

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut IŞIK

Editör / Editor

Dr. Ragıp TERZİ

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



HARRAN MAARİF DERGİSİ

Cilt/Volume: 7 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. Aşşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field editors

Prof. Dr. Hüseyin Kotaman (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih Mehmet Cığerci (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Diyaddin Yaşar (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökhan Yalçın (Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Emine Teker (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Cevdet Kırıkçı (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Uçan (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Atasoy (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Mesut Yıldırım (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Seyit Ahmet Çapan (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Işıl Bozkurt (Harran Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Derya Evran (Harran Üniversitesi)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 7.cilt 2. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde altı 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.

Prof. Dr. Mahmut IŞIK
Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

| | |
|--|----------------|
| Editörden/ From Editor in Chief | iii |
| Suriyelilerin Temel Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Şanlıurfa İli Özelinde Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar <i>The Problems that School Administrators Encounter with the Integration of Syrians to the Basic Education System Specific to Sanlıurfa Province</i> | |
| Mehmet Ayhan Koşak ve Ramazan Atasoy | 150-178 |
| Öğretmen Mutluluğu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması <i>Teacher Happiness: A Scale Development Study</i> | |
| Ömer Şahin Aslan ve Ahmet Göçen | 179-202 |
| Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler <i>The Relationships Between Mathematics Teachers' TPACK and Their Attitudes Towards Distance Education</i> | |
| Sema Organ Ulus ve Sevim Aşıroğlu | 203-223 |
| Eğitim Örgütlerinde Anlamlı İş ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Meaningful Work and Organizational Citizenship Behavior in Educational Organizations</i> | |
| Hamit İmalı ve Ahmet Kaya | 224-253 |
| Türkiye’de Okul Öncesi ve İlkokulda Öğrenme Güçlüğü Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>Investigation of Postgraduate Theses on Learning Disability in Preschool and Primary School in Turkey</i> | |
| Alperen Avcı ve Derya Kayıran | 254-272 |
| Opinions and Recommendations of Education Administrators on Inclusive Education Practices <i>Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Önerileri</i> | |
| Gökhan Şengün | 273-289 |

Suriyelilerin Temel Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Şanlıurfa İli Özelinde Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar

Mehmet Ayhan KOŞAK^aRamazan ATASOY^b^a Öğretmen, MEB, Şanlıurfa^b Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

Özet

Bu çalışma, Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde Şanlıurfa'da görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunları tespit etmek ve karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin başvurdukları çözüm yollarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan (Karaköprü, Eyyübiye, Haliliye) ilkokul ve ortaokul kademesinde bulunan 6 farklı okulun okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Toplamda 18 okul yöneticisinden oluşan çalışma grubunu ilkokuldan 9 okul yöneticisi, ortaokuldan 9 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada verilere ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin en sık karşılaştıkları sorunun iletişim sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim sorununun dışında Suriyeli öğrencilerde akademik düzeyde yetersizlik, okula uyum sorunu, sosyo-ekonomik problemler, kayıt sistemiyle ilgili yaşanan sorunlar olmak üzere birçok farklı alanda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yaşanan bu sorunların çözümüne ilişkin başvurdukları çözüm yolları sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeli öğrenciler, entegrasyon, eğitim sorunları, okul yöneticileri

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

18 Temmuz 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

20 Eylül 2022

Page numbers / Sayfa no:

150-178

Citation Information /Atf bilgisi:

Koşak, M. A. ve Atasoy, R. (2022). Suriyelilerin Temel Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Şanlıurfa İli Özelinde Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (2), 150-178.
doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1144890>

Sorumlu yazar: Mehmet Ayhan KOŞAK **e-posta:** mayhankosak@gmail.com

The Problems that School Administrators Encounter with the Integration of Syrians to the Basic Education System Specific to Sanliurfa Province

Abstract

This study was carried out in order to identify the problems faced by school administrators working in Sanliurfa during the integration process of Syrians into the basic education system and to determine the solutions that school administrators resort to regarding the problems encountered. The study was carried out with the school administrators of 6 different schools in the central districts of Sanliurfa (Karaköprü, Eyyübiye, Haliliye). The study group, which consists of 18 school administrators in total, consists of 9 school administrators from primary school and 9 school administrators from secondary school. In this study, semi structured interview form was used to reach the data. For the analysis of the data obtained, descriptive and content analysis methods were used. In the light of the findings obtained as a result of the research, it has been revealed that the most common problem faced by school administrators in the process of integration of Syrians into the basic education system is communication problem. Apart from the communication problem of school administrators, it has been determined that Syrian students have problems in many different areas such as academic inadequacy, problems of adaptation to school, socioeconomic problems, problems with the registration system. In addition, the solutions that school administrators resort to in order to solve these problems are presented.

Key Words: Migration, Syrian students, integration, education problems, school administrators

Giriş

İnsanlar farklı sebeplerle yaşamış oldukları topraklardan göç ederek başka topraklara ya da başka ülkelere gitmek mecburiyetinde kalabilmektedirler. Bu göçlerin nedenleri arasında daha iyi hayat şartlarına sahip olma isteğinin yanı sıra doğal afet, terör, savaş vb. insan hayatını olumsuz yönde etkileyen durumlar da yer almaktadır. Bu durumlardan doğal afetler, depremler, iklim değişiklikleri, savaş ve şiddet gibi nedenlerle gerçekleştirilen göçlere zorunlu göçler denmektedir. Özellikle savaşın ve şiddetin neden olduğu göçler, zorunlu göç türleri arasından sosyolojik ve psikolojik etkileri en yıkıcı olanıdır (Özkarlı, 2014). İnsanlar ya da toplumlar, zorunlu göçlerde tarafları olmadıkları çatışmalardan ve savaşlardan olumsuz bir şekilde etkilenmektedirler (Keser, 2011). Suriye’de yaşanan iç savaş, ülke halkını farklı ülkelere göç etme mecburiyetinde bırakarak, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemler içinde gerçekleşen en büyük mülteci krizini ortaya çıkarmıştır (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018). Yaşanılan bu mülteci krizinden en çok etkilenen ülkelerin başında da

Türkiye gelmektedir.

Küresellenen dünya ve sürekli değişen koşullar uluslararası ilişkileri arttırmaktadır. Bu ilişkilerle beraber Türkiye'nin hızla gelişen ve zenginleşen bir ülke konumunda olması ve insanlara diğer birçok ülkeden farklı olarak güvenli bir hayat fırsatı sunabilmesi çeşitli uluslardan, milletlerden ve dinlerden insanların ülkemize göç etmesine yol açmaktadır (Başak, 2011). Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle de ülkemize Suriyeli mülteciler göç etmişlerdir. Bu göçler sebebiyle Türkiye en yüksek sayıda mülteciyi bünyesinde barındıran ülkeler arasında yerini almaktadır (Başar vd., 2018).

Mülteciler içerisinde değişen koşulların en çok etkilediği kitle çocuklardır. Çocukların eğitim süreçlerinin aksamaya uğraması ya da tamamen bu süreçlerin dışında kalmaları eğitim sorunlarını beraberinde getirmekte ve ilerleyen zamanlarda daha ciddi sorunlara yol açabilmektedir (Er ve Bayındır, 2015). Suriye'deki iç savaşın uzaması ve sürekli olarak Türkiye'ye doğru bir göç hareketi olması Türkiye'nin Suriyeli çocukların eğitimi konusunda etkili politikalar geliştirmesine ve bu çocukların eğitim sistemine entegre edilmesi konusunda adımlar atmasına neden olmuştur (Taştan ve Çelik, 2017). Sığınmacı ve mülteci göçleri konusunda belirli bir tecrübeye sahip olan Türkiye, Suriyeli mültecilerin yoğun bir şekilde göç ederek gelmesiyle birlikte beklenmedik bir durumla karşılaşmış olsa da bu mültecileri sınır bölgelerindeki kamplarda tutarak ihtiyaçlarını karşılamıştır ancak Suriyeli mülteciler ilerleyen süreçlerde Türkiye'nin farklı illerine göç ederek yerleşim göstermişlerdir (Kirişçi, 2014).

Suriye'den göç ederek Türkiye'ye gelen ailelerin ve çocukların beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi alanlarda çok çeşitli gereksinimlerinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmenleri, arkadaşları ve sosyal çevresi ile rahat bir iletişim kuramayan Suriyeli öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini de ifade etmekte zorluk çekmeleri eğitim yaşantılarını olumsuz etkilemektedir (Güngör ve Şenel, 2018).

Türk eğitim sistemine dahil olma süreçlerinde Suriyeli çocukların birçok sorunla karşılaştığı alanyazın çalışmalarıyla ortaya konulmuştur. Suriyeli öğrencilerin dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle akademik başarılarının düşük olması, eğitim sistemine uyum sağlamada sorun yaşamaları ve disiplin problemleri, dersleri anlamada zorluk çekmeleri ayrıca ders içi ödevlerini ve sorumluluklarını yerine getirememeleri eğitim süreçlerinde yaşanan başlıca sorunlar olarak kendini göstermektedir (Polat, 2012). Suriyeli çocukların eğitim süreçleri ile ilgili olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve sığınmacı öğrencilerin görüşlerinden hareketle eğitim alanında öncelikle dil bilmeme nedeniyle sorunlar yaşandığı, sığınmacı öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarından okula uyum sağlamada problemler yaşandığı, okul motivasyonları düşük olan bu öğrencilerin derslerde de başarısız olduğu, ayrıca mevcut müfredat programının Suriyeli öğrenciler için uygun olmadığı gibi

hususların uygulanan eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Yiğit, 2015). Suriyeli çocukların eğitiminde özellikle dil farklılıklarından kaynaklanan iletişim problemlerinin yaşanması, okul yöneticilerinin okula kayıt esnasında ve eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları farklı sorunların temelinde yatan en önemli husustur (Levent ve Çayak, 2017).

Göç ve eğitim arasındaki durumun irdelenmesi ve yaşanan sorunların çözüme kavuşturulması göçmenlere fayda sağlayacağı gibi göç edilen toplumlara da yarar sağlayacağından bu hususta gerçekçi politikalar üretilmesi gerekmektedir (Eren, 2019). Öğrencilere sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliği konusunda en önemli rollerden birine sahip olan okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusundaki görüşleri, eğitim politikalarının planlanması ve işlevselliği açısından önemlidir. Bu sebeple Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunların ve bu sorunlara getirilen çözüm önerilerinin ortaya konulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'ye göç eden Suriyeli sığınmacılardan özellikle eğitim çağındaki çocukların temel ihtiyaçlarıyla ilgili problemlerinin yanı sıra eğitime erişim ve uyum aşamasında yaşadıkları sorunlar da başta eğitimciler olmak üzere toplumun çeşitli kesimlerini yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle Suriyeli sığınmacıların eğitim sistemine dâhil edilme süreçleriyle ilgili araştırmaların ve çalışmaların hem eğitimciler hem de Suriyeli öğrenciler açısından fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak, Suriyeli sığınmacıların yoğun bir şekilde bulunduğu Şanlıurfa ilinde temel eğitim sürecinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilere ilişkin okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ve baş etme stratejilerine yönelik alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu ana eksen doğrultusunda bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin Şanlıurfa ilinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin temel eğitim kademelerine entegrasyonları süreçlerinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- i. Okulunuzda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşamış olduğunuz sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- ii. Okulunuzda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşamış olduğunuz sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
- iii. MEB'in Suriyeli öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik politikalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Şanlıurfa'ya yerleşen Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve getirilen çözüm önerileri gibi hususların ele alındığı bu araştırmanın başta eğitimcilere, ailelere ve bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandırması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Şanlıurfa'da yaşayan Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunları ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi insan davranışlarını, olayları ve durumları yaşanan ortam içinde ele alıp bütüncül ve çok yönlü olarak anlamlandıran bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma modellerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birden fazla olayın, durumun, ortamın, sosyal grupların veya sistemin derinlemesine incelendiği bir araştırma yöntemidir (Aktaran: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Nitel araştırmalarda olayların, durumların ve algıların bütüncül bir şekilde en somut haliyle ortaya konulabilmesi için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Eyyübiye, Haliliye) bulunan ilkokul ve ortaokul kademelerinde bünyesinde Suriyeli öğrenci barındıran 6 farklı resmi okulun okul yöneticileri oluşturmaktadır. Toplamda 18 okul yöneticisinden oluşan çalışma grubunu temel eğitimin her kademesinden 9 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Bu katılımcı grubunun tespitinde "amaçlı örneklem" yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan ve belirli özellikleri taşıyan durumlar, kişiler ve olaylar üzerinde araştırma yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada okul yöneticilerinin seçiminde, okulunda en az 20 tane Suriyeli öğrenci bulunması ve öğrencilerin en az 1 yıl bu okullarda eğitim görüyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Özelliklerine Göre Frekans Dağılımı ve Yüzdesi

| Değişkenler | Kategori | Frekans(f) | Yüzde(%) |
|--------------------------|------------------|------------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 2 | %11 |
| | Erkek | 16 | %89 |
| Yaş | 30-40 | 6 | %33 |
| | 40-50 | 9 | %50 |
| | 50-60 | 3 | %17 |
| Kıdem Yılı | 5-10 yıl | 6 | %33 |
| | 10-25 yıl | 9 | %50 |
| | 25-35 yıl | 3 | %17 |
| Yöneticilik Süresi | 1-5 yıl | 7 | %39 |
| | 5-15 yıl | 9 | %50 |
| | 15 yıl ve üstü | 2 | %11 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 16 | %89 |
| | Yüksek Lisans | 2 | %11 |
| Okuldaki Görevi | Okul Müdürü | 6 | %33 |
| | Müdür Yardımcısı | 12 | %67 |
| Görev Yaptığı Kurum Türü | İlkokul | 9 | %50 |
| | Ortaokul | 9 | %50 |
| Toplam | | 18 | %100 |

Tablo 1' de görüldüğü üzere görüşme yapılan okul yöneticilerinin 2'si kadın 16'sı erkektir. Okul yöneticilerinin yaş aralıkları incelendiğinde 6 okul yöneticisinin 30-40 yaş, 9 okul yöneticisinin 40-50 yaş ve 3 okul yöneticisinin ise 50-60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kıdem yıllarına bakıldığında 6 okul yöneticisinin 5-10 yıl, 9 okul yöneticisinin 10-25 yıl, 3 okul yöneticisinin ise 25-35 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Yöneticilik sürelerine göre 1-5 yıl aralığında 7, 5-15 yıl aralığında 9, 15 yıl ve üzeri aralığında 2 okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim durumu incelendiğinde 2 okul yöneticisinin yüksek lisans, geriye kalan 16 okul yöneticisinin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinden 6'sı okul müdürü, 12'si ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Ayrıca görüşme yapılan okul yöneticilerinin yarısı (9 kişi) ilkokulda, diğer yarısı (9 kişi) ise ortaokulda görev yapmaktadır.

Verileri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın çalışmaları incelenmiş olup ayrıca 2 okul yöneticisiyle ön görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinden de yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu

form kişisel bilgilerin ve açık uçlu soruların yer aldığı 2 bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde 3 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonunda Şanlıurfa'daki okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu doğrultuda 3 maddelik açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form Eğitim Yönetimi alanında iki uzman tarafından değerlendirilmiş olup tespit edilen eksiklikler giderilerek çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, gönüllülük esasına göre Şanlıurfa'daki okul yöneticileriyle görüşme yapılarak uygulanmıştır. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde yazılı formda cevaplar alınmıştır.

Bu araştırmada verilerin analizi, betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle yapılmıştır. İçerik analizi belirli kurallar çerçevesinde elde edilen kodlamalarla, metinde geçen ifadelerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği ve okuyucunun anlamlandıracağı biçimde düzenlendiği sistematik bir tekniktir. İçerik analizinde araştırmacılar kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini tespit ederek analiz ederler ve metindeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada araştırmacı ve Eğitim Yönetimi alanında uzman bir akademisyen tarafından ayrı ayrı içerik analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçların bire bir aynı olduğu dolayısıyla tutarlı olduğu görüldükten sonra bu doğrultuda veriler kodlanarak temalar düzenlenmiştir.

Nitel araştırmalarda katılımcı düşüncelerinin doğru ve adil bir şekilde yansıtılması araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik seviyesini arttırmakta ayrıca araştırmanın farklı kesimlerce kabul görmesi ve meşrulaşması açısından önem taşımaktadır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Araştırmada görüşme yapılan kişilere araştırmaya katılmayı reddetme imkânı sağlanmıştır. Böylece veri toplama sürecine samimi olarak katkı sağlamak isteyen ve özgür iradesiyle araştırmaya katkı sunmak isteyen kişilerle görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın inandırıcılık boyutu arttırılmaya çalışılmıştır. Merriam ve Tisdell'e (2015) göre nitel araştırmalarda içsel geçerlik inandırıcılıkla sağlanabilmektedir ayrıca içsel geçerliğin sağlanabilmesi için bulguların gerçeklikle uyumlu olması gerekmektedir.

Bu araştırmada dış geçerliğin sağlanması adına araştırma sürecinde yapılan çalışmalarla ilgili ayrıntılı bilgiler verilerle araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama ve analiz süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Shenton'a (2004) göre örneklem grubunun özellikleri ve sınırlılıkları, çalışmaya dahil olan kişi sayısı,

kullanılan veri toplama yöntemleri ve veri toplama zamanı gibi bilgilerin belirtilmesiyle araştırmanın genellenebilirliği sağlanmış olmaktadır.

Bu araştırmada verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, temaların ve kodların oluşturulması ve yorumlanması süreci rapor haline getirilerek araştırma dışında yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında bir uzman tarafından incelenmiştir. Lincoln ve Guba (1986), araştırma süreçlerinin her aşamasının ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılıp bir uzman görüşüne sunulmasıyla güvenilebilirlik yargısının oluşturulabileceğini belirtmektedir

Bulgular ve Yorum

Suriyelilerin Temel Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Okul Yöneticilerin Karşılaştığı Temel Sorunlar

Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonunda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine "iletişim sorunu, akademik düzeyde yetersizlik, okula uyum problemi, sosyo-ekonomik durumların yetersizliği, okul kayıt sistemi ve diğer sorunlar" kodları adı altında Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Temel Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşlerin Frekans Dağılımı ve Yüzdesi

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|-------------|-----------|
| İletişim sorunu | 18 | %100 |
| Akademik düzeyde yetersizlik | 17 | %94 |
| Okula uyum problemi | 16 | %89 |
| Sosyo-Ekonomik durumların yetersizliği | 16 | %89 |
| Okul kayıt sistemi | 4 | %22 |
| Diğer sorunlar (Şiddet, okul-veli ilişkileri) | 3 | %17 |

Tablo 2 'de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonları sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri "iletişim sorunu (18), akademik düzeyde yetersizlik (17), okula uyum problemi (16), sosyo-ekonomik durumların yetersizliği (16), okul kayıt sistemi (4) ve diğer sorunlar (3)" olmak üzere altı kod altında toplanmıştır.

İletişim Sorunu

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamı Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi anlamada ve konuşmada büyük sıkıntılar yaşadıklarını ve bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan en büyük sorunun iletişim sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Suriyelilerin karşı karşıya kaldıkları bu iletişim engelini aşmalarının oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. İletişim sorunu koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY4: "Öğrencilerle iletişim kurarken Türkçeyi tam olarak anlamadıkları ve konuşamadıkları için problem yaşıyoruz."

OY6: "Suriyeli öğrencilerin çoğu doğal olarak Türkçe bilmiyorlar. Bu daha çok büyük sınıflarda oluyor. 1. sınıfa başlayan öğrenciler dilimizi daha güzel öğreniyorlar. İlk zamanlarda Suriyeli öğrenciler zaman zaman öğretmen ve sınıf arkadaşlarını yanlış anlayabiliyorlar."

Etkili bir eğitim faaliyeti gerçekleştirebilmek için ortamda sağlıklı bir iletişimin var olması gerekmektedir. Suriyelilerin eğitime entegrasyonu sürecinde yaşanan iletişim sorununun beraberinde farklı sorunları da doğurabileceğinden hareketle bu sorununun çözümüne yönelik adımlar atılmasının büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Akademik Düzeyde Yetersizlik

Okul yöneticilerinin tamamına yakını (17/18), Suriyeli öğrencilerin akademik düzeylerinin yetersizliğinin eğitim sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY8: "Öğrenciler genellikle Türkçe okuma-yazma bilmedikleri için derslere katılmıyor ve bu sebeple akademik olarak gelişim gösteremiyorlar. Matematik derslerinde daha iyi olduklarını gözlemliyoruz fakat sosyal bilimlerle alakalı derslerde oldukça zorlanıyorlar."

OY9: "Türk öğrencilere göre dil problemi yaşadığından akademik başarıları düşüyor."

Okul yöneticilerinin yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere iletişim sorunundan sonra Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunun akademik düzeyde yetersizlik olduğu görülmektedir.

Okula Uyum Problemi

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (16/18), Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde yaşadıkları sorunlardan bir diğeri de okula uyum problemi olduğunu belirtmişlerdir. Farklı dil ve kültürden gelen bu öğrencilerin okul iklimine uyum sağlayamamaları eğitim süreçlerinde yaşanan bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu koda ilişkin bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

OY2: "Çocuklar farklı bir dil ve kültürden geldikleri için bir anda bocalıyor. Özellikle anasınıfı ve 1. Sınıfta ürkek, ağlayan çocuklara dönüşüyor."

OY10: "Suriyeli öğrencilerde sabah saatlerindeki derslere geç kalma problemi var. Okul başlama saatine yetişemeyip sürekli geç kalıyorlar. Ayrıca okula uygun kıyafetle gelmiyorlar. Okula uyum sağlamakta zorlanıyorlar."

Katılımcı ifadelerinden hareketle farklı dili ve kültürü olan Suriyeli öğrencilerin

okul ortamlarına hızlı bir şekilde adapte olamadıkları ve söz konusu adaptasyon sürecinin uzamasının da okul ortamlarını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Sosyo-Ekonomik Durumların Yetersizliği

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (16/18), Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz oluşunu eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlardan biri olarak belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY1: *“Suriyeli öğrencilerin ders materyalleri eksik. Defter, kitap, kalem vb. eksikliği gibi sorunlar yaşıyoruz.”*

OY2: *“Kalabalık aileler, işsiz veliler aile içinde huzursuzluk getiriyor ve bu ailelerde yaşayan çocukların motivasyonu düşüyor.”*

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz oluşu bu öğrencilerin eğitim süreçlerini sadece maddi olarak olumsuz etkilemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin psikolojik durumlarını da olumsuz etkilemektedir.

Okul Kayıt Sistemi

Okul yöneticilerinin bir kısmı (4/18), Suriyeli öğrencilerin okula kayıt işlemleri esnasında okul kayıt sistemiyle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY3: *“Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemleri için e-okul sisteminde adres uygunluğu aranmaması büyük sıkıntılara sebep oluyor. Bu sayede Suriyeli öğrenciler istedikleri okullara kayıt yaptırabiliyorlar. Bu durumda bazı okullarda Suriyeli öğrencilerin yığılmasına sebep oluyor.”*

OY5: *“Suriyeli öğrenciler e-okul kayıt sistemindeki adres uygunluk şartına tabi değil bu durum bazı okullarda Suriyeli öğrencilerin aşırı şekilde yoğunlaşmasına sebep oluyor.”*

Diğer Sorunlar

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden bazıları (2/18), Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde şiddet ile ilgili sorunlardan bahsetmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinden biri ise Suriyeli öğrencilerin velileriyle ilgili olarak okul-veli ilişkileri açısından sorun yaşadıklarından söz etmiştir. Bu iki sorun, diğer sorunlar kodu adı altında toplanarak Tablo 2’de yer almaktadır. Diğer sorunlar kodu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY6: *“Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında kavgalar yaşanabiliyor. Hatta Suriyeli öğrenciler arasında da bu kavgalar çok oluyor. Zaman zaman aileler de bu kavgalara müdahil olabiliyorlar.”*

OY15: *“Suriyeli öğrencilerin büyük çoğunluğu şiddette meyillidirler. Ve kendi aralarında gruplaşmaktadırlar.”*

Katılımcı görüşlerinden anlaşılacağı üzere Suriyeli velilerle iletişime geçmekte yaşanan sorunlar, Suriyeli öğrencilerin şiddet içerikli davranışlarda bulunmaları ve Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan kavgalar okul yöneticilerinin eğitim süreçlerinde yaşadıkları diğer sorunlar olarak görülmektedir.

Suriyelilerin Temel Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

İletişim Sorununa İlişkin Çözümler

Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları iletişim sorununa ilişkin çözüm önerileri "Tercüman kullanma, dil öğretimi, rehberlik servisinden yardım alma ve veli görüşmeleri" olmak üzere Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. İletişim Sorununa İlişkin Çözümler

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde(%) |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------|
| Tercüman kullanma | 10 | %56 |
| Dil öğretimi | 6 | %33 |
| Rehberlik servisinden yardım alma | 4 | %22 |
| Veli görüşmeleri | 2 | %11 |

*Açık uçlu sorularda birden fazla görüş bildirilebildiği için tablodaki görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin iletişim sorununa ilişkin çözüm önerileri; "tercümanlık, dil öğretimi, rehberlik servisinden yardım alma ve veli görüşmeleri" olmak üzere dört kod adı altında sınıflandırılmıştır.

Okul yöneticilerinin iletişimle ilgili sorunların çözümünde en çok başvurdukları yöntem tercüman kullanma (10/18) olarak görülmektedir. Bu koda ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY11: "Çalışanlarımızdan ya da Arapça bilen veli ve öğrencilerimizi tercüman olarak kullanmaktayız."

OY12: "...okulumuzda Arapça bilen öğretmenimizden yardım alıyoruz."

Okul yöneticilerinin tercüman kullanma kodundan sonra en çok başvurdukları bir diğer yöntem dil öğretimi olarak görülmektedir. İletişim sorununu çözmek adına katılımcıların yarısı (6/18) bu koda ilişkin çözüm yollarına başvurmuşlardır. Dil öğretimi koduna ilişkin bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

OY1: "Onlara Türkçe öğretmek için çalışıyoruz."

OY8: "...okulda bulunan Türkçe Öğretmenlerimizden yardım almaya çalışıyoruz."

Onlara Suriyeli öğrenciler için etkinlik, okuma ve yazma çalışmaları konusunda destek olmalarını bekliyoruz. Bunun yanında Türkçeyi iyi bilen arkadaşları ile öğrencilerin vakit geçirmesini sağlıyoruz."

Okul yöneticilerinden bazılarının (4/18), iletişim sorununun çözümüne ilişkin rehberlik servisinden yardım aldıkları ve çok küçük bir kısmının da (2/18) veli görüşmeleri ile iletişim sorunlarını çözme yolunu seçtikleri görülmektedir.

Akademik Düzeyde Yetersizliğe İlişkin Çözümler

Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde yaşanan akademik düzeyde yetersizlik sorununa ilişkin okul yöneticilerinin çözüm önerilerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Akademik Düzeyde Yetersizliğe İlişkin Çözümler

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------------|--------------------|------------------|
| Dil öğretimi | 4 | %22 |
| Uyum sınıfları | 3 | %17 |
| Destekleme kursları | 3 | %17 |

Tablo 4 incelediğinde okul yöneticilerinin, Suriyeli öğrencilerin akademik düzeylerindeki yetersizlik sorununa ilişkin başvurdukları çözüm yollarının "dil öğretimi, uyum sınıfları ve destekleme kursları" olmak üzere üç kod altında toplandığı görülmektedir.

Akademik düzeyde yetersizliğe ilişkin çözümler açısından katılımcıların bazılarının bu sorunun çözümüne ilişkin cevaplar veremedikleri tespit edilmiştir. Konuya ilişkin çözüm yolları kullanan okul yöneticilerinin bir kısmı (4/18), dil öğretimi yöntemiyle çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

OY8: *"Türkçe derslerinde okuma-yazma saatleri düzenliyoruz. Öğrencilerin akademik olarak diğer öğrencilerle aralarındaki uçurum artmaması adına onları desteklemeye çalışıyoruz."*

OY10: *"Suriyeli öğrencilerin öncelikle okuduklarını anlamada ilerleme kaydedebilmeleri ve dilimizi daha iyi öğrenebilmeleri için onları daha çok kitap okumaya yönlendiriyoruz. Onları okul kütüphanesinden daha çok faydalanmaları yönünde teşvik ediyoruz."*

Suriyeli öğrencilerin akademik düzeylerindeki yetersizliği gidermek adına katılımcılardan bazıları (3/18), uyum sınıflarını çözüm yolu olarak görmekteyken yine aynı sayıdaki katılımcı (3/18), destekleme kurslarını çözüm yolu olarak görmektedir. Bu kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY2: *"Her sınıf seviyesinde ülkemize gelen gelebilecek olan öğrenciler için uyum sınıfları açılmalı."*

OY14: “Öğrencileri dil anlamında destekleyici kurslar açılmalı hatta bu kurslara veli katılımları da sağlanmalı.”

Katılımcı görüşlerinden hareketle Suriyeli öğrencilerin belirli bir plan ve program dahilinde dil eğitimi, oryantasyon eğitimi ve eğitim müfredatını destekleyecek çeşitli eğitimler olarak akademik başarılarını yükseltilebilecekleri anlaşılmaktadır.

Okula Uyum Problemine İlişkin Çözümler

Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde okula uyum problemine ilişkin olarak okul yöneticilerinin çözüm önerilerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Okula Uyum Problemine İlişkin Çözümler

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-----------------------------------|--------------------|------------------|
| Akran ilişkisi | 4 | %22 |
| Tercüman kullanma | 4 | %22 |
| Sosyal etkinliklere katılım | 3 | %17 |
| Rehberlik servisinden yardım alma | 3 | %17 |
| Sorumluluk verme | 2 | %11 |

Tablo 5’te görüldüğü üzere okula uyum problemine ilişkin çözüm önerileri “akran ilişkisi, tercüman kullanma, sosyal etkinliklere katılım, rehberlik servisinden yardım alma ve sorumluluk verme” olmak üzere beş kod altında toplanmıştır.

Okula uyum probleminin çözümüne ilişkin okul yöneticilerinin bir kısmı (4/18), akran ilişkisi koduna yönelik önerilerinde bulunurken yine aynı sayıdaki okul yöneticisi (4/18), tercüman kullanma koduna yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktadır. Bu kodlara yönelik olarak bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

OY12: “Uyum konusunda öğrenciye sürekli arkadaşlık eden arkadaşlar edinmesini sağladık. Yaşanan problemlerde ilk aşamada akranları soruna müdahale ediyor.”

OY10: “Okulda Arapça bilen personel ve öğrenciler yardımıyla okul kurallarını kavratıp oryantasyon yapmaya çalışıyoruz.”

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden bazıları (3/18), sosyal etkinliklere katılım koduna ilişkin önerilerde bulunurken yine aynı sayıdaki okul yöneticisi (3/18), rehberlik servisinden yardım alma koduna yönelik önerilerde bulunmaktadır. Sosyal etkinliklere katılım kodu ve rehberlik servisinden yardım alma koduyla ilgili olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY4: "Okulda etkinlikler, turnuvalar düzenlendiğinde Suriyeli öğrencileri de sürece dahil ediyoruz. Şiir, resim ve kompozisyon yarışmalarında Suriyeli öğrencilerin de muhakkak bir ürün çıkarmasını sağlıyoruz."

OY3: "Sürekli çocuklara rehberlik servisi aracılığıyla uyum çalışmaları yaptırıyoruz..."

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden bazıları (2/18) ise sorumluluk verme kodu ile ilgili olarak önerilerde bulunmaktadır. Bu koda ilişkin olarak katılımcı görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

OY5: "Okul içinde görevler vererek onları da okulun bir parçası olarak hissetmelerini sağlıyoruz. Okulumuzda bulunan Suriyeli öğrenciler biraz çekingen olmaları sosyalleşmelerinin önüne geçmektedir."

Sosyo-Ekonomik Durumların Yetersizliğine İlişkin Çözümler

Tablo 6'da okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sosyo-ekonomik durumların yetersizliğine yönelik sorunların çözümüne ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6. Sosyo-Ekonomik Durumların Yetersizliğine İlişkin Çözümler

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde(%) |
|---|-------------|----------|
| Bireysel olarak yapılan maddi yardımlar | 10 | %56 |
| Devlet eliyle yapılan maddi yardımlar | 8 | %44 |
| Okul Aile Birliği yardımları | 3 | %17 |
| Materyal temini | 2 | %11 |

Tablo 6'da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin görüşleri "bireysel olarak yapılan maddi yardımlar, devlet eliyle yapılan maddi yardımlar, okul aile birliği yardımları ve materyal temini" olmak üzere 4 kod altında toplanmıştır.

Sosyo-ekonomik durumların yetersizliğinden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik olarak görüşülen okul yöneticilerinin çoğu (10/18), bireysel olarak yapılan maddi yardımlar koduna ilişkin çözüm önerilerinde bulunmaktadır. Bu koda ilişkin olarak bazı okul yöneticileri görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

OY10: "Hayırsever velilerin yapmış olduğu yardımları ihtiyacı olan Suriyeli öğrencilere ulaştırarak yardımcı olmaya çalışıyoruz."

OY16: "Bireysel olarak yapılan maddi yardımları Suriyeli öğrencilere ulaştırarak ekonomik sıkıntıları çözmeye çalışıyoruz."

Okul yöneticilerinin bir kısmı (8/18), devlet eliyle yapılan maddi yardımlar koduna ilişkin görüşler belirtmektedirler. Bu koda ilişkin olarak bazı okul yöneticileri görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

OY13: "MEB'in Piktes projesi uygulamasıyla Suriyeli öğrencilerin tümüne kırtasiye yardımı yapılmıştır. Hatta bu proje sayesinde okullara temizlik malzemeleri de

verilmiştir.”

OY15: “Sosyo-ekonomik konuda MEB’in okullara yapmış olduğu çeşitli yardımlar var. Güvenlik, temizlik ve kırtasiye konularında çeşitli yardımları var. Ve de yeterli.”

Okul yöneticilerinin bazıları (3/18), okul aile birliği kodu ile ilgili görüşler belirterek sosyo-ekonomik sorunların çözümüne yönelik okul aile birliği yardımlarına başvurduklarını ifade etmektedirler. Bu koda ilişkin olarak katılımcı görüşü şu şekildedir:

OY17: “Okul aile birliği yardımlarına başvurarak Suriyeli öğrencilerin maddi eksikliklerini gidermeye çalışıyoruz.”

Görüşülen okul yöneticilerden bazıları da (2/18), sorunun çözümüne yönelik olarak materyal temini koduna ilişkin görüşler belirterek bu şekilde çözüm yoluna gittiklerini ifade etmektedirler. Bu koda ilişkin olarak katılımcı görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

OY14: “Suriyeli öğrencilerin materyal eksiklikleri var. Defter, kitap, kalem ve vb. gibi sorunları okulun imkanları dahilinde aşmaya çalışıyoruz.”

Okul Kayıt Sistemine İlişkin Çözümler

Okul yöneticilerinin, Suriyeli öğrencilerin okula kayıt sistemleri ile ilgili yaşamış oldukları sorunların çözümüne ilişkin görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul Kayıt Sistemine İlişkin Çözümler

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------------------|-------------|-----------|
| Adrese dayalı yönlendirme | 3 | %17 |
| Bürokrasi kullanımı | 2 | %11 |

Tablo 7’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin okul kayıt sistemiyle ilgili olarak çözüm önerileri “adrese dayalı yönlendirme ve bürokrasi kullanımı” olmak üzere iki kod altında toplanmıştır. Okul yöneticilerden bir kısmı (3/18), adrese dayalı yönlendirme kodu ile ilgili görüşler belirtirken okul yöneticilerinin bazıları da (2/18), bürokrasi kullanımı koduna ilişkin görüşler belirlemektedirler. Bu kodlara yönelik olarak bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

OY5: “Kayıt olmak için gelen Suriyeli öğrencilerin okulumuzun bulunduğu adres bölgesinde oturup oturmadıklarını araştırıyoruz. Farklı adreste oturanları adreslerine uygun okullara yönlendirmeye çalışıyoruz.”

OY16: “...kayıt esnasında ikametgâh, ev adresini bildirir fatura vb. gibi belgeler ibraz etmelerini isteyerek bu yığılmaların önüne geçmeye çalışıyoruz.”

Diğer Sorunlara İlişkin Çözümler

Tablo 8’de okul yöneticilerinin diğer sorunlar kodu adı altında yaşadıkları

problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. Diğer Sorunlara İlişkin Çözümler

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-----------------------------------|-------------|-----------|
| Rehberlik servisinden yardım alma | 2 | %11 |
| Disiplin kuralları | 2 | %11 |

Tablo 8’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin çözüm önerileri “rehberlik servisinden yardım alma ve disiplin kuralları” olmak üzere iki kod adı altında toplanmıştır. Diğer sorunlar kodu adı altında yaşanan sorunlara çözüm önerileri olarak okul yöneticilerinin bazıları (2/18), rehberlik servisinden yardım alma kodu ile ilgili görüşler belirtmekteyken; yine aynı sayıdaki okul yöneticisi de (2/18), disiplin kuralları kodu ile ilgili görüşler belirtmektedirler. Rehberlik servisinden yardım alma koduyla ve disiplin kuralları koduyla ilgili olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OY18: “Suriyeli öğrencilerin göstermiş olduğu şiddete dayalı davranışları engellemek için rehberlik servisinden yardım alıyoruz. Rehber öğretmenlerin öğrencilerle ve velileriyle görüşmeler yaparak farkındalık yaratmalarını sağlıyoruz.”

OY10: “Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşanan kavgaların önüne geçmek için disiplin yönetmeliğini uygulamaya çalışıyoruz.”

Suriyelilerin Temel Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin MEB’in Çözüm Politikaları

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre MEB’in Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşanan temel sorunlara ilişkin çözüm politikaları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. MEB’in Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Politikaları

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------------------|-------------|-----------|
| Piktes projesi | 12 | %67 |
| Uyum sınıfları açma | 7 | %39 |
| Destekleme kursları açma | 5 | %28 |
| Okuma-yazma kursları açma | 4 | %22 |

Tablo 9’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, MEB’in Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri “Piktes projesi, uyum sınıfları açma, destekleme kursları açma ve okuma-yazma kursları açma” olmak üzere dört kod adı altında toplanmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin çoğunun (12/18), MEB’in Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm politikalarından olan Piktes projesi koduna yönelik görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Bu koda ilişkin

olarak bazı okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

OY4: “Suriyeli öğrenciler için Piktes projesi kapsamında çeşitli yardımlar gönderiliyor. Okul idaresi olarak biz de yardımları onlara ulaştırıyoruz.”

