding and communication to manage the mobbing behaviors they encounter and possess advantages in terms of managerial and communication skills (Kayıkçı & Sıkar, 2021). This is in concord with Tüzel's (2014) conclusion that female school administrators can make significant contributions to schools with their positive qualities, such as working with the instinct of motherhood, aesthetics, and emotionality that stem from women's nature. Female school administrators also employ a coping strategy of taking a decisive stance against the problems and mobbing behaviours they face. This emphasizes their prevention of reputational damage and questioning of their orders. Karaoğlu (2020) supports this finding in his study. The study found that female school administrators employ coping strategies, including administrative performance, effective leadership, and receiving individual and professional support. This strategy is consistent with Çalık and friends' (2011) conclusion that women administrators who can cope with problems are objective and do not compromise their duties.

Finally, the research has explored in depth the reasons for the relatively low representation of female school administrators. In this context, the under-representation of women in management is linked to working conditions, women's responsibilities for home and family, societal perspectives on women administrators and women's self-confidence. These findings align with the first research question and can be considered as a consequence of mobbing sources. It is compatible with the literature that women do not prefer to be school administrators due to the roles assigned to women by the patriarchal society, the concern that women will not be able to fulfill their responsibilities to their husbands and children at home, the idea that working conditions as school administrators are not suitable for women, and their lack of self-confidence (Çelikten, 2004; Çelikten, 2010; Gündüz, 2010; İnandı, 2009; İnandı & Tunç, 2012; Kayıkçı & Sıkar, 2021; Sağlam & Bostancı, 2010; Shanmugam et al., 2006; Sefer, 2006; Şahin, 2007; Tan, 1996).

Limitations of the Research

This research is limited to the views of female school administrators working in the central districts of Şanlıurfa province.

Suggestions

1. The results of this study provide important clues about the current perception of female school administrators and show that female administrators face several problems in schools. In this context, support for female administrators from senior management and the inclusion of positive discrimination policies can be effective in motivating them.
2. The study revealed that women who are both mothers and school administrators have difficulties in fulfilling both roles. At this point, having flexible working hours can contribute to family integrity and peace.
3. Initiatives should be undertaken to foster positive attitudes towards female administrators, engaging every individual within the education system.
4. This research indicates that female school administrators are subject to bullying. Policies should be developed for the psychological and social empowerment of female school administrators and information should be provided on their legal rights and responsibilities.
5. Organizing workshops that bring together female school principals to share experiences and address common challenges is essential. Additionally, activities should be implemented to encourage them to collaborate on projects aimed at solving these issues.
6. There should be incentive activities aimed at increasing the number of female administrators and staff in the Directorates of National Education, accompanied by providing in-service training on communication skills for these employees.
7. The effectiveness of existing educational practices based on gender equality should be studied and implemented for all students from preschool onwards.
8. Recognizing and rewarding the achievements of female school principals who excel in their work and undertake successful projects is crucial. These success stories should be shared through various mass media channels. Additionally, these accomplished administrators should offer professional mentoring to support other female administrators in their career development.
9. Free career counseling services should be provided regarding the mobbing behaviors that female administrators are exposed to.

10. Efforts should be made to enhance the self-confidence of female teachers in their roles as administrators, accompanied by both financial and moral support.
11. To address challenges faced by female administrators in balancing their spouse and family roles, offering free nursery services and flexible working opportunities is recommended.
12. Teachers with a master's degree or doctorate in educational administration should be provided with opportunities to advance their careers, and administrators who have attained such qualifications should be duly rewarded.
13. Administrators should receive in-service training to enhance both their technical and humanistic competencies.
14. Awareness-raising activities can be carried out by highlighting successful role models to change the prejudices and perspectives of women managers in society.

Research Ethics Committee Permission Information

Name of the committee that made the ethical evaluation: H. U. Social and Humanities Ethics Committee

Date of ethics committee decision: 11.02.2020

Issue number of the ethics committee document: 2020/05-E.8088

Conflict of Interest Declaration

The authors affirm that there is no conflict of interest in the data collection, interpretation of the results, and the preparation of this article.

References

- Agars, M. D. (2004). Reconsidering the impact of gender stereotypes on the advancement of women in organizations. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 103-111. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2004.00128.x>
- Akbaş, G., & Korkmaz, L. (2017). Kadın yöneticiler: Görünmez engellerin gölgesinde yükselme çabası. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 73-86. <https://doi.org/10.18394/iid.337824>
- Aksu, A., Çek F., & Şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejilerine ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 133- 160.

- Ayrancı, E., & Gürbüz, T. (2012). Considering glass ceiling in Turkey: Ideas of executives in education sector regarding women in the workplace, *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4),126-151. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v2i4.2657>
- Baykal, A. N., & Toksoy, S. (2005). *Yutucu rekabet: Kanuni devrindeki mobbing'ten günümüze*. Sistem Yayıncılık.
- Bayrak, S. & Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89-114.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Ebru Kılıç, Ç., Özcan A., Şirin, K., & Funda, D. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Coleman, M. (2003). Gender and the orthodoxies of leadership. *School Leadership & Management*, 23(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112810>
- Çalık T., Koşar S., & Dağlı E. (2012). İlköğretim okullarında kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 637-662.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadın yöneticiler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118.
- Çelikten, M. (2010). Attitudes toward women school administrators in Turkey. *Education*, 130(4), 531-539.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing işyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. Timaş Yayınları.
- Eagly, A.H., Makhijani, M.G. & Klonsky, B.G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A metanalysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.3>
- Ergenekon, S. (2020). Mobbing Duygusal Taciz. Milliyet <http://www.milliyet.com.tr/2006/09/03/son/sonyas02.asp>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen Algılarına Göre Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 42-48.
- Günsel, A., Köroğlu, S., & Demirci, L. (2015). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar ve cam tavan algıları: kadın öğretmenler üzerinde bir araştırma. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 74-113.
- İnandı, Y. (2009). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmaları önündeki engeller (Mersin İli örneği-Türkiye). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36, 161-178.
- İnandı, Y., & Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *EBAD-JESR*, 2(2), 203-222.
- Karaoğlu, Z. (2020). *Okullarda kadın yöneticilerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, <https://hdl.handle.net/11499/35084>
- Kayıkçı, K., & Sıkar, B. (2021). İlkokullarda kadın okul yöneticilerinin yönetsel yeterliliğine ilişkin okul paydaşlarının görüşleri. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(2), 61-77.
- Korkmaz Moralıoğlu, S. (2010). *Kamu kurumlarında görev yapan kadın yöneticiler (Kayseri İli Örneği)*. [Unpublished master's thesis]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirişçi, G., & Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 618-636.
- Köroğlu, F. (2006). *Okul yönetiminde cinsiyet etkeni ve kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği talepleri (Bingöl İli Örneği)*. [Unpublished master's thesis]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.5.2.119>
- Müjdeci, N. & Göçen, A. (2019). Okullarda Kadın Yöneticiler: Zorluklar, Fırsatlar ve Çözümler. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara
- Negiz, N. & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.

- Örücü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 117-135.
- Özdemir, Ö. (2021). Kadınlarda eğitimin küresel cinsiyet eşitliği endeksi üzerindeki etkisi: Türkiye için bir uygulama. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 31-43.
- Poussard, J. M., & Çamuroğlu, İ. M. (2009). *Psikolojik Taciz: İşyerindeki Kabus*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam Çiçek, A. & Bostancı, A. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Örgütleri Yönetim Pozisyonlarında Kadınların Temsil Edilme Düzeyine Yönelik Yönetici Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155.
- Sefer, S. R., (2006). Üsküdar ilçesindeki okullarda çalışan bazı kadın yöneticilerin mesleklerine ilişkin beklenti ve sorunları, [Unpublished master's thesis]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Shanmugam, M., Amaratunga, Dilanthi and Haigh, Richard (2006). *Women in construction: A study on leadership*. In: 6th International Postgraduate Research Conference in the Built and Human Environment, 6-7th April 2006, Delft University of Technology and TNO, Delft University, Netherlands. (Unpublished).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.
- Şahin, G. (2007). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları* [Unpublished master's thesis]. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık, *TODAİE Dergisi*, 29 (4), 33-42.
- TÜİK (2020). Kurumsal-Sayı: 33790 /10 Eylül 2020-İşgücü İstatistikleri, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri,2020-33790>
- Tinaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum*, 3, 11-22.
- Tüzel, E. (2014). Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi (Ankara ili örneği), [Unpublished doctoral thesis], *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- WEF (2021). Global gender gap report 2021, <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2021>

Geniş Özet

Giriş

Okul yöneticisi; okulun belirlenen amaçlara ulaşmasında, işleyişinin sürdürülmesi ve denetlenmesinde, öğrencilerin en iyi koşullarda öğrenim görmesinde, öğretmenlerin birbiriyle iletişiminde sorumlu yetkili kişidir. Bu bağlamda bakıldığında toplumun büyük bir kitlesine hitap eden okullarda eğitim öğretim süreçlerinin sağlıklı, verimli ve kaliteli bir şekilde sürdürülebilmesinde okul yöneticilerine çok büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak okul yöneticiliği toplumsal cinsiyet rol algılarına göre kadın okul yöneticileri aleyhine farklılıklar gösterebilmektedir. Okulu yönetme, etkili okullar oluşturma ve okul gelişimini sürdürülebilir kılmada kadın okul müdürlerinin yönetsel becerileri, vizyon ve misyonu ve liderlik davranışları okulun öğretmenleri ve çalışanları tarafından farklı şekillerde algılanabilmekte ve yönetim ekibine karşı direnç davranışları sergileyebilmektedir. Dolayısıyla, kadın okul yöneticisinin karşılaştığı ve işini yapmasını engelleyen her türlü olaylar ve durumlar okul iklimini, çalışanların iş doyumunu ve buna bağlı olarak örgüte bağlılıklarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu durum, bazı çalışanlarda okul yöneticilerine karşı beklenilenden daha farklı gizli ya da açık tutumlar geliştirmesine sebep olabilmektedir. Ancak toplumda kadın okul yöneticilerine yönelik astın üstüne olası direnç göstermesi, ters mobbing uygulaması erkek yöneticilere uygulanan mobbingten farklı olup olmadığı merak edilen bir konudur.

