

# JSES

## JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**  
e-ISSN: 2757-5284

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. Nevzat ŞİMŞEK  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. Nevzat ŞİMŞEK  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Nisan/April 2024

Cilt/Volume 5

Sayı/Issue 2

Yayımlanma Tarihi/Published: 30.04.2024

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. M. Nevzat ŞİMŞEK  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. Nevzat ŞİMŞEK  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

**Editörler/Editors**

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL  
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL  
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

**Yayın Danışma Kurulu/Editorial Advisory Board**

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (Sakarya Üniversitesi)  
Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (Medeniyet Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

#### **Editör Yardımcıları/Associate Editors**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER  
Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI  
Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ  
Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

#### **Kapak Tasarım/Cover Design**

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

*e-ISSN: 2757-5284*

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-posta: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-mail: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

**Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing**

İdealonline

EuroPub

CiteFactor

ASCI

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue**

Nisan/April 2024

Cilt/Volume 5

Sayı/Issue 2

Prof. Dr. Serdal SEVEN (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. İsa KAYA (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ŞEN YAMAN (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Serkan YÜKSEL (Sabahattin Zaim Üniversitesi)

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**İÇİNDEKİLER/CONTENTS**

Nisan/April 2024

Cilt/Volume 5

Sayı/Issue 2

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi / Investigation of Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs <i>Senem AKINCI DÜZEL &amp; Nesrin GİRGİN AKIN</i>	39-53
Türkiye’de Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Tekniklerle İlgili Çalışmaların İncelenmesi: Arapça Eğitimi Bağlamında Bir Değerlendirme / Research on Studies Related with Student-Centered Strategies, Methods and Techniques in Turkey: An Evaluation in the Context of Arabic <i>Abdallah A. ALNAJJAR</i>	54-69
Okul Öncesi Dönemde Eğitim Alan Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Yaşanan Problemler Üzerine Yayımlanan Araştırmaların İncelenmesi / Examination of Published Researches on the Problems Encountered in the Education of Children with Special Needs in Preschool Period <i>Senem AKINCI DÜZEL &amp; Nesrin GİRGİN AKIN</i>	70-82
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Okul Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Examining The Relationship Between University Academic Perfectionism Levels and School Burnout Levels <i>İrem KAYACAN &amp; Muhammet Ü. ÖZTABAK</i>	83-97

Akıncı Düzel, S., & Girgin Akın, N. (2024). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(2), 39-53.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 02.02.2024 Kabul/Accepted: 15.04.2024

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

## Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi

Senem AKINCI DÜZEL<sup>1</sup>

Nesrin GİRGİN AKIN<sup>2</sup>

### Özet

Öğretmen tutumlarının özel gereksinimli çocuklara uygulanan eğitimin verimliliğini etkilediği ve çocukların gelişiminde yer alan önemli faktörler arasında olduğu bilinmektedir. Bu önemden yola çıkılarak yapılacak olan çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını belirlenen özellikler açısından incelemek amaçlanmıştır. Tarama modelinin tercih edildiği çalışmada veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. İstanbul ilinde bulunan Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullar ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev yaptıkları okul/sınıf türü ve özel eğitime yönelik destek eğitim alma durumları değişkenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Verilerin, online ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde toplandığı çalışmaya toplamda 208 öğretmen katılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizi SPSS v27 paket programında yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin branşına göre özel eğitim öğretmenlerinin, sınıf türüne göre ise özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin "Davranış ve Uyum" alt boyutu puanlarının istatistiksel olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı kurum ve destek eğitim alma durumlarına göre ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında özel gereksinimli çocukların eğitiminde özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim sınıflarının öneminin öne çıktığı görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Özel eğitim; özel gereksinimli bireyler; öğretmen tutumları

### Investigation of Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs

#### Abstract

It is known that teacher attitudes affect the efficiency of education given to children with special needs and are among the important factors in the development of children. Based on this importance, the aim of the study to be conducted is to examine teachers' attitudes towards children with special needs in terms of determined characteristics. In the study where the survey model was preferred, "Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale" was used as the data collection tool. Teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education, private schools affiliated with the Ministry of National Education and Special Education and Rehabilitation Centers in Kadıköy, Üsküdar and Ümraniye districts in Istanbul during

<sup>1</sup> Uzm. Öğretmen, Acıbadem Erdoğan Yüksel Anaokulu, İstanbul-Türkiye, seneminelasi@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0002-6831-6787