OY7: “Piktes projesi kapsamında her yıl öğrencilere kırtasiye malzemesi dağıtımı yapılıyor.”

MEB’in çözüm politikalarına yönelik olarak Piktes projesi kodunun ardından okul yöneticilerinin bazıları (7/18), uyum sınıfları açma koduna yönelik ifadelerde de bulunmaktadır. Bu koda yönelik olarak bazı katılımcılar görüşlerini şu şekildedir:

OY1: “MEB’ in açtığı uyum sınıfları politikası ile iletişim sorununu aşmaya çalışıyoruz.”

OY9: “Okuma ve yazma bilmeyen Suriyeli öğrencilerimiz için uyum sınıfları oluşturuldu ve bu başta biz olamak üzere Suriyeli öğrenciler için oldukça faydalı bir uygulama oldu.”

Okul yöneticilerinin bir kısmı (5/18), MEB’in çözüm politikalarına ilişkin olarak destekleme kursları açma koduna yönelik ifadelerde bulunurken; bir kısmı da (4/18), okuma-yazma kursları açma koduna yönelik ifadelerde bulunmaktadır. Destekleme kursu açma kodu ve okuma-yazma kursları açma koduna yönelik olarak katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

OY10: “Bakanlık Suriyeli öğrenciler için destekleme kursları aşmakta. Bu kurslar akademik olarak yetersiz seviyede olan öğrencilerin eğitimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.”

OY8: “Suriyeli öğrenciler için okuma-yazma kursları açılıyor. Bu kurslar sayesinde öğrencilerin okuma-yazma konusundaki eksiklikleri gideriliyor.”

Ayrıca görüşme yapılan okul yöneticilerinin, MEB’in uyguladığı çözüm politikalarının etkililiği hakkındaki görüşlerine de Tablo 10’da yer verilmektedir. Bu görüşler “politikalar yeterli düzeyde ve politikalar yetersiz düzeyde” olmak üzere iki kod adı altında toplanmıştır.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin MEB’in Çözüm Politikalarına İlişkin Değerlendirmeleri

| Kodlar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|------------------------------|-------------|-----------|
| Politikalar yeterli düzeyde | 8 | %44 |
| Politikalar yetersiz düzeyde | 6 | %33 |

Tablo 10 incelendiğinde, görüşme yapılan okul yöneticilerinden bazıları (8/18), politikalar yeterli düzeyde koduna ilişkin ifadelerde bulunurken okul yöneticilerinin bir kısmı da (6/18), politikalar yetersiz düzeyde koduna ilişkin ifadelerde bulunmaktadır. MEB’in çözüm politikalarının etkililiği hakkında 4 okul yönetici ise herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Politikalar yeterli düzeyde koduna ilişkin olarak OK7: “MEB’in göçmenlerle ilgili

geliştirmiş oldukları politikalarını olumlu buluyorum.” Şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

Politikalar yetersiz düzeyde koduna ilişkin olarak da OY2: *“Suriyelilerin 3. sınıfta alındıkları uyum sınıflarının çok geç olduğunu düşünüyorum. Dersler anlamında katkısı olabilir ama bu anasınıfı dahil her sınıf düzeyinde açılmalı...”* şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 10'daki verilerden anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin bir kısmı MEB'in çözüm politikalarına ilişkin görüş belirtmezken, görüş belirten yöneticilerin yarısından fazlası bu çözüm politikalarının yeterli düzeyde olduğu görüşündedir. Ancak MEB'in çözüm politikalarının yeterli düzeyde olmadığı görüşünde olan okul yöneticisi sayının da göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmanın araştırma sonuçlarına göre, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları en büyük sorunun iletişim sorunu olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaşanılan bu iletişim sorununun öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve veli-okul yöneticisi şeklinde çok boyutlu bir yapıda olduğu görülmektedir. İletişim sorunuyla ilgili görüşler incelendiğinde bu sorunun temelinde Suriyelilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı dil probleminin olduğu tespit edilmiştir. Çakmak'ın (2018) konuyla ilgili olarak yapmış olduğu araştırmasında da Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan en büyük sorunun dil kaynaklı iletişim sorunu olduğunu ortaya koyması, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erdem (2017) yapmış olduğu araştırmasında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunun dil sorunu olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Levent ve Çayak (2017), araştırmalarında Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine başvurarak Suriyeli öğrencilerin eğitimindeki en önemli sorunun dil farklılığından kaynaklı iletişim sorunu olduğunu belirtmektedir. Emin (2018) Türkiye'deki okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sorunlarının incelendiği çalışmasında, eğitim süreçlerinde karşılaşılan en önemli sorunun dil engeli olduğunu ve buna paralel olarak iletişim problemlerinin yaşandığını belirtmektedir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin iletişim probleminin çözümüne yönelik olarak en sık tercüman kullanma yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Daha sonra ise Suriyeli öğrencilere yönelik dil öğretimi hususunda bazı uygulamalara başvurdukları ayrıca bu konu ve süreçleri hakkında okul rehberlik servisiyle birlikte çalışmalar yürüterek aynı şekilde sorunun çözümüne yönelik Suriyeli öğrenci velilerini de sürece dahil ettikleri görülmektedir. Leseman (2007) genel olarak göçmen çocukların eğitim süreçlerinin desteklenmesinin aileden bağımsız düşünülmemeyeceğinden hareketle

erken çocukluk döneminden itibaren aile-çocuk-ev odaklı geliştirme programlarının etkin bir şekilde planlanarak uygulamaya konulmasının fayda sağlayacağını belirtmektedir.

Araştırmada iletişim sorunun yanı sıra Suriyelilerin eğitim sistemine entegrasyonunda okul yöneticilerinin karşılaştığı bir diğer sorun olarak, Suriyeli öğrencilerin kayıtlı buldukları sınıf seviyelerine göre akademik düzeylerinin yetersiz olması karşımıza çıkmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi içerisinde uygulanan müfredat programları için yeterli bilgi, beceri ve seviyede olmamaları akademik düzeydeki yetersizlik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Suriyeli öğrencilerin herhangi bir ön eğitim almadan hazırlıksız bir şekilde mevcut eğitim sistemine dahil edilmelerinin birçok sorunu beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Şensin, 2016). Kardeş ve Akman da (2018) konuyla ilgili araştırmalarında, Suriyelilerin okullarda uygulanan müfredat programına yabancı olmalarının ve müfredata alışmakta zorluk yaşamalarının öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ve bu durumun eğitim sürecinde problem teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Şimşir ve Dilmaç (2018) yapmış oldukları çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin derslerdeki akademik dile yabancı olmalarından dolayı ders başarılarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin akademik düzeydeki yetersizliklerinden kaynaklı sorunlar yaşayan okul yöneticileri bu sorunu aşmak için çoğunlukla eğitim süreçlerinde dil öğretime yönelik etkinliklere başvurduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca uyum sınıfları oluşturarak Suriyeli öğrencilere temel akademik beceriler kazandırmak ve destekleme kursları açarak Suriyeli öğrencilerin akademik düzeylerini iyileştirmeye çalışmak da okul yöneticilerinin bu soruna yönelik başvurdukları çözüm yolları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın sonucuna göre eğitimsel sorunlara bakıldığında Suriyeli öğrencilerin okula uyum problemlerinin olduğu ve okul yöneticilerinin bu durumdan kaynaklı sorunlarla sık sık karşılaştıkları görülmektedir. Suriyeli öğrencilerde görülen dil bilmeme ve iletişim kuramama problemleri, okul iklimine uyum problemlerini de beraberinde getirmektedir. Dil problemi yaşayan ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan Suriyeli öğrenciler kendi aralarında klikleşerek ayrışmakta ve buna paralel olarak da okul kültürüne uyum sağlama konusunda ciddi problemler yaşatmaktadırlar. Alkalay (2020), Suriyeli sığınmacı öğrencilerin sorunları ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında; Suriyeli öğrencilerin öncelikle yaşadıkları dil sorunları ve yaşlarına uygun sınıf kademelerine yerleştirilememeleri gibi durumlardan ötürü uyum problemleri yaşayarak kendilerini okuldan ve sınıf arkadaşlarından soyutladıklarını belirtmektedir. Altıntaş'a göre (2018) Suriyeli çocuklar eğitim süreçlerinde dil, kültür, müfredat vb. durumlardan dolayı okula uyum sorunları

yaşayarak okul ortamından tamamen kopma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Okula uyum problemlerinin önüne geçmek adına Suriyeli öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini arttırmak ve sosyal etkinlikler yardımıyla sürece dahil ettiğimiz ve çeşitli sorumluluklar verdiğimiz Suriyeli öğrencilere, bir gruba ait olma ve kabul görme gibi tutumlar kazandırmak önem arz etmektedir. Bunun yanında dil problemi olan Suriyeli öğrencilere tercüman kullanarak okul kuralların kavratılması ve oryantasyon faaliyetlerinin yapılması da okula uyum süreçlerini olumlu etkilemesi beklenen davranışlardandır. Savaşın olumsuz etkilerine maruz kalmış bu öğrencilerin uyum süreçlerini düzenlemek ve etkin kılmak adına profesyonel bir görüşle yaklaşım sağlamak için okul rehberlik servisinin iş birliğiyle çeşitli çalışmalar yapmak da çözüme ulaşmada fayda sağlayacak adımlardandır. Kağnıcı (2017), okullarda görev yapan psikolojik danışmanların mülteci öğrencilerle ilgili ortaya çıkan sorunların çözümünde üstlerine düşen görevleri belirterek bu süreçte oynadıkları kilit rollerden bahsetmektedir ve psikolojik danışmanların önemini vurgulamaktadır.

Araştırmada Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde okul yöneticilerinin yaşadıkları bir başka sorunun ise Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan problemler olduğu görülmektedir. Geçim sıkıntısı yaşayan öğrencilerin maddi sıkıntılarının eğitim hayatında çeşitli engeller teşkil ettiği görülmektedir. Maddi zorluklar nedeniyle çalışmak zorunda kalan Suriyeli öğrencilerin okula devam konusunda problemler yaşadıkları ayrıca bu öğrencilerin eğitim materyallerinin temini, giyecek ve beslenme konusunda ciddi problemler yaşadıkları tespit edilmektedir. Tümtaş ve Ergun (2016), yapmış olduğu çalışmalarında Suriyelilerin zorunlu göçlerle yeni yerleşim birimlerine göç etmelerinin sosyo-ekonomik ve psikolojik birtakım problemleri de beraberinde getirdiği sonucuna ulaştığını belirtmektedir. Bu yönüyle söz konusu çalışma ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde sosyo-ekonomik nedenli problemler yaşayan okul yöneticilerinin gerek bireysel gerek ise devlet desteği ile yapılan yardımlar sayesinde bu sorunları çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Okulun maddi imkanlarını kullanarak veya okul aile birliğinin düzenlediği yardım kampanyaları ile de Suriyeli öğrencilerin eğitiminde ekonomi kaynaklı yaşanan sorunların çözüme kavuşturulabileceği düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimi süreçlerinde yaşanan sorunlara bakıldığında okul kayıt sistemiyle ilgili sorunların var olduğu da görülmektedir. Suriyeli öğrenciler için düzenlenen bir kayıt sisteminin olmayışı onların belirli bölgelerdeki okullara yığılmasına ve adaptasyon süreçlerinin uzamasına yol açmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri Suriyeli öğrencilerin okula kayıt süreçlerinde ve devamında ise eğitime entegrasyon süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Esen (2020), Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu ve yaşanan sorunlarla ilgili olarak Konya ili özelinde yapmış olduğu çalışmasında; Suriyeli öğrencilerin belirli

bölgelere ve okullara yoğunlaşmasının uyum süreçlerini olumsuz etkilediğini ve eğitimin kalitesinin düştüğünü belirtmektedir. Suriyeli öğrencilerin belirli bölgelerdeki okullara yığılmalarını önlemek adına okul yöneticilerinin adrese dayalı olarak Suriyeli ailelerin ikamet bölgelerindeki okullara yönlendirmek suretiyle çözüm aradıkları görülmektedir. Ayrıca bazı okul yöneticilerinin de bürokrasi süreçlerini uzatarak çeşitli evrak talebinde bulunmak suretiyle süreci yönettikleri görülmektedir.

Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşamış oldukları şiddet, okul-veli ilişkilerinin zayıflığı gibi konulardan kaynaklanan sorunların olduğu görülmektedir. Savaşın psikolojik yıkıma uğrattığı Suriyeli çocukların şiddete meyilli oldukları ve iletişimle çözemedikleri bazı konularda şiddete başvurdukları görülmektedir. Bu durum okul içi disiplin problemlerini beraberinde getirtmekte ve okul yöneticileri açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Saraçoğlu (2014) araştırmasında göçün psikolojik etkileri sonucunda Suriyeli öğrencilerin şiddet eğiliminde olduklarını ve uyum problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca yine dil ve kültür farklılığından dolayı okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin velileriyle sağlıklı bir iletişim kuramadıkları görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin velilerine ihtiyaç halinde ulaşamaması ve yaşanan sorunlarla birlikte başvurulacak çözüm yöntemlerinin okul veli iş birliği çerçevesinde sürdürülememesi önemli sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Suriyeli ailelerde aile içi şiddetin olması, velilerin çocuklarının basit ihtiyaçlarını bile karşılamayarak her şeyi devletten beklemeleri okul yöneticilerinin Suriyeli velilerle sorun yaşadıkları başka bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Olgun (2019), okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenci velileriyle dil farklılığından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; öğrencilerin kaydı sırasında, okulla ilgili duyuruların anlaşılması konusunda veya veliye ulaşılması gerektiği konularda veli ile okulun iletişim kuramadığını ve bu durumların beraberinde birçok farklı sorunlara da neden olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticilerinin, şiddet veya okul veli ilişkilerinden kaynaklı sorunların çözümüne yönelik öncelikle rehberlik servisleri ile iş birliği geliştirdikleri görülmektedir. Bazı durumlarda da okul yöneticilerinin disiplin kurallarına ve yaptırımlarına başvurarak yaşamış oldukları sorunlara çözüm getirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Ayrıca yapılan araştırmada Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde yaşanan sorunlar için MEB'in uygulamakta olduğu çözüm politikalarının olduğu görülmektedir. MEB, özellikle eğitim kurumlarının ve Suriyeli öğrencilerin maddi ihtiyaçlarına Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Piktes) kapsamında çözümler üretmektedir. Proje kapsamında Suriyeli öğrencilere kırtasiye ve giyim yardımı yapıldığı ayrıca okullara malzeme yardımından hizmetli ve güvenlik personeli sağlamaya kadar birçok alanda destek sağlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca MEB'in Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerini kolaylaştırmak ve hızlandırmak adına uyum sınıfları açmak

ayrıca akademik düzeyde yetersiz olan ve derslerde başarısız olan Suriyeli öğrenciler için destekleme kurslarıyla telafi eğitimleri yaptırmak gibi etkili politikalar geliştirdiği görülmektedir. Dil problemi yaşayan Suriyeli öğrenciler eğitim sürecinin her aşamasında çok farklı problemlerle karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bu sorunun çözümüne ilişkin, MEB'in hem Suriyeli öğrencilerin hem de velilerin dil problemini çözmek adına kısmi zamanlı okuma-yazma kursları açarak süreci hızlandırıcı faaliyetlerde bulunduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, MEB'in Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonu süreçlerinde yaşanan sorunlar için geliştirdiği çözüm politikalarının okul yöneticileri tarafından yeterli görülme durumuna ilişkin sonuçlara da ulaşılmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen okul yöneticilerinden bazıları bu konuda görüş bildirmezken, MEB'in çözüm politikalarını yeterli bulan okul yöneticileri kadar uygulanan politikaları yeterli bulmayan okul yöneticilerinin de azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir. Uygulanan çözüm politikalarının süreç içerisinde görev alan paydaşların tümünü tatmin edememesi, bu politikaların çözüme ilişkin yeterli olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve görüşlerden hareketle yaşanan sorunlara ilişkin bazı çözüm önerilerinde bulunmak mümkündür.

- Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu süreçlerinde en temel sorun olarak görülen dil problemini çözmek adına Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmeden önce dil kurslarında Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenmeleri hedeflenmelidir.
- Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev alacak olan personelin bu hususla ilgili hizmet içi eğitimler alması ayrıca okullara yeterli düzeyde pedagojik eğitim almış tercümanlar verilmesi gerekmektedir. Buldukları sınıf seviyelerinin ihtiyaç duyduğu hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmayan Suriyeli öğrenciler için gerekirse müfredat kendi dillerine çevrilerek hızlı bir eğitim almaları sağlanmalı ve bu aşamadan sonra örgün eğitime dahil edilmelerinin fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Suriyeli öğrenciler için okullarda profesyonel düzeyde oryantasyon eğitimleri planlanmalıdır. Oyun temalı faaliyetler düzenlenerek hem Suriyeli öğrenciler hem de Türk öğrenciler kaynaştırılmalıdır. Özellikle uyum ve adaptasyon süreçlerini profesyonel bir şekilde yönetmek adına okul psikolojik danışmanlarına temel düzeyde Arapça eğitimi verilmesi düşünülebilir.
- Maddi geçim sıkıntısı yaşayan Suriyeli öğrenciler için okulların kriz anlarında kullanabilecekleri kendilerine ait ödeneklerinin olması gerekmektedir.

Bakanlığın her okula belirli bir bütçe ayırması ve kullanımını tamamen okul yetkililerine bırakması sorunlara hızlı çözümler getirmek açısından önemlidir.

- Suriyeli öğrenci yoğunluğunu azaltmak ve bu öğrencileri okullara dengeli dağıtabilmek adına okul kontenjanları önceden belirlenmelidir. Okulların kontenjanları belirlenirken sosyal ve ekonomik durumlarının yanında bulunduğu çevrenin yapısı da göz önüne alınmalıdır. Bu hususla ilgili olarak Suriyeli öğrenciler için okul kayıt sistemi geliştirilmelidir.
- Suriyeli öğrencilerin velilerine periyodik olarak sosyal, kültürel ve eğitim alanında seminerler verilmelidir. Bu seminerler sayesinde yeni geldikleri yerleşim yerlerine uyum süreçleri hızlandırabilir. Bulduğu topluma uyum sağlayan bilinçli veli profilinin de öğrencinin eğitim süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
- Suriyeli öğrenci velileriyle, okul veli iletişimini ve uyumunu arttırmak adına okul içi ve dışı sosyal faaliyetler düzenlenerek ortak bir paydada buluşmanın sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- MEB Suriyeli öğrenciler için daha uzun vadeli ve etkili politikalar geliştirmelidir. Bu konuda Suriyeli öğrenci yoğunluğu olan bölgelerdeki okullarda görev yapan personellerden uzman görüşü alınması, bu politikaların daha verimli hale getirilebilmesi adına önemlidir.

Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyonu konusunda yaşanan sorunların tespitine ve çözümüne ilişkin olarak Şanlıurfa ilinin temel eğitim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların çok boyutlu olarak incelenmesi adına, Suriyelilerin yoğun olarak yerleşim gösterdiği başka illerde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan eğitimcilerle benzer çalışmalar yapılması literatüre ve entegrasyon sürecinin başarısına katkı sunması açısından önemli görülebilir.

Varsayımlar

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görüşme sorularına, doğru ve samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.
2. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların doğal ortamı tam olarak yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Karaköprü, Eyyübiye ve Haliliye merkez ilçelerinde bulunan ilk ve orta kademelerdeki 6 tane ayrı resmi okulda görev yapan 18 okul yöneticisiyle sınırlıdır.
2. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, veri toplama aracı bu görüşme formuyla sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2019-2020 Eğitim-öğretim yılında Türk eğitim müfredatı kapsamında eğitim gören Suriyeli öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, 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

- Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Maarife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Başak, C. (2011). Mülteciler, sığınmacılar ve yasa dışı göçmenler. *Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Yayını, Yayın*, (686).
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Emin, M. N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar: Ankara ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi: Ankara.

- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Keser, İ. (2011). *Göç ve zor: Diyarbakır örneğinde göç ve zorunlu göç*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye'nin Suriyeli mülteciler sınava. Brookings Enstitüsü ve Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK): Ankara.
- Leseman, P.M. (2007). Early education for immigrant children. Migration Policy Institute (MPI) And Bertelsmann Stiftung. <http://www.migrationpolicy.org/pubs/LesemanEducation091907.pdf> adresinden 13.01.2020 tarihinde alınmıştır.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Fourth Edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Olgun, O. (2019). *Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sorunları: Ankara-Altındağ ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Ankara.
- Özkarslı, F. (2014). *Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mardin.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elâzığ.
- Saraçoğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.

- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.
- Şimşir, Z. Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*,17(2): 1116-1134.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- Tümtaş, M. S. ve Ergun, C. (2016). Göçün toplumsal ve mekânsal yapı üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1347-1359.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (On birinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this research is to determine the problems that school administrators encounter during the integration process of Syrian students studying in Şanlıurfa to basic education levels and the solutions they bring to these problems. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- i. What are your views on the problems you have experienced during the education process of Syrian students studying at your school?
- ii. What are your suggestions for solutions to the problems you have experienced in the education process of Syrian students studying at your school?
- iii. What are your views on the policies of the Ministry of National Education to solve the problems experienced in the education and training processes of Syrian students?

Method

In this study, interview technique, one of the qualitative data collection techniques, was used. The study group of this research consists of 18 school administrators working in primary and secondary schools from each of the central districts of Şanlıurfa, Karaköprü, Eyyübiye and Haliliye. In this study, a semi-structured interview form developed by the researchers and consisting of open-ended questions was used to collect data. This form consists of 2 parts, including personal information and open-ended questions. In the second part, there are 3 open-ended questions. In this research, the analysis of the data was made with descriptive and content analysis methods.

Findings

All of the participant opinions stated that the Syrian students had great difficulties in understanding and speaking Turkish, and that the biggest problem arising from this was the communication problem. This is followed by problems arising from the inadequacy of the academic level of Syrian students. In addition, it was stated that Syrian students had problems in adapting to school, the socio-

economic status of these students was insufficient and there were problems with the school enrollment system during the school enrollment process.

The most common method used by the participants in solving the problems experienced is the use of an interpreter. In addition, language teaching, getting help from the guidance service, parent meetings, participation in social activities, integration classes and support courses, individual and state-supported financial aid, directing students to address-based schools and applying school discipline rules are seen as other solutions.

The participants stated that the solution suggestions of the Ministry of National Education regarding the problems encountered in the education of Syrian students are the Piktes project, opening integration classes, opening support courses and literacy courses.

Conclusion, Discussion and Suggestions

According to the research results of this study, it is seen that the biggest problem faced by school administrators in the education process of Syrian students is the communication problem, and the most common way of using an interpreter is to solve the communication problem. Afterwards, it is seen that they applied to some practices in language teaching for Syrian students, and they also included the parents of Syrian students in the process of solving the problem by working with the school guidance service on this subject and its processes.

Another problem faced by school administrators is the insufficient academic level of Syrian students compared to the grade levels they are registered in. School administrators state that they mostly resort to language teaching activities in their education processes to overcome this problem. In addition, providing Syrian students with basic academic skills by establishing integration classes and trying to improve the academic level of Syrian students by opening support courses are seen as other solutions.

It is seen that Syrian students have problems of adaptation to school and school administrators face problems arising from this situation. It is seen that school administrators offer solutions by increasing the relations of Syrian students with their peers, organizing social events, using interpreters for Syrian students with language problems, and working in cooperation with the guidance service.

In the research, it is seen that another problem experienced in the education processes of Syrian students is the problems arising from the socio-economic status of Syrian students. It is seen that school administrators are trying to solve these problems with the help of both individual and state support.

In the education of Syrian students, it is seen that there are problems related to the school registration system and problems arising from the issues such as the violence experienced by Syrian students during their education process, and the weakness of school-parent relations.

In addition, in the research conducted, it is seen that the Ministry of National Education has solution policies for the problems experienced in the education process of Syrian students. The Ministry of National Education provides solutions to the financial needs of educational institutions and Syrian students within the scope of the Piktes Project. Although some of the school administrators interviewed find the solution policies of the Ministry of National Education sufficient for this issue, it is seen that there are a considerable number of school administrators who do not find the implemented policies sufficient.

As a result of the research, it is possible to suggest some solutions to the problems experienced.

- Before Syrian students are included in the education system, it should be aimed to learn Turkish at a sufficient level in language courses.
- The personnel who will be involved in the education of Syrian students should receive in-service training on this issue, and interpreters with sufficient pedagogical training should be given to the schools.
- Professional orientation training should be planned at schools for Syrian students.
- Schools should have their own allowances that they can use in times of crisis for Syrian students who have financial difficulties.
- School quotas should be determined in advance in order to distribute Syrian students to schools evenly.
- The parents of Syrian students should be given periodic social, cultural and educational seminars.
- It is considered important to ensure that the parents of Syrian students meet on a common ground.
- The Ministry of National Education should develop more long-term and effective policies for Syrian students.

Öğretmen Mutluluğu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Ömer Şahin ASLAN^a



Ahmet GÖÇEN^b



^a MEB, Karaköprü GAP MTAL Öğretmeni, Şanlıurfa, Türkiye

^b Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin mutluluk düzeylerini incelemek adına bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim örgütlerinde çalışanların mutluluk düzeylerini tespit etmek ve mutluluklarını arttıracak eylemlerde bulunmak sağlıklı örgüt kültürünün gelişimine destek çıkabilir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) görev yapmakta olan 12549 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki örneklem grubu ise araştırma evreninden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 580 öğretmendir. Öğretmen mutluluk ölçeği geliştirme aşamasında madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde Açıklayıcı Faktör Analiz, Doğrulamalı Faktör Analizi, Cronbach Alfa Güvenirliği, Madde- Toplam Puan Korelasyonu analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Öğretmen Mutluluk Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Öğretmen Mutluluk Ölçeği beş alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutlar: Kişisel Gelişim, Mesleki Tatmin, Yönetici Yaklaşımı, İş Arkadaşı İlişkileri ve Öğrenci İlişkileri'dir. Ölçek 20 maddeli olup ters ifade içermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Mutluluğu, Mutluluk, Ölçek Geliştirme

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

29 Ağustos 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

13 Temmuz 2022

Page numbers / Sayfa no:

179-202

Citation Information /Atf bilgisi:

Aslan, Ö. Ş. ve Göçen, A. (2022). Öğretmen mutluluğu: bir ölçek geliştirme çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (2), 179-202. doi: <http://doi.org/10.22596/hej.988450>

Sorumlu yazar: Ömer Şahin ASLAN, omersahinaslan63@gmail.com

Teacher Happiness: A Scale Development Study

Abstract

This research is aimed at developing a scale for examining teacher's happiness levels. Knowing the happiness levels of the employees in educational organizations and taking actions that will increase their happiness can support the development of a healthy organizational culture.

The research was prepared using survey model, a quantitative research method. The universe of the study consists of 12549 teachers working in the central districts of Şanlıurfa province (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü). The sample group of the research includes 580 teachers selected from the research universe through convenience sampling method. During the scale development phase, an item pool was created, and expert opinions were taken. Then, validity and reliability analyzes were done. In the analysis of the data, Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), Cronbach Alpha Reliability, Item-Total Score Correlation analysis techniques were used. According to the research findings, it was seen that the Teacher Happiness Scale is a valid and reliable measurement tool. The Teacher Happiness Scale consists of five sub-dimensions. These sub-dimensions are Personal Development, Professional Satisfaction, Managerial Approach, Colleague Relations, and Student Approach. The scale consists of 20 items and has no reverse item.

Key Words: Teacher Happiness, Happiness, Scale Development

Giriş

Mutluluk; insanoğlunun varoluşundan beri anlamak, tanımlamak ve yaşamak istediği bir duygu durumudur (Ulukan,2020). Mutluluk, insan yaşamının vazgeçilmez olgusu ve bireylerin yaşadıkları hayatta aradıkları bir ruh halidir (Sevindik, 2015). Bircan (2001) mutluluğu, bireyin yöneldiği amaç ve arzu ettiği yetkinlik olarak belirtir. Mutluluk, insanların başarılı sosyal ilişkiler kurmasını sağlar. Böylelikle mutlu insanlar, mutluluk seviyesi ortalama bireylere göre daha fazla diğer insanlar ile vakit geçirirler (Diener ve Seligman, 2002). Mutlu olan bir birey kendini gerçekleştirme arzusunu güçlü bir şekilde hisseder, araştırmaya ve öğrenmeye açıktır, üretkendir, fiziksel ve ruhsal benliğinin bilincindedir, mantık ve duygularıyla dengeli bir iletişim halindedir (Özgen, 2005).

Tarihsel açıdan ele alındığında özellikle sanayi devriminden eğitim öğretim kurumlarında ülkelerin siyasal ve ekonomik beklentileri doğrultusunda bireylere sistematik ve planlı bir eğitim verilmektedir. Zira ülkelerin ekonomik gelişmelerini ileriye taşıyabilme adına bilgi ve beceriye sahip, ilgi, yetenek ve kapasitelerinin farkında olan, teknolojik gelişmelere açık ve teknolojik gelişmelerin getirmiş olduğu yeniliklere uyum sağlayan insan gücünün yetiştirilmesini sağlamak eğitim yoluyla mümkün olmaktadır.

Toplumları geleceğin çağdaş, demokratik bir toplum fikrine taşıyacak birincil öneme sahip insan gücü öğretmen, değişim dönüşüm sürecinin en önemli unsurudur (Köktaş, 2003). Öğretmenlik konumu ve mesleğe duyulan saygı toplumdaki topluma değişiklik gösterse de insan odaklı bir iş olmasından dolayı geçmişten bu yana sadece maaş karşılığı yapılan bir iş olarak değil, kutsal bir görev olarak düşünülmüştür (Celep, 2007; Kiraz ve Kurul, 2018; Özden, 1999). Eğitim kurumlarının mihenk taşı konumundaki öğretmenlerin mutlu olmaları istenir çünkü mutlu olan bir bireyin verimliliği artar (Seligman, 2002). Bu bağlamda mutlu öğretmenlerin daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturması beklenir.

Eğitim kurumlarında üstlendikleri rol bakımından öğretmenlerin mutluluğu, toplumun geri kalan kesimini de etkileyebilir. Çünkü öğretmenler, toplumların kalkınmasında, toplumdaki refah ve mutluluk seviyesinin yükseltilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Sağlıklı ve kalkınmış bir toplum inşa edebilmek için öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken iyi bir performans sergilemeleri gerekmektedir (Habacı vd., 2013). Birçok araştırmada mutlu bireylerin mutsuz bireylere göre daha üretken, daha verimli aynı zamanda işine daha bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Johnson vd., 2018; Oswald vd., 2015; Seligman, 2002). Ayrıca mutlu olan bireyler sosyal yaşamlarında da daha başarılıdır. Arkadaş edinmeleri kolaydır, grup çalışmalarına katılmaları ve evli olma olasılıkları daha yüksektir (Seligman, 2002; Stutzer ve Frey, 2004). Bu bağlamda mutlu olan bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilerin gelecekte yaşam standartlarının daha iyi olacağı, sosyal hayatında başarılı, üretken bireyler olması beklenir. Üretken, iş performansı ve hayat doyumu yüksek bireylerin varlığıyla bilim ve teknoloji alanında çığır açan yenilikleri gerçekleştiren insanoğlu için refah seviyelerini üst noktalara taşımak üretimin ayrılmaz bir parçası olan insan sermayesini geliştirmesi, bilgi ve becerilerini arttırması ile mümkün olacaktır.

Alanyazın İncelemesi

Mutluluk, Türk Dil Kurumu'nun yayımlanmış olduğu Türkçe sözlükte "Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, olgunluk, kut, saadet, bahtiyarlık ve saadetlik" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2019, s.2119). Mutluluğa felsefik açıdan bakıldığında Aristoteles'in eylemlerle ulaşmaya çalışılan iyinin haz olmadığı, mutluluk olduğu görüşünü savunduğunu görürüz (Arslan, 2007). Aristoteles mutluluğu tüm insanların nihai amacı olarak görmüş, insanı harekete geçiren amacın mutluluğa ulaşmak olduğunu düşünmüş ve bunun için ne yapılması gerektiğini göstermeye çalışmıştır (Haybron, 2000). Aristoteles'e göre mutluluk, en tepedeki iyidir, örneğin para; konfor, rahatlık veya güç için istenir fakat mutluluğun kendisi bir amaçtır (Lenoir, 2016). Aristoteles'in ölümünden sonra ortaya çıkan Epikürcü düşünce (Eryılmaz, 2021) sisteminde insan

sadece bedensel hazza ulaşmayı hedeflemez, bütün bir ömür dikkate alındığında kısa ve geçici hazlardan ziyade daimî mutluluğu getirecek eylemlere yönelmek esastır (Özlem, 2004). Epikuros, mutluluğun öğrenebilecek bir şey olduğunu ifade eder. O'na göre aç ve susuz kalmadan yaşamak mutluluk için yeterlidir (Aydın, 2018). Farabî'ye göre mutluluk, insan ruhunun var olma noktasında dayanak olarak herhangi bir şeye ihtiyaç duymadan mükemmellik seviyesine ulaşmasıdır. Bu noktaya fikri ve bedeni olan iradi eylemlerle ulaşılır. Bu eylemler gelişi güzel olamaz. Mutluluk sadece kendisine ulaşmak için istenilen bir başkası için istenilmeyen "iyi" dir (Arslan, 2016). Mutluluk kavramının psikolojideki yerine bakıldığında, psikologların ilk çağlardan 1980'lere kadar mutluluk ve memnuniyet gibi olumlu duygulardan ziyade endişe kaygı depresyon gibi olumsuz duygulara odaklandığı, fakat 1980'lerden itibaren öznel iyi oluş, yaşam doyumu ve mutluluk gibi olumlu duygular üzerine yapılan çalışmaların çoğaldığı görülmektedir (Myers ve Dienner, 1995). Psikoloji araştırmalarında, çalışma hayatındaki insan verimini artırma amacıyla negatif duygulara odaklanan çalışmalar, arzu edilen sonuçları ortaya koyamamasından dolayı yerini insanın güçlü yanlarını ortaya koyacak olumlu durum ve kavramlara bırakmıştır (Uğur, 2019). Dini açıdan mutluluk ele alındığında dindarlığın olumlu psikolojik etki oluşturduğu sonucuna ulaşan çalışmalar görülmektedir (Seligman, 2002). Sosyal psikolog Seligman mutlu olmak için yapılması gerekenler arasında bir dine inanmayı da sayar. Birçok ülkede yapılan çalışmalarda dini vazifelerini icra edenlerin mutluluk düzeyleri diğer insanlara göre daha yüksek çıkmıştır (Inglehart, 1990; akt. Myers, 2000). Mutluluk bu açıdan insanın inandığı değerleri yerine getirmesinden kaynaklı bir olumlu duygu durumu olarak da açıklanabilir. Bu değerler dini veya kişisel inanç kaynaklı olabilir.

Araştırmanın Önemi

Ülkelerin kalkınmışlık seviyesini belirleyen eğitim hizmetlerinin sunulduğu yer okullardır. Okullar nitelikli insan kaynağı yetiştirmede psiko-sosyal bir varlık olan öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltilmesine ve çalışmakta oldukları işe ilişkin duyacakları bağlılığın arttırılmasına ihtiyaç duyulabilir. Yapılan çalışmalar mutluluğun öğretmenin iş performansını etkilediğini göstermektedir (Sevin ve Şen, 2019). Bu nedenle öğretmen mutluluğu üzerine yapılacak çalışmalar değerlidir. Okullarda verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulması, öğretmenlerin daha etkin ve yüksek performans sergilemeleri bağlamında çalışanların mutluluk kaynaklarının güçlendirilmesi önemlidir. İşlerinden memnun olmayan insanların çalışma verimliliği düşük olmakta, mutlu bireylere göre daha sık iş değiştirmekte, işverene maliyet yüklemeleri daha olasıdır (Frey ve Stutzer, 2002). Araştırmalara göre mutluluk düzeyleri yüksek olan bireyler daha verimlidir (Seligman, 2002). Mutlu bireylerin, uzun zamanda verimliliklerinin arttığı, ortaya koydukları ürünlerin daha kaliteli olduğu görülmüştür (Gavin ve Mason, 2004). Bu sebeplerle öğretmenlerin

mutluluklarının hem kendileri hem de toplum için faydalı olacağı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın incelemesinde öğretmenlerin mutluluk düzeylerini belirleyecek doğrudan öğretmen odaklı bir mutluluk ölçeğinin (Thomas, 2018) olduğu görülmüş ve öğretmenlerin mutluluklarına odaklanan bir ölçme aracının geliştirilmesinin Türkçe alanyazına katkı sunacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, Türkçe alanyazındaki boşluğu doldurma adına bu çalışmada öğretmen mutluluk ölçeği oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın yapılmasındaki amaç, öğretmenlerin mutluluk düzeylerini belirleyecek ölçek geliştirmektir. Belirlenen amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Öğretmen mutluluk ölçeği geçerli midir?
- 2.Öğretmen mutluluk ölçeği güvenilir midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir konu ya da olay hakkında katılımcı görüş, ilgi, tutum gibi özellikleri belirlemek amacıyla büyük çapta örneklemin kullanıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bağlamda araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak tarama yönteminde yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa İlinin Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü ilçelerinde MEB bünyesindeki resmi okullarda çalışan 12549 öğretmenden oluşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde faktör analizi yapılabilmesi için yeterli örneklem büyüklüğünün 200 kişi olduğu görülmüştür (Kline, 2011; Şen 2020). Araştırmanın örneklemini faktör analizleri için yeterli olan örneklem büyüklüğüne ulaşmak için uygun örnekleme yöntemiyle 580 öğretmenden veri toplanmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü kaybının önlenmesi amaç edinilen bir örneklem seçme tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018). Örneklemin evreni temsil edebilmesi için örneklem büyüklüğü 0,05 hata payıyla 20000 kişiden oluşan evreni 377 kişiden oluşan örneklemin temsil edebildiği göz önüne alınarak oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd, 2018). Bu çalışmada örneklem rastgele ikiye bölünerek açılımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi veri seti

oluşturulmuştur. Alan yazında veri setindeki uç değerlerin çıkarılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2014). Her iki veri setinde de uç değerler atıldığında toplam 489 kişilik bir örneklem analize dahil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler.

| Değişken | | Kişi Sayısı | % |
|---------------|-------------|-------------|------|
| Cinsiyet | Erkek | 252 | 51,5 |
| | Kadın | 237 | 48,5 |
| Yaş | 20-24 | 13 | 2,7 |
| | 25-29 | 141 | 28,8 |
| | 30-34 | 144 | 29,4 |
| | 35-39 | 91 | 18,6 |
| | 40 ve üzeri | 100 | 20,4 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 429 | 87,7 |
| | Lisansüstü | 60 | 12,3 |

Öğretmen Mutluluk Ölçeği Geliştirme Süreci

Öğretmen Mutluluk Ölçeği geliştirme sürecinde öncelikle ölçülmek istenen yapı Öğretmen Mutluluğu olarak belirlenmiştir. Daha sonra literatür incelenerek 7 boyutlu bir yapıya karar verilmiş boyut yapısının belirlenmesinde yararlanılan kaynaklar Tablo'2 de sunulmuştur.