Literatürde kadın okul yöneticisinin karşılaştığı mobbinglerin birçok değişkenden etkilendiğini söylemek mümkündür (Köroğlu, 2006). Bu değişkenlerden biri de cinsiyet değişkenidir. Millî Eğitim Bakanlığında (MEB) görev yapan çalışanların ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu kadınlar oluşturmasına rağmen yöneticilik pozisyonlarında yeteri oranda kadınların temsil edilmedikleri TÜİK (2020) istatistiklerine açık bir şekilde yansımaktadır. Ayrıca Dünya Ekonomik Formu tarafından açıklanan Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu (2021)'na göre, Türkiye'nin toplumsal cinsiyet eşitsizliği puanı 131. sırada yer aldığı vurgulanmakta ve eşitliğe en uzak olduğu alan ise üst düzey yetkili ve yönetici pozisyonları olduğu belirtilmektedir (Özdemir, 2021). Bu eşitsizlikler ekonomik, politik ve eğitim alanındaki pozisyonlarda daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Türk toplumunda öğretmenliğin bir kadın mesleği olmasına karşın yöneticilik pozisyonunda kadınların çok düşük oranlarda görev almasının arka planının araştırılması gereken sosyal bir olgudur. Bu sosyal olgu, bizim için çalışmamıza kaynaklık eden itici bir güç ve motivasyon; eğitim yönetimi alanı için araştırılması gereken önemli bir konu ve eğitim politikası için cinsiyete dayalı eşitsizlikler bağlamında üzerinde durulması gereken bir politika alanıdır.

Bu araştırma eğitim sektöründe kadın yöneticilere uygulanan mobbing olgusunu incelemek ve eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilerin yaşadığı sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik baş etme stratejilerine odaklanmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın alt problemler ise şu şekildedir:

- iv. Kadın okul yöneticisi olarak karşılaştığınız zorluklar ve maruz kaldığınız mobbing davranışları nelerdir?
- v. Karşılaştığınız sorunlarla ve/veya mobbing davranışlarıyla başa çıkma stratejileriniz nelerdir?
- vi. Kadın okul yöneticilerin nicel olarak az olmasının nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Kadın okul yöneticilerin karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları mobbing olgusunun incelenmesine odaklanılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmaları, düşüncelerin ve durumların kendi ortamında gerçekçi ve geniş bir bakış açısıyla ortaya konulmasına yönelik yapılan araştırmalar olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2016). Olgubilim deseni kişinin bilincinde olduğu fakat derinlemesine ve kapsamlı bir görüşe sahip olmadığı durumlara dikkat çekmemize yarayan nitel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2016).

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa'da okul yöneticiliği yapmakta olan kadın yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2021-2022 yılında Şanlıurfa Merkez ilçe okullarında görev yapan yirmi kadın yöneticilerdir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemede, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışma grubunun araştırılmak istenen konu ile alakalı istenilen özelliklere sahip bireylerden oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Kadın yöneticilerin kişisel verilerini güvence altına almak için Y kısaltması kullanılmıştır ve katılımcıların görüşme sıralarına göre numaralandırılarak [Y1, Y2...] kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmada Guba ve Lincoln (1982)'un geçerlik ve güvenilirlik bağlamında inandırıcılık süreçleri temel alınmıştır. Bu noktada inanılabilirlik [iç geçerlik: katılımcı teyidi ve üçgenleme], aktarılabilirlik [dış geçerlik: katılımcıların ve ortamın ayrıntıları, amaçlı örnekleme], güvenilirlik [güvenilebilirlik: üçgenleme, başka

uzmanlarca analiz] ve objektiflik [onaylanabilirlik: üçgenleme] olmak üzere dört ana inandırıcılık bağlamı dikkatlice sürdürülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında kadın okul yöneticisi olarak karşılaşılan zorluklar ve maruz kalınan mobbing davranışları mobbing kaynakları temasında toplanmıştır. Bunlardan toplumsal ön yargıdan kaynaklı mobbing, veli tarafından uygulanan mobbing, diğer yönetici meslektaşları tarafından uygulanan mobbing, cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan mobbing, anne ve eş olarak sorumluluklarından kaynaklanan mobbing, üst yönetim ve öğretmenler kaynaklı mobbing kodlarına ulaşılmıştır. Mobbing kaynaklarına bakıldığında toplumda yöneticilik görevinin erkeğe atfedilmesidir. Ayrıca kültürel ve geleneksel anlayış ve kabullerin toplumda kadın yönetici görmeye alışkın olmadığıdır. Bu bağlamda kadın yöneticilere olan güvenin ve itibarın sorgulanmasını ve kadın yöneticilerin iş yaşamının en çok karşılaşılan duygusal mobbinge maruz kaldıklarına işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında kadın okul yöneticisi olarak karşılaşılan zorluklar ve maruz kalınan mobbing davranışları başa çıkma stratejileri temasında ele alınmıştır. Mobbinge baş etme stratejileri incelendiğinde katılımcıların yaşadıkları problemlerle ve maruz kaldıkları mobbing davranışlarının üstesinden gelmede 5'i kararlı durma, 6'sı anlayışlı davranarak iletişim becerisi kullanma, 5'i yönetmeliklere bağlı kalma ve 3'ü de yardım alma baş etme stratejilerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde kadın okul yöneticilerinin sayısal olarak azınlıkta kalmasının sebepleri araştırılmıştır. Bu bağlamda kadın okul yöneticilerinin ev ve ailedeki sorumluluklarının [f:12; n:11]; yöneticilerin çalışma koşullarının [f:13; n:9]; kadın okul yöneticisi algısı [f:11; n:8] ve özgüven eksikliğinin [f:2; n:2] öne çıktığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öncelikle kadın yönetici olmanın zorlukları ve yaşadıkları mobbing davranışları mobbing kaynakları teması altında toplanmıştır. Katılımcılar toplumun yöneticilik görevinin erkeğe atfedilmesi sonucu görevleri sırasında yaşadıkları sözlü ve sözsüz mobbing davranışlarını dile getirmişlerdir. Bayrak ve Mohan (2001) ve İnandı ve Tunç (2012)'un kadın öğretmenlerin kariyer engellerine bağlı iş doyumlarını araştırdığı çalışmasında kadın yöneticilerin toplumsal kalıp yargılardan etkilendiği sonucu ile tutarlılık göstermiştir. Benzer şekilde Agars (2004)

ve Poussard ve Çamuroğlu (2009) da yaygın cinsiyet kalıpları ve cinsiyet ayrımcılığının bu önyargıların oluşmasında etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu tarz toplumsal ön yargı kaynaklı mobbing davranışlarının meslekteki motivasyonlarını düşürdüğüne ve itibarlarının zedelendiğine değinen kadın yöneticilerden bazıları ise bu algıyı değiştirebilmek için erkek yöneticilerden daha çok çalışmak zorunda kaldıklarını ve bu durumun onları duygusal ve fiziksel olarak yıpratmış olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sonuç, Aksu ve ark. (2013) ve Kirişçi ve Can (2020)'in cam tavanı aşmak için yüksek performans ve etkili sosyal ilişkiler kurmak gerektiğine ilişkin sonuçları ile de uyumludur. Ayrıca, Eagly ve arkadaşlarının (1992) kadın liderlere yönelik olumsuz algı ve değerlendirmelerin özellikle otokratik ve yönlendirici tarzda liderliğin hakim olduğu örgütlerde daha baskın olduğu görüşleriyle de uyumludur. Benzer şekilde, Şahin (2007)'in kadınların kariyer hayatlarında erkeklerden daha uzun süre çalıştıkları sonucuyla da tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlar, Coleman (2003)'in erkek liderlerin sayıca kadınlardan fazla olmasının cinsiyetle ilişkili olup olmasını araştırdığı çalışmasında liderliğin günümüzde bile hala erkeklere atfedilmesi ve kadınların bu ön yargı yüzünden yönetici olmak istememesi sonucuyla da örtüşmektedir. Diğer taraftan toplumsal ön yargı kalıplarının varlığı ve düzeyi yaşanan coğrafyaya, bölgeye, yöreye ve oraya hâkim olan kültüre göre de şekillenebileceği gerçeği göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur.

Araştırmada, sosyal, kültürel ve geleneksel yapıdan beslenen bu toplumsal ön yargı kalıplarının okulun iç ve dış paydaşlarının neredeyse büyük çoğunluğu tarafından farklı şekillerde kadın okul yöneticilerine yansıtıldığı sonucu dikkat çekici bulunmuştur. Diğer bir ifade ile, kadın okul yöneticilerinin yönetsel süreçlerde isteksiz olmalarının sebebi iş ve yaşam dengelerinde yaşadıkları zorluklarla paralellik göstermektedir. Bu durum Kirişçi ve Can (2020)'in da belirttiği gibi kişisel düzeyde cam tavan sendromu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada kadın okul yöneticilerin öğretmenler, diğer okul yöneticileri ve üst yönetim tarafından da mobbing davranışlara maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde eş değerler arasında mobbing olarak (*itibarsızlaştırma, hor görme, angarya işler yükleme, hakaret, tehdit, yapılan işlerin engellenmesi, görevleri olmayan işleri yapmak zorunda bırakmak vb.*) nitelendirilen davranışlarının çoğunlukla erkek yöneticiler tarafından yapıldığını gösteren kanıtlarla (Karaoğlu, 2020) bu durum paralellik göstermektedir.