<sup>2</sup> Uzm. Öğretmen, Ümraniye Şehit Ahmet Kılıçarslan İlkokulu, İstanbul-Türkiye, nsrnft98@gmail.com.tr, ORCID: 0009-0007-4376-7171



the 2023-2024 academic year were included in the study. Teachers' gender, The effects of variables such as age, seniority, branch, type of school/class they work in, and receiving special education support training on their attitudes towards children with special needs were examined. A total of 208 teachers participated in the study, in which data were collected online and in face-to-face interviews with teachers. Statistical analysis of the collected data was performed in the SPSS v27 package program. As a result of the analysis, it was found that the "Behavior and Adaptation" subdimension scores of special education teachers were statistically higher according to the teachers' branch, and of teachers working in special education classes according to their class type. It was observed that there was no significant difference according to teachers' gender, age, professional seniority, institution they work in and their receiving support training. Considering the findings obtained as a result of the study, it is seen that the importance of special education teachers and special education classes in the education of children with special needs comes to the fore.

**Keywords:** Special education; individuals with special needs; teacher attitudes

## 1. GİRİŞ

Akademik başarı/başarısızlık okul çağındaki çocukların önemli problem alanlarından birisidir. Bu dönemde akademik etkinliklere katılmak bütün öğrencilerin görevi olmasına karşın tümü bu süreci sağlıklı şekilde yaşayamaz (Savi Çakar, 2019). Çocuğun zekâ düzeyinin yetersizliği, bedenindeki herhangi bir hastalık, sosyal ilişkilerindeki bir bozukluk ya da düzensizlik öğrenmeyi ve okul başarısını etkilemektedir (Çaplı, 1993). Özel gereksinimli çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimlerinin olması nedeniyle ihtiyaç duydukları eğitimlerin karşılanması konusu özel eğitim alanındaki gelişmelere paralel olarak farklı şekillerde ele alınmıştır (Kargın, 2004). Bu eğitim sürecinde okullardaki eğitim programları çocukların özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı ve grup çalışmalarına yer verildiği ölçüde başarılı olacağı unutulmamalıdır. Uygulanan müfredatın daha verimli ve hedefe yönelik bireyselleştirilmesi amacıyla özel gereksinimli çocuklar için bireysel planlar, gelişimsel ve eğitimsel profiller oluşturulmalı ve mutlaka biçimlendirici karaktere sahip olmalıdır (Ertuğrul, 2005; Nonovic ve Micanovic, 2018).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların özellikle okula hazır bulunuşluk becerilerini geliştirmede özel eğitimin önemi büyüktür. Araştırmalar zihinsel engelli çocukların bireysel ilgi gördükleri özel ortamlarda daha fazla akademik kazanıma sahip olduğunu göstermektedir (Slavkovic ve Memisevic, 2019). Zekâ geriliği olan çocukların kendi hızlarıyla sürekli şekilde geliştikleri unutulmamalıdır. Çok yönlü bir inceleme ile çocukların yetenekleri gerçekçi olarak değerlendirilmelidir (Yörükoğlu, 2013). Zihni oluşturmak için onu anlamak gerekir bu nedenle öğretmenler birlikte çalıştıkları çocukların zihinsel gelişimi ve öğrenmeleri konusunda bilgi sahibi olarak toplumun ön saflarında yer almalıdır. Öğretmenler çocukların sosyal bilgileri nasıl işlediğinin farkında olmalı, sosyal gelişimlerini bilmeli ve çocukların düzeylerine uyum sağlamalıdır (Levine, 2005; s. 371; Tan, Schwab ve Perren, 2021). Öğretmenlerin özel beceriler konusunda eğitilmesi, sınıfların fiziksel olarak erişilebilir olmasının yanında damgalanma ve kabullenme ile ilgili sorunların proaktif olarak ele alınması özel çocukların sınıf ortamına entegrasyonunu mümkün kılacaktır (Crea, et al., 2022). Bu kapsamda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde çocukların bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri, çocuklarla iletişim, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemlerinin yer alması faydalı olacaktır (Alisinanoğlu, 2003).