Tablo 2'deki ölçekler ve literatürden edinilen bilgiler ışığında Öğretmen Mutluluk Ölçeği taslağı 7 boyut olarak tasarlanmıştır. Boyut belirlendikten sonra 50 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu yazarlar tarafından tekrar incelendiğinde 50 maddelik madde havuzundan 14 madde çıkarılmış taslak form 36 madde olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Mutluluk Ölçekleri

| Ölçek Başlığı | Yazarlar | Boyutlar |
|-------------------------------|-------------------------------|--|
| İşte Mutluluk | Nazlı (2015) | Örgütsel Bağlılık İş Şevki İşi Özümseme İşe Adanma İş Tatmini |
| Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği | Bulut (2015) | Yönetim Mesleki Tutum İletişim Adanmışlık Ekonomik |
| Öğretmen Mutluluk Ölçeği | Thomas (2018) | Kişisel gelişim Özerklik Meslektaşlara saygı duygusu İşte anlam Yaşam doyumu |
| İşte Mutluluk Ölçeği | Salas-Vallina ve Vidal (2018) | Örgütsel Bağlılık İşe Adanma İş Tatmini |

| | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|
| Örgütsel Mutluluk Ölçeği | Paschoal ve Tamayo (2008) | Olumlu duygu Olumsuz duygu Potansiyelin gerçekleştirilmesi |
| Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği | Korkut (2019) | Öğretmenlik Mesleği Yönetici tutum ve Davranışları Meslektaş İlişkileri Çalışma Koşulları Sınıf Yönetimi Pozitif Kişilik |
| Oxford Mutluluk Ölçeği | Hills ve Argyle (2002) | Tek Boyut |

Boyutların oluşumunda yararlanılan kaynaklar, taslak ölçek formu boyutları ve ölçek maddeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Mutluluk Ölçeği Taslak Formu Boyutları

| Boyut | Maddeler | Kaynak |
|--------------------|---|---|
| Kişisel Gelişim | 1 Öğretmenlik, benim için hayatı keşif aracıdır. | Mahadea ve Ramroop (2015) Arslan ve Polat (2017) Thomas (2018) Fisher (2010) Seligman (2002) Eryılmaz (2021) |
| | 2 Öğretmenlik, kişisel gelişimimi destekler. | |
| | 3 Öğretmenlik, sorumluluk sahibi olmamı sağlar. | |
| | 4 Öğretmenlik, yeni bakış açıları kazanmamı sağlar. | |
| | 5 Öğretmenlik, bana akademik olarak katkı sunar. | |
| Mesleki Tatmin | 6 Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum. | Salas-Vallina ve Vidal (2018) |
| | 7 Öğretmenlik, benim için bir sevinç kaynağıdır. | |
| | 8 Öğretmen olduğum için kendimi huzurlu hissederim. | |
| | 9 Öğretmenlik bana heyecan verir. | |
| İşte Anlam | 10 Öğretmenlik mesleğini emekliliğe kadar yapabilirim. | Thomas (2018) |
| | 11 Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu düşünüyorum. | |
| | 12 Öğretmenlik, kendimi gerçekleştirilmeme destek çıkar. | |
| | 13 Mesleğim önemli bir amaca hizmet ediyor. | |
| | 14 Yaptığım işi anlamlı bulurum. | |
| | 15 Öğretmenlik mesleğinde öğrencilerimin hayatına dokunduğumu hissediyorum. | |
| Yönetici Yaklaşımı | 16 Öğretmenlik mesleğinden manevi olarak tatmin oluyorum. | Thomas (2018) Bulut (2015) Korkut (2019) |
| | 17 Okul yönetimi, karar alma sürecinde görüşlerime başvurur. | |
| | 18 Okul yönetimi, çalışanlara eşit davranır. | |
| | 19 Okul yönetiminin bana güvendiğini hissederim. | |
| | 20 Okul yönetimi ile iletişim kurmak kolaydır. | |
| Ekonomi | 21 Okul yönetimi, çalışmalarımızda bize motivasyon sağlar. | Bulut (2015) |
| | 22 Öğretmenlik mesleğinden edindiğim kazanç beni tatmin ediyor. | |
| | 23 Maaşım ile geçimimi rahatlıkla sağlarım. | |
| | 24 Mesleğimin ekonomik koşulları iyidir. | |
| | 25 Öğretmenlik mesleği, benim için maddi refah sağlıyor. | |
| | 26 Öğretmen olduğum için sosyo-ekonomik düzeyimin iyi olduğunu düşünüyorum. | |

| | | |
|------------------------|--|--|
| İş Arkadaşı İlişkileri | 27 İş arkadaşlarımla ile uyum içinde çalışırım. | Korkut (2019) Thomas (2018) Seligman (2002) |
| | 28 İş arkadaşlarımla saygı çerçevesinde iletişim kurarım. | |
| | 29 İş arkadaşlarım birbirine selam verir. | |
| | 30 İş arkadaşlarımdan gerektiğinde yardım isteyebilirim. | |
| | 31 İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim. | |
| Öğrenci İlişkileri | 32 Öğrencilerime ders vermekten memnunum. | Bu boyutun öğretmen etkisi tarafından öngörülmüştür. |
| | 33 Öğrencilerimi görünce mutlu olurum. | |
| | 34 Öğrencilerimin gelişimleri için ders dışı etkinlik planlarım. | |
| | 35 Öğrencilerimin derste öğrendiklerini görmek beni motive eder. | |
| | 36 Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerine destek olmak için araştırmalar yaparım. | |

Ölçek maddelerinin Türkçe yazım ve imla kurallarına uygunluğu konusunda Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarında görevli 4 ayrı Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden görüş alınmıştır. Dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçek taslağı ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu bakımından değerlendirmeleri adına en az doktora seviyesindeki 5 alan uzmanına gönderilmiştir. Yine Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda görev yapan 20 öğretmenden ölçek maddeleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Ölçek derecelendirmesinin 5'li Likert tipinde (1= Kesinlikle katılmıyorum- 5=Kesinlikle katılıyorum) olmasına karar verilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra 25 madde olarak belirlenen form ile 580 öğretmene uygulanmıştır. Veri seti açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılması için ikiye bölünmüştür.

Açımlayıcı Faktör Analizi: 290 kişilik AFA veri setindeki uç değerleri belirlenmek için madde puanları standart Z puanına dönüştürülmüştür. Normalde verilerin %99 ±3 standart sapma aralığında olması beklenir, (Çokluk vd., 2014). Örneklemin büyük olduğu durumlarda (N>100) Z puanı ±4 olarak belirlenebilir (Stevens, 2009). Z puanına göre veri setindeki uç değerler ayıklandıktan sonra veri seti 244 katılımcı olarak belirlenmiştir. Maddelerin normallik varsayımını değerlendirmek için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış tüm değerlerin ±2 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1 arasında olması iyi bir sonuçtur fakat çoğu durumda ±2 aralığında da olabilir (George, Mallery, 2020, s.114). Bu yüzden veri setinin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Veriler online olarak toplandığı için kayıp verinin olmadığı tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Başlangıçta 290 kişiden oluşan DFA veri seti uç değerlerin temizlenmesinden sonra 245 kişiye düşmüştür. Alan yazın incelendiğinde DFA için gereken örneklem büyüklüğünün en az 200 olduğu görülmüştür (Kline, 2011; Şen 2020). Böylece 245 kişilik örneklem büyüklüğünün DFA için yeterli bir sayı olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, elektronik ortamda ölçek uygulama metodu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences), Mplus 7.0 versiyonu (Muthén ve Muthén, 2012) ve R paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Cronbach Alfa Güvenirliği, Madde- Toplam Puan Korelasyonu analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Mutluluk Ölçeği Geçerlilik Çalışmalarına Ait Bulgular

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği; ölçülmesi istenen kavramın yeterli sayıda soru ve yeterli kalitede soru ile sorulup sorulmadığını belirleyen bir geçerlilik türüdür (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Ayrıca hazırlanan ölçeğin, ölçülmesi hedeflenen fenomenin belli amaçları denetleme özelliğine sahip olma özelliğidir (Özdamar, 2017). Kapsam geçerliliği, oluşturulan madde havuzunun yeterli olmasıyla alakalıdır, yani madde havuzunun içerik alanını ne kadar yansıttığını ortaya koyar. Kapsam geçerliliği istatistiksel olarak hesaplanabilir. Burada kapsam geçerlik indeksi kullanılır. (CVI, Content Validity Index). CVI, değerleri uzman sayısına göre değişir (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Bu çalışmada 5 uzman tarafından görüş alınmıştır. Buna göre CVI değeri 0,99 olmalıdır. Bu değer altındaki maddeler ölçekten çıkarılabilir (Karagöz ve Bardakçı, 2020).

$CVI = \frac{n_e - N/2}{N/2}$ Burada N görüşü alınan uzman sayısı, n_e ise uzmanların gerekli veya yararlı dedikleri toplam sayıdır (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Tablo 4'te 36 maddelik ölçeğin uzman görüşleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Mutluluk Ölçeği Taslak Formu Uzman Görüşü Değerlendirme Tablosu

| Maddeler | Gerekli | Yararlı Ama Yetersiz | Gereksiz | Toplam Uzman Sayısı |
|---|---------|----------------------|----------|---------------------|
| 1 Öğretmenlik, benim için hayatı keşif aracıdır. | 5 | | | 5 |
| 2 Öğretmenlik, kişisel gelişimimi destekler. | 4 | 1 | | 5 |
| 3 Öğretmenlik, sorumluluk sahibi olmamı sağlar. | 5 | | | 5 |
| 4 Öğretmenlik, yeni bakış açıları kazanmamı sağlar. | 4 | 1 | | 5 |
| 5 Öğretmenlik, bana akademik olarak katkı sunar. | 4 | 1 | | 5 |
| 6 Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum. | 5 | | | 5 |
| 7 Öğretmenlik, benim için bir sevinç kaynağıdır. | 5 | | | 5 |
| 8 Öğretmen olduğum için kendimi huzurlu hissedirim. | 4 | 1 | | 5 |
| 9 Öğretmenlik bana heyecan verir. | 5 | | | 5 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 10 Öğretmenlik mesleğini emekliliğe kadar yapabilirim. | 4 | | 1 | 5 |
| 11 Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu düşünüyorum. | 4 | | 1 | 5 |
| 12 Öğretmenlik, kendimi gerçekleştirilmeme destek çıkar. | 4 | 1 | | 5 |
| 13 Mesleğim önemli bir amaca hizmet ediyor. | 5 | | | 5 |
| 14 Yaptığım işi anlamlı bulurum. | 4 | | 1 | 5 |
| 15 Öğretmenlik mesleğinde öğrencilerimin hayatına dokunduğumu hissediyorum. | 4 | 1 | | 5 |
| 16 Öğretmenlik mesleğinden manevi olarak tatmin oluyorum. | 4 | 1 | | 5 |
| 17 Okul yönetimi, karar alma sürecinde görüşlerime başvurur. | 4 | 1 | | 5 |
| 18 Okul yönetimi, çalışanlara eşit davranır. | 4 | 1 | | 5 |
| 19 Okul yönetiminin bana güvendiğini hissederim. | 4 | 1 | | 5 |
| 20 Okul yönetimi ile iletişim kurmak kolaydır. | 4 | 1 | | 5 |
| 21 Okul yönetimi, çalışmalarımızda bize motivasyon sağlar. | 4 | 1 | | 5 |
| 22 Öğretmenlik mesleğinden edindiğim kazanç beni tatmin ediyor. | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 23 Maaşım ile geçimimi rahatlıkla sağlarım. | 4 | | 1 | 5 |
| 24 Mesleğimin ekonomik koşulları iyidir. | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 25 Öğretmenlik mesleği, benim için maddi refah sağlıyor. | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 26 Öğretmen olduğum için sosyo-ekonomik düzeyimin iyi olduğunu düşünüyorum. | 4 | | 1 | 5 |
| 27 İş arkadaşlarımla uyum içinde çalışırım. | 4 | 1 | | 5 |
| 28 İş arkadaşlarımla saygı çerçevesinde iletişim kururum. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 29 İş arkadaşlarımla birbirine selam verir. | 3 | 2 | | 5 |
| 30 İş arkadaşlarımdan gerektiğinde yardım isteyebilirim. | 4 | 1 | | 5 |
| 31 İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim. | 4 | 1 | | 5 |
| 32 Öğrencilerime ders vermekten memnunum. | 5 | | | 5 |
| 33 Öğrencilerimi görünce mutlu olurum. | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 34 Öğrencilerimin gelişimleri için ders dışı etkinlik planlarım. | 3 | 2 | | 5 |
| 35 Öğrencilerimin derste öğrendiklerini görmek beni motive eder. | 5 | | | 5 |
| 36 Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerine destek olmak için araştırmalar yaparım. | 4 | 1 | | 5 |

Oluşturulan 36 madde için alınan uzman görüşleri doğrultusunda CVI puanları dikkate alınarak maddeler değerlendirilmiş ve ölçek taslağından Madde 11, Madde 12, Madde 13, Madde 14, Madde 15, Madde 16, Madde 22, Madde 23, Madde 24, Madde 25 ve Madde 26 çıkartılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Uzman görüşü doğrultusunda ölçek taslağından çıkartılan 11 maddeden sonra taslak ölçekte 25 madde kalmıştır. AFA analizinden önce örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi analizi ve

“Barlett Küresellik Testi (BKT)” incelenmiştir. BKT, maddeler arasında ilişkinin bulunduğu korelasyon matrisi ile birim matris arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirler. Testin p anlamlılık değeri $<0,05$ olması durumunda maddeler arasında ilişki bulunan matrisin birim matristen farklı olması anlamına gelir (Can, 2018). KMO testi değişkenlerin faktör analizine uygunluğunu test etmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). KMO testi sonucunun 0,50’den düşük olması faktör analizine devam edilemeyeceği şeklinde yorumlanabilir (Çokluk, vd., 2014, s.207; Field, 2005). Çalışmanın KMO ve BKT testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kaiser- Meyer- Olkin Testi ve BKT Testi Sonuçları

| Test | Değerler |
|--------------------------|-----------------|
| KMO Örneklem Yeterliliği | 0,893 |
| Barlett Küresellik Testi | Tahmini Ki Kare |
| | Sd. |
| | Anlamlılık |
| | 3883,670 |
| | 300 |
| | 0,000 |

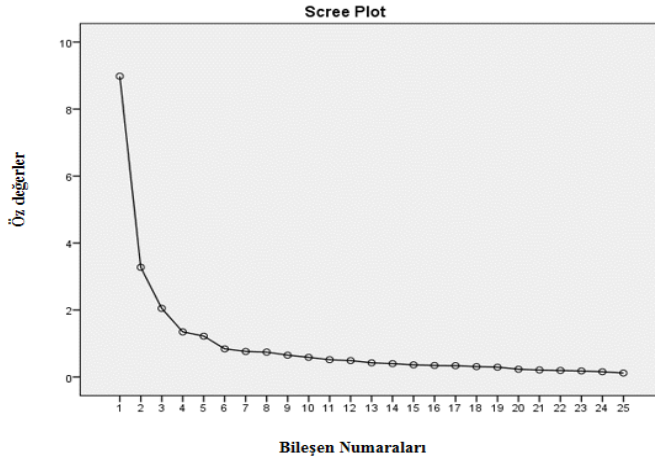
Tablo 5’ te görüldüğü üzere 25 madde ile yapılan test sonucu KMO değeri 0,893 olarak hesaplanmıştır. BKT sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre veri setinin faktör analizine iyi derecede uygundur. Tablo 6’da Açıklanan toplam varyans tablosu verilmiştir.

Tablo 6. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

| Bileşen | Başlangıç Özdeğerleri | | | Faktörleştirme Sonrası Özdeğer | | |
|---------|-----------------------|-----------|-----------|--------------------------------|-----------|-----------|
| | Toplam | Açıklanan | Kümülatif | Toplam | Açıklanan | Kümülatif |
| 1 | 8,981 | 35,923 | 35,923 | 8,981 | 35,923 | 35,923 |
| 2 | 3,275 | 13,100 | 49,023 | 3,275 | 13,100 | 49,023 |
| 3 | 2,048 | 8,191 | 57,214 | 2,048 | 8,191 | 57,214 |
| 4 | 1,346 | 5,386 | 62,600 | 1,346 | 5,386 | 62,600 |
| 5 | 1,219 | 4,878 | 67,478 | 1,219 | 4,878 | 67,478 |

Tablo 6 incelendiğinde öz değeri 1’ den büyük beş faktör bulunmaktadır. Bu beş faktörün toplam açıkladığı varyans %67,478’dir. Analize ait Yamaç birikinti grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç birikinti grafiğinde iki nokta arasındaki aralıklar faktör anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2014). Şekil 3’de görüldüğü üzere altıncı noktadan sonra bileşenler varyansa düşük katkı sunmaktadırlar. Böylece yapının beş boyutlu olması kararlaştırılmıştır. Bu aşamadan sonra açımlayıcı faktör analizine yapılmıştır.

Faktörlerin ilk çıkarımında daha kolay ve anlamlı model elde edilmesi için döndürme yöntemi kullanılır (Ho, 2014). Döndürme yöntemleri dikey ve eğik olmak üzere ikiye ayrılır. Dikey döndürme tekniğinde faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu varsayılır. Varimaks, dikey döndürme yaklaşımları arasında en net şekilde faktörleştirmeyi sağladığı için yaygın şekilde kullanılmaktadır (Ho, 2014). Bu çalışmada Varimaks döndürme yöntemi kullanılmıştır. Kim-Yin (2004)’e göre bir maddenin ölçekte kalmasına karar vermek için örneklem büyüklüğünün en az 200 olduğu durumlarda faktör yükünün .40 olması gerekmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu bağlamda faktör yükü kestirim noktası olarak .40 belirlenmiştir. Faktör sayısı beş olarak sabitlenmiştir. Tablo 7’de analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Madde | Bileşen | | | | | |
|-------|---|-------|-------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum. | 0,840 | | | | |
| 7 | Öğretmenlik, benim için bir sevinç kaynağıdır. | 0,831 | | | | |
| 8 | Öğretmen olduğum için kendimi huzurlu hissedirim. | 0,820 | | | | |
| 9 | Öğretmenlik bana heyecan verir. | 0,820 | | | | |
| 10 | Öğretmenlik mesleğini emekliliğe kadar yapabilirim. | 0,707 | | | | |
| 15 | Okul yönetimi, çalışmalarımızda bize motivasyon sağlar. | | 0,870 | | | |

| | | | |
|----|---|-------|-------|
| 12 | Okul yönetimi, çalışanlara eşit davranır. | 0,854 | |
| 14 | Okul yönetimi ile iletişim kurmak kolaydır. | 0,830 | |
| 13 | Okul yönetiminin bana güvendiğini hissedirim. | 0,795 | |
| 11 | Okul yönetimi, karar alma sürecinde görüşlerime başvurur. | 0,793 | |
| 19 | İş arkadaşlarımdan gerektiğinde yardım isteyebilirim. | 0,823 | |
| 20 | İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim. | 0,795 | |
| 16 | İş arkadaşlarımla ile uyum içinde çalışırım. | 0,767 | |
| 18 | İş arkadaşlarım birbirine selam verir. | 0,653 | |
| 17 | İş arkadaşlarımla saygı çerçevesinde iletişim kurarım. | 0,623 | |
| 2 | Öğretmenlik, kişisel gelişimimi destekler. | | 0,738 |
| 3 | Öğretmenlik, sorumluluk sahibi olmamı sağlar. | | 0,665 |
| 5 | Öğretmenlik, bana akademik olarak katkı sunar. | | 0,635 |
| 4 | Öğretmenlik, yeni bakış açıları kazanmamı sağlar. | | 0,613 |
| 1 | Öğretmenlik, benim için hayatı keşif aracıdır. | | 0,603 |
| 24 | Öğrencilerimin derste öğrendiklerini görmek beni motive eder. | | 0,749 |
| 25 | Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerine destek olmak için araştırmalar yaparım. | | 0,724 |
| 22 | Öğrencilerimi görünce mutlu olurum. | 0,520 | 0,606 |
| 21 | Öğrencilerime ders vermekten memnunum. | 0,417 | 0,587 |
| 23 | Öğrencilerimin gelişimleri için ders dışı etkinlik planlarım. | | 0,461 |

Yapılan analiz sonrasında 21. ve 22. maddeler birden fazla faktöre 0,40 üzerinde yük verdiği görülmüştür. 22. maddenin iki faktör yükü arasında 0,1' den daha aşağıda bir fark ile yük vermesinden dolayı bu madde binişik olarak kabul edilmiş ve ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. İkinci işlem sırasında da ölçekten Madde 3, Madde 4, Madde 10 ve Madde 17 binişik olmaları sebebiyle tek tek çıkartılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İkinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Madde | Bileşen | | | | |
|--|---------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 Okul yönetimi, çalışmalarımızda bize motivasyon sağlar. | 0,872 | | | | |
| 12 Okul yönetimi, çalışanlara eşit davranır. | 0,862 | | | | |
| 14 Okul yönetimi ile iletişim kurmak kolaydır. | 0,830 | | | | |
| 13 Okul yönetiminin bana güvendiğini hissedirim. | 0,803 | | | | |
| 11 Okul yönetimi, karar alma sürecinde görüşlerime başvurur. | 0,798 | | | | |
| 9 Öğretmenlik bana heyecan verir. | | 0,856 | | | |
| 6 Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum. | | 0,854 | | | |
| 7 Öğretmenlik, benim için bir sevinç kaynağıdır. | | 0,853 | | | |
| 8 Öğretmen olduğum için kendimi huzurlu hissedirim. | | 0,853 | | | |
| 19 İş arkadaşlarımdan gerektiğinde yardım isteyebilirim. | | | 0,821 | | |
| 20 İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim. | | | 0,800 | | |
| 16 İş arkadaşlarımla ile uyum içinde çalışırım. | | | 0,749 | | |
| 18 İş arkadaşlarım birbirine selam verir. | | | 0,698 | | |
| 25 Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerine destek olmak için araştırmalar yaparım. | | | | 0,826 | |
| 24 Öğrencilerimin derste öğrendiklerini görmek beni motive eder. | | | | 0,752 | |
| 21 Öğrencilerime ders vermekten memnunum. | | 0,400 | | 0,542 | |
| 23 Öğrencilerimin gelişimleri için ders dışı etkinlik planlarım. | | | | 0,541 | |
| 2 Öğretmenlik, kişisel gelişimimi destekler. | | | | | 0,776 |
| 5 Öğretmenlik, bana akademik olarak katkı sunar. | | | | | 0,720 |
| 1 Öğretmenlik, benim için hayatı keşif aracıdır. | | | | | 0,640 |

Yapılan analiz sonucunda 21. Maddenin 2 faktörde de 0,40 üzerinde yük verdiği görülmektedir. Fakat iki faktöre yük veren maddenin binişik kabul edilmesi için iki faktör yükü arasındaki farkın 0,1'den az olması gerekmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu yüzden maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Analizler sonucunda ortaya çıkan açıklanan toplam varyans Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. Açıklanan Özdeğer Tablosu

| Bileşen | Başlangıç Özdeğerleri | | | Faktörleştirme Sonrası Özdeğer | | |
|---------|-----------------------|---------------------------|-----------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------|
| | Toplam | Açıklanan Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzde | Toplam | Açıklanan Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzde |
| 1 | 7,188 | 35,939 | 35,939 | 7,188 | 35,939 | 35,939 |
| 2 | 3,024 | 15,119 | 51,058 | 3,024 | 15,119 | 51,058 |
| 3 | 1,835 | 9,174 | 60,232 | 1,835 | 9,174 | 60,232 |
| 4 | 1,117 | 5,585 | 65,818 | 1,117 | 5,585 | 65,818 |
| 5 | 1,053 | 5,267 | 71,085 | 1,053 | 5,267 | 71,085 |

Tablo 9’da Madde 3, Madde 4, Madde 10, Madde 17 ve Madde 22’nin analiz dışına çıkartıldığında açıklanan varyans oranının %71,085 olduğu görülmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Öğretmen Mutluluk Ölçeğinin AFA sonucunda belirlenen beş boyutlu yapısını test etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi Mplus 7.0 programı aracılığıyla uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde belirlenen faktörlerin doğrulanması için DFA kullanılır (Fabrigar, Wegener, Maccallum ve Strahan, 1999; Şen, 2020). Bryne’ye (2013) göre DFA, yapı geçerliliğini sağlamak adına bir veri setindeki ölçme yapısının tek veya daha fazla boyuta sahip olup olmadığını test eder (Şen, 2020). DFA daha önce oluşturulmuş bir modelin faktör yapısını test etmek için kullanılan faktör analizidir. Ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Karagöz ve Bardakçı, 2020). DFA ölçme modelinin genel uyumunu belirler (Ho, 2014, ss. 447-448). Genellikle değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu belirler. AFA’dan farklı olarak bir modeli test etme aracıdır (Stevens, 2009).

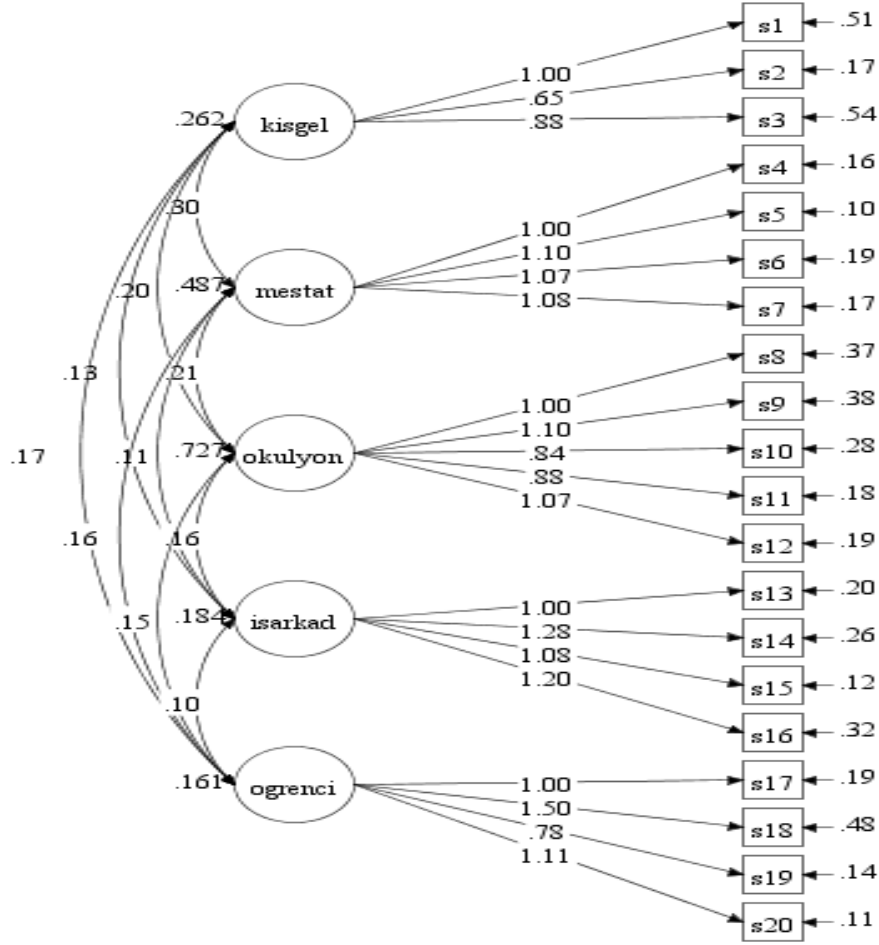
DFA veri setinin faktör analizine uygunluğu belirlemek için KMO ve Barlett küresellik testi yapılmıştır. Ayrıca veri setinin çoklu normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı Mardia çok değişkenli normallik testi kullanılarak R istatistik programı ile kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda veri setinin çok değişkenli normallik sağlamadığı görülmüştür. KMO değeri 0,893 Barlett küresellik testi Ki-kare sonucu 2995,643 ($p < 0,001$). Sonuçlara göre veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. DFA analizinde parametre kestirimi için farklı yollar bulunmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olarak kullanılanı maksimum olasılık (ML) kestirim yöntemidir. Maksimum olasılık yönteminin çok değişkenli normallik var sayımı bulunmaktadır (Şen, 2020). Veri setinin çok değişkenli normalliği sağlayıp sağlamadığını Mardia çok değişkenli normallik (Mardia, 1970) yöntemi kullanılarak ile R programı ile test edilmiştir. Program çıktısı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Mardia Çok Değişkenli Normallik Testi Sonuçları

| Test | İstatistik | p değeri | Sonuç |
|------------------|------------|------------|-------|
| Mardia Çarpıklık | 4228,166 | 0,0000 | Hayır |
| Mardia Basıklık | 34,014 | 0,0000 | Hayır |

Tablo 10’a göre Mardia çarpıklık ve Mardia basıklık p anlamlılık değerleri $p < 0,05$ olduğu için veri setinin çoklu normalliğe uygun olmadığı sonucuna varılmıştır (Korkmaz, Göksülük ve Zararsız, 2014). Veri setinin çoklu normal dağılımı sağlamadığı durumlarda ML yönteminin daha dirençli yöntemleri arasında olan Yuan-Bentler sağlam ML(MLR) yöntemi kullanılabilir (Şen, 2020). MLR kestirim yöntemiyle yapılan DFA sonucu Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Yapılan analiz sonucunda Öğretmen Mutluluk Ölçeğinin beş boyutlu yapısının uyum indeksleri kontrol edilmiştir. DFA'da modelin genel uyumluluğu için Ki-Kare (χ^2) p anlamlılık değerine bakılır. Bu değer anlamlı olmaması gerekir. Fakat büyük örneklerde tek başına kullanılması uygun değildir (Şen, 2020). Bir başka deyişle büyük örnekte χ^2 değeri çoğunlukla anlamlı çıkma eğilimindedir, bu yüzden diğer uyum indekslerine de bakılmalıdır (Çokluk vd., 2014). Yapılan çalışmada Ki-kare (χ^2) değeri $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak Ki-kare değeri tek başına değerlendirilmez serbestlik derecesi ile oranı değerlendirilir (Çokluk vd., 2014). Analiz sonucunda bulunan uyum indekslerinin; [$\chi^2=259,181$; $sd=160$, $p < 0,01$]. $\chi^2/sd=1,619$; $RMSEA=0,050$; $SRMR=0,054$; $CFI=0,954$; $TLI=0,946$ olduğu görülmüştür. Bu değerler Tablo 11'de verilen değerlerle karşılaştırılmıştır.

Tablo 11. DFA Uyum İndeksleri

| Uyum İndeksi | Mükemmel Uyum | İyi uyum | Değer | Yorum |
|--------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------|----------|
| χ^2/sd | $0 \leq \chi^2/sd \leq 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 3$ | $\chi^2/sd=1,619$ | Mükemmel |
| RMSEA | $0,00 \leq RMSEA \leq ,05$ | $0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$ | RMSEA=0,050 | Mükemmel |
| SRMR | $0,00 \leq SRMR \leq ,05$ | $SRMR \leq 0,8$ | SRMR=0,054 | İyi uyum |
| CFI | $0,95 \leq CFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq CFI$ | CFI=0,954 | Mükemmel |
| TLI | $0,95 \leq (TLI) \leq 1,00$ | $0,90 \leq (TLI)$ | TLI=0,946 | İyi uyum |

Kaynak: İlhan, M., ve Çetin, B., (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.

Tablo 11’de Öğretmen Mutluluk Ölçeği uyum indekslerinin mükemmel ve/veya iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999; Karagöz ve Bardakçı, 2020; Kline, 2011; Şen, 2020). Böylece Öğretmen Mutluluk Ölçeği’nin yapı geçerliliği olduğu kanıtlanmaktadır.

Öğretmen Mutluluk Ölçeği Güvenirlik Çalışmalarına Ait Bulgular

Cronbach Alfa Güvenirliği

Test tutarlılığı anlamına da gelmekte olan güvenirlilik, ölçme aracının ölçmeye çalıştığı olguyu ne derece tutarlı ölçtüğü göstergesidir (Ho, 2014, s.287). Güvenirlik, alfa katsayısı ile ölçülen bir değerdir ve “ α ” ile gösterilir. “ α ” katsayısı $0 \leq \alpha \leq 1$ arasında değer alır (Özdamar, 2017). Alfa, klasik güvenirlik tanımının karşılığıdır (Devellis, 2017). Alfa katsayısı $<0,40$ olduğunda testin güvenirliliği yoktur, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ aralığında testin güvenirliliğinin düşük olduğu, $0,60 \leq \alpha < 0,70$ aralığında yeterli düzeyde güvenilir, $0,70 \leq \alpha < 0,90$ aralığında testin yüksek düzeyde güvenilir olduğu, $0,90 \leq \alpha \leq 1$ aralığında olduğunda ise testin çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2017). Öğretmen Mutluluk Ölçeği geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach α güvenirlik katsayıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Mutluluk Ölçeği Güvenirlik Sonuçları

| Boyut | Madde Sayısı | Cronbach α | Karar |
|--------------------------|--------------|-------------------|------------------------------|
| Kişisel Gelişim | 3 | 0,706 | Yüksek düzeyde güvenilir |
| Mesleki Tatmin | 4 | 0,932 | Çok Yüksek düzeyde güvenilir |
| Yönetici Yaklaşımı | 5 | 0,916 | Çok Yüksek düzeyde güvenilir |
| İş Arkadaşı İlişkileri | 4 | 0,823 | Yüksek düzeyde güvenilir |
| Öğrenci İlişkileri | 4 | 0,732 | Yüksek düzeyde güvenilir |
| Öğretmen Mutluluk Ölçeği | 20 | 0,901 | Çok Yüksek düzeyde güvenilir |

Madde Toplam Puan Korelasyonu

Madde-toplam korelasyonu ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için incelenebilir. Bir ölçek maddesinin ölçeğin tamamıyla negatif korelasyon katsayısına sahip olmaması ve korelasyon katsayısının 0,20'den büyük olması beklenir (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Tablo 13'de Öğretmen Mutluluk Ölçeğine ait maddelerin madde- toplam korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 13. Madde Toplam Puan Korelasyon Tablosu

| Madde | Madde İfadesi | Madde- Toplam Korelasyonu |
|-------|---|---------------------------------|
| 1 | Öğretmenlik, benim için hayatı keşif aracıdır. | 0,403 |
| 2 | Öğretmenlik, kişisel gelişimimi destekler. | 0,498 |
| 3 | Öğretmenlik, bana akademik olarak katkı sunar. | 0,510 |
| 4 | Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum. | 0,580 |
| 5 | Öğretmenlik, benim için bir sevinç kaynağıdır. | 0,639 |
| 6 | Öğretmen olduğum için kendimi huzurlu hissedirim. | 0,583 |
| 7 | Öğretmenlik bana heyecan verir. | 0,637 |
| 8 | Okul yönetimi, karar alma sürecinde görüşlerime başvurur. | 0,605 |
| 9 | Okul yönetimi, çalışanlara eşit davranır. | 0,624 |
| 10 | Okul yönetiminin bana güvendiğini hissedirim. | 0,625 |
| 11 | Okul yönetimi ile iletişim kurmak kolaydır. | 0,601 |
| 12 | Okul yönetimi, çalışmalarımızda bize motivasyon sağlar. | 0,610 |
| 13 | İş arkadaşlarımla ile uyum içinde çalışırım. | 0,455 |
| 14 | İş arkadaşlarım birbirine selam verir. | 0,416 |
| 15 | İş arkadaşlarımdan gerektiğinde yardım isteyebilirim. | 0,494 |
| 16 | İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim. | 0,520 |
| 17 | Öğrencilerime ders vermekten memnunum. | 0,572 |
| 18 | Öğrencilerimin gelişimleri için ders dışı etkinlik planlarım. | 0,436 |
| 19 | Öğrencilerimin derste öğrendiklerini görmek beni motive eder. | 0,423 |
| 20 | Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerine destek olmak için araştırmalar yaparım. | 0,482 |

Tablo 13'de maddelerin korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayılar 0,401 ile 0,639 arasında değiştiği görülmektedir. Böylece hiçbir maddenin negatif korelasyonu olmadığı ve tüm katsayı değerlerin 0,20' den yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmen Mutluluk Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları göz önüne alındığında ölçeğin öğretmen mutluluklarına dair veri toplamada kullanılabilecek geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek derecelendirmesi 5'li Likert tipi olarak düzenlenmiş ölçek, toplamda 5 boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçekte olumsuz madde ya da ters ifade bulunmamaktadır.