Kadın okul yöneticilerinin yaşadığı bir diğer durumu ise cinsiyet temelli ters mobbingin varlığıdır. Bu bulgular, Can (2008)'in Milli Eğitimde çalışanların yöneticilerin cinsiyetine önem vermedikleri sonucundan farklılaşmaktadır. Benzer şekilde kadın okul yöneticilerin üst yönetimdeki işlerini yürütmede de benzer bir kötü muamele yaşadıklarına ve haklarını ara(ya)madıklarına, cinsel mobbinge maruz kalabildiklerine (bir katılımcı) işaret etmektedir. Bu durum, Karaoğlu (2020)'nin okul

yöneticilerin sorunlarını araştırdığı çalışmasında katılımcıların üst yönetimden destek aldığı ve pozitif ayrımcılık gördüklerine dair görüşleriyle çelişmektedir.

Araştırmada öne çıkan diğer bir sonuç ise kadın okul yöneticiliğinin getirdiği fazla iş yükü ve uzun mesailerin bir kadın olarak eve, eşe ve çocuklarına olan sorumluluklarını yerine getirememesinden kaynaklı eş ve çocuklar tarafından oluşturulan baskıdır. Bu noktada bu araştırma sonucu, Günsel ve ark. (2015)'in kadınların ev- iş hayatı dengesinin kurulmasından endişe ettiği sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada kadın okul yöneticiler yaşadıkları mobbinge baş etme yöntemleri olarak daha çok kararlı durmak, anlayış göstermek ve iletişim kurmak, yönetmeliklere bağlı kalmak ve destek almak stratejilerine baş vurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kadın okul yöneticileri, sorunlarıyla ya da maruz kaldıkları mobbing davranışlarıyla baş ederken anlayış ve iletişim yolunu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kayıkcı ve Sıkar (2021) da kadın yönetici olmanın yönetsel açıdan ve özellikle iletişim becerileri açısından bazı avantajları beraberinde getirdiği sonucuyla örtüşmektedir. Tüzel (2014)'in kadın okul yöneticilerinin annelik içgüdüleriyle görev yapma, estetik, duygusallık gibi kadınların yaratılışından kaynaklı olumlu nitelikleri okula ön emli katkılar sunabildiklerine ilişkin sonucuyla tutarlılık göstermiştir. Kadın okul yöneticilerinin baş vurduğu diğer bir baş etme stratejisi ise yaşadıkları sorunlarla ya da maruz kaldıkları mobbing davranışları karşısında kararlı duruş sergileme davranışı bulunmuştur.

Araştırmada son olarak kadın okul yöneticiliği temsil oranının görece olarak daha düşük olma sebeplerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, kadınların yönetimde temsiliyetinin azlığı çalışma koşulları, kadınların ev ve aileye olan sorumlulukları, kadın yöneticilere olan bakış açısı ve kadınlardaki özgüven eksikliği ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlar temelde birinci araştırma sorusuyla bağlantılı olup mobbing kaynaklarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ataerkin toplumun kadınlara biçtiği rollerle, kadınların eve, eşlerine ve çocuklarına olan sorumluluklarını yerine getiremeyeceği endişesiyle, okul yöneticisi olarak çalışma koşullarının kadınlara uygun olmadığı düşüncesiyle ve özgüven eksikliği sebebiyle kadın okul yöneticiliği tercih etmemeleri literatürle uyumludur (Çelikten, 2004; Çelikten, 2010; Gündüz, 2010; İnandı, 2009; Tan, 1996).

Öneriler

1. Bu çalışmanın sonuçları, kadın okul yöneticilerinin mevcut algısına ilişkin önemli ipuçları sunmakta ve kadın yöneticilerin okullarda çeşitli sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Bu bağlamda kadın yöneticilerin üst yönetim tarafından desteklenmesi ve pozitif ayrımcılık politikalarına yer verilmesi onları motive etmede etkili olabilir.

2. Çalışma hem anne hem de okul yöneticisi olan kadınların her iki rolü de yerine getirmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu noktada esnek çalışma saatlerinin olması aile bütünlüğü ve huzuruna katkı sağlayabilir.
3. Kadın yöneticilere yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi için eğitim sistemi içindeki her bireyin katılımını sağlayacak girişimlerde bulunulmalıdır.
4. Bu araştırma, kadın okul yöneticilerinin zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. Kadın okul yöneticilerinin psikolojik ve sosyal açıdan güçlendirilmesi için politikalar geliştirilmeli, yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirilmelidir.
5. Kadın okul müdürlerini bir araya getiren, deneyimlerin paylaşıldığı ve ortak zorlukların ele alındığı çalıştaylar düzenlenmesi elzemdir. Ayrıca, bu sorunların çözümüne yönelik projelerde işbirliği yapmalarını teşvik edecek faaliyetler yürütülmelidir.
6. Milli Eğitim Müdürlüklerinde kadın yönetici ve personel sayısının artırılmasına yönelik teşvik edici çalışmalar yapılmalı, bu çalışanlara iletişim becerileri konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Investigation of Bilingual Students' Attitudes Towards Turkish Writing in Terms of Some Variables

Furkan CAN^a



Mehmet Nuri KARDAŞ^b



^a Bilim Uzmanı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim, Van

^b Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between bilingual students' attitudes towards writing in Turkish and variables such as gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, TV watching duration at home, reading habits, keeping a diary, and the type of books read. The study was conducted using the relational survey model, which is one of the quantitative research models. The study group consists of 207 bilingual students studying in middle schools in the central districts of Van province. The data for the study were collected using the "Writing Attitude Scale" developed by Can and Topçuoğlu Ünal (2017). The collected data were analyzed using parametric analysis techniques with the SPSS 21 software package. The study found that bilingual students have a "high" level of attitude towards writing in Turkish. It was observed that the dependent variable did not have a positive or negative relationship with variables such as grade level, father's education level, mother's education level, TV watching duration at home, reading habits, and the type of books read. However, it was found that females and those who keep a diary have higher writing attitudes. Additionally, the results indicated that the language spoken more frequently at home has an impact on bilingual students' attitudes towards writing in Turkish.

Key Words: Bilingual students, writing skills, writing attitude.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

30 Ağustos 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

22 Ekim 2024

Page numbers / Sayfa no:

323-352

Citation Information / Atf bilgisi:

Can, F. ve Kardaş, M. N. (2024). Investigation of bilingual students' attitudes towards Turkish writing in terms of some variables. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (2), 323-352. doi: 10.22596/hej.1541172

Sorumlu yazar: Furkan CAN **e-posta:** furkancanyyu@gmail.com

*This study is based on the master's thesis entitled "Bilingual Students' Turkish Writing Competencies (Achievement, Attitude, Anxiety and Application of Writing Strategies) and Investigation of These Competencies in Terms of Some Variables", which was prepared under the supervision of Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ.

İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazma Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özet

Bu çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenleriyle ilişkisini tespit etmektir. Çalışma nicel araştırma modellerinden ilişki tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 207 iki dilli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Yazma Tutumu Ölçeği" ve "Kişi Bilgi Formu (KBF)" ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak parametrik analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bağımlı değişkenin sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde TV izleme süresi, kitap okuma, okunan kitap türü değişkenleriyle olumlu-olumsuz bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Buna karşılık kadın öğrencilerin ve günlük tutanların yazma tutumlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarında evde daha çok konuşulan dilin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dilli öğrenciler, yazma becerisi, yazma tutumu.

Introduction

Language has features that reflect the characteristics of the society to which it belongs and affect the formation of individual and social thought structures. Language can be defined as a complex structure that is far from stagnant, constantly developing and changing, and at the same time has transformative and transformative features. In this context, it is possible to talk about many features and functions of language.

Language is a culture transmitter. One of the most important elements of people being a social being is the relationship and communication they establish with each other. This communication is mostly realized through language. According to Can and Kardaş (2022), it is possible for people to convey their feelings and thoughts and to establish relationships with members of the society they live in or with other societies to the extent that they have a good command of the language they speak and the rules of this language. Can and Koç (2022) also mention the same issue and state that good language acquisition is an important factor in individual and social success. It can be said that this situation is valid for all languages spoken today.

Today, many languages continue to exist. Although the number of speakers and the geographies where languages are spoken vary and some languages have disappeared, many languages are still spoken in the world. 'It is estimated that 7117 languages are spoken today. The dramatic situation is that about 40 per cent of these languages are under the threat of extinction. In addition, only 23 languages continue to function in half of the world's population' (Ethnologue, 2020, p.1). Some of these languages may also be the common language spoken by individuals with different mother tongues. This situation can be called 'bilingualism'.

There are many definitions and explanations about bilingualism in the literature. According to Aksan (2020), learning other languages besides the mother tongue for different reasons and needs in an individual's life is called bilingualism. According to Rolffs (2009), bilingualism is knowing the culture of two languages, using two languages together, speaking, thinking and feeling in two languages, expressing two languages with gestures and mimics, using two languages with emphasis, intonation and sound features. 'Bilingualism is the skilful use of two languages by one person' (Duden, 1990, p.113). According to Lewandowski (1984, p. 184), bilingualism is the ability to master two languages at the same rate, to express oneself in the second language as well as in the first language or one's mother tongue, to communicate with others and to understand others.

A monolingual or bilingual individual's level of learning a language is closely related to his/her successful acquisition of basic language skills (listening, speaking, reading and writing). One of these basic language skills is writing. Today, writing is a basic need that we encounter in almost every aspect of life (Karadağ & Maden, 2019, p. 164). Writing is the process of transferring knowledge, manners, feelings and thoughts to others through writing. This process is a complex and intricate set of processes linked to all language skills and achieved by the human brain with great effort (Topuzkanamış, 2014). İpşiroğlu (2007) defines writing as the ability to express thoughts, experiences and observations by grounding them in a fictional integrity. According to Akyol (2015), 'Writing is a skill that enables feelings and thoughts to be transferred to a surface around some determined rules and in a planned manner, with the help of some tools, and to convey feelings and thoughts by using some symbols and signs'. According to Güneş (2014, p. 157), writing is 'the process of putting the information structured in the mind into writing'. In line with all these definitions and explanations, writing can be explained as a complex process that is carried out in a planned and systematic manner and mediates the transfer of feelings and thoughts.