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocuklar ve öğretmenlere yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan olan Şaukat (2022) yaptığı araştırmada kaynaştırmanın etkili şekilde uygulanabilmesi için eğitime istekli olan öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu ve bunun için de öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimlerin verilerek mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin önemini vurgulamıştır. Madhamani ve Joseph (2021) tarafından yapılan çalışmada devlet okulu öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğü olan çocukları ayırt etmek, onların ihtiyacına yönelik eğitimi vermek gibi gerekli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin duruma başa çıkma ve öğrenme güçlüğü olan çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda harekete geçme, karar verme becerisinden yoksun oldukları saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken çocukların erken teşhis ve tanısında kilit rol oynamasından dolayı eğitim müfredatının bu yönde yapılandırılarak öğretmen farkındalığının artırılmasının önemi vurgulanmıştır. Başka bir çalışma ise Upadhyay ve Kakar (2021) tarafından yapılmış ve özel gereksinimli çocukların eğitime erişim eksikliği ile erişilen eğitimin kalitesi olmak üzere iki yönlü sorun yaşadıkları görülmüştür. Okulların fiziki yapısının uygun olmaması ve materyal yönünden yetersiz olması çocukların bu okullara erişimini ve sağlıklı

eğitim almalarını engellemektedir. Ayrıca, yapılan bu çalışmada çocukların sahip oldukları engel türüne uygun eğitim aldıklarında daha iyi performans gösterdikleri gözlenmiş, bu sonuç özel gereksinimli çocukların ihtiyacına uygun olarak planlanan eğitimin önemini göstermiştir. Pesen ve Demirhan (2019) yaptığı araştırma sonucunda ailede ya da çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumu, kıdem ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmesine karşın cinsiyet ve çalışılan öğretim kademe değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu, yeterli deneyimlerinin olmadığı ve bu bilgi eksikliğinin tutumlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014).

### 1.1. Problem Durumu

Okullardan her toplumda her seviyedeki çocukta görülen öğrenme farklılıklarına uygun eğitim vermesi beklenmekle birlikte, okul deneyiminin çocukların beyin işlevi ve anatomisinde gerçek değişimler yarattığı bilinmektedir (Levine, 2005). Okulun açıldığı ilk günden itibaren öğretmenlerin sergilediği tutumlar olumsuz davranışları pekiştireceği gibi daha olumlu ve doyum sağlayıcı bir okul yaşamı için yeni umutlar yaratabilir (Ertuğrul, 2005, s. 112-113). Olumsuz davranışların düzelmesinde rol model kavramı özellikle küçük çocuklarda ve zor yolla öğrenen çocuklarda basit ama etkili bir öğretme tekniğidir. Çocuğa rol model olunması, cesaretlendirilmesi ve başarısını tekrarlaması için özendirilmesi önem kazanmaktadır (Mackenzie, 2013, s. 291-319). Öğretmenlerin tutumlarının araştırıldığı çalışmalara bakıldığında; çocukların yaşadıkları çatışmalar ve olumsuz duygularıyla başa çıkma konusunda öğretmenler çocukları rahatlatacaklarını ve onlara isimlerini anmadan hikayeler anlatacakları gibi durumla başa çıkma konusunda yaratıcı çözümlerden bahsetmelerine karşın çatışmaların ve olumsuz duyguların görmezden gelindiği ve sonucunda bahsedilen yaratıcı yolların nadiren uygulandığı gözlemlenmiştir (Tan vd., 2021). Özel gereksinimli çocuklarla çalışan personelin önemli bir kısmı bu çocuklara destek olmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını düşünmekle birlikte öğretmenlerin aldığı eğitimin özel desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmak için gerekli bilgi ve yetkinliği sağlamada yetersiz olduğuna inanmaktadır (Lereya, Cattan, Yoon, Gilbert ve Deighton, 2022). Alanda yapılan başka bir araştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla çalışan yaşlı eğitimcilerin çocuklarda akademik performans, sosyal beceriler, benlik saygısı ve katılım açısından daha iyi sonuçlar algıladıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, özel gereksinimli çocuklarda deneyimin, temasın, algıların ve yeterlilik duygusunun güçlü bir yordayıcısı olarak rolüne işaret etmiştir (Dias ve Cadime, 2018). Yapılan diğer bir çalışmada özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin öneminden ötürü öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Laçın ve Güldenoğlu, 2022).

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarının birçok araştırmacı tarafından araştırılmasına karşın bu araştırmaların büyük kısmının aday öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında (Aker, 2014; Yaralı, 2016; Danyoli, 2017; Çitil, Karakoç ve Koçyiğit, 2018; Uçar, Yıldız, Özböke, Yılmaz ve Kocaekşi, 2019; Kardeş ve Taşkın, 2020; Özcan ve Karaoğlu, 2021; İnce, Durdukoca ve Cumalı, 2023) yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında alanda aktif görev yapan ve farklı branşlardan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiş ve özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını belirlenen özellikler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezlere yanıtlar aranmıştır:

- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, görev yaptığı okul/sınıf türü, mesleki kıdem ve destek eğitim alma değişkenlerine göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modellerinden ilişkişel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan durumu olduğu şekliyle betimleyen süreçlerin ifadesidir. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında bir kanıya ulaşmak için evrenin tümü veya evrenden seçilecek grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir. İlişkişel tarama modeli, iki ya da farklı sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişimin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. İlişkişel tarama modelinde, değişkenlerin yönü, değişim süreçleri ve

değişimin nasıl gerçekleştiğine yönelik saptamalar yapılmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2011). Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklarla çalışan farklı branşlardan öğretmenlerin bu çocuklara yönelik tutumlarının yönü, değişimi, değişimin birlikte olup olmadığını farklı değişkenler açısından karşılıklı olarak belirlemek amaçlanmaktadır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Kadıköy, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullar ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kurumlar arasından random yöntemiyle seçilen 208 öğretmen çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Yaş, Branş, Çalışılan Kurum, Çalışılan Sınıf, Mesleki Kıdem Süresi ve Özel Eğitime Yönelik Destek Eğitimi Alma Durumu Bulguları

	Erkek (n=25)		Kadın (n=183)		Toplam (n=208)		
	N	%	N	%	N	%	
Yaş	20-25 yaş arası	2	8,0	36	19,7	38	18,3
	26-30 yaş arası	4	16,0	25	13,7	29	13,9
	31-35 yaş arası	5	20,0	29	15,8	34	16,3
	36-40 yaş arası	8	32,0	34	18,6	42	20,2
	40 yaş ve üzeri	6	24,0	59	32,2	65	31,3
Branş	Özel Eğitim Öğretmeni	8	32,0	44	24,0	52	25,0
	Okul Öncesi Öğretmeni	1	4,0	29	15,8	30	14,4
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni	0	0,0	39	21,3	39	18,8
	Sınıf Öğretmeni	6	24,0	14	7,7	20	9,6
	Diğer	10	40,0	57	31,1	67	32,2
Çalışılan Kurum	MEB'e Bağlı Özel Okullar	8	32,0	52	28,4	60	28,8
	MEB'e Bağlı Resmî Okullar	11	44,0	75	41,0	86	41,3
	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	6	24,0	56	30,6	62	29,8
Çalışılan Sınıf	Özel Eğitim Sınıfı	14	56,0	107	58,5	121	58,2
	Normal Sınıf	11	44,0	76	41,5	87	41,8
Meslekteki Kıdem Süresi	0-5 yıl arası	6	24,0	71	38,8	77	37,0
	6-10 yıl arası	4	16,0	39	21,3	43	20,7
	11-15 yıl arası	7	28,0	26	14,2	33	15,9
	16 yıl ve üzeri	8	32,0	47	25,7	55	26,4
Özel Eğitime Yönelik Destek Eğitimi Alma Durumu	Evet	13	52,0	108	59,0	121	58,2
	Hayır	12	48,0	75	41,0	87	41,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12'si erkek ve %88'i kadındır. Araştırmaya katılan erkeklerin %32'sinin 36-40 yaş arasında olduğu, %32'sinin özel eğitim öğretmeni olduğu, %44'ünün MEB'e bağlı resmî okullarda çalıştığı, %56'sının özel eğitim sınıfı öğretmeni olduğu, %32'sinin 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip olduğu ve %52'sinin özel eğitime yönelik destek eğitimi aldığı bulunmuştur (Tablo 1).

Araştırmaya katılan kadınların %32,2'sinin 40 yaş ve üzeri olduğu, %24'ünün özel eğitim öğretmeni olduğu, %41'inin MEB'e bağlı resmî okullarda çalıştığı, %58,5'inin özel eğitim sınıfı öğretmeni olduğu, %38,8'inin 0-5 yıl arası kıdem süresine sahip olduğu ve %59'unun özel eğitime yönelik destek eğitimi aldığı bulunmuştur (Tablo 1).

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için ölçek izni ve etik kurul izni alındıktan sonra hazırlanan Google form aracılığıyla dijital ortamda öğretmenlerin soruları yanıtlamaları için paylaşılmıştır. Aynı zamanda, kurumların idarecileri telefonla aranarak çalışma için destek istenmiş ve izin alınan kurumlara gidilerek öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve ölçek sorularını yanıtlamaları sağlanmıştır. Veriler toplanırken katılımcıların onayı formun başında alınmıştır.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Demografik Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 2.4.1. Demografik Bilgi Formu

Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, görev yaptığı okul/sınıf türü ve özel eğitime yönelik destek eğitim almalarına yönelik bilgiler form aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaş, branş, çalışılan kurum, çalışılan sınıf, mesleki kıdem süresi ve özel eğitime yönelik destek eğitimi alma durumu bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

#### 2.4.2. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2023 yılında Atik ve Düzdemir tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Toplamda 3 alt boyut (“Davranış ve Uyum”, “Sorumluluk ve Uyarlamalar” ve “Duygu ve Farkındalık”) ve 12 maddeden oluşan ve 5’li likert tipi ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerlerin ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı davranış ve uyum boyutu için “.91”, sorumluluk ve uyarlamalar boyutu için “.61” ve duygu ve farkındalık boyutu için “.72” olarak hesaplandığı görülmektedir. Araştırma sonuçları, geliştirilen ölçeğin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesinde yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Atik ve Düzdemir, 2023). Bu araştırmadan elde edilen Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,67 olarak elde edilmiştir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin yapılan analizinde, kategorik değişkenler için tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Nümerik değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun kontrolü “Shapiro-Wilk Testi” ile yapılmıştır. Normal dağılıma sahip olan bağımsız iki grup karşılaştırması “Bağımsız Örneklem T Testi” ile, normal dağılıma sahip olmayan bağımsız iki grup karşılaştırması ise “Mann-Whitney U Testi” ile yapılmıştır. Normal dağılıma sahip bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırması “Tek Yönlü ANOVA Testi” ile, normal dağılıma sahip olmayan bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırması ise “Kruskal-Wallis H Testi” ile yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları medyanların yanında harfli gösterim şeklinde ifade edilmiştir. Nümerik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi normal dağılım göstermeyen veriler için “Spearman’s Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” ile belirlenmiştir.

Çalışmada tüm hesaplamalarda ve yorumlamalarda istatistik anlamlılık düzeyi “ $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$ ,  $p < 0,001$ ” olarak dikkate alınmış ve hipotezler çift yönlü olarak kurulmuştur. Verilerin istatistiksel analizi “SPSS v27 (IBM Inc., Chicago, IL, USA)” paket programında yapılmıştır.

Araştırma değişkenlerinin normallik gösterip göstermediği incelendiğinde, cinsiyet, yaş, branş ve özel eğitime yönelik destek eğitimi alma durumlarına göre ÖÖGÖYTÖ alt faktör ve toplam puanlarının normal dağılmadığı, çalışılan kurum, çalışılan sınıf, mesleki kıdem süresi bulgularına göre ÖÖGÖYTÖ alt faktör puanlarının normal dağılmadığı, ÖÖGÖYTÖ toplam puanlarının ise normal dağıldığı bulunmuştur.

### 2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### 2.6.1. Etik kurul izni

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 07/12/2023

Belge sayı numarası= 30/12

### 3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Özel Eğitime Yönelik Destek Eğitimi Alma Durumlarına Göre Çalışılan Kurum, Çalışılan Sınıf ve Meslekteki Kıdem Süresi Bulguları

	Özel Eğitime Yönelik Destek Eğitimi Alma Durumu			
	Evet (n=121)		Hayır (n=87)	
	N	%	n	%
Özel Eğitim Öğretmeni	41	33,9	11	12,6
Okul Öncesi Öğretmeni	12	9,9	18	20,7
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni	34	28,1	5	5,7
Sınıf Öğretmeni	11	9,1	9	10,4
Diğer	23	19,0	44	50,6
<b>Çalışılan Kurum</b>				
MEB'e Bağlı Özel Okullar	17	14,0	43	49,4
MEB'e Bağlı Resmî Okullar	54	44,6	32	36,8
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	50	41,4	12	13,8
<b>Çalışılan Sınıf</b>				
Özel Eğitim Sınıfı	97	80,2	24	27,6
Normal Sınıf	24	19,8	63	72,4
<b>Meslekteki Kıdem Süresi</b>				
0-5 yıl arası	57	47,1	20	23,0
6-10 yıl arası	26	21,5	17	19,5
11-15 yıl arası	17	14,0	16	18,4
16 yıl ve üzeri	21	17,4	34	39,1

Araştırmaya katılan özel eğitime yönelik destek eğitimi alan öğretmenlerin %33,9'unun özel eğitim öğretmeni olduğu, %44,6'sının MEB'e bağlı resmî okullarda görev yaptığı, %80,2'sinin özel eğitim sınıfında eğitim verdiği ve %47,1'inin 0-5 yıl arası meslekte kıdemi olduğu, özel eğitime yönelik destek eğitimi almayan öğretmenlerin ise %50,6'sının diğer branşlarda öğretmen olduğu, %49,4'ünün MEB'e bağlı özel okullarda görev yaptığı, %72,4'ünün normal sınıfta eğitim verdiği ve %39,1'inin 16 yıl ve üzeri meslekte kıdemi olduğu bulunmuştur (Tablo 2).