Sonuç

Eğitim örgütlerinin var olan kısıtlı kaynaklarla çalışanlarından en üst derecede verim alabilmeleri için çalışanlarının mutluluk düzeyini bilmek, çalışanları mutluluklarını arttıracak eylemlerde bulunmaları önemlidir. Öğretmenler eğitim kurumlarının en önemli parçasıdır. Bu çalışmada etkili ve verimli eğitim öğretim için öğretmenlerin mutluluk düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirilmiştir. Başlangıçta, Kişisel Gelişim, Mesleki Tatmin, İşte Anlam, Yönetici Yaklaşımı, Ekonomi, İş Arkadaşı İlişkileri ve Öğrenci İlişkileri boyutları olmak üzere 7 boyut olarak düşünülen ölçek ekonominin mutluluk alanyazındaki tartışmalı konumu ve İşte Anlam boyutunun da diğer boyutlarla binişik bir yapı oluşturması ihtimali nedeniyle uzman görüşlerinden sonra 5 boyutlu olarak tasarlanmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek adına uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için AFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda Öğretmen Mutluluk Ölçeği açıklanan varyans oranı %71,1 ile 5 alt boyutlu bir yapıdadır. Bu alt boyutlar: Kişisel Gelişim, Mesleki Tatmin, Yönetici Yaklaşımı, İş Arkadaşı İlişkileri ve Öğrenci İlişkileri'dir. Ölçek 20 maddeden oluşmuştur ve ölçekte ters ifade bulunmamaktadır. Ayrıca DFA yapılarak AFA sonucu oluşan yapı doğrulanmıştır. DFA sonucunda bulunan uyum indeksleri $\chi^2/sd=1,619$, RMSEA=0,050, SRMR=0,054, CFI=0,954, TLI=0,946 şeklindedir. Daha sonra ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve Madde Toplam Korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik sonuçları Kişisel Gelişim boyutunda 0,706; Mesleki Tatmin boyutunda 0,932; Yönetici Yaklaşımı boyutunda 0,916; İş Arkadaşı İlişkileri boyutunda 0,823; Öğrenci İlişkileri boyutunda 0,732 ve Öğretmen Mutluluk Ölçeği bütününde 0,901 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ölçek, eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin mutluluk algılarını incelemek adına uygun bir yapı ve kapsama sahiptir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, 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

- Akbay, L. (2019). İlişkisel araştırmalar. S. Şen (Ed.), ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (117-136). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arslan, A. (2007). *İlkçağ felsefe tarihi: Aristoteles*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, Y., ve Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 603-622.
- Aydın, A. (2018). *Mutluluk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bircan, H. H. (2001). *İslam felsefesinde mutluluk* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyalbilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Bryne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with MPLUS: Basic concepts, applications and programming. 2nd edition*. New York: Routledge.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ő., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ő. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2007). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 45-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Őekerciođlu, G., ve Büyüköztürk, Ő. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and applications*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Diener, E., ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., ve Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Eryılmaz, A. (2021). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı: Teoriden uygulamaya pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Farabi. (2016). *İdeal Devlet*. Çev. Ahmet Arslan. İstanbul: Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, (12), 384-412.
- Frey, B., ve Stutzer, A. (2002). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. New Jersey: Princeton University.

- Gavin, J. H., ve Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- George, D., ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference, sixteenth edition*. Newyork: Routledge.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A., ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 207-225.
- Hills, P., ve Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073-1082.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Boca Raton: CRC Press.
- Hu, L.T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.
- Johnson, S., Robertson, I., ve Cooper, C. L. (2018). *Well-being productivity and happiness at work*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Karagöz, Y., ve Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiraz, Z., ve Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Newyork: The Guilford Press.
- Korkmaz, S., Göksülük, D., ve Zararsız, G. (2014). MVN: An R Package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2):151-162.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Köktaş, Ş. K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adana: Nobelkitabevleri.
- Lenoir, F. (2016). *Mutluluk üstüne felsefi bir yolculuk*. Çev. Atakan Altınörs. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, M. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Mahadea, D., ve Ramroop, S. (2015). Influences on happiness and subjective well-being of entrepreneurs and labour: Kwazulu-Natal case study. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 18(2), 245-259.

- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56-67.
- Myers, D. G., ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Nazlı, M. (2015). *Hizmet sektöründe kurumsal yönetimin işte mutluluk üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Oswald, A. J., Proto, E., ve Sgroi, D. (2015). Happiness and productivity. *Journal of Labor Economics*, 33(4), 789-822.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellenmesi: IBM SPSS, IBM AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A yayınları.
- Özgen, M. K. (2005). *Farabi'nin mutluluk anlayışı* (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.
- Özlem, D. (2004). *Etik- Ahlak felsefesi*. İstanbul: İnkılap Yayıncılık.
- Paschoal, T., ve Tamayo, A. (2008). Construction and validation of the work well-being scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Salas-Vallina, A., ve Vidal, J. A. (2018). Happiness at work: Developing a shorter measure. *Journal of Management & Organization*, 1, 21.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Newyork: The Free Press.
- Sevin, H. D. ve Şen K. (2019). Öğretmenlerin rekreasyon aktivitelerine katılım düzeyleri ile yaşam mutluluğu ve iş performansları arasındaki ilişki. *Dini Araştırmalar*, 22(55), 213-232.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık-mutluluk ilişkisi: Denizli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Newyork: Routledge.
- Stutzer, A., ve Frey, B. S. (2004). Does marriage make people happy, or do happy people get married? *The Journal of Socio-Economics*, 35(2), 326-347.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellenmesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 620-631.

Extended Abstract

Introduction

Happiness; It is a state of emotion that mankind has wanted to understand, define and experience since its existence (Ulukan, 2020). Schools are the place where education services that determine the development level of countries are offered. Schools may need to increase the motivation of teachers, who are psycho-social beings, in raising qualified human resources, and to increase their commitment to their work. Studies show that happiness affects a teacher's job performance (Sevin & Şen, 2019). For this reason, studies on teacher happiness are valuable. According to studies, individuals with high levels of happiness are more productive (Seligman, 2002). It has been observed that the productivity of happy individuals increases in the long term and the products they produce are of higher quality (Gavin & Mason, 2004). For these reasons, it is seen that the happiness of teachers will be beneficial for both themselves and the society.

Method

This research is a scale development study. The survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of the study consists of 12549 teachers working in the central districts of Şanlıurfa province (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü). The sample group of the research includes 580 teachers selected from the research universe by convenience sampling method. The draft Teacher Happiness Scale was designed as seven factors based on the literature. Initially, an item pool of 50 items was created. When the item pool was re-examined by the authors, 14 items were removed from the 50-item pool and the draft form was determined as 36 items.

Findings

Content Validity Index (CVI) scores were calculated for 36 items by taking expert opinions, and 11 items were removed from the scale item pool. Exploratory factor analysis was performed to determine the factor structure of the remaining 25 items. The suitability of the data set for factor analysis was checked with the KMO value and Barlett's Sphericity test. The KMO value was found to be 0.89 and the Barlett's Sphericity test was found to be statistically significant ($p < 0.05$). To reveal the factor number of the scale, scree plot and Kaiser eigenvalue criterion were used. It was determined that there were five factors with an eigenvalue greater than 1, which explained 67.48% of the total variance in the scale. In order to clarify the factor

structure, .40 was determined as the cut-off point of the factor loads and the varimax rotation method was used. After repeating the analysis, it was observed that some items loaded more than .40 on more than one factor. Since the factor load difference between these items was less than 0.1, the items were removed from the scale and the analysis was repeated. According to the final result of the analyzes, it was seen that the scale had a structure with 20 items and five factors, which explained 71.09% of the total variance. Confirmatory Factor Analysis was conducted to test the five-factor structure of the Teacher Happiness Scale, which was determined as a result of the EFA. The fit indices found as a result of the analysis are as follows [$\chi^2=259,181$; $sd=160$, $p<0.01$]. $\chi^2/sd=1,619$; $RMSEA=0.050$; $SRMR=0.054$; $CFI=0.954$; $TLI=0.946$. When the fit indices of the Teacher Happiness Scale were compared with the fit indices stated in the literature, it was seen that they had excellent and/or good fit. (Cokluk et al., 2014; Hu and Bentler, 1999; Karagöz and Bardakçı, 2020; Kline, 2011; Şen, 2020). Thus, the construct validity of the Teacher Happiness Scale was proven. In order to determine the reliability of the teacher happiness scale, internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) and item total correlation values were examined. The Cronbach Alpha reliability results of the scale were 0.706 in the Personal Development dimension; 0.932 on the Professional Satisfaction dimension; 0.916 on the Managerial Approach dimension; 0.823 in the Colleague Relations dimension; It was found to be 0.732 in the Student Relations dimension and 0.901 in the Teacher Happiness Scale as a whole. The analyzes show that the scale is a valid and reliable scale.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The teacher happiness scale, which has a five-factor structure and consists of 20 items, has a suitable structure and scope in order to examine the happiness perceptions of teachers in educational organizations. The scale that will reveal the happiness levels of teachers can be a guide for decision makers to produce education policies.

Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler *

Sema Organ Ulus^a



Sevim Aşıroğlu^b



^a Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul

^b Dr. Öğrt. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Özet

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgın döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (UEYT) arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmada veriler Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Binici ve Kurt'un (2012) geliştirdiği TPACK- Deep ölçeği ve Kışla'nın (2016) geliştirmiş olduğu UEYT ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü ANOVA, basit korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB düzeyleri yüksek bulunurken, UEYT konusunda kararsız oldukları görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeninde ise TPAB boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken UEYT düzeyinde 16-20 yıl, 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-20 yıl, 20 yıl ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. TPAB ile UEYT düzeyleri arasında ise anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, matematik öğretmenleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi, uzaktan eğitim tutumu

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

29 Haziran 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

17 Ekim 2022

Page numbers / Sayfa no:

203-223

Citation Information /Atıf bilgisi:

Organ Ulus, S. ve Aşıroğlu, S. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (2), 203-223
doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1137577>.

Sorumlu yazar: Sevim AŞİROĞLU **e-posta:** sevimasiroglu@maltepe.edu.tr

* Bu tez ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın ait olan bir yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

The Relationships Between Mathematics Teachers' TPACK and Their Attitudes Towards Distance Education

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and Attitudes Towards Distance Education (ATDE) of secondary school mathematics teachers during the COVID-19 . The present study was conducted with the correlational survey model. The TPACK-Deep Scale developed by Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Binici, and Kurt (2012) was used in the study to measure the level of TPACK, and the ATDE scale developed by Kışla (2016) was used to measure the level of ATDE. The present study was conducted with the correlational survey model. As a result of the research, it was seen that while secondary school mathematics teachers had high TPACK levels, they were undecided about ATDE. While there was no significant difference in the TPACK dimensions in the seniority variable, it was observed that there was a significant difference between the teachers who worked for 16-20 years and 20 years and more at the ATDE level, and the teachers with 6-10 years of seniority, in favor of the teachers who had 16-20 years and 20 years and more. It was observed that there was a significant and inverse relationship between TPACK and ATDE levels.

Key Words: Distance education, mathematics teachers, technological pedagogical content knowledge, distance education attitude

Giriş

Eğitim alanında teknoloji kullanımı her geçen gün daha fazla önem kazanmıştır. Teknolojik gelişmeler sayesinde sınıf ortamından kaynaklanabilecek engeller ortadan kaldırılmıştır. Bu sayede öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme materyalleri düzenlenerek yeni öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân sağlanabilmiştir (Yağcı, 2017). Teknolojik gelişmeler sonucu, eğitime aktarılan en önemli gelişmelerden birisi uzaktan eğitimidir (Elitaş, 2018). Uzaktan eğitim başlığında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, eğitimin mekân ve zaman sınırı olmadan yapılabilmesidir (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2006). Uzaktan eğitim çevrimiçi olarak da uygulanabilmektedir. Çevrimiçi derslerin verimliliği üzerine yapılan bir araştırma, ders sürelerinin daha kısa tutulup teknik problemlerin önüne geçilmesi ve öğretmen ile olan iletişimin ders dışında da sağlanabilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015). Ayrıca materyallerin hazırlanmasında öğrencilerin ilgi ve becerilerinin dikkate alınması, öğrenciye sorumluluklar verilmesi ve öğretmenin rehber konumda olması gerektiğini vurgulayan bir araştırma mevcuttur (Çıglık ve Bayrak, 2015). Kaban ve Kılıç Çakmak (2016) ise Uzaktan Eğitim Kalite

Standartlarını belirlemişlerdir. Bu standartlar “Öğretim Elemanı Boyutu”, “Eğitim Programları Boyutu”, “Ölçme ve Değerlendirme Boyutu”, “Kütüphane ve Öğrenme Boyutu”, “Öğrenci Destek Hizmetleri Boyutu” şeklindeki kategorilerde toplanmıştır. Araştırmacılar uzaktan eğitim veren her kurumun kendi eksikliğini görmesi ve uzaktan eğitimin niteliğini arttırması açısından uzaktan eğitim ile ilgili standartların belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu standartlardan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazırbulunuşlukları, uzaktan eğitim kalitesini etkileyecek unsurlardan birisi olarak ele alınabilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları ile ilgili araştırmalar ise aşağıdaki başlık altında verilmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları

Kovid-19 salgını nedeniyle Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okulların yüz yüze eğitime ara verdiğini duyurmuştur (MEB, 2020a, MEB, 2020b). Salgın dönemindeki eğitimi olağan koşullarda sürdürülen uzaktan eğitimden ayırmak için “acil uzaktan eğitim” (Bozkurt, 2020), “mecburi yürütülen uzaktan eğitim” (Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021) şeklinde kavramların da kullanıldığı bilinmektedir. Acil uzaktan eğitim, başka bir ifade ile kriz anında yüz yüze eğitimin yerine teknolojik ortamda kriz anı geçinceye kadar uygulanan eğitim sürecidir (Ercan ve Künc, 2020). Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarını (UEYT) etkileyen; yaşanan stres, veli iletişim kopukluğu, sosyal izolasyon, okul sistemleri üzerinde oluşan baskı gibi birçok olumsuz durum yaşanmıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Acil uzaktan eğitim sürecinde eğitimin kalitesinin artırılması için yapılması gerekenler arasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik becerilerinin artırılması sorunu ile de karşılaşmıştır (Emin, 2020). Kocayığit ve Uşun’un (2020)’nin çalışmasında öğretmenlerin UEYT’lerinin yüksek olmasına rağmen, uzaktan eğitim süreci ile ilgili çok az bilgiye sahip olan öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin UEYT’lerini etkileyebilecek faktörler üzerinde çalışan araştırmalar, salgın öncesi ve salgın sonrası yapılan araştırmalar şeklinde sınıflandırılabilir. Salgın öncesi yapılan araştırmaların, öğretmenlerin UEYT’lerini etkileyen faktörleri, teknik sorunlar, öğretmen bilgisi ve becerisi başlıklarında topladıkları görülmektedir (Çıglık ve Bayrak, 2015; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015, Mukoviz ve Kolomiets 2018; Yıldız, 2016). Salgın sonrası araştırmaların ise bu başlıklara ek olarak acil uzaktan eğitimden, sosyal izolasyondan kaynaklı sorunlar başlıkları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Emin, 2020; Ercan ve Künc, 2020; Sarı ve Nayır, 2020). Ayrıca salgın dönemindeki acil uzaktan eğitim konulu makaleleri inceleyen Sezgin (2021) öğretmenlerin teknopedagojik beceri yetersizliği ve uzaktan eğitimde deneyim eksiklikleri olduğunu tespit etmiştir. Teknoloji ve pedagoji ilişkisinin yeniden sorgulanmasını önermiştir.

Mukoviz ve Kolomiets (2018) araştırmalarının sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada ise öğretmenlerin (UEYT) olumsuz etkileyen faktörlerin dersleri bilgisayar ortamından takip etmede güçlük çekme, teknik sorunlar, ödevlerin çok olması, ders notlarına ve dokümanlara ulaşmada sorun yaşanması şeklinde belirlenmiştir (Yıldız, 2016).

Teknopedagojik -Alan Bilgisi (TPAB)

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sahip olması beklenen mesleki bilgi alanlarından birisi, teknopedagojik alan bilgisidir (TPAB). Shulman (1987)'nin pedagoji bilgisi ile alan bilgisini birleştiren PAB modeline Mishra ve Koehler (2006)'in teknoloji bilgisini de eklemesiyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli ortaya çıkmıştır. Pedagojik Alan Bilgisi kavramı, öğretmenlerin derslerinde alan bilgilerinin yanı sıra pedagojik bilgilerini de beraberinde kullanmalarını ifade etmektedir. TPAB modeli pedagojik bilgi (PB), Alan Bilgisi (AB) ve Teknolojik Bilginin (TB) dışında Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi türlerini de içeren bilgi türleri arasındaki etkileşimi de ifade etmektedir (Topçu, 2020). TPAB, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilginin birleşimiyle oluşan ve bu üç bilgi türünün etkileşimiyle ortaya çıkmış bilgi türüdür.

Öğretmenin konuya, yaş grubuna uygun teknolojik yöntem seçmesi, öğrencileri aktif bir şekilde teknolojiden faydalanarak derse katması TPAB'a sahip olmayı gerektirir (Mishra ve Koehler, 2006). Örneğin bir matematik dersi için "Doğrular ve Açılar" konusunda "Açı nedir? Açı çeşitleri nelerdir? Açı ortayı nedir? İki paralel doğru ile bir kesenin oluşturduğu yöndeş, ters, iç ters, dış ters açılar nelerdir?" sorularını cevaplayabilmesi öğretmenin alan bilgisini ifade etmektedir. Konunun öğretimini yaparken öğrencilerin konuya ilgi duyması için dikkat çekici ya da güdüleyici örnekler vererek öğrencilerde konu için merak uyandırması öğretmenin pedagojik bilgisini ifade etmektedir. Konunun anlatımında dinamik geometri yazılımlarından faydalanarak anlatması ise öğretmenin teknolojik bilgisini ifade etmektedir. Bir öğretmenin tüm bunları aynı anda, ders verimliliği için yapabilmesi ise TPAB'ın iyi düzeyde olduğunu gösterir.

Alanyazında öğretmenlerin TPAB'leri ile başka değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Reisoğlu (2019) matematik öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri ile eğitsel amaçlı sosyal ağ kullanma öz yeterliği; Wright (2017) öğretmenlerin TPAB öz yeterlik inancı ile Web 2.0 uygulamalarını kullanmaları; Bayrak ve Bayrak (2021) eğitimde teknoloji kullanımı ile TPAB özgüveni; Kılıçkeser (2019) TPAB ile Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum (ÖTYT); İstanbullu, Topal ve Küçük Avcı (2019) öğretmen adaylarının akademik tükenmişlik puanı ile TPAB; Albayrak Sarı, Canbazoğlu Bilici, Baran ve Özbay (2016) farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgi ve iletişime yönelik tutumu ile TPAB; Tuncer ve Bahadır (2016) TPAB ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir.

Salgın dönemindeki acil uzaktan eğitimde ise öğretmenler uygulama eksikliği, salgın psikolojisi, sağlık ve ailevi kısıtlılıklar, dijital teknolojilere sahip olmama gibi sorunlarla karşılaşmıştır (Sezgin, 2021).

Araştırmalar öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre edebilmeleri için TPAB'lerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen eğitim programlarının uygulanmasını önermektedirler (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015; Emre, Kaya Atıcı ve Ayaz, 2020; Karaarslan, Boz ve Yıldırım 2013). Öğretmenler salgın döneminde ise TPAB düzeylerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Sarı ve Keser, 2021). Bu durum, TPAB'deki yetersizliklerin öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumlarını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca salgın döneminde matematik öğretmenlerinin TPAB algıları ile UEYT'leri arasında bir ilişki olup olmadığını içeren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa salgın öncesi yapılan araştırmalar ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB becerilerinin geliştirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır (Polly ve Orrill, 2012; Saralar, 2016). Buradan yola çıkarak araştırmada ortaokul matematik öğretmenleri üzerinde çalışılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı ise salgın dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarında ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB'leri ile UEYT'leri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) düzeyleri nedir?
- 2.Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (UEYT) düzeyleri nedir?
- 3.Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin TPAB ve UEYT düzeyleri cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermekte midir?
4. Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerin TPAB düzeyleri ve UEYT düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada matematik öğretmenlerin TPAB'leri ile UEYT'leri arasındaki ilişki araştırılacağı için ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2020) kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Çalışma grubu

2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan ortaokullarda çalışan 165 matematik öğretmeni araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı İnternet Sitesi, 2020). Örneklem, uygun

örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örneklemede katılımcılara araştırmaya katılmak için uygun olup olmadıkları sorulur veya çalışmaya katılması kolay bir katılımcı grubu oluşturulur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış olup, 165 matematik öğretmeni arasından gönüllü 100 matematik öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur.

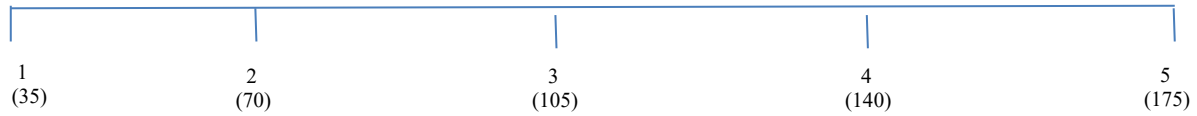
Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada TPAB düzeyini ölçmek için Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Binici ve Kurt'un (2012) geliştirdiği TPACK-Deep ölçeği, UEYT düzeyini ölçmek için ise Kışla'nın (2016) geliştirmiş olduğu UEYT ölçeği kullanılmıştır. 25 Ocak 2021 tarihinde TPACK-Deep ölçeğinin kullanım izni Kabakçı Yurdakul tarafından, UEYT ölçeğinin kullanım izni ise 20 Ocak 2021 tarihinde Kışla tarafından gönderilen elektronik posta aracılığıyla yazılı verilmiştir. Ayrıca araştırmacının geliştirmiş olduğu kişisel bilgi formu ile araştırmaya katılanların cinsiyet ve mesleki kıdem durumu tespit edilmiştir.

TPACK-Deep ölçeği; tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma şeklinde 4 faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır "Kesinlikle Yapamam", "Yapamam", "Kısmen Yapabilirim", "Yapabilirim" ve "Rahatlıkla Yapabilirim" şeklinde 5'li likert tipi ölçek maddelerinden oluşmaktadır (Kabakçı Yurdakul ve diğerleri, 2012). Ölçeğin tasarım boyutunda tasarım yeterliklerine yönelik hazırlanmış 10 madde bulunmaktadır. Bir diğer boyut olan uygulama boyutunda sürecin değerlendirilmesinde teknolojiden faydalanmaya yönelik 12 madde bulunmaktadır. Ölçeğin etik boyutunda etik kurallara uygunluğu içeren 6 madde bulunmaktadır. Son boyut olan uzmanlaşma boyutunda ise alan bilgisi ile TPAB içeren 5 madde bulunmaktadır (Kabakçı Yurdakul ve diğerleri, 2012). Ölçek sahibinin ve araştırmacıların hesapladıkları Cronbach Alpha Katsayıları sırayla; tasarım boyutu için 0.91 ve 0.92, uygulama boyutu 0.92 ve 0.93, etik boyutu için 0.87 ve 0.90, uzmanlaşma boyutu için 0.86 ve 0.90 ve TPAB Ölçeği Toplam için 0.95 ve 0.96 şeklinde olup ölçeğin güvenilirliği yüksektir. TPAB ile ilgili uygulama, etik, uzmanlaşma ve tasarım faktörleriyle kendine has bir içerik özelliği olan bu ölçek genel ortalama toplam ölçek puanlarına bakılarak TPACK-Deep düzeyi için düşük, orta veya yüksek şeklinde yorumlar yapılmasına olanak sağlar. Toplam ölçek puanı 95 altında olursa TPACK-Deep düzeyi düşük, 95 ile 130 aralığında olursa TPACK-Deep düzeyi orta, 130'dan yüksek olursa TPACK-Deep düzeyi yüksek şeklinde yorumlanmaktadır (Kabakçı Yurdakul ve diğerleri, 2012). UEYT'nin ölçek sahibi ve araştırmacı tarafından hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları sırayla 0.95 ve 0.96'dır (Kışla, 2016). TPACK-Deep ve UEYT ölçekleri Google Form'da hazırlanıp elektronik posta, Telegram ve WhatsApp aracılığı ile Maltepe ilçesinde görev yapan gönüllü ortaokul matematik öğretmenlerine ulaştırılmıştır.

Araştırma verilerinin basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 arasında yer aldığı için verilerin dağılımının normal olduğu kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebeple verilere parametrik testler uygulanmıştır. Cinsiyete göre farklılaşmaları hesaplamak için bağımsız örneklem t-testi, mesleki kıdeme göre farklılaşmaları hesaplamak için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Post Hoc testlerinden Tukey testi ile analiz yapılmıştır. UEYT ile TPAB arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekten alınan puanlar için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Şekil 1'de UEYT ölçeğinin yorumlanmasında kullanılan ölçütler verilmiştir.



Şekil 1. UEYT Toplam Puan Ortalaması Gösterimi

Şekil 1'de ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175 olup ne kadar yüksek puan alınırsa UEYT de o kadar olumludur. 35-69 arasındaki puan "Kesinlikle Katılıyorum" (5 puan), 70-104 arasındaki puan "Katılıyorum" (4 puan), 105-139 "Kararsızım" (3 puan), 140-170 arasındaki puan "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan) şeklindedir (Kışla, 2016).

Bulgular

Bulgular araştırma soruları çerçevesinde alt başlıklar altında aşağıda sunulmaktadır.

Ortaokullarda Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri

Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin TPAB düzeylerine dair ortama ve standart sapma değerleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. TPAB ve alt boyutlarına dair ortaokul matematik öğretmenleri tarafından alınan puanlara ait bulgular

| Faktörler | N | Min. | Max | \bar{X} | SS |
|------------|-----|------|-----|-----------|-------|
| Tasarım | 100 | 29 | 50 | 40.03 | 5.68 |
| Uygulama | 100 | 33 | 60 | 48.89 | 6.36 |
| Etik | 100 | 16 | 30 | 25.75 | 3.55 |
| Uzmanlaşma | 100 | 10 | 25 | 18.74 | 3.55 |
| Toplam | 100 | 94 | 165 | 133.40 | 17.05 |

Tablo 1'de TPAB ölçeğinin tasarım boyutu toplam puanının ortalaması (\bar{X} = 40.03) uygulama boyutu puanının ortalaması (\bar{X} = 48.89), etik boyutu puanının

ortalaması ($\bar{X} = 25.75$) ve uzmanlaşma boyutu puanının ortalaması ($\bar{X} = 18.74$) gösterilmiştir. Toplam TPAB puanının ortalamasının ise 133.40 olduğu görülmüştür. Bu durumda TPACK-Deep ölçeğine göre 130'dan yüksek olduğu için İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB düzeyinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Ortaokullarda Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin UEYT Düzeyleri

Ortaokul matematik öğretmenlerinin UEYT puanlarına ait ortama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ueyt puanlarına ait bulgular

| | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | \bar{X} | <i>SS</i> |
|------|----------|------------|------------|-----------|-----------|
| UEYT | 100 | 49 | 159 | 110 | 20.30 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi ortaokul matematik öğretmenlerinin UEYT toplam puan ortalamaları 110'dur. Şekil 1'de UEYT toplam puanlarının beş üzerinden değerlendirilmesi gösterilmiştir. Buna göre İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitime olan tutumlarının kararsız seviyesinde olduğu görülmüştür.

TPAB ve UEYT Düzeylerinin Cinsiyete ve Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumları

Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin TPAB ve UEYT düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmalarına yönelik t testi sonuçları aşağıdaki tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre TPAB ve UEYT düzeylerindeki farklılaşmalara yönelik bağımsız t testi sonuçları

| | Cinsiyet | <i>N</i> | \bar{X} | Levene Testi | | t-Testi | | |
|------------|----------|----------|-----------|--------------|----------|----------|-----------|----------|
| | | | | <i>F</i> | <i>P</i> | <i>T</i> | <i>df</i> | <i>P</i> |
| Tasarım | Kadın | 68 | 132.09 | 1.00 | .31 | -.67 | 98 | 0.60 |
| | Erkek | 32 | 44.36 | | | | | |
| Uygulama | Kadın | 68 | 45.18 | 0.02 | .87 | .07 | 98 | 0.43 |
| | Erkek | 32 | 49.23 | | | | | |
| Etik | Kadın | 68 | 48.15 | 1.59 | .21 | 1.49 | 98 | 0.13 |
| | Erkek | 32 | 26.10 | | | | | |
| Uzmanlaşma | Kadın | 68 | 24.96 | 0.97 | .32 | 0.21 | 98 | 0.24 |
| | Erkek | 32 | 18.45 | | | | | |
| TPAB | Kadın | 68 | 134.04 | 0.36 | .85 | 0.52 | 98 | 0.60 |
| | Erkek | 32 | 132.09 | | | | | |
| UEYT | Kadın | 68 | 107.97 | | | -1.57 | 98 | 0.14 |
| | Erkek | 32 | 114.78 | | | | | |

Tablo 3'e göre cinsiyete göre; tasarım boyutunda ($p=0.60>0.05$), uygulama boyutunda ($p=0.43>0.05$), etik boyutunda ($p=0.13>0.05$), uzmanlaşma boyutunda ($p=0.24>0.05$), TPAB'de ($p=0.60>0.05$) ve UEYT'de ($p=0.14>0.05$) anlamlı farklılaşmalar olmadığı görülmüştür.

Tablo 4'te mesleki kıdeme göre TPAB farklılaşmalarına dair tek yönlü ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki kıdeme göre tpab anova testi sonuçları

| Levene Testi | | Tek Yönlü ANOVA Testi | | | |
|--------------|-----|-----------------------|----|------|-----|
| F | P | | Df | F | P |
| .74 | .56 | Gruplar Arası | 4 | 1.37 | .24 |
| | | Grup İçi | 95 | | |
| | | Toplam | 99 | | |

Tablo 4'te tek yönlü ANOVA testi sonucunda TPAB düzeyinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p = .24 > 0.05$).

Tablo 5'teki verilere göre mesleki kıdeme göre TPAB ölçeği tasarım faktörünün tek yönlü ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki kıdeme göre TPAB ölçeği tasarım faktörünün tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| Levene Testi | | Tek Yönlü ANOVA Testi | | | |
|--------------|-----|-----------------------|----|------|-----|
| F | P | | Df | F | P |
| 1.08 | .36 | Gruplar arası | 4 | 1.20 | .31 |
| | | Grup içi | 95 | | |
| | | Toplam | 99 | | |

Tablo 5'te görüldüğü gibi mesleki kıdeme göre TPAB ölçeğinin tasarım faktöründe anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p= .31 > 0.05$).

Mesleki kıdeme göre TPAB ölçeği uygulama faktörünün ANOVA testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki kıdeme göre TPAB ölçeği uygulama faktörünün tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| Levene Testi | | Tek Yönlü ANOVA Testi | | | |
|--------------|-----|-----------------------|----|------|-----|
| F | P | | Df | F | P |
| .85 | .49 | Gruplar arası | 4 | 1.26 | .28 |
| | | Grup içi | 95 | | |
| | | Toplam | 99 | | |

Tablo 6'daki verilerde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre TPAB ölçeğinin uygulama faktöründe anlamlı farklılaşmalar görülmemiştir ($p = .28 > 0.05$). Mesleki kıdeme Göre TPAB ölçeği etik faktörünün tek yönlü ANOVA testi sonuçları aşağıda tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kıdeme Göre TPAB ölçeği etik faktörünün Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

| Levene Testi | | Tek Yönlü ANOVA Testi | | | |
|--------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|
| <i>F</i> | <i>P</i> | | <i>Df</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| 4.96 | .00 | Gruplar arası | 4 | 1.12 | .35 |
| | | Grup içi | 95 | | |
| | | Toplam | 99 | | |

Tablo 7'ye göre mesleki kıdemlere göre TPAB ölçeğinin etik faktöründe anlamlı farklılaşma görülmemiştir ($p = .35 > 0.05$). Mesleki kıdeme göre TPAB ölçeği uzmanlaşma faktörünün farklılaşmalara dair tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablo 8'de aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Mesleki Kıdeme Göre TPAB ölçeği uzmanlaşma faktörünün Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

| Levene Testi | | Tek Yönlü ANOVA Testi | | | |
|--------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|
| <i>F</i> | <i>P</i> | | <i>Df</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| .16 | .95 | Gruplar arası | 4 | .66 | .61 |
| | | Grup içi | 95 | | |
| | | Toplam | 99 | | |

Tablo 8'de mesleki kıdeme göre TPAB ölçeğinin uzmanlaşma faktöründe anlamlı farklılaşma görülmemiştir ($p = .61 > 0.05$). Mesleki kıdeme göre UEYT farklılaşmalarına dair tek yönlü ANOVA testi sonuçları aşağıda tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Mesleki kıdeme göre UEYT tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| Levene Testi | | Tek Yönlü ANOVA Testi | | | |
|--------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|
| <i>F</i> | <i>P</i> | | <i>Df</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| 1.59 | .18 | Gruplar arası | 4 | 5.12 | .001* |
| | | Grup içi | 95 | | |
| | | Toplam | 99 | | |

Tablo 9'da mesleki kıdemlere göre UEYT arasında farklılaşma olduğu görülmüştür ($p = .001 < 0.05$). Farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Post Hoc testlerinden Tukey testi ile analiz yapılmıştır. Kıdem değişkenine göre toplam tutum puanı Tukey testi sonuçları aşağıda tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki kıdem değişkenine göre toplam UEYT tutum puanı tukey testi sonuçları

| (I) katılımcının kıdem yılı | (J) katılımcının kıdem yılı | Ortalama Fark (I-J) | Standart Sapma | P | 95% Güvenirlik aralığı | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------|-------|------------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 0-5 yıl | 6-10 yıl | 17.42 | 6.46 | .06 | -.54 | 35.38 |
| | 11-15 yıl | 1.34 | 6.54 | 1.00 | -16.87 | 19.55 |
| | 16-20 yıl | -8.53 | 6.30 | .65 | -26.07 | 9.00 |
| | 21 yıl ve üzeri | -3.42 | 5.85 | .97 | -19.71 | 12.85 |
| 6-10 yıl | 0-5 yıl | -17.42 | 6.46 | .06 | -35.38 | .54 |
| | 11-15 yıl | -16.08 | 6.35 | .09 | -33.76 | 1.60 |
| | 16-20 yıl | -25.96* | 6.10 | .00* | -42.94 | -8.97 |
| | 21 yıl ve üzeri | -20.85* | 5.64 | .003* | -36.54 | -5.16 |
| 11-15 yıl | 0-5 yıl | -1.34 | 6.54 | 1.00 | -19.55 | 16.87 |
| | 6-10 yıl | 16.08 | 6.35 | .09 | -1.60 | 33.76 |
| | 16-20 yıl | -9.87 | 6.20 | .50 | -27.12 | 7.36 |
| | 21 yıl ve üzeri | -4.77 | 5.74 | .92 | -20.74 | 11.20 |
| 16-20 yıl | 0-5 yıl | 8.53 | 6.30 | .65 | -9.00 | 26.07 |
| | 6-10 yıl | 25.96* | 6.10 | .00 | 8.97 | 42.94 |
| | 11-15 yıl | 9.87 | 6.20 | .50 | -7.36 | 27.12 |
| | 21 yıl ve üzeri | 5.10 | 5.46 | .88 | -10.08 | 20.30 |
| 21 yıl ve üzeri | 0-5 yıl | 3.42 | 5.85 | .97 | -12.85 | 19.71 |
| | 6-10 yıl | 20.85* | 5.64 | .00 | 5.16 | 36.54 |
| | 11-15 yıl | 4.77 | 5.74 | .92 | -11.20 | 20.74 |
| | 16-20 yıl | -5.10 | 5.46 | .88 | -20.30 | 10.08 |

Tablo 10'da UEYT puanı açısından mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Post Hoc testlerinde Tukey testi uygulandığında farklılaşmanın 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında olduğu görülmüştür. 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin toplam UEYT puanı, 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin UEYT puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Aynı şekilde 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin de toplam tutum puanı, 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin toplam tutum puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

TPAB Düzeyleri ile UEYT Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile UEYT düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, ilişkinin düzeyi ve yönünün belirlenmesi için gerçekleştirilen korelasyon analizinin sonuçları tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. TPAB alt faktörlerine ve UEYT düzeylerine ait basit korelasyon sonuçları

| | | Tasarım | Uygulama | Etik | Uzmanlaşma | TPAB |
|------|---|---------|----------|-------|------------|-------|
| UEYT | R | -.17 | -.19 | -.19* | -.20* | -.23* |
| | P | .08 | .05 | .04 | .03 | .02 |

Tablo 11’de UEYT ile TPAB arasındaki korelasyona bakıldığında olduğundan UEYT ile TPAB arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). UEYT ile TPAB arasındaki ilişki negatif yönlüdür ($r = -.23$). Bu durum, örneklemdaki ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB düzeyleri arttıkça, UEYT’lerinin azaldığını göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırmada İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB ve UEYT düzeyleri arasındaki ilişki, tarama modeli ile incelenmiştir. Covid-19 salgınında uzaktan eğitimle ders veren ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB yüksek düzeydedir. Covid-19 salgını öncesindeki araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Bakaç ve Özen, 2018; Balçın ve Ergün, 2018; Çoklar, 2014; Dağlı ve Üzel, 2019; Macakoğlu, 2017). Topçu (2020) çalışmasının sonucunda matematik öğretmenlerinin TPAB’ın tüm alt boyutlarında kendilerini yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Salgın dönemi öncesi yapılan araştırmalardan bazılarında (Özdemir ve Erduran, 2019, Karataş ve Aslan Tutak, 2017, Yağcı’nın (2017) matematik öğretmenlerinin veya adaylarının TPAB’lerinin orta düzey olduğu görülmüştür. Salgın döneminde yapılan bu araştırmada ise matematik öğretmenlerinin yüksek düzeyde TPAB’e sahip olmalarının sebebi, uzaktan eğitim süresinde matematik öğretmenlerinin TPAB’lerini uzaktan eğitim uygulamaları ile geliştirmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili kararsız seviyede bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karatepe, Peker ve Küçükgençay (2020) araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Salgın öncesinde yapılan araştırmalar arasında da bu sonuçla paralellik gösterenler vardır (Baek, Zhang ve Yun 2017; Moçoşoğlu ve Kaya 2020; Ülkü, 2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin salgın döneminde uzaktan eğitime karşı kararsız görüşe sahip olmalarının sebebi, yüzyüze öğrenme ortamlarındaki aşına oldukları öğretim uygulamalarını uzaktan eğitimdeyken tam olarak gerçekleştirememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen görüşlerine göre salgın döneminde uzaktan eğitim, yüzyüze eğitimin yerini alamamıştır (Akyıldız ve Yurtbakan, 2021; Arslan, 2021; Kaplan ve Gülden, 2021). Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021)’in ve Yumbul (2021)’in çalışmalarında ölçme ve değerlendirmede yaşanan aksaklıklar, öğrencilerin fırsat eşitsizlikleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimi nedenlerinden ötürü, öğretmenler, yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime göre daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre, ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB ve UEYT düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuçla paralellik gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bakaç ve Özen 2018; Demir, Sakin ve Yıldırım, 2019; Demirtaş, 2020; Yağcı, 2017). Buna karşın, erkek öğretmenlerin teknoloji bilgisinin kadın öğretmenlerden yüksek düzeyde olduğu araştırma sonuçları yer almaktadır

(Altunoğlu, 2017 Özdemir ve Erduran, 2019; Topçu, 2020). Covid-19 döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB ve UEYT düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmamasının sebebi, salgın dönemi koşullarındaki acil uzaktan eğitimin cinsiyet farklılaşmalarını ortaya çıkaracak özelliklere sahip olmamasından olabilir.