In order for a person with normal developmental characteristics to be successful in acquiring writing skills, there are some factors affecting the writing process. Factors such as the strategies used in the writing process, the level of anxiety

against writing, the type of writing used, etc. are directly effective on the success of the person in the writing process. One of these factors is the attitude towards writing. Whether the attitude towards writing is positive or negative, as well as the level of the attitude directly affects the writing success. In this context, it is necessary to examine the writing attitudes of both monolingual and bilingual individuals.

Attitude is a psychological tendency that measures the degree of liking or disliking a certain phenomenon; it is a continuous and unchanging belief, feeling and tendency that leads us to always behave in the same way towards people, objects, events, etc. (Eagly & Chaiken, 1993; Öncül, 2000, pp. 1082-1083). Attitude means the way, behaviour, attitude (TDK, 2024). Attitudes are generally accepted as learned tendencies that push individuals to show certain behaviours towards certain people, objects and situations and they emerge as by-products of people's daily lives (Sözer, 1996, p. 9). Positive or negative attitude towards writing is closely related to the successful writing process of bilingual individuals.

Attitude towards writing can be expressed as one of the important factors affecting writing success before and during writing. In this respect, it can be said that a positive attitude towards writing will increase achievement over time, while a negative attitude will decrease achievement over time. According to Daly (1985, p. 44; as cited in Özbay & Zorbaz, 2011, p. 34), 'Positive attitude towards writing depends on successful development in writing skills and continuity in writing. Problems related to the development of writing skills in the teaching process and the lack of continuity in writing cause the development of negative attitudes towards writing. The negative attitude developed in the individual towards writing may affect the writing success over time and cause writing anxiety in the individual.' Having positive attitudes towards writing, encouraging students for writing purposes, supporting students for writing and creating a positive classroom climate are the conditions that determine students' motivation for writing (Bruning & Horn, 2000).

Analysing monolingual or bilingual individuals in the context of four basic language skills, especially writing skills, as well as determining the attitudes of individuals in these skills and determining their current situation is important for the success of individuals in the language acquisition process. In this context, it can be said that analysing the writing attitudes of bilingual individuals and identifying their deficiencies and weaknesses is important for a good language acquisition process.

When the literature is reviewed, many studies analysing the attitudes towards writing of students studying at various levels can be found. Novita and Erlita (2023) analysed students' attitudes towards English writing activities in their study, while Skar, Graham and Huebner (2023) examined the attitudes towards writing of 2,124

Norwegian 2nd grade students. Haryanti, Rasyid, and Wahyuni (2022) examined the relationship between writing anxiety, writing attitude and language awareness with questionnaire data collected from 100 students, while Adha, Rezeki, Husin, Rosnija, and Rahmani (2023) examined the attitudes of students who use internet messages as a writing tool towards writing descriptive texts and the reasons leading to this attitude. Deti, Ferede, and Tiruneh (2023) investigated the effect of reflection-assisted learning in writing instruction on students' writing attitudes and writing achievement goal orientations, while Yesuf and Anshu (2022) examined the effect of collaborative writing method on EFL learners' attitudes towards learning writing skills. It is possible to increase the number of related studies in the literature. On the other hand, studies on the four basic language skills of bilingual students can also be found in the literature. Kardaş and Kaya (2021) examined bilingual students' Turkish listening attitudes and Aydoğın (2022) examined Turkish speaking attitudes in terms of some variables. Kan and Hatay (2017) examined the dictation and writing skills of 212 bilingual secondary school students, and Ismayılova (2023) examined the early literacy skills of bilingual and monolingual children. In the related literature, there are studies examining the effect of role-playing activities on bilingual students' Turkish speaking anxiety (Kaya & Kardaş, 2020), bilingual secondary school students' written expression in terms of syntax and meaning (Kalı & Coşkun, 2022), whether bilingual 5th grade secondary school students' being bilingual affects their reading comprehension skills (Tekin, 2023), and bilingual 7th grade students' views on the aquarium teaching technique applied in Turkish oral communication lessons (Kardaş, Şahin, & Görmez, 2017). On the other hand, there are also studies examining the bibliography of scientific studies on bilingualism in Turkey (Kaya, Palas, & Can, 2022), the trends of these studies (Can & Kardaş, 2023) and the compliance of the title and abstract sections of master's and doctoral theses on bilingualism in Turkey with academic writing principles (Can, Kardaş, & Can, 2023).

One of the most important features of this study that distinguishes it from similar studies in the related literature is that it determines the Turkish writing attitudes of bilingual secondary school students whose mother tongue is not Turkish and the effects of various variables on these attitudes. Although there are many studies on bilingualism in Turkey, there are not enough scientific studies on the Turkish writing attitudes of bilingual secondary school students in the literature. It is thought that the study will contribute to the field in this respect.

In this context, the aim of the study is to determine the relationship between bilingual students' attitudes towards Turkish writing and the variables of gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, duration of watching TV at home, reading books, keeping a diary, and the

type of books read. In the context of this main purpose, the following problem questions were sought to be answered in the research.

1. What is the level of Turkish writing attitudes of bilingual students?
2. Do the variables of gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, time spent watching TV at home, reading books, keeping a diary, and the type of books read have any effect on students' attitudes towards Turkish writing?

Method

In this section, the research model, study group, data collection tools and data analysis are discussed.

Research Model

In this study, since it is aimed to determine the relationship between bilingual students' attitudes towards Turkish writing and the variables of gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, duration of watching TV at home, reading books, keeping a diary, and the type of books read, the relational survey model, one of the descriptive methods, was used in the study. Relational survey researches are research models that aim to determine the existence of change between two or more than two variables (Karasar, 2014). Since the relationship between dependent and independent variables was examined in this study, the relational survey model was used.

Participants of the Study

The participants of the study consisted of 207 bilingual students studying in the central districts of Van province. The data of the study were collected in a face-to-face educational environment. The study group was formed by using convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. Descriptive statistics regarding the socio-demographic information of the middle school students participating in the study are given in Table 1.

Table 1. Frequency and percentages of students' socio-demographic information

Variables	Variable levels	Frequency (f)	Percent (%)
Gender	Female	116	56,04
	Male	91	43,96
Class Level	5th grade	71	34,30
	6th grade	46	22,23
	7th grade	61	29,47
	8th grade	29	14,00
Father's Education Level	University	40	19,33
	High School	56	27,06
	Middle School	61	29,47
	Primary School	22	10,61
	Illiterate	28	13,53
Mother Education Level	University	13	6,28
	High School	42	20,30
	Middle School	50	24,15
	Primary School	43	20,77
	Illiterate	59	28,50
Mainly Spoken Language At Home	Kurdish	54	26,09
	Turkish	75	36,23
	Turkish + Kurdish	78	37,68
Number Of Books Read (Annually)	0	6	2,89
	1-5	1	0,48
	6-10	4	1,93
	11-15	107	51,71
	16-20	21	10,14
	21 and above	68	32,85
Type Of Book Read	Tale	53	25,60
	Story	31	14,97
	Novel	53	25,60
	Personal Development	41	19,83
	Travelling	29	14,00
Keeping A Diary	Yes	63	30,44
	No	144	69,56
Television Viewing Time	I never watch	22	10,62
	Half an hour	73	35,26
	1-2 hours	89	42,99
	3-4 hours	14	6,79
	More than 5 hours	9	4,34
Total		207	100

When Table 1 is analysed, it is seen that 56.04% of the students participating in the study are female and 43.96% are male. The majority of the students participating in the study were in the 5th and 7th grades. When the educational status of the parents of the students was analysed, it was found that 29.47% of the fathers were graduated from secondary school and 28.50% of the mothers were illiterate. When the students were analysed according to the language spoken at home, it was found that the majority of the students spoke two languages. The majority of the students read between 11-15 books per year and prefer fairy tales and novels the most. The majority of the students who participated in the research do not write diaries and watch television between 1-2 hours a day.

Data Collection Process

The data collection tool used in data collection was hand delivered to the participants of the study and collected.

Data Collection Tools

In this study, it was aimed to determine the relationship between bilingual students' Turkish writing attitudes and some variables. For this purpose, the 'Writing Attitude Scale' developed by Can and Topçuoğlu Ünal (2017) was used as a data collection tool. The measurement tool consists of two parts. The first part includes personal information (gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, TV watching time at home, book reading, diary keeping status, type of book read). In the second part, there are items to measure the writing attitudes of bilingual students.

Writing attitude scale. The development process and analyses of the 'Writing Attitude Scale' developed by Can and Topçuoğlu Ünal (2017) were explained as follows: 'The writing attitude scale was developed as a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the attitudes of secondary school (5th-8th grade) students towards writing. The developed scale has three dimensions (interest, perception, contribution) and consists of 23 items. Exploratory and confirmatory factor analyses were applied within the scope of validity studies of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale has three dimensions as 'interest' with 10 items, 'perception' with 6 items and 'contribution' with 7 items. The goodness of fit values obtained as a result of confirmatory factor analysis ($\chi^2 / sd = 2.19$, $RMSA = 0.097$, $GFI = 0.75$, $SRMR = 0.091$, $CFI = 0.79$, $NNFI = 0.76$, $RMR = 0.071$) show that the scale is valid in terms of structure. Reliability studies were conducted with Cronbach's Alpha method, and the internal consistency coefficient of the scale was found to be $\alpha = .891$.' (Can & Topçuoğlu Ünal, 2017).

Analysing the Data

Parametric tests were used in the analysis of the data since they met the normality assumptions. In this context, t-test was used for variables with two groups and one-way ANOVA test was used for variables with more than two groups. For multiple comparisons, Tukey test, one of the Post Hoc tests, was used.