**Tablo 3.** Öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Ortalama, Standart Sapma, Medyan ve Min-Max Değerleri

	Medyan (min-max)	$\bar{X} \pm SS$
Davranış ve Uyum	15 (4-20)	14,64±3,38
Sorumluluk ve Uyarlamalar	19 (9-20)	18,10±2,15
Duygu ve Farkındalık	14 (8-19)	13,97±2,00
ÖÖGÖYTÖ Toplam	47 (32-58)	46,71±5,25

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ'nün "Davranış ve Uyum" alt faktör puanlarının 4-20 arası değiştiği ve ortalamalarının 14,64±3,38, "Sorumluluk ve Uyarlamalar" alt faktör puanlarının 9-20 arası değiştiği ve ortalamalarının 18,10±2,15, "Duygu ve Farkındalık" alt faktör puanlarının 8-19 arası değiştiği ve ortalamalarının 13,97±2,00 ve "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanlarının 32-58 arası değiştiği ve ortalamalarının 46,71±5,25 olduğu bulunmuştur (Tablo 3).

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Meslek Bulgularına Göre ÖÖGÖYTÖ Alt Faktör ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

	Davranış ve Uyum	Sorumluluk ve Uyarlamalar	Duygu ve Farkındalık	ÖÖGÖYTÖ Toplam
	$\bar{X} \pm SS$ Medyan (min-max)	$\bar{X} \pm SS$ Medyan (min-max)	$\bar{X} \pm SS$ Medyan (min-max)	$\bar{X} \pm SS$ Medyan (min-max)
<b>Cinsiyet</b>				
Erkek	16 (6-20)	19 (9-20)	15 (11-18)	49 (33-56)
Kadın	15 (4-20)	19 (10-20)	14 (8-19)	47 (32-58)
U	U=2090,5	U=2051	U=1756,5	U=2099
P	0,483	0,389	0,057	0,503
<b>Yaş</b>				
20-25 yaş arası	15 (10-20)	19 (13-20)	14 (10-18)	46 (36-58)
26-30 yaş arası	16 (4-20)	19 (9-20)	14 (9-16)	49 (35-56)
31-35 yaş arası	16 (8-20)	19 (10-20)	13 (8-17)	47 (32-56)
36-40 yaş arası	14 (7-20)	19 (15-20)	15 (9-18)	46,5 (39-56)
40 yaş ve üzeri	14 (6-20)	19 (11-20)	14 (10-19)	47 (33-55)
H	H=3,466	H=1,701	H=7,036	H=1,566
P	0,483	0,790	0,134	0,815
<b>Branş</b>				
Özel Eğitim Öğretmeni	15 (8-20)	19 (9-20)	15 <sup>b</sup> (9-17)	48 (37-56)

Okul Öncesi Öğretmeni	14 (8-20)	18 (12-20)	13 <sup>a</sup> (8-18)	46 (33-58)
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni	15 (4-20)	18 (13-20)	14 <sup>a</sup> (10-17)	46 (35-56)
Sınıf Öğretmeni	14,5 (6-20)	19 (14-20)	14 <sup>a</sup> (10-18)	46,5 (37-56)
Diğer	15 (6-20)	19 (10-20)	14 <sup>a</sup> (10-19)	47 (32-54)
H	H=0,411	H=7,898	H=24,931	H=5,310
P	0,982	0,095	<0,001***	0,257
Çalışılan Kurum				
MEB'e Bağlı Özel Okullar	14 (6-20)	19 (10-20)	14 (10-19)	46,22±6,16
MEB'e Bağlı Resmî Okullar	14 (4-20)	19 (9-20)	15 (8-18)	46,60±4,89
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	16 (8-20)	19 (13-20)	14 (10-16)	47,32±4,79
F-H	H=2,954	H=1,270	H=2,847	F=0,702
P	0,228	0,530	0,241	0,497
Çalışılan Sınıf				
Özel Eğitim Sınıfı	15 (7-20)	19 (9-20)	15 (9-17)	47,60±4,69
Normal Sınıf	14 (4-20)	19 (10-20)	13 (8-19)	45,47±5,75
t-U	U=4481,5	U=4969	U=3582,5	t=2,835
P	0,066	0,480	<0,001***	0,005**
Meslekteki Kıdem Süresi				
0-5 yıl arası	15 (4-20)	19 (9-20)	14 (9-18)	46,75±4,89
6-10 yıl arası	16 (8-20)	19 (10-20)	14 (9-17)	47,00±6,03
11-15 yıl arası	14 (6-20)	19 (12-20)	14 (8-17)	46,73±5,70
16 yıl ve üzeri	14 (6-20)	19 (13-20)	15 (10-19)	46,40±4,94
F-H	H=1,957	H=1,380	H=1,732	F=0,108
P	0,581	0,710	0,630	0,955
Özel Eğitime Yönelik Destek Eğitimi Alma Durumu				
Evet	15 (4-20)	19 (10-20)	14 (8-18)	47 (32-56)
Hayır	15 (6-20)	19 (9-20)	14 (9-19)	47 (33-58)
U	U=5173	U=4544,5	U=4718	U=5242,5
P	0,832	0,084	0,197	0,961