Araştırma katılımcılarının TPAB düzeyi ve tüm alt boyutları mesleki kıdem değişkenime göre farklılaşmaktadır. Ancak UEYT düzeyinde mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir farklılığın olduğu, 6-10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip matematik öğretmenlerinin UEYT düzeylerinin 16-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Moçoşoğlu ve Kaya (2020) çalışmalarında 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin UEYT düzeylerinin, 26-30 yaş arası öğretmenlere göre yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kocayiğit ve Uşun (2020)'nin çalışmalarında da mesleki kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin UEYT'lerinin mesleki kıdem yılı düşük öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun sebebi daha düşük mesleki kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin hem öğretmenlik mesleğiyle ilgili deneyim eksikliği hem de uzaktan eğitim tecrübesizliği ile aynı anda başatmakta zorlandıklarını gösteriyor olabilir. Salgın döneminde uzaktan eğitimde kullanılan yazılımların alt yapısı yeterli olmadığı için, öğrenciler bilgisayar, mikrofonla katılmamıştır ve öğrencilerin öğrenmeleri tespit edilememiştir (Can, 2020). Baki ve Çelik (2021)'e göre matematik öğretmenleri, öğrencilerin mikrofon ve kamerayı etkinleştirmeme, dönüt vermeme, aynı anda konuşma, öğrenci ilgisizliği gibi sorunların derse katılımı olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin daha çok öğretici-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimleri üzerinde durdukları görülmüştür. Bu sorunların, daha düşük mesleki kıdeme sahip matematik öğretmenlerinin UEYT'lerinin diğer mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Salgın öncesi yapılan araştırmalarda (Ülkü, 2018; Yahşi ve Kırkıç, 2020) ise daha az mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik daha yüksek tutum sergiledikleri görülmesi, salgın dönemindeki uzaktan eğitimdeki sorunlarının az mesleki kıdemi olan öğretmenlerin UEYT'lerini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile UEYT düzeyleri arasında anlamlı ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökbulut (2021)'in yapmış olduğu çalışmada teknopedagojik yeterlik düzeyi ile teknostres düzeyleri arasında da anlamlı fakat ters yönlü bir ilişki olduğu görülmesi de bu sonuçları desteklemektedir. Araştırmanın TPAB düzeyleri ile UEYT düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı ters yönlü bir ilişki çıkması sonucu ile uyumsuz araştırma sonuçları salgın öncesindeki uzaktan eğitimde yürütülen araştırmalardır. Bunlardan Altunoğlu (2017)'nin araştırmasında öğretmenlerin TPAB'leri ile teknolojiye karşı tutumları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğunu belirtmesi, bu araştırma ile benzerlik göstermemektedir. Yağcı (2017)'nin çalışmasında

ise öğretmen adaylarının TPAB ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, TPAB'i yüksek olan öğretmenlerin salgın döneminin çeşitli sınırlılıklarından dolayı TPAB'lerini kullanabilecekleri imkânlar bulamadıklarını ve bu sebeple UEYT'lerinin düşük çıktığını gösteriyor denilebilir.

Araştırma pandemi dönemindeki acil uzatan eğitim sürecinde, İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri ile sınırlıdır. Benzer araştırmalar il genelinde ya da farklı iller bazında da ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilip daha genel sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca Matematik öğretmenlerine yönelik TPAB'lerini uzaktan eğitimde nasıl uygulamaya dönüştürebileceklerine dair hizmet-içi eğitimler verilebilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Maltepe Üniversitesi

Etik kurul kararının tarihi: 26.03.2021

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 09-10

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Kaynakça

- Albayrak Sarı, A., Canbazoglu Bilici, S., Baran, E. ve Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6, 1-21.
- Altunoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi
- Akyıldız, S. ve Yurtbakan, E. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs salgını ile ilgili görüşleri, sürecin tutum ve davranışlarına etkileri ve uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2191-2203.
- Arslan, L. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime, teknolojilerine ve yöntemlerine ilişkin görüşleri: Denizli ili örneği* [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Baek, Y., Zhang, H. & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124925.pdf>

- Bakaç, E. ve Özen, R. (2018). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(2), 90-105. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.2.1C0682>
- Baki G. Ö. ve Çelik E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 293-320. <https://doi.org/10.51460/baebd.858655>
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Balçın, M. ve Ergün, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz yeterliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(0), 23-47. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.311316>
- Baran, E. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alan yazın incelemesi: türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32. <https://doi.org/10.17943/etku.11643>
- Bayrak, N. ve Bayrak, G. (2021). Eğitimde teknoloji kullanımı içerikli hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenine etkileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1009-1041. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957385>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgın süreci ve salgın sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/773769>
- Can, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 11-153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>
- Çıglık, H. ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalci yaklaşım, *IJODE*,1(1), 87-102. https://www.academia.edu/19550539/Uzaktan_%C3%96%C4%9Frenme_ve_Yap%C4%B1salc%C4%B1_Yakla%C5%9F%C4%B1m
- Çoklar, A. N. (2014). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliklerinin cinsiyet ve BİT kullanım aşamaları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 319-330. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3464>
- Christensen, L. B., Johnson R. B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Çev. Ahmet Alpay. Anı yayıncılık: Ankara
- Dağlı, T. ve Üzel, D. (2019). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Balıkesir Örneği). *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 8(2), 1-14. http://www.jocures.com/Makaleler/553053446_9-1-1_dagl%4%b1-uzel.pdf
- Demirtaş, B. (2020). *Uzaktan eğitim yöntemiyle verilen bilişim teknolojileri dersinin öğretmen adaylarının bit yeterliliklerine ve teknolojik pedagojik içerik bilgilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Elitaş, T. (2018). *Uzaktan Eğitim ve İletişim Teknolojileri*. Cinius Yayınları.
- Emin, M., N. (2020). Koronavirüs Salgını ve Acil Durumda Eğitim. *Seta Perspektif*, 268. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/P268.pdf>

- Emre, İ., Kaya Atıcı, E., ve Ayaz, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam alanlarına yönelik kazanımlar bağlamında teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyelerinin belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 3(2), 15-26. <https://doi.org/10.47155/mamusbbd.787032>
- Ercan, C. ve Künc, S. (2020). Covid-19 nedeniyle üniversitelerde verilen uzaktan eğitime öğrencilerin bakış açısı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(61), 3320-3329. <http://www.jshsr.org/DergiTamDetay.aspx?ID=2159>
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin teknostres ve teknopedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 472-496. <https://10.29299/kefad.929603>
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G. ve Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-Deep: A technologicalpedagogical content knowledge scale. *Computers and Education*, 58(3), 964-977. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.012>
- Kaban, A. ve Kılıç Çakmak, E. (2016). Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 719-736. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22590/241286>
- Kaplan, K. ve Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995291>
- Kaleli Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6 (2), 299-322. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>
- Karaarslan, E., Boz, B. ve Yıldırım, K. (2013 Aralık 9-11). *Matematik ve geometri eğitiminde teknoloji tabanlı yaklaşımlar*. XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul, Türkiye, <https://www.researchgate.net/publication/259676627>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, F. İ., ve Aslan Tutak, F. (2017). Lise Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 180-198. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/44714/555578>
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Kılıçkeser, M. (2019). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri (tpab) ile öğretim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Akyazı Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17, 258-271. <https://doi.org/10.12984/eed.01675>
- Kocayiğit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (23), 285 - 299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>

- Macakoğlu, E., E. (2017). *Fatih projesi uygulanan ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin incelenmesi: Kastamonu ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- MEB (2020a). Okul Öncesi Eğitim ve 1. Sınıflar Yüz Yüze Eğitime Başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-1-siniflar-yuz-yuze-egitime-basliyor/haber/21614/tr>
- MEB (2020b). Uzaktan Eğitim 31 Mayıs'a Kadar Devam Edecek. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı İnternet Sitesi (2020). Milli Eğitim Müdürlüğü Maltepe Okullar ve Diğer Kurumlar. <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=34&ILCEKODU=30>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a new frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record, National Council on Teacher Quality, 108*(6), 1017-1054 http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 15-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksued/issue/59531/800151>
- Mukoviz, O.&Kolomiiets, N. (2018). Experimental testing of the dl model within the system of lifelong education of primary school teachers. *Anatolian Journal of Education, 3*(2), 63-74. <https://doi.org/10.29333/aje.2018.326a>
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J.D. ve Russell, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. Upper Saddle River, Pearson Merrill Prentice Hall.
- İstanbullu, A., Topal, M. ve Küçük Avcı, Ş. (2019, 30 Ekim - 01 Kasım). Öğretmen adaylarının akademik tükenmişlik durumu ve teknolojik pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, <https://2019.ittes.org.tr/dosyalar/files/tammetin.pdf>
- Reisoğlu, A. (2019). *Matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (tpab) ile eğitsel amaçlı sosyal ağ kullanma öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özdemir, N. ve Erduran, A. (2019). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 29-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mcbuefd/issue/54488/742576>
- Polly, D. ve Orrill, C. (2012). Developing technological pedagogical and content knowledge (TPACK) through professional development focused on technology-rich mathematics tasks. *Meridian, 15* (1), 1-30 [google shooller](https://doi.org/10.1080/10591418.2012.704444)
- Saralar, İ. (2016). *İlköğretim Matematik öğretmen adayının geometride cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri konusunda teknolojik pedagojik alan bilgisi* [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi
- Sarı, M. H. ve Keser H. (2021). Classroom teachers' online teaching experiences during the COVID-19 pandemic: The perspective of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Pedagogical Research, 5* (4), 251-269. <https://doi.org/10.33902/IPR.2021474706>

- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Salgın dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sezgin (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (1), 273-296 <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Topçu, E. (2020). *Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2016). Öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 839-858. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9635>
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Wright, B. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz yeterlik inanç düzeyleri ile web 2.0 uygulamaları kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yağcı, M. (2017). Öğretmen adaylarının mobil öğrenimine yönelik tutumlarının teknopedagojik alan bilgisi açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 543-563. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.295244>
- Yahşi, Ö. ve Kırkıcı, K., A. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies Education*, 15(5), 3827-3847. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46136>
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2015). Teknoloji destekli matematik öğretimi sürecinde teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 289-307. <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=871>
- Yıldız, S. (2016), Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 301-329. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455852>

Extended Abstract

Introduction

It would be useful to examine again the ATDE s of the teachers for distance education that was applied in the pandemic period. Studies examining the factors which might affect teachers' ATDE can be classified as pre-pandemic and post-pandemic studies. It was seen that the studies conducted before the pandemic focused on the factors affecting the teachers' ATDE under the headings of technical problems, teacher knowledge, and skills. As well as these, post-pandemic studies seem to focus on problems arising from emergency distance education and social isolation. Teacher knowledge and skill is a common issue in distance education both before and after the pandemic. One of the knowledge and skills that teachers are expected to have in distance education is Technopedagogical Field Skill (TPACK). The Technopedagogical Content Knowledge (TPACK) model emerged with the addition of Mishra and Koehler's (2006) technology knowledge to Shulman's (1987) PCK model, which combined pedagogical and content knowledge. When the literature studies were reviewed, no studies were found that included whether there was a relation between the TPACK perceptions of mathematics teachers and their ATDE during the pandemic period. The purpose of the present study was to examine the relations between secondary school mathematics teachers' TPACKs and UEYTs in distance education practices during the pandemic period.

Method

The present study was conducted with the correlational survey model (Karasar, 2020). It was tried to reach the whole universe and 100 volunteer mathematics teachers that formed the study group among 165 mathematics teachers. The TPACK-Deep Scale developed by Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Binici, and Kurt (2012) was used in the study to measure the level of TPACK, and the ATDE scale developed by Kışla (2016) was used to measure the level of ATDE. The Independent *t*-test was used to calculate the differences according to gender, and the One-Way ANOVA test was used to calculate the differences according to seniority. A simple correlation test was used to determine the relations between ATDE and TPACK. Also, mean and standard deviation values were calculated for the scores obtained from the scale.

Findings

The mean TPACK score was found to be 133.40. In this case, as it was higher than 130 according to the TPACK-Deep scale, it can be argued that the TPACK level of the secondary school mathematics teachers working in the Maltepe district of Istanbul was

high. ATDE total score average was 110, and when evaluated out of five, it corresponded to 3.14. In this respect, it was found that the attitudes of secondary school mathematics teachers working in Maltepe district of Istanbul province towards distance education were at an unstable level. No significant differences were detected in terms of gender in TPACK and ATDE levels. As a result of the One-Way ANOVA test for TPACK differentiations by seniority, no differentiation was observed according to seniority. It was found that there were differences in the seniority variable in terms of the ATDE scores. When Tukey's test was applied in Post Hoc tests, it was observed that the differentiation was between 6-10 years and 16-20 years, and between 6-10 years and 21 years and over. The total ATDE score of the teachers who worked for 16-20 years was significantly higher than that of the ATDE score of the teachers who worked for 6-10 years. Similarly, the total attitude score of the teachers who worked for 21 years or more was significantly higher than that of the teachers who worked for 6-10 years. When the relation between ATDE and TPACK was examined, it was found that there was a significant relationship between ATDE and TPACK ($p=0.02<0.05$). The relations between ATDE and TPACK were negative ($R =-.23$).

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the analysis made, it was found that the secondary school mathematics teachers working in the Maltepe District of Istanbul perceived themselves at a high level in terms of technological, pedagogical, and content knowledge. As a result of the present study, it was also found that the ATDE levels of secondary school mathematics teachers working in Maltepe district of Istanbul province were at an unstable level. It was also found that the TPACK and ATDE levels of secondary school mathematics teachers did not differ according to the gender variable. The TPACK level and all sub-dimensions were not affected by the variables of seniority and gender. However, it was observed that there were significant differences in terms of the seniority variable at the level of ATDE, and the ATDE levels of mathematics teachers with 6-10 years of seniority are lower than those of teachers with 16-20 years of seniority and 20 years or more. It was also observed that there was a significant inverse relationship between the TPACK levels of secondary school mathematics teachers and their EAT levels. Teachers who had high TPACK may have low TPACKs because they could not use their TPACKs efficiently in distance education during the pandemic period because of various limitations of the pandemic period. In the study of Gökbulut (2021), the fact that there is a significant but inverse relations between Technopedagogical competence level and technostress levels supports the results of this study. Studies inconsistent with the result of the present study showing significant inverse relations between TPACK levels and ATDE levels studied distance education before the pandemic. Among these, Altunoğlu's (2017) study reported that there was a low-level positive relation between teachers' TPACK

and attitudes towards technology, which is not similar to this study. In Yagci's (2017) study, it was reported that there was a moderate relation between pre-service teachers' attitudes towards TPACK and mobile learning.

The study was limited to secondary school mathematics teachers working in Maltepe District of Istanbul. Similar studies can be conducted in secondary education institutions throughout the city or on the basis of different cities, and more general results can be obtained.

Eğitim Örgütlerinde Anlamli İş ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*

Hamit İMALI



Ahmet KAYA

^a Öğretmen, MEB, Kahramanmaraş^b Prof. Dr., Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş

Özet

Bu araştırmanın amacı; eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin işlerini anlamli bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel araştırma olan bu çalışmada betimsel tarama modeli ile korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerine bağlı ilkököl, ortaokul ve ortaöğretimde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Anlamli İş Ölçeği", iki adet "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin işlerini anlamli bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasında birinci ve ikinci örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeklerine göre yüksek düzeyde anlamli ilişki bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte öğretmenlerin hem işlerini anlamli bulma düzeyleri hem de örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin işlerini anlamli bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin okul türü, branş ve görev türü demografik değişkenlerine göre herhangi bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin işlerini anlamli bulma düzeyleri branş değişkenine göre anlamli farklılık göstermektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri, okul türü değişkenine göre ikinci örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinde manidar farklılık göstermektedir. Görev türü değişkenine göre ise birinci örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinde orta düzeyde anlamli farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim örgütleri, anlamli iş, örgütsel vatandaşlık davranışı

Type / Tür:
Research / Araştırma
Received / Geliş Tarihi:
24 Kasım 2022
Accepted / Kabul Tarihi:
9 Aralık 2022
Page numbers / Sayfa no:
224-253

Citation Information /Atf bilgisi:

İmalı, H. ve Kaya, A. (2022). Eğitim örgütlerinde anlamli iş ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (2), 224-253. doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1209406>

Sorumlu yazar: Hamit İMALI **e-posta:** hamitm90@gmail.com

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

The Relationship Between Meaningful Work and Organizational Citizenship Behavior in Educational Organizations

Abstract

The purpose of this research; is to determine the relationship between the levels of teachers working in educational organizations finding their jobs meaningful and showing organizational citizenship behavior. In this quantitative research, descriptive survey model and correlational research model were used. The sample of this research consists of 450 teachers working in primary, secondary and secondary education in Dulkadiroğlu and Onikisubat central districts of Kahramanmaraş province in the 2020-2021 academic year. "Meaningful Work Scale", two "Organizational Citizenship Behavior Scales" and "Personal Information Form" were used as data collection tools. As a result of this research, the level of teachers' finding their job meaningful and their organizational citizenship behavior levels were higher than the first and second organizational citizenship behavior scales. With this result, both the levels of teachers' finding their job meaningful and their organizational citizenship behavior were found to be high. In this study, there was no difference between the levels of teachers' finding their jobs meaningful and organizational citizenship behaviors according to the demographic variables of school type, branch and job type. According to the results of the analysis, the level of teachers' finding their job meaningful differs significantly according to the branch variable. There is a significant difference in the work behavior scale. According to the task type variable, a moderately significant difference was found in the first organizational citizenship behavior scale.

Key Words: Educational organization, meaningful work, organizational citizenship behavior

Giriş

İnsanların hızlı bir şekilde değişen ve gelişen bilgi sistemi ile yeniliklere adapte olabilmeleri ve buldukları yerlere yeni fikirlerle katkı sağlayabilmeleri için eğitimin önemi sürekli artmaktadır. Hızlı değişim ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitimde de yeni yaklaşımları gerekli kılmaktadır. Toplum ve içerisinde bulunan kurumların ihtiyaçlarına göre birey yetiştirmek ve bu bireylerin topluma adaptasyonunu sağlamak düzenli bir eğitim sayesinde olmaktadır (Begenirbaş, 2013, s.1). Ülkelerin, kurumların ve bireylerin yeniliklere uyum sağlayabilmesi ve örgütlü hale gelebilmesi için eğitim en etkili yoldur (Alpsoy, 2018, s.1). Öğretmenin mesleğini özverili ve profesyonel yapması eğitim-öğretimin seviyesini yükseltecektir. Profesyonel bilgi akışı sürecinde öğretmenlerin duygularını doğru yöneterek öğrencilerine ve mesleğine karşı pozitif duygular hissetmesi yine öğretim sürecinde verimi artıracaktır (Önal, 2019, s.1). Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşabilmesinde ve ulaşılan bu hedeflerde süreklilik sağlayabilmesinde öğretmen en önemli etkindir. Gardner, Csikszentmihalyi ve Damon (2001) öğretmenlerin öncelikli olarak işlerini anlamlı bulmaları gerektiğini ve bunun sonucunda öğrencilere olumlu yansımalarının olmasının önemini belirtmiştir.

Bassuk ve Goldsmith (2009) işin anlamlılığının bazı durumlarda direk yapılan işin kendisinden kaynaklandığını ileri sürdüğü gibi eğitim doğası gereği anlamlı iş olarak görülebilir. İnsanların hayatlarında pozitif olarak değişim sağladığı (Chen, 2007), nesnelere fazla insanlarla uğraşılan bir iş olduğu (Pratt ve Ashforth, 2003, s.321), ve yüksek amaca hizmet ettiği (Ariely vd., 2008) için öğretmenlik mesleği kişilere anlamlı olarak görülmektedir. Bununla birlikte anlamlı iş ortamlarının eğitim örgütlerinde oluşturulması önemlidir. Bu durum öğretmenlerin işlerine güdülenmelerini sağlayacaktır (Csikzentmihalyi, 2004). Yapılan işin anlamlı olarak görülmesi bireylerin yaşam standartlarını yükselterek çalıştığı kurumun başarısını olumlu etkilemektedir. Bu durumda çalışanlar ve örgütler ortak değer üretebilmektedirler (Koçer, 2019, s.142). Bu doğrultuda eğitim örgütlerinin temel unsuru olan öğretmenlerin yaptıkları iş kendilerine anlamlı geldiği ölçüde bıkkınlık ve tükenmişlik azalacak ve kurumlara bağlılık artacaktır. Bu durum da öğretmenlerin doyum seviyelerini yükseltecek ve diğer çalışma arkadaşları ile iletişime geçerek onların da performanslarını arttıracaktır. Steger ve Dik (2010), işin anlamlı olmasının dünya anlayışını derinleştirdiğine ve kişilerin kendilerinin gelişimini sağlayacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin hayatlarının önemli bir kısmını geçirdikleri kurumlarda kişisel anlam duygusunu yaşayarak örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme konusunda istekli olmaları önemli görülmektedir. Okul yönetimlerinin öğretmenlerin bulunduğu zayıf çalışma şartlarını iyileştirerek, işbirliği yaparak, öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak ve gelişme isteklerini karşılayarak onlara uygun çalışma ortamı oluşturulduğunda işlerine güdülenmeleri mümkündür (Csikzentmihalyi, 2004).

Fourie ve Deacon (2015) Güney Afrika'da 20 öğretmenle yaptığı görüşmede öğretmenler yaptığı işlerin genelde topluma, özede öğrencilere faydalı oldukları için anlamlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bilgiyi aktardığı öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmeleri, buldukları ortamlarda olumlu iletişim sağlayabilmeleri ve topluma fayda sağlayarak olumlu geri dönüş alabilmeleri öğretmenlerin işlerini anlamlı görmelerine vesile olmaktadır Csikszentmihalyi (2004, s.87). Bunun gibi yaptıkları işin yüksek bir amaca hizmet ettiğini düşünen insanlar aldıkları ücret az olmasına rağmen işin kendisinden doyum sağlayabilmektedirler (Ariely vd., 2008).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin doğal bir süreç sonucunda işlerini anlamlı bulmalarına rağmen Türkiye'de öğretmenlerin yaptıkları işin anlamlılığı konusunda problem yaşamaları mümkündür. Bireylerin işlerini anlamlı bulabilmeleri için örgütler yatay şekilde yapılanmalıdır (Pratt ve Ashforth, 2003, s.322). Bu çerçevede düşünürsek Türk Eğitim Sistemi'nin yatay ve çembersel ilişkilere yer verecek şekilde neredeyse hiç yapılmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı dikey bir şekilde hiyerarşik olarak örgütlenerek, uzmanlığı önemli gören, bürokraside tıkanmayı engelleyen ve kararlara katılmayı sağlayan yatay örgütlenmeyi tercih etmemiştir

(Balcı, 2006). Bunun sonucu olarak öğretmenler mevcut uygulamalarla birlikte mesleği alanında yeni gelişmeleri de takip edememektedirler (Balcı, 2011, s.235). Halbuki öğretmenlerin yeni mesleki çalışmaları takip edebilmeleri işlerinin anlamlılığını arttırabilmelerinde büyük yarar sağlayacaktır. Öğretmenler mesleğinin de gereği olarak öğrenen örgüt içerisinde bulunmalı ve öğrenmeye de sürekli istekli olmalıdır. Balcı (2003) da okulların sürekli öğrenen örgütler olacak şekilde yapılanmasının gerekliliğini belirtmiştir. Bu öğrenen örgütlerdeki hedeflenen durum ise çalışanların kendilerini geliştirme konusunda çaba sarfetmeleridir (Bozkurt, 2012, s.49). Özdemir ve Orhon (2019) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin kendi mesleğinin imajını olumsuz gördüklerini ve saygınlıklarının geçmişe nazaran daha da kötüleştiğini belirtmişlerdir. Bu kötü şartların iyileşmesi için ise mesleki ve ekonomik durumların öğretmenlerin kendi gelişimlerini sağlayacak şekilde yapılmasının, sosyal ilişkilerde kendilerine değer verilmesi ve saygı gösterilmesinin öğretmenlerin işlerini daha anlamlı kılacağını belirtmektedirler.

Son dönemde çalışanlar hızlı ve sürekli değişen şartlarda görev yapmaktadırlar. Bundan dolayı örgütlerin başarılarını sürekli devam ettirebilmeleri için önemli olan ve çalışanların yapmakta zorunlu olmadıkları örgütsel vatandaşlık davranışları önem kazanmıştır (Gürbüz, 2006). 1930'lu yıllarda Barnard örgütsel vatandaşlık davranışını ilk incelediğinde onu belirlenen davranışlar dışındaki rol dışı davranışlar olarak tanımlamıştır (Karaman ve Aylan, 2012). Resmi görevlerin haricindeki tanımlanmamış görevlere örgütsel vatandaşlık davranışı denir (Organ,1990; Schnake M., 1991; Morrison, 1994; Podsakoff ve MacKenzie, 1994; Podsakoff vd., 2000). Bir davranışın örgütsel vatandaşlık davranışı kabul edilebilmesi için kişinin kendi takdiriyle oluşması, örgütün çalışmalarını etkili olarak desteklemesi ve herhangi bir ödül sistemine dayanmaması gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Organ, 1997, s.86-88). Bu kavramı Dennis Organ ve arkadaşları ilk defa yönetim biliminde kullanmışlardır (Bateman ve Organ, 1983; Smith, Organ ve Near, 1983). Toplum içerisinde önemli olan örgütler çağımızda daha önemli hale gelmiştir (Örücü ve İzci, 2015, s.34). Eğitim-öğretim işlerinin yapıldığı okullarda birer örgüttür (Bidwell ve Kasarda, 1980; Slavin, 1987). Okul örgütünde gösterilen örgütsel vatandaşlık davranışları da kurumun başarısı için önemlidir. Araştırmacıların yaptığı tanımlamalara göre örgütsel vatandaşlık davranışının resmi ödül sistemine bağlı olmaması, örgütün başarı elde etmesi için gösterilmesi, çalışılan arkadaşlara ve örgüte yarar sağlaması ve belirtilen görevde açık olarak belirtilmeyerek gösterilmediğinde bir cezaya tabi tutulmaması gibi dört tane özelliğinin olduğu söylenebilir (Williams ve Anderson, 1991).

Öğretmenler işlerini profesyonel olarak yaparak zamanlarının çoğunu eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmek için harcarlar. Birinci dereceden görevleri öğrencilere eğitim-öğretim hizmetini yapmaktır. Bu hizmeti yürütmek sağduyulu bir

şekilde profesyonel olmayı gerektirdiğinden öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri hayati öneme sahiptir ve bu davranışları hem çalışma arkadaşlarına yardım için hem de öğrencilerinin başarısı için gösterirler. Öğretmenlerin okulun ve öğrencilerin başarısı için gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları fazladan emek harcayarak çalışma arkadaşları ile verimli çalışma, okulda bulunduğu süreci etkili bir şekilde kullanma, devamsızlık yapmama, öğrencilerle ilgilenme de isteklilik gösterme, mesai saatleri dışında da okulda çalışma, müfredatta bulunmayan faaliyetlere katılma ve okulun işleyişine yeni fikirlerle yardımcı olma şeklinde sıralanabilir (Dipaola ve Hoy, 2005). Bu örgütsel vatandaşlık davranışları okulda olumlu iklim oluşturarak verimliliği arttıracaktır (Belogolovsky ve Somech, 2010; Runhaar vd., 2013). Öğretmenlerin işlerini yaparken istekli olmaları ve görevi olmayan işleri gönüllü bir şekilde yapmaları okulların başarılarını arttıracaktır (Dipaola ve Moran, 2001). Çalışanların becerilerini geliştirerek ortamı olumsuz etkileyen davranışlardan korumak ve birlikteliği artırıp verimliliği yükselterek okul iklimini geliştirmek örgütsel vatandaşlık davranışının amaçları arasındadır. Oluşan öğrenen örgüt kimliği, çevreye adaptasyonun sağlanarak rekabet üstünlüğünün elde edilmesi ve özverili çalışarak örgüte sadakatli olunması bu amaçlarla yakından ilgilidir (Basım ve Şeşen, 2006). Eğitim örgütlerinde çalışanlar sadece belirlenmiş görevleri değil, kurumun ihtiyaç duyduğu görevin ilerisinde görevleri de yapmalıdırlar. Örgütsel vatandaşlık davranışının gösterildiği eğitim örgütlerinde ortam iyi ve öğrenci seviyeleri yüksek olacak, dolayısıyla alanında iyi öğretmenler çalışmak isteyecek ve çarpan etkisiyle kurum daha başarılı olacaktır (Eker, 2019, s.10). Bununla birlikte örgütsel öğrenmeyi arttıracak (Köprülü, 2011, s.23), örgüt amacına daha çabuk ulaşarak başarı seviyesi yükselecektir (Demir, 2014). Bu durum örgüt içerisindeki uyumu arttırarak daha az sorunların oluşmasına vesile olacak, yöneticiler örgütün gelişimi için daha yararlı konulara yönelebileceklerdir (Gök, 2010, s.24).

Eğitim örgütlerinde yapılan bu çalışmada konunun önemine binaen öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri, bu iki kavramın okul türü, branş ve görev türü demografik değişkenlerine göre nasıl bir değişiklik gösterdiği ve öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacına göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin belirleneceği ve bu seviyelerin bazı demografik değişkenlere göre fark analizlerinin yapılacağı yerlerde nicel araştırma yöntemlerinden “Betimsel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Bu model, bir

konu hakkında araştırmaya katılanların tutum, algı ve yönelimlerinin hangi seviyede olduğunu belirleme imkanı sunar ve büyük örneklem gruplarında kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2017, s.184). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma seviyeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise yine nicel araştırma yöntemlerinden olan “Korelasyonel Araştırma Yöntemi” kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi bu değişkenlere müdahale edilmeden inceleyen araştırmaya korelasyonel araştırma denir (Büyüköztürk, vd., 2017, s.191).

Çalışma grubu

Araştırmaya katılan, Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri olan Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim devlet okullarında çalışan 450 öğretmendir. Araştırmanın verileri Web Tabanlı Google ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılanların grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntem hem zaman ve maddi kaynaklar bakımından ekonomiklik sağlamakta hem de standart hatayı azaltmaktadır (Özen ve Gül, 2007). Tabakalı örnekleme yönteminde alt grupların her biri tabaka olarak kabul edilmelidir (Büyüköztürk, vd., 2017, s.89). Bu açıklamaya göre okul türü demografik değişkenindeki ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim gruplamasına göre tabakalama yöntemine gidilmiştir ve tabakalı örnekleme yöntemi olan oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak bu tabakaların evrendeki oran durumuna göre örneklem oranları ve sayıları belirlenmiştir. Bu hesaplama sonucunda İlkokul için %29,8(134), ortaokul için %37,8(170) ve ortaöğretim için %32,4(146) oranları ve sayıları bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin istatistiksel incelenmesi sonucunda demografik bilgilere göre frekans ve yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|-------------|-----------------------|-----|-------|
| Okul Türü | İlkokul | 134 | 29,8 |
| | Ortaokul | 170 | 37,8 |
| | Lise | 146 | 32,4 |
| | Toplam | 450 | 100,0 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 118 | 26,2 |
| | Branş Öğretmeni | 305 | 67,8 |
| | Meslek Dersleri Öğrt. | 27 | 6,0 |
| | Toplam | 450 | 100,0 |
| Görev Türü | Yönetici | 50 | 11,1 |
| | Alan/Atölye Şefi | 12 | 2,7 |
| | Öğretmen | 388 | 86,2 |
| | Toplam | 450 | 100,0 |

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan 450 öğretmenin kurum türü değişkenine göre 134’ü (%29,8) ilkökulda, 170’i (%37,8) ortaokulda ve

146'sı (%32,4) ortaöğretimde görev yapmakta; brans değişkenine göre 118'i (%26,2) sınıf öğretmeni olarak, 170'i (%37,8) ortaokulda ve 146'sı (%32,4) ortaöğretimde görev yapmakta; görev türü değişkenine göre ise müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak idare görevinde olan öğretmen 50 (%11,1) kişi, atölye şefi olan öğretmen 12 (%2,7) kişi ve öğretmen olarak çalışanlar 388 (%86,2) kişidir. Görev türü değişkenine göre doğal olarak araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunu öğretmen olarak çalışanlar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Web tabanlı Google Form ortamında hazırlanan formlar 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlere online olarak ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin bu formları google form üzerinde doğru olarak doldurması sağlanarak veriler elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada; öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini, bu iki kavramın birbirleri ile ilişki düzeylerini ve bazı demografik değişkenlere göre hangi düzeyde farklılık gösterdiğini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için Göçen ve Terzi (2019)'nin geliştirdiği "Eğitim Örgütleri İçin Anlamlı İş Ölçeği", Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ile Moorman (1991)'in geliştirip Polat (2007)'in Türkçe'ye uyarladığı "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ve DiPaola, Tarter ve Hoy (2005) tarafından geliştirilip Taşdan ve Yılmaz (2008)'in Türkçe'ye uyarladığı "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Eğitim Örgütleri İçin Anlamlı İş Ölçeği

Bu ölçek ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu ölçek aracının "İşte Anlam", "İşte Anlam Arayışı", "İşte İlişkiler", "İşte Aşkınlık", "İşte Tevazu" ve "İşte Anlam Liderliği" olmak üzere 6 faktörü ve 21 maddesi bulunmaktadır. Bununla birlikte ters maddesi bulunmamaktadır. Göçen ve Terzi (2019) ile bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Örgütlerinde Anlamlı İş Ölçeği'nin Cronbach's Alpha Değerleri

| Ölçek Boyutları | Göçen ve Terzi'ye (2019) Ait Güvenirlik Değerleri | Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Değerleri |
|-----------------|--|--|
| EÖAİÖ | 0,84 | 0,83 |

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iç tutarlılık Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı Göçen ve Terzi (2019) tarafından $\alpha=0.84$ olarak uyumluluk derecelerinin mükemmel olduğu bulunmuştur. Bu araştırma için yapılan

hesaplamalara göre ise iç tutarlılık Crombach's Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.84$ olarak hesaplanarak birbirlerine çok yakın olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Örgütleri İçin Anlamlı İş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

| Index | χ^2/sd | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------------|
| Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü | $0 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | $.90 \leq CFI$ | $.90 \leq TLI$ | $RMSEA \leq .08$ | $SRMR \leq .08$ |
| Araştırma Bulgusu | 2,55 | .932 | .918 | .059 | .046 |

Tablo 3 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir. TLI ve CFI değerleri 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerleri 0.08'den küçük ve χ^2/sd değeri 0-5 aralığında bulunmuştur. Bu veriler bu modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (CFI=0.932; TLI=0.918; RMSEA=0.059; SRMR=0.046) (Browne ve Cudeck, 1992, s.239; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, s.54; Hu ve Bentler, 1999, s.1; Schermelleh-Engel vd., 2003, s.52; Kline, 2016, s.276-277; Şen, 2020, s.32). Ölçeği geliştiren Göçen ve Terzi (2019) ise TLI ve CFI değerlerini .95 ve .96 olarak, RMSEA ve SRMR değerlerini .048 ve .052 olarak bulup alanyazında belirtilen değerlere göre mükemmel bir uyum gösterdiğini bulmuşlardır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (Polat, 2007)

Bu ölçek ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu ölçme aracının "yardımlaşma", "centilmenlik", "vicdanlılık" ve "sivil erdem" olmak üzere 4 faktörü ve 20 maddesi bulunmaktadır. Bununla birlikte ters maddesi de bulunmaktadır. Polat (2007) ve bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. ÖVD Ölçeğinin (Polat, 2007) Cronbach's Alpha Değerleri

| Ölçek Boyutları | Polat'a (2007) Ait Güvenirlik Değerleri | Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Değerleri |
|-----------------|---|---------------------------------------|
| ÖVDÖ | 0,89 | 0,83 |

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iç tutarlılık Crombach's Alfa güvenilirlik katsayısı Polat (2007) tarafından $\alpha=.89$ olarak uyumluluk derecelerinin mükemmel olduğu bulunmuştur. Bu araştırma için yapılan hesaplamalara göre ise iç tutarlılık Crombach's Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.83$ olarak hesaplanarak yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. ÖVD Ölçeğinin (Polat, 2007) Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

| Index | χ^2/sd | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------------|
| Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü | $0 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | $.90 \leq CFI$ | $.90 \leq TLI$ | $RMSEA \leq .08$ | $SRMR \leq .08$ |
| Araştırma Bulgusu | 2,143 | .917 | .903 | .054 | .047 |

Tablo 5 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir. TLI ve CFI değerleri 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerleri 0.08'den küçük ve χ^2/sd değeri 0-5 aralığında bulunmuştur. Bu veriler bu modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (CFI=0.932; TLI=0.918; RMSEA=0.059; SRMR=0.046) (Browne ve Cudeck, 1992, s.239; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, s.54; Hu ve Bentler, 1999, s.1; Schermelleh-Engel vd., 2003, s.52; Kline, 2016, s.276-277; Şen, 2020, s.32). Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Polat (2007) ise öleceğin doğrulayıcı faktör analizine bakmamıştır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (Taşdan ve Yılmaz, 2008)

Tek faktörlü ve 12 maddeli olan bu ölçek ile yine öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerini belirlemek ve bununla birlikte birinci örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğini teyit etmek amaçlanmıştır. Taşdan ve Yılmaz (2008)'in Türkçe'ye uyarladığı bu ölçeğin ters maddesi bulunmaktadır ve hesaplanan güvenirlik değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÖVD Ölçeğinin (Taşdan ve Yılmaz, 2008) Cronbach's Alpha Değerleri

| Ölçek Boyutları | Taşdan ve Yılmaz'a (2007) Ait Güvenirlik Değerleri | Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Değerleri |
|-----------------|---|--|
| ÖVDÖ | 0,89 | 0,87 |

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iç tutarlılık Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından $\alpha=0.89$ olarak uyumluluk derecelerinin mükemmel olduğu bulunmuştur. Bu araştırma için yapılan hesaplamalara göre ise iç tutarlılık Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.87$ olarak hesaplanarak bu sonucun $\alpha=0.70$ seviyesinin üzerinde olduğu için güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2009). Ölçeğin yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. ÖVD Ölçeğinin (Taşdan ve Yılmaz, 2008) Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

| Index | χ^2/sd | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|---------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------------|
| Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü | $0 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | $.90 \leq CFI$ | $.90 \leq TLI$ | $RMSEA \leq .08$ | $SRMR \leq .08$ |
| Araştırma Bulgusu | 3.492 | .945 | .930 | .074 | .037 |

Tablo 7 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir. TLI ve CFI değerleri 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerleri 0.08'den küçük ve χ^2/sd değeri 0-5 aralığında bulunmuştur. Bu veriler bu modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (CFI=0.945; TLI=0.930; RMSEA=0.074; SRMR=0.037) (Browne ve Cudeck, 1992, s.239; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, s.54; Hu ve Bentler, 1999, s.1; Schermelleh-Engel vd., 2003, s.52; Kline, 2016, s.276-277; Şen, 2020, s.32). Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Taşdan ve Yılmaz (2008) ise öleceğin doğrulayıcı faktör analizine bakmamışlardır.