During the descriptive analysis of the scales, evaluation categories and scores were determined using the arithmetic mean/number of items formula. According to this formula

Very low 1.00 - 1.80

Low: 1.81 - 2.60

Partially high 2.61 - 3.40

High: 3.41 - 4.20

Very high 4.21 - 5.00

Reliability and Validity Study

In this section, the reliability, validity and normality of the measurement tool and its sub-dimensions were analysed.

Table 2. Results related to the reliability values of the measurement tool and its sub-dimensions

Measurement tool and sub-dimensions	Number of items	Cronbach alfa
Writing Attitude Scale	23	.924
Interest	10	.882
Perception	6	.732
Contribution	7	.842

When Table 2 is analysed, it is seen that the reliability values of the measurement tool and sub-dimensions used to collect data in the study are above .70.

Table 3. Results related to normality tests of the measurement tool and its sub-dimensions

Measurement tool and sub-dimensions	N	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov (KS)	Shapiro-Wilk (SW)
				p	p
Writing Attitude Scale	207	-,297	-,162	,200*	,006
Interest	207	-,299	-,351	,200*	,001
Perception	207	-,158	-,561	,000	,005
Contribution	207	-,449	-,135	,039	,000

*p > 0,05

One of the assumptions of normality is that skewness and kurtosis take a value close to zero. However, skewness and kurtosis values alone are not sufficient to determine normality values, statistical tests such as Kolmogorov-Smirnov (KS) and Shapiro-Wilk (SW) tests are used for this purpose. Among these tests, KS test is used for large sample groups ($n > 50$) and SW test is used for small sample groups ($n \leq 50$) (Büyüköztürk, 2013; Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012). In this context, when Table 3 is analysed, it is seen that the skewness and kurtosis of the measurement tools and sub-dimensions are between +1 and -1. Considering the Writing Attitude Scale and its sub-dimensions, it is seen that the KS test values provided normality ($p > 0.05$) in the total and one sub-dimension of the scale, but not in the other two dimensions. For this reason, it was decided to use t-test and one-way ANOVA test from parametric tests considering that the total score provided normality.

Finding

In this section, the findings related to the problem questions of the research are presented in tables and explained one by one.

The mean scores, standard deviations, minimum and maximum mean scores of bilingual students on the total and sub-dimensions of the Writing Attitude Scale are given in Table 4.

Table 4. Results related to bilingual students' Turkish writing attitude levels

Writing Attitude Scale and Subscales	N	Min.	Max.	Aver.	Ss.
Interest	207	10,00	50,00	34,20	9,45851
Perception	207	10,00	30,00	21,40	4,49806
Contribution	207	7,00	35,00	24,58	6,72342
Scale Total	207	27,00	115,00	80,19	18,7499

Table 4 shows that 207 students participated in the Writing Attitude Scale. The lowest and the highest points the students received from the Writing Attitude Scale were 27 and 115 points, respectively. The average total score of the students is 80,19. According to the evaluation category, it is seen that students' attitude towards writing in Turkish is at "high" (3,4) level. When the interest dimension scores of the students are analysed, they vary between 10 and 50 and the average score is 34,20. According to the evaluation category, it shows that students have a 'high' (3,4) level of writing attitude in the interest dimension. When we look at the perception dimension scores, the students' scores range between 10 and 30, and their average score is 21,40. According to the evaluation category, it shows that students have 'high' (3,5) level of writing attitudes in the perception dimension.

When the contribution dimension scores of the students are analysed, they vary between 7 and 35 and the average score is 24,58. According to the evaluation category, it shows that students have 'high' (3,5) level of writing attitudes from the contribution dimension. Based on these results, it can be said that the writing attitudes of bilingual students are at a 'high' level.

After the students' writing attitude levels were examined, parametric tests (t-test, one-way ANOVA) were used to compare the variables affecting writing attitudes (gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, duration of watching TV at home, reading books, keeping a diary, type of books read). In this context, t-test results for the gender variable are shown in Table 5.

Table 5. Results regarding the comparison of bilingual students' attitude levels towards Turkish writing according to gender

Writing Attitude Scale and Subscales	Gender	N	Aver.	Ss.	t	p
Interest	Woman	116	35,63	8,79070	2,457	,015*
	Male	91	32,37	9,99961		
Perception	Woman	116	22,08	4,45376	2,490	,014*
	Male	91	20,53	4,42796		
Contribution	Woman	116	25,43	6,27933	2,018	,045*
	Male	91	23,51	7,14199		
Scale Total	Woman	116	83,15	17,67317	2,567	,011*
	Male	91	76,42	19,49025		

*p<0,05

When Table 5 is analysed, it is found that the writing attitudes of bilingual students differ in terms of gender ($t = 2,567$; $p < 0,05$). When the results of the interest, perception and contribution dimensions of the writing attitude scale are examined, it is seen that there are significant differences in terms of gender. When the arithmetic averages are analysed, it is seen that women have higher averages than men both in the total scale and in its sub-dimensions. In this case, it can be said that women have higher writing attitudes than men.

In order to compare the writing attitudes of bilingual students according to their grade level, one-way ANOVA test was conducted and the results are given in Table 6.

Table 6. Results regarding the comparison of students' attitudes towards writing in Turkish according to class level

Writing Attitude Scale and Subscales	Class Level	N	Aver.	Ss.	Variance Source	KT	F	p	Difference
Interest	5th grade	71	35,16	9,2813	G.	227,305			
	6th grade	46	35,02	7,9512	Between G. Inside	18202,173			
	7th grade	61	33,18	9,8801	Total	18429,478	,845	,471	-
	8th grade	29	32,68	11,1326					
	Total	207	34,20	9,4585					
	Perception	5th grade	71	21,57	4,3281	G.	31,757		
6th grade		46	21,86	3,4999	Between G. Inside	4136,156			
7th grade		61	21,22	4,7832	Total	4167,913	,520	,669	-
8th grade		29	20,62	5,6720					
Total		207	21,40	4,4980					
Contribution		5th grade	71	24,69	6,9561	G.	49,651		
	6th grade	46	25,34	4,7103	Between G. Inside	9262,445			
	7th grade	61	24,00	7,2018	Total	9312,097	,363	,780	-
	8th grade	29	24,37	7,9391					
	Total	207	24,58	6,7234					
	Scale Total	5th grade	71	81,43	18,4257	G.	678,084		
6th grade		46	82,23	14,7726	Between G. Inside	71736,795			
7th grade		61	78,40	19,6946	Total	72414,879	,640	,590	
8th grade		29	77,68	23,0513					
Total		207	80,19	18,7490					

*p<0,05; S= Sum of squares

When Table 6 is analysed, it is found that the scores of bilingual students from the writing attitude scale do not differ according to the grade level ($F = ,640$; $p > 0,05$). When the results of the interest, perception and contribution dimensions of the writing attitude scale were examined, it was found that there were no significant differences in terms of class level. According to these results, it can be said that class level is not effective on bilingual students' attitudes towards writing in Turkish.

In order to compare the writing attitudes of bilingual students according to their father's education level, one-way ANOVA test was conducted and the results are given in Table 7.

Table 7. Results related to the comparison of students' attitudes towards Turkish writing according to father's education level

Writing Attitude Scale and Subscales	Father's Education Level	N	Aver.	Ss.	Variance Source	S	F	p	Difference
Interest	(1)University	23	33,69	11,553	G. Between	53,467	,147	,964	-
	(2)High School	61	34,95	7,8727	G. Inside	18376,0			
	(3)Middle School	56	33,73	9,8543	Total	18429,4			
	(4)Primary School	40	34,05	10,285					
	5)Illiterate	27	34,14	9,3096					
	Total	207	34,20	9,4585					
Perception	(1)University	23	21,47	4,9347	G. Between	42,986	,526	,717	-
	(2)High School	61	21,68	4,7628	G. Inside	4124,9			
	(3)Middle School	56	20,69	4,2508	Total	4167,9			
	(4)Primary School	40	21,90	4,5505					
	5)Illiterate	27	21,44	4,0509					
	Total	207	21,40	4,4980					
Contribution	(1)University	23	24,30	8,4983	G. Between	33,799	,184	,947	-
	(2)High School	61	24,54	5,9570	G. Inside	9278,2			
	(3)Middle School	56	25,19	6,7914	Total	9312,0			
	(4)Primary School	40	24,07	7,3113					
	5)Illiterate	27	24,44	6,0085					
	Total	207	24,58	6,7234					
Scale Total	(1)University	23	79,47	23,422	G. Between	91,061	,064	,993	-
	(2)High School	61	81,18	16,742	G. Inside	72323,8			
	(3)Middle School	56	79,62	19,332	Total	72414,8			
	(4)Primary School	40	80,02	20,691					
	5)Illiterate	27	80,03	15,420					
	Total	207	80,19	18,749					

*p<0,05; S= Sum of squares

When Table 7 was analysed, it was found that the scores of bilingual students' writing attitude scale did not differ according to their father's education level (F= ,064; p>0,05). When the results of the interest, perception and contribution dimensions of the writing attitude scale were examined, it was found that there were no significant differences in terms of father's education level. According to these results, it can be said

that father's education level is not effective on bilingual students' attitudes towards writing in Turkish.

In order to compare the writing attitudes of bilingual students according to their mother's education level, one-way ANOVA test was conducted and the results are given in Table 8.