t: Bağımsız Örneklem T Testi; U: Mann-Whitney U Testi; F: Tek Yönlü ANOVA Testi; H: Kruskal-Wallis H Testi \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001 a, b: Ortak harfe sahip olmayan medyanlar arasındaki fark anlamlıdır (p<0,05)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre ÖÖGÖYTÖ'nün "Duygu ve Farkındalık" alt faktör puanları arasında (H=24,931; p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sonuç incelendiğinde, öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ'nün "Duygu ve Farkındalık" alt faktör puanlarında özel eğitim öğretmenlerinin [15 (9-17)] ortancası, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenlerinin [14 (10-17)] ortancasına, sınıf öğretmenlerinin [14 (10-18)] ortancasına, diğer branşlarda olan öğretmenlerin [14 (10-19)] ortancasına ve okul öncesi öğretmenlerinin [13 (8-18)] ortancasına göre istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur (Tablo 4).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan sınıf bulgularına göre ÖÖGÖYTÖ'nün "Duygu ve Farkındalık" alt faktör puanları arasında (U=3582,5; p<0,001) ve "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanları arasında (t=2,835; p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ'nün "Duygu ve Farkındalık" alt faktör puanlarında özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin [15 (9-17)] ortancası, normal sınıf öğretmenlerinin [13 (8-19)] ortancasına göre, "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanlarında özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin (47,60±4,69) ortalaması, normal sınıf öğretmenlerinin (45,47±5,75) ortalamasına göre istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur (Tablo 4).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalışılan kurum, mesleki kıdem süresi ve özel eğitime yönelik destek eğitimi alma durumu bulgularına göre ÖÖGÖYTÖ alt faktör ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı (p>0,05) bulunmuştur (Tablo 4).

**Tablo 5.** Öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ Alt Faktör ve Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Davranış ve Uyum	Sorumluluk ve Uyarlamalar	Duygu ve Farkındalık	ÖÖGÖYTÖ Toplam
Davranış ve Uyum	s	1,000			
	p	.			
Sorumluluk ve Uyarlamalar	s	0,357	1,000		
	p	<0,001***	.		
Duygu ve Farkındalık	s	0,113	0,117	1,000	
	p	0,103	0,092	.	
ÖÖGÖYTÖ Toplam	s	0,832	0,637	0,486	1,000
	p	<0,001***	<0,001***	<0,001***	.

s: Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı \*\*\*p<0,001

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ'nün "Davranış ve Uyum" alt faktör puanları ile "Sorumluluk ve Uyarlamalar" alt faktör puanları arasında anlamlı pozitif orta (s=0,357; p<0,001) ve "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanları arasında anlamlı pozitif yüksek (s=0,832; p<0,001) korelasyon olduğu bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin "Davranış ve Uyum" alt faktör puanları ile "Sorumluluk ve Uyarlamalar" alt faktör ve "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanlarında sırasıyla %35,7 ve %83,2'lik artma olduğu bulunmuştur (Tablo 5).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ'nün "Sorumluluk ve Uyarlamalar" alt faktör puanları ile "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanları arasında anlamlı pozitif orta (s=0,637; p<0,001) korelasyon olduğu bulunmuştur. Sonuç incelendiğinde, öğretmenlerin "Sorumluluk ve Uyarlamalar" alt faktör puanları ile "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanlarında %63,7'lik artma olduğu bulunmuştur (Tablo 5).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖGÖYTÖ'nün "Duygu ve Farkındalık" alt faktör puanları ile "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanları arasında anlamlı pozitif orta (s=0,486; p<0,001) korelasyon olduğu bulunmuştur. Sonuç incelendiğinde, öğretmenlerin "Duygu ve Farkındalık" alt faktör puanları ile "ÖÖGÖYTÖ Toplam" puanlarında %48,6'lık artma olduğu bulunmuştur (Tablo 5).