Ölçeklerin Normallik Testleri

Verilerin analizinden önce eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği ve iki adet örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeklerinin normal dağılım gösterip göstermediğini ve standart hatalarını belirlemek için çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmıştır. Normallik varsayımlarının kontrolünü sağlamak için çarpıklık-basıklık katsayısı başvuru adımlardan biridir (Can, 2017). Ölçekler kendine has olduğundan dolayı her bir ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediğine ayrı ayrı bakılması gerekmektedir. Hangi analizin yapılabileceğine dağılım göstergelerinin normal(parametrik) veya normal olmamasına(non-parametrik) göre karar verilebilmektedir (Karagöz, 2010). Dağılımın normallik durumunu gösteren en önemli göstergelerden biri çarpıklık-basıklık değerleridir ve dağılımın aynasığıbidir (Tabachnick vd., 2007). Çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri

| Ölçek | Çarpıklık | Sh | Basıklık | Sh |
|--|-----------|-------|----------|-------|
| Eğitim Örgütleri İçin Anlamlı İş | 0,103 | 0,115 | 0,341 | 0,230 |
| Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (Polat, 2007) | -0,162 | 0,115 | -0,338 | 0,230 |
| Örgütsel Vatandaşlık Davranışları (Taşdan ve Yılmaz, 2008) | -0,120 | 0,115 | 0,146 | 0,230 |

Can’a (2017:85) göre çarpıklık-basıklık değerleri ± 1 aralığında olmalı ve bu değerler standart hataya bölündüğünde $\pm 1,96$ aralığında bir sonuç elde ediliyorsa normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Hesaplamalar sonucunda Tablo 2’deki verilere göre varsayımın karşıladığı görülmüştür. Levene testi ile varyansların homojenliği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda alt problemlerin normal dağılım gösteren değişkenlerinde grup ikiden fazla olduğu için ANOVA testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı farklılık var ise çoklu karşılaştırma Post Hoc analizi olan LSD testi ile bu farklılığın hangi ikili grup arasında olduğunu bulunmuştur. LSD testi, örneklem eşit olmadığı ve varyansların eşit olduğu durumlarda kullanılabilen çoklu karşılaştırma tesidir (Kayri, 2009). Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin kategorileri ikiden fazla grup olduğundan fark analizi için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda, Bonferroni Correction (Bonferroni düzeltmesi) anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulmak için uygulanmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenin birden fazla olduğu durumlarda analiz yaparken Bonferroni düzeltmesi çoklu karşılaştırma yapabilme imkanı verir (Napierala, 2012). Korelasyon analizi ile de işin anlamlı bulunması ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilmesi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Korelasyon analizi yaparken alt boyutlar da incelendiği için Çoklu Korelasyon kullanılmıştır. Bir değişken ile iki veya daha fazla değişken arasında ilişkinin miktarını ve yönünü ortaya çıkarmak için bu korelasyon kullanılır (Can, 2017, s.369). Anlamlılık düzeyi bütün analizlerde $p = 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin ortalaması $\bar{X}=3,96$, standart sapması $Ss=0,391$ bulunarak yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “İşim büyük bir amaca hizmet etmektedir.” şeklindeki 3. maddesine en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,59$) katılmışlardır. En düşük düzeyde ($\bar{X}=2,57$) katıldıkları ise “İş hayatımın anlamının ne olduğunu merak ediyorum.” şeklindeki 7. maddedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Polat (2007)'in Türkçe'ye uyarladığı ölçeğe göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin ortalaması $\bar{X}=4,16$, standart sapması $Ss=0,423$ bulunarak işlerini anlamlı bulma düzeylerinde olduğu gibi yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin “İşime zamanında gelirim.” şeklindeki 13. maddeye en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,79$) katılmışlardır. En düşük düzeyde ($\bar{X}=3,54$) katıldıkları ise “Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.” şeklindeki 2. maddedir. Taşdan ve Yılmaz (2008)'in Türkçe'ye uyarladığı ölçeğe göre ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin ortalaması $\bar{X}=3,85$, standart sapması $Ss = 0,541$ bulunarak önceki iki ölçekte olduğu gibi yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu ölçeğe göre öğretmenler “Öğretmenler ders süresinin çoğunu boşa geçirirler.” şeklindeki 2. maddeye çok yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,36$) katılmışlardır. Fakat bu madde olumsuz bir madde olduğu için ters kodlama yapılmıştır. Çok yüksek düzeyde olması toplamda örgütsel vatandaşlık davranışının toplam puanını hesaplamak söz konusu olduğundan artırıcı etki etmektedir. Fakat; tam tersi olarak çok düşük seviye olarak hesaplanmaktadır. “Öğretmenler kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar.” şeklindeki 1. maddeye de öğretmenler yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,07$) katılmışlardır.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin ve iki örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin “okul türü, branş ve görev türü” demografik özelliklerine göre değişme durumları şu şekildedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve iki örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Türü | <i>n</i> | \bar{X} | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | <i>p</i> |
|----------|-----------|----------|-----------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|----------|
| EÖİAİ | İlkokul | 134 | 3,92 | 0,374 | Gruplar arası | 0,383 | 2 | 0,192 | 1,251 | 0,287 |
| | Ortaokul | 170 | 3,97 | 0,401 | Gruplar içi | 68,500 | 447 | 0,153 | | |
| | Lise | 146 | 3,99 | 0,394 | Toplam | 68,883 | 449 | | | |
| ÖVD1 | İlkokul | 134 | 4,19 | 0,412 | Gruplar arası | 0,184 | 2 | 0,092 | 0,512 | 0,599 |
| | Ortaokul | 170 | 4,14 | 0,440 | Gruplar içi | 80,447 | 447 | 0,180 | | |
| | Lise | 146 | 4,15 | 0,414 | Toplam | 80,631 | 449 | | | |
| ÖVD2 | İlkokul | 134 | 3,92 | 0,502 | Gruplar arası | 2,835 | 2 | 1,417 | 4,923 | 0,008** |
| | Ortaokul | 170 | 3,88 | 0,531 | Gruplar içi | 128,678 | 447 | 0,288 | | |
| | Lise | 146 | 3,73 | 0,571 | Toplam | 131,512 | 449 | | | |

Analiz sonucunda Tablo 9'daki verilere göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(2-447)} = 1,251; p > 0,05$]. Polat (2007)'in ölçeğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin okul türü değişkenine göre yine aynı şekilde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(2-447)} = 0,512; p > 0,05$]. Fakat Taşdan ve Yılmaz (2008)'in ölçeğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-447)} = 4,923; p < 0,01$]. Bu farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc çoklu karşılaştırma analiz testi olan LSD kullanılmıştır. Bu sonuca göre ortaöğretimde ($\bar{X}=3,73$) görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri ilkokul ($\bar{X}=3,92$) ve ortaokulda ($\bar{X}=3,88$) çalışan öğretmenlere göre daha düşük seviyede bulunmuştur. Ölçeğin genelindeki anlamlı farklılığın değeri $\eta^2=0,02$ olarak orta düzeyde etki göstermektedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve iki örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Boyutlar | Branş | <i>n</i> | Sıra ortalaması | Sd | χ^2 | <i>p</i> | Anlamlı Fark |
|----------|----------|----------|--------------------|----|----------|---------------|-----------------|
| EÖİAİÖ | 1.Sınıf | 118 | 216,01 | 2 | 6,645 | 0,036* | 1-3 |
| | 2.Branş | 305 | 223,77 | | | | 2-3 |
| | 3.Meslek | 27 | 286,56 | | | | |
| ÖVD1 | 1.Sınıf | 118 | 237,31 | 2 | 2,918 | 0,232 | - |
| | 2.Branş | 305 | 218,62 | | | | |
| | 3.Meslek | 27 | 251,59 | | | | |
| ÖVD2 | 1.Sınıf | 118 | 248,07 | 2 | 4,879 | 0,087 | - |
| | 2.Branş | 305 | 217,02 | | | | |
| | 3.Meslek | 27 | 222,63 | | | | |

**p*<0,05

Analiz sonucunda Tablo 10'daki verilere göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür [$\chi^2_{(2)} = 6,645; p < 0,05$]. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında branş öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasındaki anlamlı farklılığın ölçek genelinde meslek dersleri öğretmenlerinin lehine, sınıf öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasındaki anlamlı farklılığın ölçek genelinde yine meslek dersleri öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelindeki anlamlı farklılığın büyüklüğü $\eta^2=0,01$ olarak düşük düzeyde etki göstermektedir. Polat (2007) [$\chi^2_{(2)} = 2,918; p > 0,05$] ve Taşdan ve Yılmaz (2008)'in [$\chi^2_{(2)} = 4,879; p > 0,05$] örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeklerinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin branş değişkenine göre herhangi bir anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve iki örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin görev türü değişkenine göre farklılaşma durumları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Görev Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Boyutlar | Görev | <i>n</i> | Sıra ortalaması | Sd | χ^2 | <i>p</i> | Anlamlı Fark |
|----------|--------------|----------|--------------------|----|----------|---------------|-----------------|
| EÖİAİ | 1.Yönetici | 50 | 238,98 | 2 | 1,678 | 0,432 | - |
| | 2.AtölyeŞefi | 12 | 262,08 | | | | |
| | 3.Öğretmen | 388 | 222,63 | | | | |
| ÖVD1 | 1.Yönetici | 50 | 274,01 | 2 | 8,072 | 0,018* | 1-3 |
| | 2.AtölyeŞefi | 12 | 237,33 | | | | |
| | 3.Öğretmen | 388 | 218,88 | | | | |
| ÖVD2 | 1.Yönetici | 50 | 192,65 | 2 | 4,006 | 0,135 | - |
| | 2.AtölyeŞefi | 12 | 206,13 | | | | |
| | 3.Öğretmen | 388 | 230,33 | | | | |

**p*<0,05

Analiz sonucunda Tablo 11'deki verilere göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$\chi^2_{(2)} = 1,678; p > 0,05$]. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin görev türü değişkenine göre Polat (2007)'in örgütsel

vatandaşlık davranışı ölçeğinde anlamlı farklılık gösterdiği [$\chi^2_{(2)} = 8,072; p < 0,05$], Taşdan ve Yılmaz (2008)'in örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinde ise herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [$\chi^2_{(2)} = 8,072; p > 0,05$]. Polat (2007)'in ölçeğinde Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ölçek genelinde görev türü değişkenine göre yönetici grubunun örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin öğretmen grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin genelindeki anlamlı farklılığın büyüklüğü $\eta^2=0,02$ olarak orta düzeyde etki göstermektedir. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği ile Polat (2007)'in örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği arasındaki ilişki durumu Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İşin Anlamlı Bulunması ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (Polat, 2007) ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

| Boyutlar | Yardımlaşma | Centilmenlik | Vicdanlılık | Sivil Erdem | ÖVD Toplam |
|----------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|------------|
| 1. İşte Anlam | 0,384** | 0,329** | 0,163** | 0,332** | 0,445** |
| 2. Anlam Arayışı | -0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,000 |
| 3. İlişkiler | 0,322** | 0,304** | 0,022 | 0,346* | 0,367** |
| 4. Aşkınlık | 0,413** | 0,207** | 0,198** | 0,331** | 0,440** |
| 5. Tevazu | 0,395** | 0,273** | 0,185** | 0,324** | 0,441** |
| 6. Anlam Liderliği | 0,403** | 0,166** | 0,064 | 0,425** | 0,414** |
| 7. Anlamlı İş Toplam | 0,480** | 0,325** | 0,143** | 0,450** | 0,527** |

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Çoklu korelasyon sonuçlarına göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasında pozitif olarak ($r=0,527; p < 0,01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($-1 \leq r \leq +1$). Bu ilişki durumunun ise işin anlamlı bulunma düzeyinin %14'ünü örgütsel vatandaşlık davranışının açıkladığı ya da örgütsel vatandaşlık davranışının %14'ünü işin anlamlı bulunmasının açıkladığı şeklinde olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre "İşte Anlam" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. "Anlam Arayışı" boyutu ile "Yardımlaşma" boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan ters yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,001; p > 0,05$). "İşte İlişkiler" boyutu ile "Vicdanlılık" arasında anlamlı olabilecek bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur ($r=0,022; p > 0,05$). "Anlam Liderliği" boyutu ile "Vicdanlılık" boyutu arasında $p = 0,05$ anlamlı olmayan pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0,064; p > 0,05$). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin diğer boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin diğer bütün boyutları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bir değişkenin azalırken diğerinin de azalması ya da bir değişkenin artarken diğerinin de artması durumuna pozitif ilişki denir. Bu açıklama doğrultusunda öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arttığında örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri artmakta ya da tam tersi de olabilmektedir.

Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği ile Taşdan ve Yılmaz (2008)'ın örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği arasındaki ilişki durumu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. İşin Anlamlı Bulunması ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (Taşdan ve Yılmaz, 2008) ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

| Boyutlar | ÖVD2 | <i>p</i> |
|----------------------|---------|----------|
| 1. İşte Anlam | 0,332** | 0,000 |
| 2. Anlam Arayışı | -0,058 | 0,221 |
| 3. İlişkiler | 0,403** | 0,000 |
| 4. Aşkınlık | 0,231** | 0,000 |
| 5. Tevazu | 0,204** | 0,000 |
| 6. Anlam Liderliği | 0,210** | 0,000 |
| 7. Anlamlı İş Toplam | 0,347** | 0,000 |

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Çoklu korelasyon sonuçlarına göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasında pozitif olarak ($r=0,347$; $p < 0,01$) anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur ($-1 \leq r \leq +1$). Korelasyondaki etki büyüklüğü ilişkinin kendisidir (Can, 2017). Ortaya çıkan değer büyük bir etki oluşturmaktadır. İlişki durumunun ise işin anlamlı bulunma düzeyinin %12'sini örgütsel vatandaşlık davranışının açıkladığı ya da örgütsel vatandaşlık davranışının %12'sini işin anlamlı bulunmasının açıkladığı şeklinde olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre "Anlam Arayışı" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyi arasında ters yönde ilişkinin olduğu fakat anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin diğer boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bir değişkenin azalırken diğerinin de azalması ya da bir değişkenin artarken diğerinin de artması durumuna pozitif ilişki denir. Bu açıklama doğrultusunda öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arttığında örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri artmakta ya da tam tersi de olabilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu kısmında, araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazında yapılan çalışmalardaki bilgiler ile tartışılarak öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ölçek genelinde yüksek düzeyde bulunmuştur. İnsanlarla çalışılan bir iş olduğu (Pratt ve Ashforth, 2003, s.321), insanların hayatına pozitif katkı sağladığı (Chen, 2007) ve yüksek amaca hizmet ettiği (Ariely vd., 2008) için öğretmenlik mesleği kişilere anlamlı gelmektedir. Öğrencilerin başarılarını arttırabilmek için öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bularak mutlu olmaları önemlidir. Bu şekilde topluma faydalı olan, sağlıklı ve kendini entellektüel olarak geliştirebilen öğrenciler yetiştirebilir (Gardner, Csikszentmihalyi ve Damon, 2001). Diğer alanlarda olduğu gibi öğretmenlerin de işlerini anlamlı

bulmaları kendi bireysel gelişimlerine kolaylaştırıcı etki etmekte ve hem kendilerinin hem de çevrelerindeki insanların dünya anlayışlarını derinleştirmektedir (Steger ve Dik, 2010). Bireylerin kendileri için anlamlı iş yapmaları kendilerinden daha yüce bir hedefin parçası olduklarını düşündürür (Miller, 2008, s.8; Chalofsky, 2010, s.11). Bu açıklamalar doğrultusunda işin anlamlılığının hem diğer alanlar hem de öğretmenlik mesleği için önemli olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Toptaş (2016) ve Koçer (2019)'in yaptıkları araştırma sonuçları bu araştırmayı desteklemektedirler ve öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma seviyelerini yüksek bulmuşlardır. Yine Isaksen (2000) yaptığı araştırmasında çalışanların işte anlam hissini %75 seviyesinde bulmuştur ve bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu araştırma sonucunu desteklemeyen bir sonuç elde eden Kara (2016) ise iş anlamı seviyesini biraz düşük bularak orta derecenin biraz üzerinde bulmuştur.

Araştırma sonucunda Polat (2007) ile Taşdan ve Yılmaz (2008)'in ölçeklerinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyeleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenler zamanlarının çoğunu eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek için harcayarak işlerini profesyonel olarak yapmaktadırlar. Okullarda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri, okulların amaçlarını gerçekleştirerek başarılı olması için önemlidir (Dede, 2017, s.91). Bu durum okulların örgütsel öğrenmelerini arttıracak (Köprülü, 2011, s.23) ve olumlu iklim oluşturarak verimliliği arttıracaktır (Belogolovsky ve Somech, 2010; Runhaar vd., 2013). Polat (2007)'in Türkçe'ye uyarladığı ölçeğin maddelerine bakıldığında 13. madde olan "İşime zamanında gelirim" ifadesine en yüksek puanı verdikleri, 2. Madde olan "Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim." ifadesine endüyük puanı verdikleri görülmektedir. Taşdan ve Yılmaz (2008)'in Türkçe'ye uyarladığı ölçeğe bakıldığında ise "Öğretmenler ders süresinin çoğunu boşa geçirirler." ifadesine en yüksek puanı verdikleri görülmektedir. Bu maddeye olumsuz ifade olduğundan ters kodlama yapılmıştır. Ölçek genelinde toplam puanı arttırmaktadır. Halbuki çok düşük seviye olarak hesaplanmaktadır. 1. madde olan "Öğretmenler kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar." ifadesine yine yüksek puan vermişlerdir. Literatür tarandığında Tecimen (2020), Aycan (2020), Çerezci (2019), Güneş (2019), Önal (2019) ve Karacan (2017) gibi araştırmacıların yaptıkları araştırma sonuçlarında örgütsel vatandaşlık davranışını gösterilme düzeyini yüksek bularak bu araştırmayı destekledikleri görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırma sonucunu desteklemeyen Tazegül Aydın (2017) ve Çetin (2011) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar da mevcuttur.

Araştırma sonucunda demografik değişkenlerden okul türüne göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma seviyelerinde herhangi bir değişiklik göstermediği bulunmuştur. İşin anlamlı bulunması ile ilgili çalışmalarda okul türü demografik değişkeninin incelenmediği görülmüştür. Bu nedenle literatürden

araştırma örneği verilememiştir. İşin anlamlı bulunmasında olduğu gibi öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyeleri Polat (2007)'in ölçeğinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat; Taşdan ve Yılmaz (2008)'in ölçeğinde ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin seviyeleri ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Literatürde yapılan çalışmalarda ise hem anlamlı fark bulanlar hem de bulamayanlar mevcuttur. Bu çalışmalardan Yılmaz (2019), Çınar (2019), Altinkurt vd. (2016) ve Polat ve Celep (2008) örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilmesinin okul türü değişkenine göre farklılık göstermediğini bulurken; Aycan (2020), Çakıroğlu (2016), Çerezci (2019), Yılmaz ve Taşdan (2009) ve Zengin (2011), Alanoğlu (2014), Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009) anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Araştırma sonucunda demografik değişkenlerden branşa göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma seviyelerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık meslek dersleri öğretmenlerinin işlerini anlamlı bulma seviyelerinin branş değişkenine göre sınıf ve branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu şeklindedir. Literatürde işin anlamlı bulunması branş değişkenine göre incelenmediği için örnek verilememiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerine bakıldığında ise hem Polat (2007)'in ölçeğinde hem de Taşdan ve Yılmaz (2008)'in ölçeğinde branş değişkenine anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatür taramasında Önal (2019), Öztürk (2019), Demirel (2012:80), Karacan (2017), Altinkurt ve Yılmaz (2012) ve Yancı (2011) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin branş değişkenine göre farklılaşmadığını bularak bu çalışma sonucunu desteklemektedirler. Fakat; Aycan (2020), Çınar (2019) ve Karaman vd. (2008) çalışmaları sonucunda farklılaştığını bulmuşlardır.

Görev türü değişkenine göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Koçer (2019) ve Yöndem (2019) işin anlamlı bulunmasının görev türüne göre farklılık gösterdiğini bularak yöneticilik görevinde bulunanların seviyelerini bulunmayanlara göre daha yüksek bulmuşlardır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyeleri görev türü değişkenine göre Polat (2007)'in ölçeğinde orta düzeyde bir farklılık göstermekte; Taşdan ve Yılmaz (2008)'in ölçeğinde ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Tecimen (2020), Bulut (2011) ve Alanoğlu (2014) yaptıkları araştırmalarında örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme seviyelerinin görev türü değişkenine göre farklılaştığını bulurken; Eker (2019), Akkaya (2019), Şahal (2015) ve Erok (2018) farklılaşmadığını bulmuşlardır.

İşin anlamlı bulunması ile örgütsel vatandaşlık davranışı (Polat, 2007) gösterilmesi arasında yapılan korelasyon analizinde anlamlı düzeyde pozitif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre işin anlamlı bulunma seviyesinin %14'ünü örgütsel

vatandaşlık davranışının gösterilme seviyesi açıklamaktadır ya da örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme seviyesinin %14'ünü işin anlamlı bulunma seviyesi açıklamaktadır. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Anlam Arayışı" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "Anlam Arayışı" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Yardımlaşma" boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan ters yönde bir ilişki vardır. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte İlişkiler" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Vicdanlılık" boyutu arasında anlamlı olarak ilişki bulunmamıştır. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Anlam Liderliği" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Vicdanlılık" boyutu arasında $p = 0,05$ seviyesinde anlamlı olmayan pozitif ilişki mevcuttur. Diğer boyutların tamamının arasındaki ilişkide anlamlı olarak pozitif ilişki vardır. Öğretmenler işlerini anlamlı buldukları ölçüde örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedirler. Bunun tersini de ifade edebiliriz.

İşin anlamlı bulunması ile örgütsel vatandaşlık davranışı (Taşdan ve Yılmaz, 2008) gösterilmesi arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda yine aynı şekilde anlamlı düzeyde pozitif ilişkinin olduğu bulunmuştur. İşin anlamlı bulunma seviyesinin %12'sini örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilme seviyesi açıklamaktadır ya da örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme seviyesinin %14'sini işin anlamlı bulunma seviyesi açıklamaktadır. Eğitim örgütleri için "İşte Anlam Arayışı" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme düzeyi arasında anlamlı olmayan ters yönde ilişki mevcuttur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin diğer boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme düzeyi arasında anlamlı olarak pozitif ilişki bulunmuştur. Yine aynı şekilde bu ölçekte de öğretmenler işlerini anlamlı buldukları ölçüde örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedirler. Bunun tersini de ifade edebiliriz. Literatür tarandığında sosyal hizmet kurumunda araştırma yapan Vural (2018) çalışanların işlerini anlamlı bulmalarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine etki ettiğini bulmuştur. Acaray (2020) ise iş düşük anlamlı bulunduğu istihmarcı amirlere karşı çalışan örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme konusunda kendisini geri çekme eğiliminde olduğunu bulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir.

Öğretmenler işlerini anlamlı bulduğu ölçüde örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdiklerinden çalışma şartları iyileştirilerek okul ortamları öğretmenler için daha anlamlı hale getirilmelidir. Okul yöneticilerine öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini teşvik etmeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi:18.08.2020

Etik kurul belgesinin sayı numarası:2020/22

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Kaynakça

- Acaray, A. (2020). İstismarcı Yönetici Algısı ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkide İşin Anlamlılığı, İşyeri Arkadaş Desteği ve Sorumluluk Kişilik Özelliğinin Düzenleyicilik Rolü. *Journal Of Yasar University*, 15 (Special Issue), 238-251.
- Akkaya, B. (2019). *İlkokullardaki Öğretmenlerin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışının Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alpsoy, A. (2018). *Akademisyenlerin İş Tatmininin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi ile Öz Yeterliliğin Aracı Rolü Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altinkurt, Y., Anasız, B. T. ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 41(187), 79-96.
- Ariely, D., Kamenica, E. ve Prelec, D. (2008). Man's Search for Meaning: The Case of Legos. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 67(3), 671-677.
- Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde Mesleki Motivasyon ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Balci, A. (2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılımları: Kuram Araştırma İlişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.

- Bateman T. S. ve Organ D. W. (1983). Job Satisfaction and The Good Soldier: The Relationship Between Affect and Employee Citizenship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Balcı, A. (2006). Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Şaban ABAK, Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, Ankara, Eğitim-Bir-Sen, 248-267.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Üniversitesi Yayınları.
- Basım H.N. ve Şeşen H. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uyarlama ve Karşılaştırma Çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 61 (4), 83-102.
- Bassuk, A. ve Goldsmith, M. (2009). Meaning at Work: See Primary and Second Factors. *Leadership Excellence*, 26(1), 1-22.
- Begenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin Öğretme Stillerine Etkisinde Duygusal Emek ve Tükenmişliğin Aracılık Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belogolovsky, E. ve Somech, A. (2010). Teachers' Organizational Citizenship Behavior: Examining the Boundary Between in-Role Behavior and Extra-Role Behavior from the Perspective of Teachers, Principals and Parents. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 914-923.
- Bidwell, C. E. ve Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and Measuring the Effects of School and Schooling. *American Journal of Education*, 88(4), 401-430.
- Bozkurt, A. (2012). Öğrenen Örgütler. Cevat Elma ve Kamile Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar içinde*, Anı Yayıncılık, Ankara, 45-65.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bulut, M. Ş. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Surecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chalofsky, N. (2010). *Meaningful Workplaces: Reframing How and Where We Work*. San Francisco: Wiley Publishing.

- Chen, G. A. (2007). *The Meaning of Meaningful Work: Subject-Object Meaningfulness in Knowledge Work*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Michigan, ABD.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Penguin Books.
- Çakıroğlu, K. (2016). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çerezci, Ç. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Değişime Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul Müdürlerinin Liderliği ile Müdür-Öğretmen İlişkinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, S. O. (2019). *Okul Müdürlerinin Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Örgütsel Kimlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dede, E. (2017). *İş Güvensizliği Algısının ve Örgütsel Güven Düzeyinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri: Devlet Ortaokulu ve Özel Ortaokul Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öncülü Olarak Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Demirel, G. Ö. (2012). *Okul Müdürlerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Müdür Desteğinin Kurumsal Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dipaola, M. F. ve Moran M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Dipaola, M. F. ve Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Dipaola, M. F., Tarter, C. J. ve Hoy, W. K. (2005). Measuring Organizational Citizenship in Schools: The OCB Scale. *Educational Leadership and Reform*, 4(2), 319-341.
- Eker, N. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile İş Yaşam Dengeleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Erok, M. (2018). *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Afyon Meslek Yüksek Okulu'nda Çalışanlar Üzerinde Bir Araştırma: Karaman İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Fourie, M. ve Deacon, E. (2015). Meaning in Work of Secondary School Teachers: A Qualitative Study. *South African Journal of Education*, 35(3), 1-8.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. ve Damon, W. (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.
- Göçen, A. ve Terzi, R. (2019). Eğitim Örgütleri İçin Anlamlı İş Ölçeği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1487-1512.
- Gök, Ç. E. B. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Güneş, A. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki: Pendik İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 48-75.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Isaksen, J. (2000). Constructing Meaning Despite the Drudgery of Repetitive Work. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(3), 84-107.
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek Öğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 625-656.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18- 40.
- Kara, T. (2016). *Stadyumlarda Çalışan Özel Güvenlik Personelinin Örgütsel Bağlılık ve İş Anlamı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karacan, K. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sağlık ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 49-74.
- Karaman, A. ve Aylan, S. (2012). Örgütsel Vatandaşlık. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 51-64.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koçer, C. (2019). *Bilinçli Farkındalığın Anlamlı İşe Etkisi Sürecinde Örgütsel Farkındalığın Moderatör (Düzenleyici) Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Köprülü, T. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miller, C. (2008). *Meaningful Work Over the Life Course*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fielding Graduate Üniversitesi, Santa Barbara.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Morrison, E. W. (1994). Role Definitions and Organizational Citizenship Behavior: The Importance of the Employee's Perspective. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1543-1567.
- Napierala, M. A. (2012). What is the Bonferroni Correction. *AAOS Now*, 6(4), 1-3.
- Organ, D.W. (1990). The Motivational Basis of Organizational Citizenship Behavior. *Research in Organizational Behavior*, 12, ss. 43-72.
- Organ, D.W. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance*, 10 (2), 85-97.
- Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Örücü, E. ve İzci, Ç. (2015). Otel Çalışanları Açısından Duygusal Zekanın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(45), ss. 31-47.
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin İmajı Hakkındaki Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.

- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007(15), 394-422.
- Öztürk, İ. U. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H. ve Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust In Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors. *The leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M. ve Mackenzie, S.B. (1994). Organizational Citizenship Behaviors and Sales Unit Effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31 (3), 351-364.
- Podsakoff, P.M., Mackenzie, S.B., Paine, J.B. ve Bachrach, D.G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. ve Celep C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:54, 307-331.
- Pratt, M. G. ve Ashforth, B. E. (2003). Fostering Meaningfulness in Working and at Work. Kim S. Cameron, Jane E. Dutton ve Robert E. Quinn (Ed.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline içinde* (s. 309-327). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Runhaar, P., Konermann, J. and Sanders, K. (2013). Teachers' Organizational Citizenship Behaviour: Considering the Roles of Their Work Engagement, Autonomy and Leader-member Exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schnake, M. (1991). Organizational Citizenship: A Review, Proposed Model, and Research Agenda. *Human Relations*, 44(7), 735-759.
- Slavin, R. E. (1987). A Theory of School and Classroom Organization. *Educational Psychologist*, 22(2), 89-108.
- Smith, C.A., Organ, D.W. ve Near, J.P. (1983). Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.
- Steger, M. ve Dik, B. J. (2010). *Work As Meaning: Individual and Organizational Benefits of Engaging in Meaningful Work*. Nicola Garcea, S. Harrington (Ed.), *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work içinde* (s. 131-142). New York: Oxford University Press.

- Şahal, S. (2015). *Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile Yapısal Eşitlik Modellemesi Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational Citizenship and Organizational Justice Scales' Adaptation to Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Tazegül Aydın, Y. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Ankara Altındağ İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tecimen, M. (2020). *Yöneticiye Duyulan Güvenin İşe Adanmışlık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1-28.
- Toptaş, B. (2016). *Ankara İli Kamu İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşlerini Anlamli Bulma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, G. C. (2018). *İşin Anlamli Bulunmasının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi: Sosyal Hizmet Kuruluşları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Williams, L.J. ve Anderson, S.E. (1991). Job Satisfaction and Organizational Commitment As Predictors of Organizational Citizenship and in Role Behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601-617.
- Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational Citizenship and Organizational Justice İn Turkish Primary Schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yılmaz, G. (2019). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının ve Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Yöndem, Ş. (2019). *Çalışanlarda İş Anlamli ile Motivasyon İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zengin, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Extended Abstract

Introduction

Based on the importance of the subject, in this study conducted in educational organizations, the level of teachers' finding their jobs meaningful and showing organizational citizenship behavior, how these two concepts differ according to the demographic variables of such as school type, branch and type of task, and the relationship between teachers' levels of finding their jobs meaningful and their levels of organizational citizenship behavior. has been researched.

As Bassuk and Goldsmith (2009) argue that the meaningfulness of work in some cases stems directly from the work itself, education can be seen as meaningful work by its nature. Teaching profession is seen as meaningful to people because it provides positive change in people's lives (Chen, 2007), is a job that deals with people more than objects (Pratt & Ashforth, 2003, 321), and serves a higher purpose (Ariely et al., 2008). However, it is important to create meaningful work environments in educational organizations.

Recently, employees work in fast and constantly changing conditions. For this reason, organizational citizenship behaviors, which are important for organizations to continue their success and which employees are not obliged to do, have gained importance (Gürbüz, 2006). When Barnard first examined organizational citizenship behavior in the 1930s, he defined this concept as non-role behaviors outside of the determined behaviors. (Karaman & Aylan, 2012). Undefined duties other than official duties are called organizational citizenship behavior (Organ, 1990; Schnake M., 1991; Morrison, 1994; Podsakoff & MacKenzie, 1994; Podsakoff et al., 2000).

In this study, it is aimed to examine the relationship between these concepts and to contribute to the literature by examining the opinions of teachers about meaningful work and organizational citizenship behavior, with the thought that if the teachers do not find their work meaningful, it will negatively affect the display of organizational citizenship behavior. Another aim of this study is to inform the politicians and administrators of the Ministry of National Education (MONE) about teachers' finding their jobs meaningful and showing organizational citizenship behavior, and it can be thought that it can contribute to the creation of a positive and positive school climate.

Method

According to the purpose of this research, "Descriptive Survey Model", one of the quantitative research methods, was used at the points where the levels of teachers to find their jobs meaningful and to display organizational citizenship behavior will be determined and the difference analyzes of these levels according to some demographic variables will be made. This model provides the opportunity to determine the level of attitudes, perceptions and orientations of the participants about a subject and can be used in large sample groups (Büyüköztürk et al., 2017: 184). In order to determine the relationship between teachers' levels of finding their jobs meaningful and their levels of organizational citizenship behavior, the "Correlational Research Method", which is also one of the quantitative research methods, was used. The research that examines the relationship between two or more variables without interfering with these variables is called correlational research (Büyüköztürk, et al., 2017: 191).

450 teachers working in primary, secondary and high public schools in Dulkadiroğlu and Onikişubat districts, which are the central districts of Kahramanmaraş province, participated in the research. The data of the research were collected online using the Google Forms application. The group of the participants in the research was formed using the stratified sampling method, which is a simple random sampling method. This method not only provides economy in terms of time and material resources, but also reduces the standard error (Özen and Gül, 2007). In the stratified sampling method, each of the subgroups should be considered as a stratum (Büyüköztürk, et al., 2017: 89). The stratification method was used according to primary school, middle school and secondary school grouping in the school type demographic variable in this explanation and by using the proportional stratified sampling method, which is a stratified sampling method, the sampling rates and numbers of these strata were determined according to the rate situation in the universe. As a result of this calculation, the rates and numbers were found 29.8% (134) for primary school, 37.8% (170) for junior high school and 32.4% (146) for secondary education.

In this study; It was aimed to investigate the level of teachers' finding their job meaningful and organizational citizenship behavior, the level of relationship between these two concepts and the level of difference according to some demographic variables. In order to achieve these goals, the "Meaningful Work Scale for Educational Organizations" developed by Göçen and Terzi (2019), the "Organizational Citizenship Behavior Scale" developed by Podsakoff, MacKenzie, Moorman and Fetter (1990) and Moorman (1991) and adapted into Turkish by Polat (2007), and the "Organizational Citizenship Behavior Scale" developed by DiPaola, Tarter and Hoy (2005) and adapted into Turkish by Taşdan and Yılmaz (2008) were used. Necessary permissions were obtained from the researchers in order to apply the scales.

Findings

It was seen that the level of finding meaningful work of the teachers participating in the research was high, with the mean $\bar{X}=3.96$ and the standard deviation $Ss=0.391$. Teachers agreed the item "My work serves a great purpose", which is the 3rd one on the Meaningful Work for Educational Organizations Scale, at a high level ($\bar{X}=4.59$). The item they agreed at the lowest level ($\bar{X}=2.57$) was "I wonder what the meaning of my business life is.", which is the 7th item of the scale. According to the scale adapted to Turkish by Polat (2007), the mean level of organizational citizenship behavior of the teachers participating in the research was found to be $\bar{X}=4.16$ and the standard deviation $Ss=0.423$, which is as high as the level of finding their jobs meaningful. Also, teachers agreed the item "I come to my work on time.", which is the 13th item of the same scale, at the highest level ($\bar{X}=4.79$). The item they agreed with at the lowest level ($\bar{X}=3.54$) was "If my time allows, I attend the class instead of my friend who could not come to the class for any reason or was late.", which is the 2nd item of the scale. According to the scale adapted to Turkish by Taşdan and Yılmaz (2008), the average of teachers' organizational citizenship behavior levels was found to be $\bar{X}=3.85$, standard deviation $Ss = 0.541$, and this result is at a high level as in the previous two scales. According to this scale, teachers agreed the item "Teachers waste most of the lesson time.", which is the second item of the scale, at a very high level ($\bar{X}=4.36$). However, since this item is a negative item, it was reverse coded. Even if its very high level has an increasing effect when calculating the total organizational citizenship behavior score, it is calculated as a low level because it is the reversing entry. Teachers also agreed the item "Teachers help students in their personal time.", which is the first item of the scale, at a high level ($\bar{X}=4.07$).