Table 8. Results regarding the comparison of students' attitudes towards writing in Turkish according to mother's education level

Writing Attitude Scale and Subscales	Mother's Education Level	N	Aver.	Ss.	Variance Source	S	F	p	Difference
Interest	(1)University	43	34,79	10,800	G. Between	203,453	,564	,689	-
	(2)High School	50	33,30	9,3399	G. Inside	18226,0			
	(3)Middle School	42	35,76	8,6442	Total	18429,4			
	(4)Primary School	13	32,53	9,7006	G. Between				
	5)Illiterate	59	33,79	9,1534					
	Total	207	34,20	9,4585					
Perception	(1)University	43	21,06	4,9828	G. Between	11,824	,144	,966	-
	(2)High School	50	21,26	4,2848	G. Inside	4156,08			
	(3)Middle School	42	21,50	3,6775	Total	4167,91			
	(4)Primary School	13	21,38	5,2367					
	5)Illiterate	59	21,71	4,7888					
	Total	207	21,40	4,4980					
Contribution	(1)University	43	24,39	7,5376	G. Between	35,146	,191	,943	-
	(2)High School	50	24,24	6,4982	G. Inside	9276,95			
	(3)Middle School	42	25,16	6,0240	Total	9312,09			
	(4)Primary School	13	23,69	8,5282					
	5)Illiterate	59	24,81	6,5138					
	Total	207	24,58	6,7234					
Scale Total	(1)University	43	80,25	21,172	G. Between	394,449	,277	,893	-
	(2)High School	50	78,80	18,926	G. Inside	72020,4			
	(3)Middle School	42	82,42	16,508	Total	72414,8			
	(4)Primary School	13	77,61	22,306					
	5)Illiterate	59	80,32	17,857					
	Total	207	80,19	18,749					

*p<0,05; S= Sum of squares

When Table 8 is analysed, it is found that the scores of bilingual students from the writing attitude scale do not differ according to their mother's education level (F= ,277; p>0,05). When the results of the interest, perception and contribution dimensions

of the writing attitude scale were examined, it was found that there were no significant differences in terms of mother education level. According to these results, it can be said that the level of mother's education is not effective on bilingual students' attitudes towards writing in Turkish.

In order to compare the writing attitudes of bilingual students according to the language spoken at home, one-way ANOVA test was performed and the results are given in Table 9.

Table 9. Results regarding the comparison of students' attitudes towards Turkish writing according to the language spoken at home

Writing Attitude Scale and Subscales	Language spoken at home	N	Aver.	Ss.	Variance Source	S	F	p	Difference
Interest	(1)Turkish	75	35,04	9,480	G. Between	439,39	2,491	,085	-
	(2)Kurdish	54	35,70	9,498	G. Inside	17990,0			
	(3)Turkish +Kurdish	78	32,35	9,228	Total	18429,4			
	Total	207	34,20	9,458					
Perception	(1)Turkish	75	22,28	4,348	G. Between	171,10	4,367	,014	-
	(2)Kurdish	54	21,85	4,341	G. Inside	3996,8			
	(3)Turkish +Kurdish	78	20,25	4,556	Total	4167,9			
	Total	207	21,40	4,498					
Contribution	(1)Turkish	75	25,24	7,026	G. Between	170,78	1,906	,151	-
	(2)Kurdish	54	25,37	6,328	G. Inside	9141,3			
	(3)Turkish +Kurdish	78	23,42	6,610	Total	9312,0			
	Total	207	24,58	6,723					
Scale Total	(1)Turkish	75	82,56	19,309	G. Between	2169,81	3,151	,045*	-
	(2)Kurdish	54	82,92	17,912	G. Inside	70245,0			
	(3)Turkish +Kurdish	78	76,03	18,251	Total	72414,8			
	Total	207	80,19	18,749					

*p<0,05; S= Sum of squares

When Table 9 is analysed, it is found that the scores of bilingual students from the writing attitude scale differ significantly according to the language spoken at home (F= 3,151; p<0,05). When the results of the interest, perception and contribution dimensions of the writing attitude scale were examined, it was found that there were no significant differences in terms of the language spoken at home. According to these results, it can be said that the language spoken at home is effective in bilingual students' Turkish writing attitudes.

In order to compare the writing attitudes of bilingual students according to the number of books read per year, one-way ANOVA test was performed and the results are given in Table 10.

Table 10. Results regarding the comparison of students' attitudes towards Turkish writing according to the number of books read in a year

Writing Attitude Scale and Subscales	Number of Books	N	Aver.	Ss.	Variance Source	S	F	p	Difference
Interest	(1) 0	3	33,00	1,7320	G. Between	309,728			
	(2) 1-5	1	47,00	.	G. Inside	18119,7			
	(3) 6-10	4	31,75	9,6393	Total	18429,4			
	(4) 11-15	107	34,36	9,7915			,687	,634	-
	(5) 16-20	24	32,16	7,7159					
	(6) 21 and above	68	34,67	9,6991					
	Total	207	34,20	9,4585					
Perception	(1) 0	3	20,33	2,0816	G. Between	77,961			
	(2) 1-5	1	24,00	.	G. Inside	4089,9			
	(3) 6-10	4	19,00	4,3204	Total	4167,9			
	(4) 11-15	107	21,25	4,8332			,766	,575	-
	(5) 16-20	24	20,66	3,9083					
	(6) 21 and above	68	22,05	4,2281					
	Total	207	21,40	4,4980					
Contribution	(1) 0	3	24,66	4,0414	G. Between	147,944			
	(2) 1-5	1	35,00	.	G. Inside	9164,15			
	(3) 6-10	4	21,75	5,6789	Total	9312,09			
	(4) 11-15	107	24,63	6,9491			,649	,663	-
	(5) 16-20	24	24,08	4,9336					
	(6) 21 and above	68	24,70	7,0775					
	Total	207	24,58	6,7234					
Scale Total	(1) 0	3	78,00	6,2450	G. Between	1281,09			
	(2) 1-5	1	106,0	.	G. Inside	71133,7			
	(3) 6-10	4	72,50	19,536	Total	72414,8			
	(4) 11-15	107	80,25	20,091			,724	,606	-
	(5) 16-20	24	76,91	12,870					
	(6) 21 and above	68	81,44	18,652					
	Total	207	80,19	18,749					

*p<0,05; S= Sum of squares

When Table 10 is analysed, it is found that the scores of bilingual students on the writing attitude scale do not differ according to the number of books read per year ($F= ,724$; $p> 0,05$). When the results of the interest, perception and contribution dimensions of the writing attitude scale were examined, it was found that there were no significant differences in terms of the number of books read per year. According to these results, it can be said that the number of books read per year is not effective in bilingual students' Turkish writing attitudes.

In order to compare the writing attitudes of bilingual students according to the type of books read, one-way ANOVA test was performed and the results are given in Table 11.

Table 11. Results regarding the comparison of students' attitudes towards writing in Turkish according to the type of book read

Writing Attitude Scale and Subscales	Book Type	N	Aver.	Ss.	Variance Source	S	F	p	difference
Interest	(1) Tale	54	34,53	10,121	G. Between	184,011	,509	,729	-
	(2) Story	31	34,03	8,4753	G. Inside	18245,4			
	(3) Novel	53	33,05	9,1113	Total	18429,4			
	(4) Personal Development	43	34,09	10,087					
	(5) Travelling	26	36,23	9,1008					
	Total	207	34,20	9,4585					
Perception	(1) Tale	54	21,12	5,0657	G. Between	111,234	1,385	,241	-
	(2) Story	31	23,12	4,2484	G. Inside	4056,67			
	(3) Novel	53	21,24	4,3717	Total	4167,91			
	(4) Personal Development	43	21,04	4,1858					
	(5) Travelling	26	20,84	4,1249					
	Total	207	21,40	4,4980					
Contribution	(1) Tale	54	24,55	6,9815	G. Between	41,533	,226	,923	-
	(2) Story	31	25,25	5,8989	G. Inside	9270,56			
	(3) Novel	53	24,39	6,9041	Total	9312,09			
	(4) Personal Development	43	24,00	7,6126					
	(5) Travelling	26	25,23	5,4059					
	Total	207	24,58	6,7234					
Scale Total	(1) Tale	54	80,22	20,124	G. Between	436,126	,306	,874	-
	(2) Story	31	82,41	17,366	G. Inside	71978,7			
	(3) Novel	53	78,69	18,128	Total	72414,8			
	(4) Personal Development	43	79,13	20,117					
	(5) Travelling	26	82,30	17,180					
	Total	207	80,19	18,749					

* $p<0,05$; S= Sum of squares

When Table 11 is analysed, it is found that the scores of bilingual students on the writing attitude scale do not differ according to the type of book read ($F = ,306$; $p > 0,05$). When the results of the interest, perception and contribution dimensions of the writing attitude scale were examined, it was found that there were no significant differences in terms of the type of books read. According to these results, it can be said that the type of book read is not effective on bilingual students' attitudes towards writing in Turkish.

In order to compare the writing attitudes of bilingual students according to the duration of watching television, one-way ANOVA test was performed and the results are given in Table 12.