As a result of the analysis, according to the data in Table 9, it was found that the level of teachers' finding their job meaningful did not differ significantly according to the school type variable [$F(2-447) = 1,251$; $p > 0.05$]. In the scale of Polat (2007), it was also found that the levels of teachers' organizational citizenship behavior did not differ significantly according to the school type variable [$F(2-447) = 0.512$; $p > 0.05$]. However, in the scale of Taşdan and Yılmaz (2008), it was found that the levels of teachers' organizational citizenship behavior differed significantly according to the type of task variable [$F(2-447) = 4,923$; $p < 0.01$].

As a result of the analysis, according to the data in Table 10, it was determined that the level of teachers' finding their job meaningful differed significantly according to the branch variable [$\chi^2(2) = 6,645$; $p < 0.05$]. When Bonferroni correction was made, it was seen that the significant difference between the branch teachers and the vocational education teachers was in favor of the vocational education teachers across the scale, and the significant difference between the classroom teachers and the vocational education teachers was also in favor of the vocational education teachers

across the scale. The magnitude of the significant difference across the scale shows a low level of effect as $\eta^2=0.01$. Polat (2007) [$\chi^2(2) = 2,918$; $p > 0.05$] and Taşdan and Yılmaz (2008)'s [$\chi^2(2) = 4.879$; $p > 0.05$], it was found that the organizational citizenship behavior levels of teachers in organizational citizenship behavior scales did not show any significant difference according to the branch variable.

As a result of the analysis, according to the data in Table 11, it was found that the level of teachers' finding their job meaningful did not differ significantly according to the task type variable [$\chi^2(2) = 1.678$; $p > 0.05$]. It was found that the teachers' levels of organizational citizenship behavior differed significantly in the organizational citizenship behavior scale of Polat (2007) according to the task type variable [$\chi^2(2) = 8,072$; $p < 0.05$], while in the scale of Taşdan and Yılmaz (2008) it did not show any significant difference [$\chi^2(2) = 8.072$; $p > 0.05$].

According to the multiple correlation results, a positive ($r=0.527$; $p<0.01$) significant relationship was found between teachers' levels of finding their jobs meaningful and their levels of organizational citizenship behavior ($-1 \leq r \leq +1$). Accordingly, the level of finding the job meaningful explains 14% of the organizational citizenship behavior level. On the contrary, "the level of exhibiting organizational citizenship behavior explains 14% of the level of finding the job meaningful". According to the multiple correlation results, it was found that there was a positive ($r=0.347$; $p<0.01$) significant relationship ($-1 \leq r \leq +1$) between the levels of teachers' finding their jobs meaningful and their levels of organizational citizenship behavior. The effect size in the correlation is the relationship itself (Can, 2017). The resulting value makes a big impact. According to this, the level of finding the job meaningful explains 12% of the organizational citizenship behavior level. On the contrary, "the level of exhibiting organizational citizenship behavior explains 12% of the level of finding the job meaningful".

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the research, the level of teachers' finding their job meaningful was found high throughout the scale. The teaching profession is meaningful to people because it is a job that works with people (Pratt & Ashforth, 2003, 321), contributes positively to people's lives (Chen, 2007) and that serves a high purpose (Ariely et al., 2008). In order to increase the success of students, it is important that teachers find their work meaningful and make them happy. In this way, students who are beneficial to society, healthy and able to develop themselves intellectually can be raised (Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon, 2001). As in other fields, teachers' finding their jobs meaningful facilitates their individual development and deepens their understanding of the world, both for themselves and for the people around them (Steger & Dik, 2010).

As a result of the research, teachers' organizational citizenship behavior levels

were found high in the scales of Polat (2007) and Taşdan and Yılmaz (2008). For schools to be successful by achieving their goals, it is important for teachers to show organizational citizenship behavior at schools (Dede, 2017: 91). This will increase the organizational learning of schools (Köprülü, 2011: 23) and increase productivity by creating a positive climate (Belogolovsky & Somech, 2010; Runhaar et al., 2013).

As a result of the research, it was found that there was no change in the level of teachers' finding their job meaningful according to the school type, which is one of the demographic variables. As a result of the research, it was found that the level of teachers' finding their job meaningful according to the branch, which is one of the demographic variables, showed a significant difference. This difference is that vocational education teachers' level of finding their jobs meaningful is higher than that of class and branch teachers according to the branch variable. It was found that the level of teachers' finding their job meaningful did not differ according to the task type variable.

In the correlation analysis made between finding the job meaningful and showing organizational citizenship behavior (Polat, 2007), it was found that there was a significant positive relationship. Accordingly, the level of displaying organizational citizenship behavior explains 14% of the level of finding the job meaningful, or the level of finding the job meaningful explains 14% of the level of displaying organizational citizenship behavior. As a result of the correlation analysis between the meaningfulness of the job and the demonstration of organizational citizenship behavior (Taşdan & Yılmaz, 2008), it was found that there was a positive relationship at the same level. The level of demonstrating organizational citizenship behavior explains 12% of the level of finding the job meaningful, or the level of finding the job meaningful explains 12% of the level of demonstrating organizational citizenship behavior.

Since teachers show organizational citizenship behavior to the extent that they find their jobs meaningful, school environments should be made more meaningful for teachers by improving their working conditions. In-service training should be given to school administrators to encourage teachers to show organizational citizenship behavior.

Türkiye’de Okul Öncesi ve İlkokulda Öğrenme Güçlüğü Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*

Alperen AVCI^a



Derya KAYIRAN^b



^a Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Muş

^b Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü üzerine yapılan lisansüstü tezleri analiz edilerek yapılan tezlerde ki yönelimin belirlenmesini sağlamaktır. Betimsel analiz yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılarak yürütülen çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırmanın örneklemini, 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişime açık olan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen okul öncesinde ve ilkökulda öğrenme güçlüğü içeren lisansüstü tezleri inceleme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesinde ve ilkökulda öğrenme güçlüğü içeren lisansüstü tezlerin daha çok 2015-2019 tarihleri arasında gerçekleştirildiği çoğunun yüksek lisans tezi olduğu lisansüstü tezlere genellikle araştırma modeli olarak tarama modelinin kullanıldığı gözlenmiştir. Araştırma sonucunda lisansüstü tezlerin genellikle öğretmen yeterlilikleri ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar üzerinde dururken sorunları ortadan kaldırmayı hedefleyen deneysel lisansüstü tezlere çok az rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, ilkökul, öğrenme güçlüğü, lisansüstü araştırma.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

2 Kasım 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

5 Aralık 2022

Page numbers / Sayfa no:

254-272

Citation Information /Atf bilgisi:

Alperen, A. ve Kayıran, D. (2022). Türkiye’de okul öncesi ve ilkökulda öğrenme güçlüğü üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (2), 254-272. doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1198610>

Sorumlu yazar: Avcı ALPEREN

e-posta: alperenavci.83@gmail.com

* Bu çalışma 03-06 Eylül 2020 tarihlerinde 4. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu(USEAS 2020)’de sunulan sözlü bildirinin genişletilmişidir.

Investigation of Postgraduate Theses on Learning Disability in Preschool and Primary School in Turkey

Abstract

The aim of this study is to analyze the studies on learning disability in preschool and primary school between 2010-2020 in Turkey and determine the orientation in the studies. The universe of the study, which was carried out using descriptive analysis method and categorical analysis technique, consists of studies on learning disability in preschool and primary school indexed in the database of YÖK National Thesis Center. The sample of the research was determined by using the purposive sampling method, consists of postgraduate open access theses made in Turkey between the years 2010-2020. The data of the study were collected with the Postgraduate Thesis Examining Forms Containing Learning Disabilities in Pre-School and Primary School, which was developed by the researcher. The results of the research show that the survey model is generally used as the research model in the postgraduate theses with learning disabilities in preschool and primary school were mostly carried out between 2015-2019, most of which were master's theses. While the results of the research generally focus on teacher competencies and the problems encountered in the teaching process, there are very few experimental studies aimed at eliminating the problems. In this context, studies on teaching models can be done in order to minimize the problems encountered. Studies can be carried out to increase the competencies of teachers about learning disability education and students' competencies for preschool and primary school teachers. In addition, with the mixed method in which quantitative and qualitative methods are used together, it can be ensured that teacher competencies are revealed in a more reliable and realistic way.

Key Words: Preschool, primary school, learning disability, postgraduate research

Giriş

Geçmişten günümüze hayatımızda önemli bir yeri olan ve önemini asla yitirmeyecek olan kavramlardan bir tanesi öğrenmedir. En genel şekliyle insanda davranış değişikliği olarak ifade edilen öğrenme kavramı için ortak bir tanım mevcut değildir. Gagne'ye göre öğrenme insanların çevreleriyle etkileşimleri ve yaşantılarındaki deneyimleri neticesinde bilgi, davranış, yetenek ve eğilimlerinde meydana gelen değişim (Saban, 2004; Senemoğlu, 2018) olmasına rağmen bazı araştırmacılar öğrenmeyi beyin yapısından hareketle açıklamaya çalışmışlardır. Wolfe (2001) ve Caine ve Caine (2002) öğrenmenin temeline beyini ve siniri koyarak öğrenmeyi sinirsel şebekeler kurma süreci olarak tanımlamışlardır. Yaşamının her alanında öğrenme ihtiyacı olan ve öğrenmeye açık olan bireyin öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; türe özgü hazıroluş, olgunlaşma, yaş, genel uyarılmışlık hali, bellek, çevre, dikkat, beslenme, uyku ve öğrenme güçlüğüdür (Avcı ve Beyhan, 2022).

Öğrenme güçlüğü bireyin bilişsel olarak herhangi bir sıkıntısı olmamasına rağmen okuma, yazma ve matematiksel becerilerin öğrenilmesi sürecinde yaşanan güçlük olarak tanımlanabilir. Öğrenme güçlüğüne yönelik tıbbi ilk vaka 1676 yılında felç nedeniyle okuma yetisini kaybeden bir hastanın tanımlanmasıyla ortaya çıkmıştır (Grigorenko vd., 2020). Bu tanımlamayı daha sonra matematik alanında

herhangi bir sıkıntısı olmayan fakat okuma alanında sorun yaşayan bireyler için “kelime körlüğü” takip etmiştir (Morgan, 1896).

Öğrenme güçlüğü kavramının ilk olarak resmi tanımlaması ise Kirk ve Batteman (1963) tarafından “Zihinsel geriliği, duyuşal yoksunluk, kültürel ve öğretimsel faktörlerin neticesinde olmayan dil, okuma, yazma veya aritmetik becerilerinde meydana gelen gerilik, bozukluk veya gecikmeli gelişme” şeklinde yapılmıştır. Öğrenme kavramında olduğu gibi öğrenme güçlüğü kavramında da ortak bir tanımlamaya gidilmesi zor olmuştur. Öyle ki Kirk ve Batteman (1963)’nın ardından Ulusal Engelli Çocuklar Danışma Komitesi (NACHC) yasal tanımlamaya gitmiş ve öğrenme güçlüğü 1968’de, “Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocukları, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmayı içeren bir ya da daha çok psikolojik süreçte bozukluğu olan çocuklar olarak tanımlamıştır. Dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, telaffuz ve aritmetik alanlarında bozukluklar görülebilmektedir. Algısal kusurlar, beyin hasarı, MBD, disleksi, gelişimsel afazi gibi durumları içerirken, birincil olarak görsel, işitsel, motor özürler, MR, emosyonel bozukluk ya da olumsuz çevre koşullarını içermemektedir.” (NACHC, 1968, s. 34).

Öğrenme Güçlüğü Ulusal Ortak Komitesi (NJCLD) ise öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel becerilerin kazanılması ve kullanılmasında kendini gösteren zorluk ve bozukları olarak ifade etmektedir (NJCLD, 1981). Amerikan Psikiyatri Birliğinin (2013)’nin öğrenme güçlüğüne yönelik tanımı ise şu şekildedir “Öğrenme güçlüğü kavramı genel olarak bilişsel olarak biyolojik kökene sahip nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu tanım temel akademik beceriler olan okuma, okuduğunu anlama, yazma, aritmetiksel işlemler ve matematiksel akıl yürütme becerilerini kazanmada güçlük yaşayan bireyler için kullanılır.”

Öğrenme güçlüğü kavramının son olarak yapılan araştırmalar ve güncel bilgiler ışığında Öğrenme Güçlüğü Ulusal Birleşik Komitesi (NJCLD) tarafından 2016 yılında kişinin okuma, yazma, konuşma, heceleme, hesaplama ve sonuç çıkarma becerilerini, dikkatini ve hafızasını, koordinasyonunu, sosyal becerilerini ve duyuşal olgunluğunu etkileyen nörolojik bir durum (NJCLD, 2016) olarak öncesinde yapılan tanımları destekleyen ve benzeyen bir şekilde yeniden tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü’nün nedeni tam olarak bilinmezken öğrenme güçlüğü’nü ortaya çıkaran faktörler organik, genetik, çevresel ve biyokimyasal nedenler olmak üzere 4 grupta toplanmıştır (Güzel Özmen, 2008). Nedeni tam olarak bilinmemesine rağmen öğrenme güçlüğü’nün belirtileri oldukça açık ve net bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

DSM-V (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 2013) tanı ölçütlerine göre, öğrenme bozuklukları, nörogelişimsel bozukluklar içinde yer almaktadır. DSM-V tanı ölçütleri kitabında yer alan tanıma göre öğrenme güçlüğü

olan bireyler önerilen 4 tanı kriterine göre açıklanmaktadır:

A. 6 ay boyunca devam eden akademik becerileri öğrenme ve kullanmada zorluklar.

B. Bireyin yaşına göre beklenen düzeyin önemli düzeyde altındadır ve okul veya iş hayatındaki başarısını ve günlük yaşam aktivitelerini etkiler.

C. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında ortaya çıkabilir ancak kişinin sınırlı yeteneğini aşmadıkça kendini göstermeyebilir.

D. Öğrenme güçlükleri, ruhsal veya sinirsel bozukluklar, ruhsal toplumsal bozukluklar, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği gibi durumlarla açıklanamaz (APA, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü açısından okul öncesi dönemde; zekâsı normal olduğu hâlde, konuşma gelişiminde gecikme, aşırı hareketlilik, algılama kusurları, dikkatsizlik, koordinasyon zayıflığı olan çocukların değerlendirilmesinin erken tanı ve değerlendirme açısından önem taşır (Korkmazlar, 2003). Öğrenme güçlüğüne erken belirtilerinin tanımlanması ve bireyin erken müdahale programları ve gerekli sağlık ve eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi son derece önemlidir (Aslan, 2015). Araştırmalar öğrenme güçlüğüne erken tanı ve müdahalesinin önemi vurgu yapmaktadır (Tercan ve Yıldız Bıçakçı, 2018; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Okur, 2019; Yıldız, 2019). Çalışmamızın erken dönemde öğrenme güçlüğü üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelemesi ve ülkemizde bu alandaki gelişmeleri değerlendirmesi bakımından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı hem yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılabilmesi hem de güncel olması sebebiyle Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde öğrenme güçlüğü üzerine yapılan lisansüstü tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Okul öncesi dönem ve ilköğretim döneminde öğrenme güçlüğü üzerine yapılan lisansüstü tezlerin;

1. Tezlerin yayım türü olarak dağılımı nedir?
2. Tezlerin konularına göre dağılımı nedir?
3. Tezlerin gerçekleştirildiği anabilim dallarına göre dağılımı nedir?
4. Tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
5. Tezlerin yöntemi eğilimleri nedir?
6. Tezlerin sürecinde kullandıkları veri toplama araçları nelerdir?
7. Tezlerin sürecinde kullandıkları veri analiz yöntemleri nelerdir?
8. Tezlerin yapıldığı üniversite dağılımları nelerdir?
9. Tezlerin danışman unvanına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde yapılan araştırmanın desenine, örnekleme, veri toplama sürecine ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998). Bu bağlamda, okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin tematik bakımdan durumlarının saptanmasını, derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümlene teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. İnceleme sırasında ölçütlere göre kategoriler oluşturması sebebiyle araştırma da kategorik çözümlene tekniği kullanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmada hem yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek hem de güncel yayınlarla çalışabilmek için amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu sebeple araştırma örneklemini, 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü üzerine yapılan tezleri inceleme formu hazırlanmıştır. Bu formda tezlerin; yayım yılları, üniversiteleri, yayım türleri, çalışma konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, very analiz yöntemleri ve danışman ünvanlarının yer aldığı kutucuklar yer almaktadır. Araştırmada verilerin toplanılmasında öncelikle Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında gelişmiş arama kısmında “Okul Öncesi” ve “Öğrenme Güçlüğü” anahtar sözcükleri aynı tez adında bulunacak şekilde taranmıştır. Aynı işlem “İlkokul” ve “Öğrenme Güçlüğü” anahtar sözcükleri ile tekrarlanmıştır. Öncelikle araştırmaya dâhil edilecek lisansüstü tezlerin belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar için son tarih Eylül 2020’dir. Örneklem grubunun okul öncesi dönem ve ilkökul dönemi ile sınırlanması, temel eğitim alanına özgü olması belirlenen diğer ölçütlerdir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilmiş ve bu kapsamdaki çalışmalar araştırma havuzuna dâhil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında belirlenen anahtar kelimeler hem Türkçe hem de İngilizce olarak taramalarda kullanılmıştır. Taramanın sonucunda toplam Okul Öncesinde 9 ve İlkokulda 22 toplamda 31 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden 6 tanesi okul öncesi veya ilkökulda öğrenme güçlüğü ile ilgili olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmada veriler 25 lisansüstü tezdten elde edilmiştir.

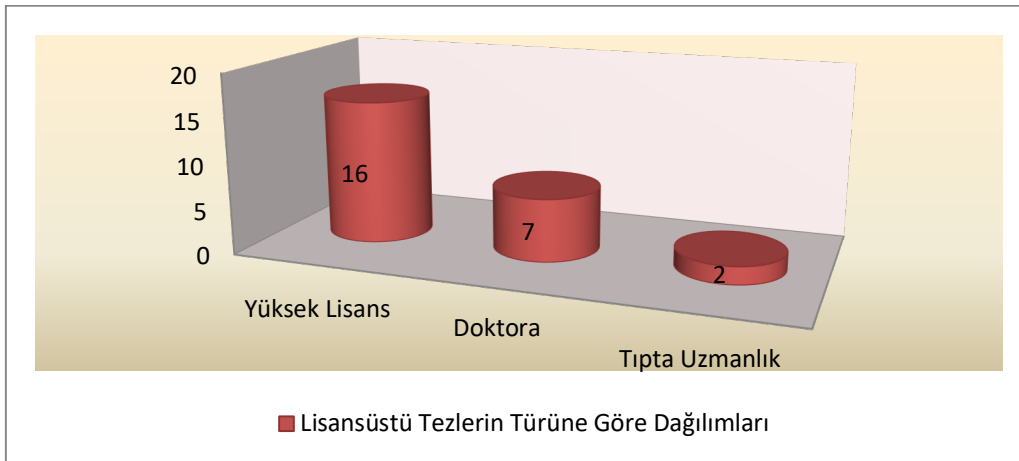
Elde edilen veriler inceleme formuna işlenip ardından Excell programında tablolaştırılmış ve analiz süreci tamamlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması ve analizi sürecinde veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmış ve kodlayıcılar arası tutarlık ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) hesaplanması, uyuşum yüzdesinin %84 olarak bulunmuştur bu değer çalışmanın güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgular, alt problemlere göre sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

1. Tezlerin yayım türü olarak dağılımı

Türkiye’de Okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin türlerine göre dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 1. Lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımları

Grafik 1’de okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı incelendiğinde, 16’sı yüksek lisans düzeyinde iken sadece 7’si doktora düzeyinde ve 2’ sinin tıpta uzmanlık düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre çalışmaların en fazla yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği, doktora ve tıpta uzmanlık düzeyindeki çalışmalarda, öğrenme güçlüğü konusuna fazla eğilim olmadığı sonucuna varılmıştır.

2. Tezlerin konularına göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin konularına yönelik bulgular aşağıdaki tablo da verilmiştir.

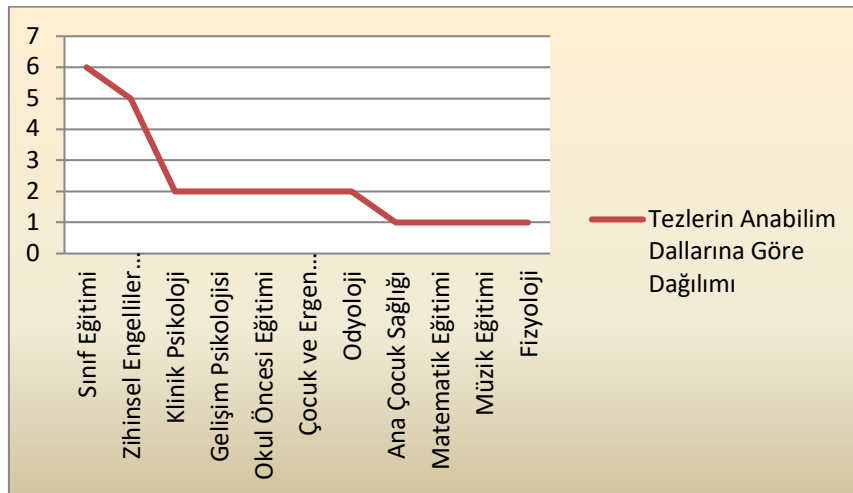
Tablo 1. Tezlerin konularına göre dağılımları

| Konu | f |
|--|----|
| Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi | 12 |
| Ölçek geliştirme | 2 |
| Konuşma/işitme bozukluğu | 2 |
| Fen Öğretimi | 2 |
| Öz benlik/ sosyal beceri | 2 |
| Akran zorbalığı | 2 |
| Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü görüşleri | 1 |
| Erken müdahale | 1 |
| Erken okuryazarlık | 1 |

Tablo 1’de okul öncesi ile ilkökulda yapılan lisansüstü tezlerin konu eğilimine göre dağılımı incelendiğinde, 12 çalışma da öğrenme güçlüğü yaşayan değerlendirilmesi ve öğrencilere yönelik farklı yöntemlerin öğrenci üzerindeki etkilerinin incelendiği, 2 çalışmanın öğrenme güçlüğü konusuna yönelik ölçek geliştirme üzerine gerçekleştirildiği, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde erken okuryazarlık becerisi geliştirme üzerine, öğretmen görüşleri üzerine, konuşma işitme bozukluğu, öz benlik, sosyal beceri, akran zorbalığı ve erken müdahale üzerine ise sadece 1 çalışma yapıldığı görülmüştür.

3. Tezlerin gerçekleştirildiği anabilim dallarına göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin anabilim dallarına göre dağılımlarına yönelik bulguları aşağıdaki grafik olarak verilmiştir.

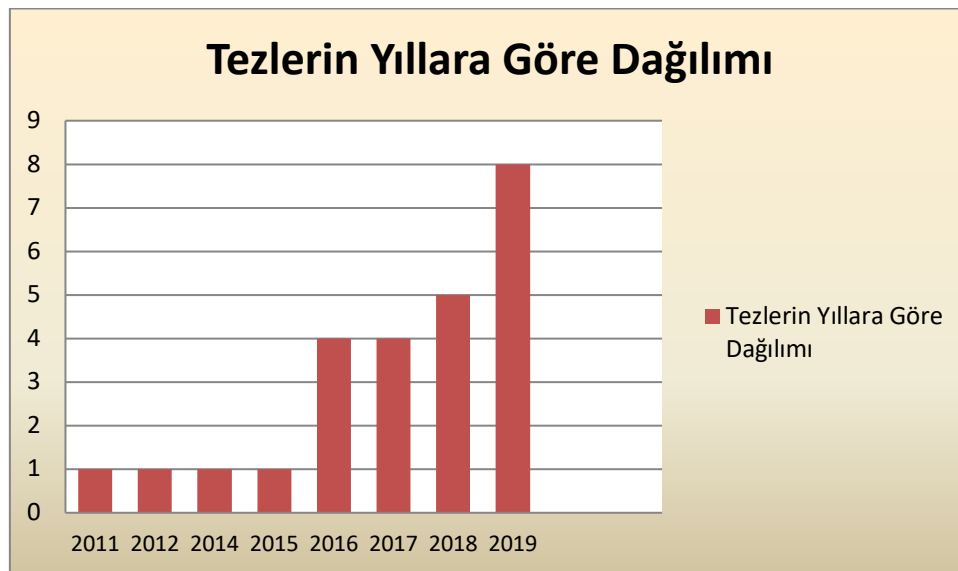


Grafik 2. Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı.

Yukarıda ki grafikte okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmalarını 6 tanesinin Sınıf Eğitimi, 5 tanesinin Zihinsel Engelliler Eğitimi, 3 tanesinin Klinik Psikoloji 2 tanesinin Okul Öncesi Eğitimi, 2 tanesinin Çocuk ve Ruh Sağlığı, 2 tanesinin Gelişim Psikolojisi 2 tanesinin odyoloji anabilim dalında yapıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre, çalışmalar en fazla Sınıf Eğitimi ve Zihinsel Engelliler Eğitimi anabilim dalında gerçekleştirilmiştir. Ancak Okul Öncesi, Matematik Eğitimi ve Psikoloji anabilim dallarında oldukça yetersiz sayıda çalışmaların yapıldığı gözlenmiştir.

4. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin yıllara göre dağılımlarına yönelik bulguları aşağıdaki grafik olarak verilmiştir.

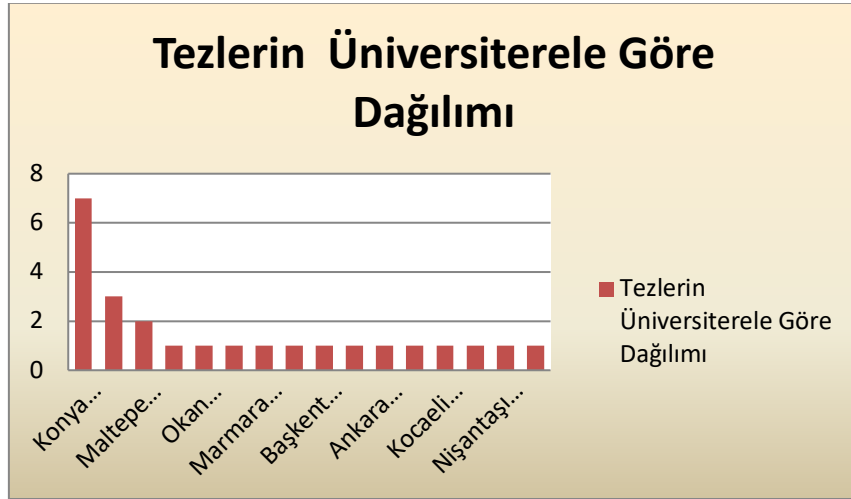


Grafik 3. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yayın yılına göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre, okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak en fazla 2019 yılında 8 çalışma yapıldığı görülmüştür. Diğer yıllara bakıldığında, 2018’de 5, 2017 ve 2016 yıllarında 4; 2015,2014,2012 ve 2011 yıllarında 1’er çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Tezlerin yapıldığı üniversiteye göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin üniversitelere göre dağılımlarına yönelik bulguları aşağıdaki grafik olarak verilmiştir.

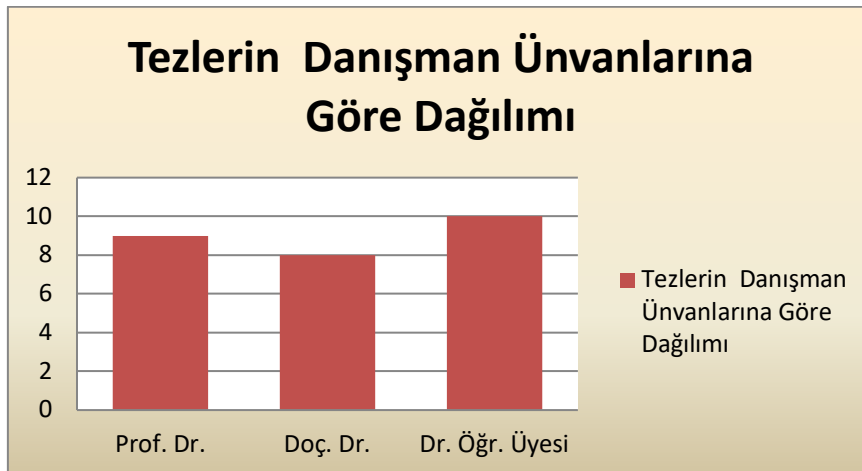


Grafik 4. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Araştırmaya dâhil olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Türkiye’de 16 üniversitenin okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışma yaptıkları görülmüştür. Grafiğe göre en fazla Necmettin Erbakan Üniversitesi 7 çalışma, Anadolu Üniversitesi 3 çalışma ve Maltepe Üniversitesi 2 çalışma ile okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü konusuna yöneldikleri görülmüştür. Bu bulguya göre, üniversiteler bazında okul öncesi ve ilkökul düzeyinde öğrenme güçlüğü ile ilgili lisansüstü çalışmaların pek yapılmadığı görülmüştür.

6. Tezlerin danışman ünvanına göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin danışman ünvanına göre dağılımlarına yönelik bulguları aşağıdaki grafik olarak verilmiştir.

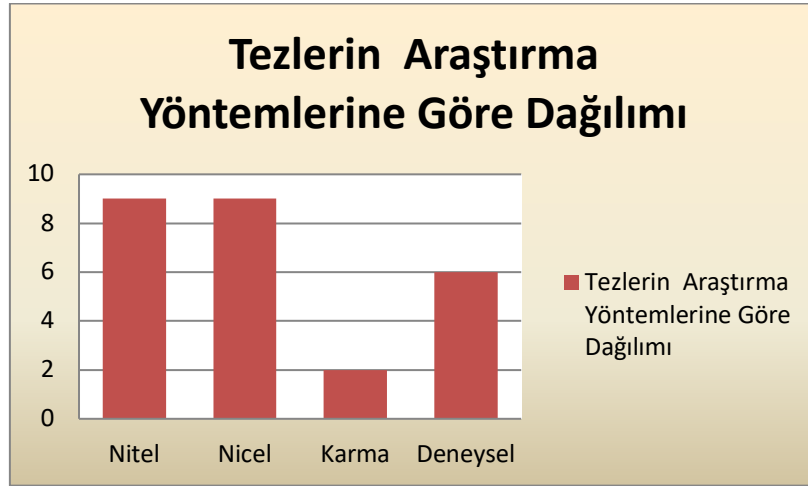


Grafik 5. Lisansüstü tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımları
(*Bazı tezlerin iki danışmanı bulunmaktadır.)

Araştırmaya dâhil olan lisansüstü tezlerin danışmanın unvanına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla 10 Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip öğretim üyelerinin okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili tez danışmanlığı yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda, Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip öğretim üyelerinin danışman frekansının en fazla olduğu anlaşılmıştır. İkinci sırada ise Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde öğrenme güçlüğü konusuna yöneldikleri görülmüştür. Bunun yanında Doktor Öğretim Üyesi, Doçent ve Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık sayılarında yakınlık olduğu tespit edilmiştir.

7. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin araştırma yöntemlerine yönelik bulguları aşağıdaki grafik olarak verilmiştir.

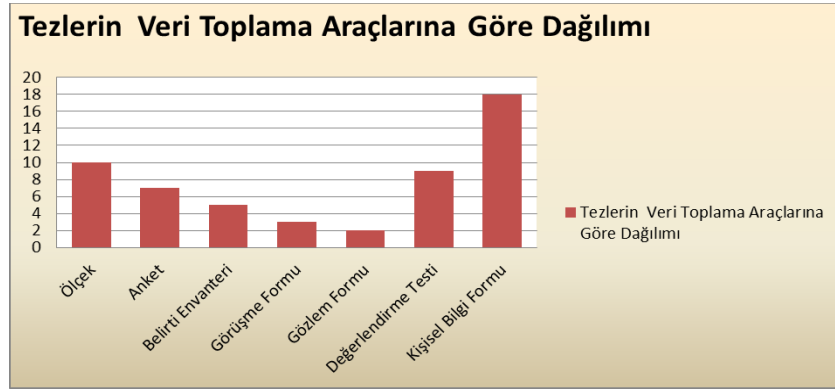


Grafik 6. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Grafikte lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde, 9 tanesinin nicel, 8 tanesinde nitel yöntem kullanıldığı, 6 tanesinde deneysel yöntem ve 2 tanesinde karma yöntem kullanıldığı anlaşılmıştır.

8. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin veri toplama araçlarına yönelik bulguları aşağıdaki grafik olarak verilmiştir.



Grafik 7. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları

Araştırmaya dâhil olan lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı incelendiğinde, tablo 8'e göre en fazla kişisel bilgi formu kullanıldığı görülmüştür. Daha sonra diğer kategorisi olarak ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Görüşme tekniğinden sadece 3 çalışmada, gözlem tekniğinden sadece 2 çalışmada yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, görüşme ve gözlem tekniğinden yararlanılması açısından bu konuda daha fazla çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

9. Tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı

Türkiye'de okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ilgili tamamlanan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda tezlerin veri analiz tekniklerine yönelik bulguları aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin veri analizlerine göre dağılımları

| Veri Analizi | <i>f</i> |
|-----------------------------|----------|
| Anova | 5 |
| T Testi | 4 |
| Kruswallis H | 5 |
| Man Witney U | 5 |
| AFA | 2 |
| DFA | 2 |
| İçerik analizi | 2 |
| Ki kare | 4 |
| Pearson Korelasyon | 6 |
| Barlet | 2 |
| Pearman Brown Sıra Farkları | 1 |
| Kmo | 2 |
| Fichers test | 1 |
| Betimsel Analiz | 4 |
| Welch analizi | 1 |

Tablo 2’de okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin veri analizi tekniklerine göre dağılımı incelendiğinde, en fazla nicel araştırma yöntemlerinde ilişkisel çalışmalarda kullanılan Pearson Korelasyonun kullanıldığı anlaşılmıştır. En az ise Pearman Brown Sıra Farkları, Fichers Test ve Welch Analizlerin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Yine tablo 10’a göre, 4 çalışmada ise nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan betimsel analiz, 2 çalışmada ise içerik analizinin yapıldığı görülmüştür.

Sonuç

Araştırma kapsamında okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımına bakıldığında çalışmaların büyük oranda yüksek lisans türünde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ardından doktora ve tıpta uzmanlık türlerinde de bu konular üzerine çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Bu durum aslında öğrenme güçlüğü konusunun yalnızca eğitim uzmanları açısından işlenmesinin yanında özellikle doktorlarında ilgilendiği ve farklı alan uzmanlarının katkı sunduğu ve sunabileceği bir alan olduğunu göstermektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Öğrenme güçlüğü üzerine yapılan çalışmaların yüksek lisans türünde oldukça yoğunlukta olduğu bulgusundan hareketle doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin bu alana katkı yapacağı kaçınılmaz bir gerçektir.

Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin konularının eğilimine göre bakıldığında ise, en fazla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere farklı yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimlerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapıldığını gözlenmiştir. Bu çalışmalara göre özellikle öğrenme güçlüğü üzerine okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde ilkökulda ölçek geliştirme çalışmalarının yetersizliği, öğrenme güçlüğüünün farklı alanlar ile ilişkisi üzerine çalışmaların oldukça az olması ve bu öğrencilerin akademik gelişiminin yanında sosyal duygusal bütünlüğünün anlaşılması üzerine çalışmalara ihtiyaç vardır. Çünkü öğrencinin akranlarından geride öğrenmesi durumu öğrenciyi birçok açıdan olumsuz etkileyecektir.

İncelenen lisansüstü tezlerin anabilim dalına göre dağılımlarına bakıldığında, çalışmaların daha çok Sınıf Eğitimi ve Özel Eğitim anabilim dallarında gerçekleştirildiği görülmüştür. Özellikle erken çocukluk, tanı ve müdahale süreci açısından oldukça önemli bir yeri olan Okul Öncesi eğitimde bu konuya yönelik 2 lisansüstü tezin yapıldığı görülmüştür. Bu anabilim dalları dışında klinik ve gelişim psikolojisi bilim dallarında 3 ve 2 lisansüstü teze rastlanılmıştır. Bu bilim dalları dışında fizyoloji, çocuk ve gençlik ruh sağlığı, anne-çocuk sağlığı ve fizyoloji bilim dallarında da okul öncesi ve ilkököl çağında öğrenme güçlüğüünü içeren tezlere yer

verilmiştir. Fakat özellikle Okul Öncesi Eğitim ve Çocuk Gelişimi bölümlerinde özellikle öğrenme güçlüğüne erken çocuklukta ve okul öncesi öğrencileri açısından farklı çalışmalara eğilim göstermesi beklentisi vardır.

Okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımları incelendiğinde bulgular neticesinde, okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğüne ilişkin çalışmaların en fazla 2019 yılında ve 8 çalışma olduğu ortaya konmuştur. Diğer yıllara bakıldığında ise 2018 yılında 5, 2017 yılında 4, 2016 yılında 4, 2015 yılında 1, 2014 yılında 1, 2012 yılında 1, 2011 yılında 1 çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2011 yılından 2015'e kadar neredeyse her yıl okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça yetersizken 2016 yılında 4 çalışma ile başlayan ilgi 2019 yılına gelindiğinde 8 çalışma ile zirveye ulaşmıştır. 2008 yılında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretim programlarının oluşmasının ardından okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmalara artarak yer verilmesi beklenirken bu artış oldukça gecikmiştir. Bu bulgular ışığında son 3 yılda artan çalışmaların ve öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan farklı uygulamaların öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısını arttırması, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal gelişimlerinin önemseneceği gibi faktörlerin giderek arttığı günümüzde bu konuya giderek yoğunlaşılacağı, önemseneceği ve gelecek yıllarda oldukça tercih edilen bir konu olarak karşımıza çıkacaktır.

Elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Yıllara göre tezler incelendiğinde son zamanlarda okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan tezlerin artarak devam etmesi gerektiği ve lisansüstü öğrencilerin bu konuda çalışma yapmaya teşvik edilmesi gereklidir.
2. Ülkemizde bazı üniversitelerde, anabilim dallarında bu konu üzerine hiçbir çalışma yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Üniversitelerin ve farklı anabilim dallarının bu konuya eğilim sağlanması açısından yönlendirmeler yapılabilir.
3. Öğrenme güçlüğü üzerine öğretmen ve öğrenciler ile görüşme gözlem gibi tekniklerin daha fazla kullanılarak konunun doğal süreci içerisinde incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Öğrenme güçlüğü üzerine yapılacak çalışmalar öğrenci, öğretmen ve veli döngüsünün dışına çıkılarak farklı kişilerle yürütülerek konunun yaşam içerisindeki önemine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Okul öncesi dönem ve ilkököl döneminde erken belirti testleri ve ölçeklerinin

yetersizliği nedeniyle test ve ölçek geliştirme çalışmalarını erken müdahale açısından önem arz etmektedir.