Table 12. Results regarding the comparison of students' Turkish writing attitudes according to the duration of watching television

Writing Attitude Scale and Subscales	TV viewing Time	N	Aver.	Ss.	Variance Source	S	F	p	difference
Interest	(1) Half an hour	73	36,10	9,2113	G. Between	486,162	1,368	,246	-
	(2) 1-2 hours	89	33,59	9,1635	G. Inside	17943,3			
	(3) 3-4 hours	14	32,64	9,4021	Total	18429,4			
	(4) More than 5 hours	9	33,55	3,2059					
	(5) I never watch	22	31,59	12,369					
	Total	207	34,20	9,4585					
Perception	(1) Half an hour	73	21,71	4,5627	G. Between	64,177	,790	,533	-
	(2) 1-2 hours	89	21,68	4,4583	G. Inside	4103,73			
	(3) 3-4 hours	14	20,50	4,7353	Total	4167,91			
	(4) More than 5 hours	9	20,44	3,0459					
	(5) I never watch	22	20,22	4,8297					
	Total	207	21,40	4,4980					
Contribution	(1) Half an hour	73	25,28	7,0266	G. Between	125,642	,691	,599	-
	(2) 1-2 hours	89	24,68	6,5567	G. Inside	9186,45			
	(3) 3-4 hours	14	22,64	5,4293	Total	9312,09			
	(4) More than 5 hours	9	24,00	3,9686					
	Total	207	24,00	5,4293					

	(5) I never watch	22	23,36	7,9853					
	Total	207	24,58	6,7234					
	(1) Half an hour	73	83,10	18,992	G. Between	1493,22			
	(2) 1-2 hours	89	79,96	18,481	G. Inside	70921,6			
	(3) 3-4 hours	14	75,78	15,039	Total	72414,8			
Scale Total	(4) More than 5 hours	9	78,00	8,8176			1,063	,376	-
	(5) I never watch	22	75,18	23,226					
	Total	207	80,19	18,749					

*p<0,05; S= Sum of squares

When Table 12 is analysed, it is found that the scores of bilingual students on the writing attitude scale do not differ according to the duration of television viewing ($F= 1,063$; $p> 0,05$). When the results of the interest, perception and contribution dimensions of the writing attitude scale were examined, it was found that there were no significant differences in terms of television viewing time. According to these results, it can be said that television viewing time is not effective in bilingual students' attitudes towards writing in Turkish.

In order to understand whether the variable of keeping a diary is effective in bilingual students' writing attitudes, t-test was conducted and the results of the test are shown in Table 13.

Table 13. Results regarding the comparison of bilingual students' Turkish writing attitude levels according to keeping a diary

Writing Attitude Scale and Subscales	Keeping a Diary	N	Aver.	Ss.	t	p
Interest	Yes	63	36,36	9,19906	2,218	,028*
	No	144	33,25	9,44602		
Perception	Yes	63	22,00	4,32174	1,286	,201
	No	144	21,14	4,56341		
Contribution	Yes	63	26,71	5,67800	3,319	,001*
	No	144	23,65	6,94853		
Scale Total	Yes	63	85,07	17,63913	2,577	,011*
	No	144	78,06	18,87879		

*p<0,05

When Table 13 is analysed, it is found that bilingual students' writing attitudes differ in terms of keeping a diary ($t = 2,577$; $p<0,05$). When the results of the interest and contribution dimensions of the writing attitude scale are examined, it is seen that there are significant differences in terms of diary keeping. However, it is seen that there is no difference only in the perception dimension. When the

arithmetic averages are analysed, it is seen that diary-keepers have higher averages than non-diary-keepers both in the total scale and in the interest and contribution dimensions. In this case, it can be said that the writing attitudes of those who keep a diary are higher than those who do not keep a diary.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, which aims to determine the relationship between bilingual students' attitudes towards Turkish writing and the variables of gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, duration of watching television at home, reading books, keeping a diary and the type of books read, various results were reached.

The study sought to answer the question "What is the level of bilingual students' attitudes towards writing in Turkish?". As a result of the study, it was determined that bilingual students' attitudes towards writing Turkish were at a "high" level.

There are scientific studies examining students' writing attitudes in the literature. While the participants of some of these studies are bilingual students studying in secondary school and university, the participants of some others are monolingual students. For example, Yesuf and Anshu (2022), in their study examining the effect of collaborative writing on EFL learners' attitudes towards learning writing skills, found that there were "positive" changes in the attitudes of students who experienced collaborative writing compared to non-collaborative writing students. The study concluded that the writing attitudes of bilingual students who experienced collaborative writing were initially low. In the context of the study results, it can be stated that both studies reached different conclusions. While this study found the writing attitudes of bilingual students to be high, the similar study found the writing attitudes of bilingual students to be low in the pre-test results, and the post-tests of the students who were taught collaborative writing showed a positive change compared to the initial results. Both studies are not similar in terms of the results obtained. Skar et al. (2023) examined the attitudes towards writing of 2,124 Norwegian second grade students (1,069 girls; 1,055 boys). Half of the students in the study group were monolingual and half bilingual. At the end of the study, it was found that bilingual students generally had a more positive attitude towards writing than other students. It can be stated that both studies are similar in terms of finding bilingual students' writing attitudes at a high level. Akın (2016) found that the writing attitudes of secondary school students were generally at a high level and reached a similar conclusion with this study. Akbulut (2016) found that native Arabic students' attitudes towards writing at a low level. These results differ from the results of the related study. Yıldız (2021) found that the

writing attitudes of primary school students were high. This finding is similar to the results obtained from the study in question.

In addition to these studies, there are also studies in the literature that examine monolingual students' attitudes towards writing. Novita and Erlita (2023) aimed to analyze students' attitudes towards writing activities in their study. They found that student attitudes were generally positive. The fact that the students who make up the study groups are at the middle school level in both studies, as well as being monolingual in one and bilingual in the other, does not make it possible to fully compare both studies. On the other hand, the fact that the writing attitudes of the students in the same similar age group have similar writing attitudes is an issue that needs to be expressed. Türkben (2021) also conducted a similar study. According to the findings of his study, in which the study group consisted of 6th, 7th and 8th grade students, he found that the students' attitudes towards writing were at a "moderate level". In both studies, it is seen that the results obtained from the attitudes of secondary school students towards writing are at different levels.

In the literature, there are also scientific studies that examine bilingual students' speaking and listening skills in the context of attitude level. Aydoğan (2022) examined bilingual students' speaking attitudes and found that bilingual students' speaking attitudes were at a "high level". Kardaş (2021), on the other hand, concluded that bilingual students' attitudes towards listening to Turkish were at a "high level". In the context of these studies, it was concluded that bilingual middle school students' attitudes towards writing, listening and speaking skills are at a "high level".

In the study, an answer to the question "Do the variables of gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, TV viewing time at home, book reading, journaling, and type of books read have an effect on students' attitudes towards writing in Turkish?" was sought. It was determined that the dependent variable did not have a positive-negative relationship with the variables of grade level, father's education level, mother's education level, TV viewing time at home, book reading, and type of books read. In the context of these results, it can be stated that bilingual secondary school students' grade level, father's level of education, mother's level of education, time spent watching TV at home, reading books, and the type of books read are similar to each other. In his study, Yıldız (2021) also found that mother and father education levels were not effective on the writing attitudes of primary school students. This result is similar to the result obtained in the related study.

In the study, it was determined that women and those who kept diaries had higher levels of writing attitudes, and the language spoken at home was effective in

bilingual students' Turkish writing attitudes. Türkben (2021) also determined that the writing attitude and writing motivation scores of female students were higher than male students according to gender variable. It was determined that students who had the habit of keeping a diary had higher writing attitude and writing motivation scores. Yıldız (2021) also found that primary school students who kept a diary had higher attitudes towards writing than those who did not. The findings of both studies are similar. Skar et al. (2023) examined attitudes towards writing and found that girls had more positive attitudes towards writing than boys. Temel and Katrancı (2019) and Canıtezer (2014) also reached similar results in their studies.

These results are similar to the results of the related study. Akın (2016) did not find a significant difference between students' writing attitudes and their parents' education level and socioeconomic level in his study, but he found a significant difference in favor of girls in terms of gender variable and against upper grades in terms of class variable. These results coincide with the results of the related study. Akbulut (2016) found no difference in the writing attitudes of university students learning Arabic as a second language in terms of gender and grade level, but found significant differences in the level of attitudes towards writing due to native language differences. While this study differs from the related study in terms of gender, it is similar in terms of grade level. Yıldız (2021) found that the writing attitude levels of primary school students did not differ according to the gender factor. This result does not coincide with the result of the related study.

Based on these results, the following suggestions can be made:

- Bilingual students can be encouraged to write regularly and keep a diary.
- In order to provide more successful writing instruction to bilingual students, studies on writing attitudes can be conducted.
- This study can be repeated with participants at different grade levels.

Research and Publication Ethics

In this study, all rules specified in the Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions were followed. None of the actions described under the title of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics in the Directive have been carried out.

Ethics Committee Permission

This research was conducted with the permission of Van Yüzüncü Yıl University Social and Human Scientific Research and Publication Ethics Committee

dated 23/02/2024 and numbered 2024/02-13.

Contribution Rate of Authors

The authors contributed equally to the study (1st author 50%, 2nd author 50%).

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this study.

References

- Adha, U. A., Rezeki, Y. S., Husin, Rosnija, S. E. ve Rahmani, E.F. (2023). Students' attitudes towards internet memes in writing descriptive text. *Acitya: Journal of Teaching & Education*. 5(2), 244-261.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(54), 469-483.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, T. (2022). *İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 203-212.
- Can, F. ve Kardaş, M. N. (2023). Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (38), 555-577. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1206969>.
- Can, F. ve Kardaş, M.N. (2022). Sezdirme yöntemi ve dil bilgisi öğretiminde bu yöntemin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, M.N. Kardaş, N. Kardaş. (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 207-221). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, F. ve Koç, R. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan noktalama ve yazım yanlışları üzerine bir inceleme. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar içinde* (s.1-26.). Paradigma Yayınları.

- Can, F., Kardeş M.N. ve Can, E. (2023). İki dillilik konusunda hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin başlık ve özet bölümlerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Dil eğitimi araştırmaları içinde* (s. 127-155). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Canitezzer, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deti, T., Ferede, T. ve Tiruneh, D. (2023). The effect of reflection supported learning of writing on students' writing attitude and writing achievement goal orientations. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2390216/v1>.
- Duden, F. (1990). *Duden*. Dudenverlag, Mannheim, 1-832.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt, Brace, & Janovich.
- Ethnologue (2020). 7,117 Languages are Spoken Today. Erişim adresi: [http://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages].
- Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 343- 352.
- Gülay, E. (2021). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haryanti, D.U., Rasyid, F., & Wahyuni, S. (2022). A path analysis on writing anxiety, writing attitude, language awareness, and writing achievement of university students. *English Learning Innovation*, 3 (1), 85-99.
- Ismaylova, S. (2023). *İki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi: Karabük ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü , Karabük.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanya'daki yeni öğretmenler: göçmen kökenli üçüncü kuşak, *Dil Dergisi*, 135, 21-27.
- Kalı, G., Özkaya, P. G., ve Coşkun, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), 195-220. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.678342>
- Kan, M. O. ve Hatay Uçar, F. (2017). İki dilli ilkokul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 217-225.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2019). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H.(Ed.), *Türkçe öğretimi içinde*(s.179-262). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardeş, H. (2021). *İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterlikleri (tutum, kaygı ve dinleme stratejilerini uygulama) ve bu yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kardeş, H., & Kaya, M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 69-92.