6. Öğrenme güçlüğü üzerine tıbbi çalışmalar yapılarak nedenleri ve bilişsel fonksiyonları üzerine çalışmalar yapılmalıdır.
7. Bu araştırma Türkiye’de okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerini kapsamaktadır. Başka araştırmacıların bu konuyla ilgili yayımlanmış makaleleri incelemeleri önerilebilir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, 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

- APA. (2013). *DSM-V-TM- tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.) ANKARA, Hekimler Yayın Birliği.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103918>
- Avcı, A. & Beyhan, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1) , 43-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/68985/1092279>
- Caine, R. N. ve Caine, G. (2002). *Beyin temeli öğrenme*. (Çev. Editörü: G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 9(1), 83-106. doi: 10.19126/suje.456198
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37.

- Güzel Özmen, R. (2008). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*. İ. H. Diken(Ed.). Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde, (ss. 335-366). ANKARA: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karabekiroğlu, K. (2015). *Aman dikkat: dikkat ve öğrenme sorunları* (2 b.). İSTANBUL: Say Yayınları.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1963). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Okul öncesi dönemde öğrenme sorunlarını tanımak. Okul öncesi eğitim: sorunlar ve çözümler sempozyum bildiri, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, 27- 36.
- Melekoğlu, M. (2015). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. M. Melekoğlu, & O. Çakıroğlu(Ed.). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde, Ankara: Vize Basın Yayın.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.
- Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word-blindness (inability to learn to read). *British Medical Journal*, 2, 1543-1544.
- National Joint Committee on Learning Disabilities . (2016). *Position papers by the national joint committee on learning disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 21(3), 182-193.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1981). Learning disabilities: Issues on definition. Unpublished manuscript. (Available from The Orton Dyslexia Society, 724 York Road, Baltimore, MD 21204. Reprinted in *Journal of Learning Disabilities*, 20, 107-108.)
- Okur, M. (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci* (3 b.). ANKARA: Nobel Yayın.
- Şahin, S., ve Akoğlu, G., (2011). *Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. ANKARA: PEGEM AKADEMİ.
- Tercan, H. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68(1), 581-591. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/IASSS7557>
- Wolfe, P. (2001). Brain matters: translating research into classroom practice. *Virginia: Association Supervision and Curriculum Development*.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.b.). ANKARA: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-12 yaş arası çocukların anne babalarında depresyon, anksiyete ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lefkoşe, Kıbrıs.

Extended Abstract

Introduction

The concept of learning disability was defined by the National Joint Committee for Learning Disability (NJCLD) in 2016, in the light of recent research and current information, in terms of neurological issues that affect a person's reading, writing, speaking, spelling, calculation and inference skills, attention and memory, coordination, social skills, and emotional maturity. redefined as a state (NJCLD, 2016) in a way that supports and resembles previous definitions.

In terms of special learning difficulties, in the pre-school period; Although the intelligence is normal, the evaluation of children with delayed speech development, hyperactivity, perception defects, inattention, and poor coordination is important in terms of early diagnosis and evaluation (Korkmazlar, 2003). It is extremely important to identify the early signs of learning disability and direct the individual to early intervention programs and necessary health and education services (Aslan, 2015). In particular, the basic education process, which covers the preschool period and primary school age, is very important in terms of early diagnosis and evaluation. From this point of view, the aim of the study is to examine the postgraduate theses on learning disability in Pre-School and Primary School between 2010-2020. For this purpose, answers were sought for the following sub-problems. Postgraduate theses on learning disability in preschool and primary school;

1. What is the distribution of master's, doctoral and medical specialization thesis?
2. What is the distribution according to the subjects?

3. What is the distribution according to the departments in which it is carried out?
4. What is the distribution by years?
5. What are its characteristics in terms of research method, data collection tool, data analysis method, distribution according to university and consultant title?

Method

In the research, the data were collected by document analysis as one of the qualitative data collection techniques and subjected to content analysis. In this research, the content analysis method was preferred because it enables the analysis of the documents produced about the problem based on a wide period of time. This method includes the analysis of written and oral materials containing information about the topics planned to be investigated. The examination of the obtained documents, the analysis of all oral and written materials containing information about existing events and phenomena, is done by document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2016).

In collecting data in the research, first of all, the keywords "Preschool" and "Learning Disability" were searched in the advanced search section of the National Thesis Center database of the Council of Higher Education in such a way that they were found in the same thesis name. The same process was repeated with the keywords "Primary School" and "Learning Disability". As a result of the scanning, a total of 31 postgraduate theses were reached, 9 in Pre-School and 22 in Primary School. 6 of the reached theses were not included in the study because they were not related to learning disabilities in preschool or primary school. As a result, the data in the research were obtained from 25 postgraduate theses.

Findings

When the distribution of postgraduate theses on learning disability in preschool and primary school is examined by type, it is seen that while 16 of them are at master's level, only 7 are at doctorate level and 2 are at medical specialization level. According to this finding, it was concluded that the studies were mostly carried out at the master's level, and there was not much tendency towards learning disability in the studies at the doctorate and medical specialization level.

When the distribution of the postgraduate theses made in preschool and primary school is examined according to the subject tendency, 12 studies are examined on the assessment of students with learning difficulties and the effects of different methods on students, 2 studies on developing scales for the subject of learning disability, on developing early literacy skills in students with learning

difficulties. It was seen that only 1 study was conducted on teacher opinions, speech hearing impairment, self-esteem, social skills, peer bullying and early intervention.

When the distribution of the postgraduate theses on learning disability in preschool and primary schools is examined according to the departments, it is seen that 6 of them are in Classroom Education, 5 of them are Education of the Mentally Handicapped, 3 of them are Clinical Psychology, 2 of them are Preschool Education, 2 of them are Child and Mental Health, 2 of them are Developmental Psychology. It was observed that 2 of them were performed in the audiology department. According to this finding, the studies were mostly carried out in the Department of Classroom Education and Education for the Mentally Handicapped. However, it has been observed that an insufficient number of studies have been carried out in Preschool, Mathematics Education and Psychology departments.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Within the scope of the research, when the distribution of the postgraduate theses related to learning disability in preschool and primary school is examined, it is concluded that the studies are mostly done in the postgraduate type. Afterwards, it was observed that studies on these subjects were also carried out in doctorate and medical specialization types. In fact, this situation shows that the subject of learning disability is not only handled by education specialists, but it is an area that doctors are particularly interested in and that different field experts can contribute and offer (Görgün and Melekoğlu, 2019). Based on the finding that the studies on learning disability are quite intense in the graduate type, it is an inevitable fact that doctoral and medical specialization theses will contribute to this field.

In the light of the findings, the following recommendations were developed:

1. When theses are examined according to years, it is necessary that the theses about learning disability in preschool and primary school should continue increasingly and graduate students should be encouraged to work on this subject.

2. It has been revealed that no studies have been carried out on this subject in some universities and departments in our country. Directions can be made for universities and different departments to tend to this issue.

3. Research on learning disability can be conducted to examine the subject in its natural process by using more techniques such as interviewing with teachers and students, and observation.

4. Studies on learning disabilities should be carried out with different people by going beyond the cycle of students, teachers and parents, and studies should be

conducted on the importance of the subject in life.

5. Test and scale development studies are important in terms of early intervention due to the inadequacy of early symptom tests and scales in preschool and primary school.

6. Medical studies on learning disability should be conducted and studies should be conducted on its causes and cognitive functions.

7. This research includes postgraduate theses on learning disability in preschool and primary school in Turkey. It may be suggested that other researchers examine the published articles on this subject.

Opinions and Recommendations of Education Administrators on Inclusive Education Practices

Gökhan Şengün^a



^a Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Kırıkkale

Abstract

Education administrators have an important role in the success of inclusive education practices. Therefore, there is a need to conduct such a study. This research was carried out to determine the opinions and suggestions of education administrators about inclusive education practices. The research was carried out with the participation of 256 education administrators working in Ankara in the spring term of the 2021-2022 academic year. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. After the literature review was conducted to collect data in the research, the Personal Information Form developed by the researcher and the Opinions and Suggestions Form of Education Administrators on Inclusion Education Applications were used. The data of the research were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, education administrators stated that inclusive education practices are not functional, the level of proficiency in inclusive education is low, teachers and education administrators have in-service training needs related to inclusive education and there are problems in the social field. In the study, education administrators stated that there are problems in accepting inclusive students, the physical facilities in the school are insufficient, there is a lack of equipment, the class size is large, and there are students with more than one disability. Education administrators stated that teachers should be supported by education administrators in inclusive education, that education administrators and teachers should be provided with face-to-face practical training and in-service training on inclusive education, that teachers can organize activities to ensure the social acceptance of students and families with normal development, and that guidance teachers support in inclusive education practices made recommendations as to what should be done.

Key Words: Inclusive education practices, education administrator, inclusive student.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

24 Kasım 2022

Accepted / Kabul Tarihi:

28 Aralık 2022

Page numbers / Sayfa no:

273-289

Citation Information /Atf bilgisi:

Şengün, G. (2022). Opinions and recommendations of education administrators on inclusive education practices. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (2), 273-289. doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1209409>

Sorumlu yazar: Gökhan Şengün **e-posta:** gkhansengun@gmail.com

Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Önerileri

Özet

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olmasında eğitim yöneticilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle, böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da görev yapan 256 eğitim yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için literatür taraması yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri Formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim yöneticileri, kaynaştırma eğitim uygulamalarının işlevsel olmadığını, kaynaştırma eğitiminde yeterli düzeyinin düşük olduğunu, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ve toplumsal alanda sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada eğitim yöneticileri, kaynaştırma öğrencilerinin kabul edilmesinde sorun yaşandığını, okuldaki fiziki imkanların yetersiz olduğunu, araç-gereç eksikliğinin yaşandığını, sınıf mevcudlarının fazla olduğunu ve birden fazla engeli olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitim yöneticileri, kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin eğitim yöneticileri tarafından desteklenmesi gerektiği, eğitim yöneticileri ve öğretmenlere kaynaştırma eğitimi konusunda yüz yüze uygulamalı eğitim ve hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği, öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerin sosyal kabulünü sağlamak amacıyla etkinlikler düzenleyebileceği ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rehber öğretmenlerin destek olması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, eğitim yöneticisi, kaynaştırma öğrencisi.

Introduction

Education includes not only individuals with normal developmental characteristics, but also individuals with special needs. Educational needs of individuals with special needs are met in special education environments or general education environments where they can receive education together with their normal peers (Odluyurt, 2012). In inclusive education, students with special needs receive education in the same environment as their normally developing peers. In inclusive education practices, individuals with special needs are provided with necessary supportive education services and they are provided with education in the same educational environment as their peers at normal development level (Gözün & Yıkış, 2004; Kargın, 2014; Rief & Heimburge, 2006; Verma, 2019).

Inclusion education, which is defined as the students with normal development level and the students in need of special education, receive education in the same educational environment, education administrators, teachers, students, parents, etc. requires all stakeholders to work collaboratively. Studies show that legal regulations,

education administrators, teachers, Guidance Research Centers (RAM), physical conditions of schools, students with normal development and special needs and their families are effective in the success of inclusive education practices (Batu & Kırcaali İftar, 2011; Guckert et al., 2016; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). In order for inclusive education practices to be successful, these factors must work together, complement and support each other (Atkın, 2013; Batu & Kırcaali İftar, 2011; Yıldız et al., 2016).

When the studies on inclusive education are examined, it is seen that there are many problems in inclusive education practices (Atkın, 2013; Batu & Kırcaali İftar, 2011; Guckert et al., 2016; Sevim & Atasoy, 2020; Ünal & Ahmetoğlu, 2017; Yıldız et al., 2016). For example, in the study of Saraç and Çolak (2012), it was determined that the wishes of the classroom teachers were not taken into account in the inclusive education practices in primary schools, the physical conditions were not suitable for mainstreaming education, and the support was given. Classroom teachers were not given enough information about inclusion. In Demir and Açar's (2011) research, it was seen that 31% of 45 classroom teachers interviewed did not support inclusive education. In a study, it was concluded that education administrators have responsibilities towards students, parents and teachers in inclusive education practices, and that stakeholders should work together in order to carry out inclusive education practices successfully (Ünay et al., 2021). In addition, in order for inclusive education practices to be carried out successfully, individuals with special needs should benefit from educational opportunities equally and all stakeholders involved in inclusive education should work in cooperation (Batu, 2011; Causton-Theoharis, et al., 2011; Kargın, 2014; Sucuoğlu et al., 2015).

When the literature on inclusive education practices is examined, there are many studies examining the views, attitudes and perceptions of teachers and guidance teachers regarding inclusive education practices (Batu & Kırcaali İftar, 2011; Dilci, 2018; Saraç & Çolak, 2012; Sucuoğlu, et al., 2015; Ünal & Ahmetoğlu, 2017), however, it has been determined that the studies examining the views of school administrators on inclusive education practices are quite limited (Bulutoğlu & Özbaşı, 2019; Erdem & Yıldız, 2017; Kargın et al., 2003).

In a study, it was determined that the vast majority of teachers did not have sufficient knowledge about inclusive education (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Deniz & Çoban, 2019), and similarly, education administrators did not have enough information about inclusive education (Bolat). & Ata, 2017). In addition, it has been determined that the level of cooperation between education administrators and teachers is limited and teachers have problems in terms of physical environment and equipment (Deniz & Çoban, 2019). In other studies, it was concluded that school administrators' views on inclusive education are very important (Yazıcıoğlu, 2021) and that strategies for inclusive education should be developed (Ainscow & Sandill, 2010; Bittner et al., 2020). In addition, in the study of Bolat and Ata (2017), it was stated that

inclusive education does not serve the purpose of education administrators, but it can be a useful practice if appropriate conditions are provided and stakeholder institutions should support this mainstreaming education. In addition, education administrators stated that teachers, students, families and society do not accept inclusive students, the schools are inadequate in terms of physical and equipment, the classes are overcrowded, and inclusive students with more than one disability can cause various problems in the classrooms.

In the 21st century, educational administrators are expected to be individuals who have effective communication skills, have good relations with people, are knowledgeable, self-confident, can identify and solve problems correctly, and can take necessary decisions by staying calm in times of crisis. Within the scope of inclusive education practices, education administrators also have important duties (Çelikten, 2016). When the studies on inclusive education are examined, it is seen that although the role of education administrators in inclusive education is very important, there is not enough research on this subject. The fact that education administrators are in a leading position in schools and in this context, being a guide in inclusive education has also led to the need for research on this subject. Within the scope of this research, it is aimed to determine the opinions and suggestions of education administrators on inclusive education and to contribute to the field in this direction.

Method

Research Design

The descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. In the descriptive survey model, an attempt is made to describe a situation that existed in the past or that still exists. The subjects examined in this type of research are examined in detail. These studies are also called survey studies. In descriptive survey research, a systematic review is made. Then, a data set is created by performing frequency analysis. In this way, descriptive scanning reveals the situation related to the research area (Karasar, 2006). The universe of this research consists of education administrators working in Ankara in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 256 education administrators selected by simple random sampling method from education administrators.

Participants

Table 1. Information on the sociodemographic characteristics of the participants.

| Variables | Categories | f | % |
|------------------------|-----------------------|-----|------|
| Gender | Female | 94 | 36,7 |
| | Male | 162 | 63,3 |
| Age | 20-30 year | 24 | 9,4 |
| | 31-40 year | 71 | 27,7 |
| | 41- 50 year | 126 | 49,2 |
| | 51 year or more | 35 | 13,7 |
| Educational Status | University | 129 | 50,4 |
| | Master's or Doctorate | 127 | 49,6 |
| Working status | School Principal | 173 | 67,6 |
| | Vice Principal | 83 | 32,4 |
| Workplace | Preschool | 47 | 18,4 |
| | Primary School | 105 | 41,0 |
| | Secondary School | 46 | 18,0 |
| | High School | 58 | 22,7 |
| Perceived Income Level | Low | 24 | 9,4 |
| | Middle | 102 | 39,8 |
| | Good | 130 | 50,8 |

The research was carried out on 256 education administrators working in Ankara in the spring term of the 2021-2022 academic year. When Table 1 is examined, it is seen that 94 (36.7%) of the education administrators participating in the research were female and 162 (63.3%) were male; When the participants are examined by age level; There are 24 education administrators between the ages of 20-30 (9.4%), there are 71 education administrators between the ages of 31-40 (27.7%), there are 126 education administrators between the ages of 41-50 (49.2%) and over 35 education administrators (13.7%); 129 (50.4%) of the education administrators were undergraduate graduates, 127 (49.6%) were graduates, 173 (67.6%) of the education administrators were school principals and 83 (32.4%) were vice principals; Of the education administrators, 47 (18.4%) worked in preschool, 105 (41.0%) worked in primary school, 46 (18.0%) worked in secondary school, 58 (22.7%) worked in high school. ; When educational administrators are examined in terms of perceived income level; It was found that 24 (9.4%) of them had a perceived income level low, 102 (39.8%) had a medium level of perceived income, and 130 (50.8%) had a good level of perceived income.

Data Collection Tools

Personal Information Form: After reviewing the literature and taking expert opinion, the Personal Information Form developed by the researcher was used. In the Personal Information Form, there are questions about gender, age, education level, occupation, school and perceived income level.

Opinions and Recommendations of Education Administrators on Inclusive Education Practices Form:

When the literature is examined, it is seen that there is not enough research on the views of education administrators on inclusive education. As seen in the researches, it is seen that the views of education administrators on inclusive education are important (Yazıcıoğlu, 2021). Therefore, there is a need for research on this subject. In the research, the views of education administrators on inclusive education were examined by making a literature review. Then, the survey items related to this subject were determined and a draft form was created. In order to ensure the content validity of the form created in the research, opinions were taken from two special education experts and two measurement experts. A preliminary application form was created after the feedback from the experts (Büyüköztürk, 2005). After the pre-application, the Education Administrators Opinion and Suggestion Form on Inclusion Education Practices was finalized and used in this study.

Data Collection and Analysis

The research was carried out in the province of Ankara. The data of the research were collected through Google Forms. Before the study was conducted, the necessary ethical permission was obtained in the session number 05 of Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee and the Ministry of National Education, and the research was carried out with voluntary participants. Personal Information Form and Education Managers' Opinions and Suggestions Form Regarding Inclusive Education Practices were applied to 256 education administrators. In the research, the opinions and suggestions of the education administrators regarding the inclusive education practices were analyzed with the descriptive analysis method. After the data were entered into the system, analyzes were made with a computer-aided statistical program.

Findings

The Views of Education Administrators on Inclusive Education Practices are shown in Table 2.

Table 2. Views of education administrators on inclusive education practices.

| Views of Education Administrators on Inclusive Education Practices | Categories | f | % |
|--|----------------|-----|------|
| Your level of knowledge about inclusive education practices | Middle | 82 | 32,0 |
| | Good | 126 | 49,2 |
| | Very Good | 48 | 18,8 |
| Do you think that inclusive education practices are carried out successfully? | Yes | 117 | 45,7 |
| | No | 139 | 54,3 |
| I think that education administrators have the necessary qualifications for inclusive education practices. | I do not agree | 129 | 50,4 |
| | I am undecided | 127 | 49,6 |
| | I agree | 46 | 18,0 |

When the knowledge levels of the participants regarding inclusive education practices were examined in Table 2, 82 (32.0%) of the participants stated that they were at a moderate level, 126 of them were at a good level (49.2%) and 48 of them were at a good level. was at a very good level; While 117 (45.7%) of the participants think that inclusive education practices are carried out successfully, 139 (54.3%) think that they are not carried out successfully; It was found that 129 (50.4%) of the participants thought that the education administrators did not have the necessary qualifications to implement inclusive education, 81 (31.6%) were undecided, 46 (18.0%) thought that they were successful in applying inclusive education.

The Opinions of Education Administrators on Teachers' Practices of Inclusive Education are shown in Table 3.

Table 3. Opinions of education administrators on teachers' practices of inclusive education.

| Opinions of Education Administrators on Teachers' Practices of Inclusive Education | Categories | f | % |
|---|----------------|-----|------|
| I think that teachers have the necessary qualifications for inclusive education practices. | I do not agree | 117 | 45,7 |
| | I am undecided | 69 | 27,0 |
| | I agree | 70 | 27,4 |
| I think that teachers make the necessary effort to implement inclusive education. | I do not agree | 47 | 18,4 |
| | I am undecided | 82 | 32,0 |
| | I agree | 127 | 49,6 |
| Teachers carry out activities in the classroom for the social acceptance of inclusive students. | I do not agree | 69 | 27,0 |
| | I am undecided | 70 | 27,3 |
| | I agree | 117 | 45,7 |
| Teachers allocate enough time to inclusive students. | I do not agree | 94 | 36,7 |
| | I am undecided | 150 | 58,6 |
| | I agree | 12 | 4,7 |

In Table 3, when the views of the participants on the competencies of teachers in inclusive education practices are examined; 117 (45.7%) of the participants thought that the teachers had the necessary qualifications, and 69 (27.0%) were undecided on this issue, and 70 (27.4%) of the participants thought that the teachers did not have the necessary qualifications. When their views on their efforts in education practices are examined; 47 (18.4%) of the participants thought that the teachers made the necessary effort, 82 (32.0%) were undecided on this issue, and 127 (49.6%) of the participants thought that the teachers did not make the necessary effort. When the opinions of the participants on doing activities in the classroom for acceptance are examined, 69 (27.0%) of the participants show that the teachers make the necessary effort, and 70 (27.3%) are undecided on this issue, and 117 (45.7%) are the teachers. When the opinions of the participants on whether they do not do activities in the classroom for the social acceptance of inclusive students and whether the teachers allocate enough time to the inclusive students, 94 of the participants (36.7%) of the participants spare enough time, 150 (58.6%) are undecided on this issue. and 12 (4.7%) of them stated that teachers do not allocate enough time for inclusive students.

The Views of Education Administrators on Inclusive Students and Normally Developing Students are shown in Table 4.

Table 4. Views of education administrators on inclusive students and normally developing students.

| Views of Education Administrators on Inclusive Students and Normally Developing Students | Categories | f | % |
|---|----------------|-----|------|
| Inclusive students negatively affect normally developing students. | I do not agree | 185 | 72,3 |
| | I am undecided | 47 | 18,4 |
| | I agree | 24 | 9,4 |
| There is a problem between inclusive students and normally developing students. | I do not agree | 150 | 58,6 |
| | I am undecided | 59 | 23,0 |
| | I agree | 47 | 18,4 |
| Inclusive students take the time of normally developing students. | I do not agree | 186 | 72,7 |
| | I am undecided | 46 | 18,0 |
| | I agree | 24 | 9,4 |
| Inclusive education has benefits for inclusive students. | I do not agree | 81 | 31,6 |
| | I am undecided | 70 | 27,3 |
| | I agree | 105 | 41,0 |
| Inclusive education has benefits for normally developing students. | I do not agree | 12 | 4,7 |
| | I am undecided | 56 | 21,9 |
| | I agree | 188 | 73,5 |
| I think that inclusive students should be educated in different classes. | I do not agree | 137 | 53,5 |
| | I am undecided | 12 | 4,7 |
| | I agree | 107 | 41,7 |
| I think that inclusive education practices should be carried out by special education teachers. | I do not agree | 70 | 27,3 |
| | I am undecided | 70 | 27,3 |
| | I agree | 116 | 45,3 |

In Table 4, when the views of the participants on inclusive students and students with normal development are examined; 185 of the participants (72.3%) did not think that inclusive students had a negative impact on students with normal development, 47 (18.4%) were undecided on this issue, and 24 (9.4%) of them said that inclusive students had a negative impact on students with normal development. When the opinions of the participants about the inclusive students and the students with normal development were examined; 150 (58.6%) of the participants do not think that there is a problem between inclusive students and normal development students, 59 (23.0%) undecided on this issue, and 47 (18.4%) are inclusive and normal development students. that there are problems among the developmental students, 186 (72.7%) of the participants do not think that inclusive students take the time of the students with normal development, 46 (18.0%) are undecided on this issue, and 24 (9%, 4), when the views of the participants on the benefits of inclusive education for inclusive students are examined; 81 (31.6%) of the participants thought that inclusive education has no benefits for inclusive students, 70 (27.3%) were undecided on this issue and 105 (41.0%)

thought that inclusive education had benefits for mainstreaming students, When the views of the participants on whether inclusive education is beneficial for students with normal development or not; Twelve of the participants (4.7%) thought that inclusive education does not have benefits for students with normal development, 56 (21.9%) were undecided on this issue, and 188 (73.5%) of them thought that inclusive education was not beneficial for students with normal development. When the opinions of the participants on whether inclusive students should receive education in different classes or not; 137 (53.5%) of the participants do not think that inclusive students should receive education in different classes, and 12 (4.7%) are undecided on this issue and 107 (41.7%) think that inclusive students should receive education in different classes. When the views of the participants on the implementation of inclusive education practices by special education teachers are examined; 70 (27.3%) of the participants do not think that inclusive education practices should be carried out by special education teachers, and 70 (27.3%) are undecided on this issue, and 116 (45.3%) of them do not think that inclusive education practices should be carried out by special education teachers. It was seen that he thought that it should be carried out by his teachers.

The Opinions of Education Administrators on Problems Experienced in Inclusive Education Practices are shown in Table 5.

Table 5. Opinions of Education Administrators on Problems Experienced in Inclusive Education Practices.

| Opinions of Education Administrators on Problems Experienced in Inclusive Education Practices | f | % |
|---|-----|------|
| Lack of knowledge of teachers about inclusive education practices | 64 | 25 |
| Lack of a school counselor | 17 | 6,7 |
| Negative teacher attitudes | 29 | 11,3 |
| Negative parental attitudes | 17 | 6,7 |
| Negative peer attitudes | 23 | 9 |
| Too many students in classes | 41 | 16 |
| Unsuitable physical environment | 36 | 14 |
| Lack of equipment | 29 | 11,3 |
| Total | 256 | 100 |

In Table 5, When the views of education administrators regarding the problems experienced in inclusive education practices are examined; 64 of the participants (25%) had a lack of knowledge about inclusive education practices, 17 (6.7%) of them did not have a school counselor, 29 (11.3%) had negative teacher attitudes, 17 (6%, 7) negative parental attitudes, 23 (9%) negative peer attitudes, 41 (16%) the number of students in the classes is too high, 36 (14%) the physical environment is not suitable, 29 (11.3%) They stated that there was a lack of equipment.

Conclusion

In the study, education administrators stated that negative peer and teacher attitudes are among the problems experienced in inclusive education practices. Among these problems are the teachers' lack of knowledge about inclusive education practices, the high number of students in the classrooms, the unsuitable physical environment, the lack of tools and equipment, the lack of guidance teachers in the school, and the problems arising from teachers, parents and peers. Similarly, in the study of Ünay, Erçiçek, and Günel (2021), it was determined that education administrators had some problems in inclusive education practices. In the study conducted by Saraç and Çolak (2012), it was determined that the wishes of the classroom teachers were not taken into account in the inclusive practices in primary schools, that the inclusive practices were carried out in unsuitable physical conditions, and that other school officials helped the classroom teachers, but these aids were not sufficient and functional. In addition, in the study of Çalışoğlu and Tanışir (2018), it was determined that teachers had a lack of knowledge about inclusive education practices. In Koçyiğit's (2015) research, it was determined that there are problems arising from administrators, teachers, students, parents, and the educational environment in inclusive education. On the other hand, in the study of Bulutoğlu and Özbaş (2019), education administrators stated that the physical environment was suitable. In the study, it was found that 32.0% of the education administrators had a medium level of knowledge about inclusive education. In the study of Bulutoğlu and Özbaş (2019), it was seen that the level of knowledge of education administrators about inclusive education is not sufficient. In the study of Bolat and Ata (2017), it was found that inclusive education practices were not at the desired level, and the level of knowledge of education administrators about inclusive education was not sufficient. The views of education administrators on inclusive education are effective in inclusive education practices.

In the study, education administrators stated that negative peer and teacher attitudes are among the problems experienced in inclusive education practices. In the study of Çalışoğlu and Tanışir (2018), families stated that normally developing children exclude children with special needs and cannot communicate with teachers at the desired level. In the research, it was concluded that 41.7% of the education administrators thought that inclusive students should receive education in different classes. In the study of Bulutoğlu and Özbaş (2019), it was determined that education administrators think that inclusive students should receive education in separate classes. In addition, teachers stated that their level of proficiency in inclusive education is not at the desired level. It was observed that the teachers did not apply the provisions of the regulations at the expected level due to their insufficient knowledge of the field and practice of inclusive education, they did not hold the Individualized

Education Program (IEP) meetings at a sufficient level, and they stated that the inclusive students should receive education in a separate class.

In the study of Deniz and Çoban (2019), it was concluded that teachers wanted inclusive education to be done in separate classes. In the study of Bulutoğlu and Özbaş (2019), it was determined that the education administrators were not satisfied with the attitudes of the parents of the inclusive students. This situation shows the importance of working in cooperation with all stakeholders involved in inclusive education. In the research of Çalışoğlu and Tanışır (2018), education administrators stated that they distribute inclusive students by paying attention to the legislation, class size and teachers' willingness and having sufficient experience and experience. Classroom teachers, on the other hand, stated that they had difficulty by stating that they could not receive sufficient education regarding inclusive education. In Yazıcıoğlu's (2019) research titled "Determining the Opinions of School Principals on the Legal Regulations on Inclusive Education", it was found that the legal regulations on mainstreaming education in Turkey are sufficient, but there is a need for up-to-date legal regulations on some issues and there are problems in the implementation of legal regulations. As a result, it was stated that the legal regulations regarding inclusive education, which is an important educational model in the education of students with special needs in Turkey, should be reviewed and the problems related to the legislation in practice should be determined. In Yazıcıoğlu's (2021) study, it was concluded that school principals' positive approaches to inclusive education were effective in the success of inclusive education. This shows that the role of the school principals is important in inclusive education practices.

In the research, it has been determined that education administrators and teachers have a lack of knowledge about inclusive education and inclusive education practices. In this context, face-to-face applied trainings and in-service trainings on inclusive education can be given to education administrators and teachers. In the study of Babaoğlu and Yılmaz (2010), it was concluded that most of the classroom teachers did not receive inclusive education and they felt inadequate about inclusive education. In this context, both education administrators and teachers can be informed about inclusive education practices. In this way, prejudices towards inclusive education can be eliminated. In addition, a positive change can be achieved in the negative attitudes of both education administrators and teachers towards inclusive education.

In the study, it was found that teachers' attitudes were effective on students with normal development and their families. In the study of Can and Kara (2017), it was determined that classroom teachers who have knowledge about inclusive education approach students with special needs more positively than those who do not. In this context, it is thought that creating educational environments suitable for

inclusive education and making teachers feel that they are not alone in this process will increase success. In order to ensure social acceptance, teachers can organize activities or provide training for students with normal development and their families with the support of the guidance teacher. It is also very important that education administrators support teachers in inclusive education. The positive approach of educational administrators to inclusive education has a significant impact on the successful execution of inclusive education (Yazıcıoğlu, 2021).

In the study, it was concluded that the classroom sizes were high, the physical environment was not suitable and there was a lack of equipment. Similar results were obtained in the study of Batmaz and Çermik (2019). In this direction, the lack of equipment can be eliminated by making the necessary arrangements for the class size and physical environment. The guidance teacher is very important in terms of his position in the school. Counselors are also required to guide teachers by supporting them on inclusive education practices and Individualized Education Program. Similarly, in Koçyiğit's (2015) study, it was determined that the role of psychological counselors is important in inclusive education. It was determined that the guidance teachers organized meetings, individual interviews, in-class activities and seminars for inclusive education. In addition, it was determined that parents received support from psychological counselors to solve their problems. The absence of a guidance teacher in the school causes the teacher to be deprived of support not only in terms of special education but also in many aspects. For this reason, guidance teachers can be appointed to schools that do not have guidance counselors, or necessary support can be provided to these schools from Guidance and Research Centers. In addition, it is thought that it would be beneficial to provide the necessary personnel support in inclusive education practices. The participants of this research are education administrators. In a different study, the opinions of other stakeholders of education in these institutions can also be consulted. Quantitative research method was used in this study. In future research, qualitative research can be conducted on the views of education administrators on inclusive education.

Research Ethics Committee Permission Information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Kırıkkale University
Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Date of ethics committee decision: 23.05.2022

Issue number of the ethics committee document: 05

Conflict of Interest Statement

The author undertakes that there was no conflict of interest during the data collection, interpretation of the results and interpretation of the article.

Kaynakça

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Atkın, N. (2013). Kaynaştırma. İlköğretimde Özel Eğitim kitabı içinde, 19-64.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 345-354. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Batmaz, G. & Çermik, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 27-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekud/issue/44939/559393>
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma Kök yayıncılık (6. Basım).
- Bolat, E. Y., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.
- Bittner, M., Katz, H., McNamara, S., & Silliman-French, L. (2020). School Administrators' Opinions of Adapted Physical Education Services. *Journal of Special Education Leadership*, 33(1).
- Bulutoğlu, H. E., & Özbaş, M. (2019, October). İlk ve Ortaokullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yöneticilerin Görüşleri1. In VIII. UMTEB International Congress on Vocational & Technical Sciences (p. 363).
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) , 133-151 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26124/275190>
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A school district—university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32(3), 192-205.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Çelikten, M. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 123-142). Pegem Akademi.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Dilci, T. (2018). The views of the parents of normal development students on mainstreaming practices (Qualitative Study). *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(29), 3767-3776.
- Erdem, R., & Yıldız, N. G. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115.

- Gözün, Ö., & Yıkmuş, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Guckert, M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). Personalizing research: Special educators' awareness of evidence-based practice. *Exceptionality*, 24(2), 63-78.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. 16. Baskı. Nobel.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76.
- Kargın, T. (2014). Öğretimin uyarlanması. B. Sucuoğlu ve T. Kargın. İlköğretim'de Kaynaştırma Uygulamaları, 183-240.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Odluyurt, S. (2012). Okul Öncesi Kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması, 139-171.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2006). How to reach and teach all children in the inclusive classroom: Practical strategies, lessons, and activities (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Sevim, C. & Atasoy, R. (2020). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (228), 215-239. DOI: 10.37669/milliegitim.588614
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341.
- Tzatzaki, K., Filippatou, D., & Mavropoulou, S. (2018). A qualitative study of the perceptions of Classroom Teachers and Learning Support Teachers about the inclusion of children with autism in Greece. *In Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (Vol. 31, No. 4, pp. 515-515). 111 River ST, Hoboken 07030-5774, NJ USA: Wiley.
- Ünal, A. M., & Ahmetoğlu, E. (2017). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Kırklareli/Turkey, 23-24 September 2017. Proceedings Book.
- Ünay, E., Erçiçek, B., & Günel, Y. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213.
- Verma, P. (2019). Addressing Roadblocks to Inclusion in Education. Ms. How and Me: Short Stories and More on Inclusion.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan yasal düzenlemelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 168-181
- Yazıcıoğlu, T. (2021). Views of the School Principals about the Inclusive Education and Practices. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 241-261.

Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler. *İlköğretim Online*, 15(4).

Geniş Özet

Giriş

Normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin aynı eğitim ortamında eğitim almaları şeklinde tanımlanan kaynaştırma eğitimi, eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler vb. tüm paydaşların işbirliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir. Araştırmalar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısında yasal düzenlemelerin, eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM), okulların fiziki koşullarının, normal gelişim ve özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin etkili olduğunu göstermektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011; Guckert ve diğerleri, 2016; Ünal ve Ahmetoğlu, 2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olabilmesi için bu faktörlerin birlikte çalışması, birbirini tamamlaması ve desteklemesi gerekmektedir (Atkın, 2013; Batu ve Kırcaali İftar, 2011; Yıldız vd., 2016). Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin çok önemli olduğu (Yazıcıoğlu, 2021) ve kaynaştırma eğitime yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiği (Ainscow ve Sandill, 2010; Bittner vd., 2020) sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları kapsamında eğitim yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir (Çelikten, 2016). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminde eğitim yöneticilerinin rolü çok önemli olmakla birlikte bu konuda yeterli araştırma yapılmadığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin okullarda lider konumda olması, bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde yol gösterici olması da bu konuda araştırma yapılması ihtiyacını doğurmuştur.

Bu araştırma kapsamında eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde geçmişte var olan ya da halen var olan bir durum betimlenmeye çalışılır. Bu tür araştırmalarda incelenen konular ayrıntılı olarak incelenmektedir. Betimsel tarama araştırmasında sistematik bir inceleme yapılmaktadır. Sonrasında, frekans analizi yapılarak bir

veri seti oluşturulmaktadır. Bu şekilde betimsel tarama, araştırma alanıyla ilgili durumu ortaya koymaktadır (Karasar, 2006). Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara'da görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, eğitim yöneticileri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 256 eğitim yöneticisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Literatür taraması yapıldıktan ve uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek, okul ve algılanan gelir düzeyi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Eğitim Yöneticilerinin Görüş ve Önerileri Formu: Literatür incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ile ilgili yeterli düzeyde araştırma yapılmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin önemli olduğu görülmektedir (Yazıcıoğlu, 2021). Bu nedenle bu konuda araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada, literatür taraması yapılarak eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Daha sonra bu konuyla ilgili anket maddeleri belirlenmiş ve taslak form oluşturulmuştur. Araştırmada oluşturulan formun kapsam geçerliliğini sağlamak için iki özel eğitim uzmanı ve iki ölçme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler sonrasında ön başvuru formu oluşturulmuştur (Büyüköztürk, 2005). Ön uygulamanın ardından Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Eğitim Yöneticileri Görüş ve Öneri Formu'na son şekli verilmiş ve bu çalışmada kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma yapılmadan önce Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığının 23.05.2022 tarih ve 05 numaralı oturumunda gerekli etik izin alınmış olup araştırma gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Kaynaştırma Eğitim Uygulamalarına İlişkin Eğitim Yöneticilerinin Görüş ve Önerileri Formu 256 eğitim yöneticisine uygulanmıştır. Araştırmada eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler sisteme girildikten sonra bilgisayar destekli istatistik programı ile analizler yapılmıştır.