- Kardeş, M. N., Şahin, A., ve Görmez, E. (2017). İki dilli 7. sınıf öğrencilerinin akvaryum öğretim tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 477-501.
- Kaya, M. ve Kardeş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6 (1), 126- 140.
- Kaya, M., Palas, R. ve Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), 605-634. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1222073>.
- Lewandowski, T. (1984). *Linguistisches wörterbuch 1-2-3*, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg.
- Novita ve Erlita, Y. (2023). Students' attitudes toward English writing activities at smp negeri 29 medan transform. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12 (1), 48-56.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 33-48.
- Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi506.html>, (Erişim Tarihi 12.06.2021).
- Skar, G.B., Graham, S. ve Huebner, A.R. (2023). Efficacy for writing self-regulation, attitude toward writing, and quality of second grade students' writing. *Front. Psychol.* 14:1265785.doi:10.3389/fpsyg.2023.1265785.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 7-21.
- Tekin, S. (2023). *İki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (17), 322-356.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (TDK). (2024). <https://sozluk.gov.tr/?ara=ANA%20D%C4%B0L%C4%B0>
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 900-922.
- Yesuf, M.Y. ve Anshu, A.H. (2022). The impact of the use of collaborative writing on attitude of efl students towards learning writing skills. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 10 (3),113-120.

Geniş Özet

Giriş

Dil, ait olduğu toplumun özelliklerini yansıtan, bireysel ve toplumsal düşünce yapılarının oluşmasına etki eden, durağanlıktan uzak, sürekli gelişen ve değişen bunun yanında değiştiren ve dönüştüren özelliklere sahip karmaşık bir yapıdır.

Günümüzde birçok dil varlığını devam ettirmektedir. Dilleri konuşan sayısı ve dillerin konuşulduğu coğrafyalar farklılık gösterse de ve bazı diller yok olmuş olsa da dünya da hâlâ çok sayıda dil konuşulmaktadır. İki ve daha fazla dil konuşan bireylere iki dilli veya çok dilli birey denir. Alan yazınında iki dillilik ile ilgili çok sayıda tanım ve açıklama mevcuttur. Aksan'a (2020) göre bireyin yaşamında farklı neden ve ihtiyaçlardan ötürü anadillerinin yanında başka diller öğrenmelerine iki dillilik denir. Tek dilli veya iki dilli bireyin bir dili öğrenme düzeyi temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) başarılı bir şekilde edinmesi ile yakından ilgilidir. Söz konusu bu temel dil becerilerden biri de yazmadır.

Normal gelişim özellikleri gösteren bir kişinin yazma becerisi edinmesinde birtakım faktörler söz konusudur. Yazma sürecinde kullandığı stratejiler, yazmaya karşı gösterdiği kaygı düzeyi, kullandığı yazma türü vb. etkenler kişinin yazma sürecinde göstereceği başarıda etkili olabilmektedir. Bu etkenlerden biri de kişinin yazmaya karşı gösterdiği tutumdur. Yazmaya karşı geliştirilen tutumun olumlu veya olumsuz olması, tutumun düzeyi yazma başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda gerek tek dili gerekse iki dilli bireylerin yazma tutumlarının incelenmesi gerekmektedir. "Tutum, belirli bir olguyu sevme ya da sevmeme derecesini ölçen psikolojik bir eğilim; kişilere, nesnelere, olaylara vb. karşı benzer davranışlar sergilemeye neden olan inanç, duygu ve eğilimdir." (Eagly ve Chaiken, 1993; Öncül, 2000, s. 1082-1083). Tutum; tutulan yol, davranış, tavır demektir (TDK, 2024).

Bu çalışmayı ilgili alan yazınındaki benzer çalışmalardan ayıran en önemli özelliklerinden biri ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazma tutumlarını ve çeşitli değişkenlerin bu tutumlara etkisini belirlemesidir. Türkiye'de iki dillilik üzerine birçok çalışma yapılmasına karşılık alan yazınında iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazma tutumları üzerine yapılmış yeterli sayıda bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenleriyle ilişkisini tespit etmektir. Bu temel amaç bağlamında araştırmada şu problem sorularına cevap aranmıştır.

1. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumları hangi düzeydedir?

2. Cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenlerinin öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarına bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenleriyle ilişkisinin tespit edilmesi amaçlandığından, çalışmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Van ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ve iki dil bilen 207 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yüz yüze eğitim ortamında toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı çalışmanın katılımcılarına elden ulaştırılmış ve toplanmıştır. Bu çalışmada iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen "Yazma Tutumu Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü) yer almaktadır. İkinci bölümde ise iki dilli öğrencilerin yazma tutumlarını ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Verilerin analizinde normallik varsayımlarını karşıladığı için parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda iki gruba olan değişkenler için t-testi; ikiden fazla gruba olan değişkenler içinse tek yönlü ANOVA testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırmalar için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmada öğrencilerin Yazma Tutum Ölçeği'nin toplamından aldığı en düşük 27, en yüksek ise 115 puandır. Öğrencilerin ölçekten aldığı toplam puan ortalaması 80,19'dur. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin Türkçe yazma tutumunun "yüksek" (3,4) düzeyde olduğu görülmektedir. İlgili boyutu puanlarına bakıldığında, öğrencilerin 10 ile 50 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 34,20'dir. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin ilgi boyutunda "yüksek" (3,4) düzeyde yazma tutumunun olduğunu göstermektedir. Algı boyutu puanlarına bakıldığında, öğrencilerin 10 ile 30 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 21,40'dir. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin algı boyutundan "yüksek" (3,5) düzeyde yazma tutumlarının olduğunu göstermektedir. Katkı boyutu puanlarına

bakıldığında ise öğrencilerin 7 ile 35 arasında değişmekte olup, ortalama 24,58'dir. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin katkı boyutundan "yüksek" (3,5) düzeyde yazma tutumlarının olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle iki dilli öğrencilerin yazma tutumlarının "yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışma sonucunda iki dilli öğrencilerin yazma tutumlarının cinsiyet açısından farklılaştığı tespit edilmiştir ($t = 2,567$; $p < 0,05$). Bu durumda kadınların yazma tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada iki dilli öğrencilerin yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır ($F = ,640$; $p > 0,05$). Yazma tutumu ölçeğinin ilgi, algı ve katkı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. İki dilli öğrencilerin yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanların baba ve anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çalışmada iki dilli öğrencilerin yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanların evde konuşulan dile göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($F = 3,151$; $p < 0,05$). İki dilli öğrencilerin yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanların yılda okuna kitap sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F = ,724$; $p > 0,05$). Yazma tutumu ölçeğinin ilgi, algı ve katkı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise yıldan okunan kitap sayısı açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumunda yılda okunan kitap sayısının etkili olmadığı söylenebilir. Araştırmada iki dilli öğrencilerin yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanların okunan kitap türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = ,306$; $p > 0,05$). İki dilli öğrencilerin yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanların televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. ($F = 1,063$; $p > 0,05$). Çalışmada iki dilli öğrencilerin yazma tutumlarının günlük tutma açısından farklılaştığı bulunmuştur ($t = 2,577$; $p < 0,05$). Yazma tutumu ölçeğinin ilgi ve katkı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında günlük tutma açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada "İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumları hangi düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma sonucunda iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarının "yüksek" düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Alan yazınında öğrencilerin yazma tutumlarını inceleyen bilimsel çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bir kısmını katılımcıları ortaokul ve üniversitede okumakta olan iki dilli öğrenciler oluştururken bir kısmında da katılımcıları tek dilli öğrenciler oluşturmaktadır. Örneğin; Yesuf ve Anshu (2022) iş birlikli yazma yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında iş birlikli yazma deneyimi yaşayan öğrencilerin, iş birlikli olmayan öğrencilere kıyasla tutumlarında "olumlu yönde" değişiklikler yaşandığını tespit etmiştir. Skar, Graham

ve Huebner (2023) çalışmalarında, 2,124 Norveçli 2. sınıf öğrencisinin (1,069 kız; 1,055 erkek) yazmaya yönelik tutumunu incelemiştir. Çalışma sonunda genel olarak iki dilli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha olumlu bir yazma tutumuna sahip olduğu bulgulanmıştır. Novita ve Erlita (2023) ise çalışmalarında öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik tutumlarını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Genel olarak öğrenci tutumlarının olumlu olduğunu belirlemişlerdir.

“Cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenlerinin öğrencilerin Türkçe yazma tutumlarına bir etkisi var mıdır?” şeklindeki çalışma sorularına yanıt aranmıştır. Bağımlı değişkenin sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde TV izleme süresi, kitap okuma, okunan kitap türü değişkenleriyle olumlu-olumsuz bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bağlamında iki dilli ortaokul öğrencilerinde sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde TV izleme süresi, kitap okuma, okunan kitap türü değişkenlerinin, öğrencilerdeki Türkçe yazma tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada kadınların ve günlük tutanların yazma tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu, iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma tutumunda evde ağırlıklı konuşulan dilin etkili olduğu tespit edilmiştir. Türkben (2021) de çalışmasında cinsiyet değişkenine göre, kızların yazma tutum ve yazma motivasyon puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin ise yazma tutum ve yazma motivasyon puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.