#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarında yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yaptığı okul/sınıf türü ve özel eğitime yönelik destek eğitim alma durumlarının etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazında yapılan çalışmaların sonuçları eşliğinde tartışılacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetine göre özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde Ekinci, Çavdar, Ekinci ve Reşitoğlu Çavdar (2022) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin öğretmenlerin tutumlarında etkili olmadığı sonucunun bulunduğu görülmektedir. Pesen ve Demirhan (2021); Çolak ve Çetin (2014); Parasuram (2006); Şan (2021) yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın cinsiyetin tutumlarda etkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Kargın (2001) yaptığı çalışmada işitme engelli çocuklara yönelik kadın öğretmenlerin tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Yaralı (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada ise cinsiyet ile tutum arasında ölçeğin “duyarlılık” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülürken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre tutum puanları daha yüksek çıkmıştır (Akyıldız, 2017). Bu çalışmamızda katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere göre çok yüksek olmasının sonucu etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yaşına göre tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde çalışmalardan elde edilen bulgular bu araştırmanın sonucuyla benzer niteliktedir. Kargın (2001); Yaralı (2016); Ekinci vd., (2022); Özer, Baran, Aktop ve Nalbant (2006) araştırma sonuçlarına göre yaş değişkeni ve öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer araştırmaya göre ise daha yaşlı olan eğitimcilerin özel gereksinimli çocukların eğitiminde daha başarılı oldukları sonucu bulunmuş ve deneyimin önemi vurgulanmıştır (Dias ve Cadime, 2018). Yaşı genç olan öğretmenlerin bilgilerinin yeni olması ve daha dinamik olmaları, daha yaşlı olan öğretmenlerin ise tecrübeli olmaları nedeniyle tutum puanlarında farklılık çıkmadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında, Kargın (2001) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuş, daha az kıdeme sahip genç öğretmenlerin tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Yanardağ, Konal ve Baş (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin tutumları üzerinde etkisi olduğu, yaşı genç ve kıdem süresi az olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Yapılan bir diğer araştırmada 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanları daha yüksek çıkmıştır (Pesen ve Demirhan). Bu çalışmanın sonucuyla benzer nitelikte olan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalardan biri olan çalışma sonucuna göre mesleki kıdemle öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür (Özer, vd., 2006). Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması yüksek iken kıdemleri düşük çıkmıştır. Ortaya çıkan bu tutarsızlığın nedeni katılımcı öğretmenlerden kaynaklanmakla birlikte bu tutarsızlığın analiz sonucunu etkilediği ve tutum puanlarında anlamlı farklılık çıkmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre tutumlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışma dahilinde, MEB’e bağlı özel okullar MEB’e bağlı resmî okullar ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin tutum puanlarına bakılmış ve puanlar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Alanda yapılan çalışmada özel okulda çalışan anaokulu öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve kaynaştırma eğitimine sıcak bakmadıklarını belirtmişlerdir (Bozarslan ve Batu, 2014). Bu çalışmada, özel gereksinimli çocuklarla çalışmış ya da çalışmamış farklı branşlarda ve farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çocuklara yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olması beklenmiş fakat elde edilen bulgularda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptığı sınıf türüne göre özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları sonucu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları sınıflara göre elde edilen bulguların “Duygu ve Farkındalık” alt faktör puanlarının ölçeğin toplam puanları arasında istatistiksel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin “Duygu ve

Farkındalık” alt faktör puanlarında özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin ortancası, normal sınıf öğretmenlerinin ortancasına göre, ölçeğin toplam puanlarında özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin ortalaması, normal sınıf öğretmenlerinin ortalamasına göre istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek çıkmasında bu öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları tanımalarının ve özel eğitimle ilgili bilgi/tecrübe sahibi olmalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin branşlarına göre özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüş özel eğitim öğretmenlerinin tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Pesen ve Demirhan (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre tutumlarına bakılmış sonuç olarak özel eğitim öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Yaralı (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının eğitim aldığı bölümlerine göre ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Mevcut çalışmaya farklı okul türlerinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenler dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgilerinin yetersiz olmasının sonucu etkilediği ve sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek çıktığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel eğitime yönelik destek eğitim alma durumlarına göre öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alanda yapılan çalışmalardan biri olan Şan (2021) yaptığı çalışmada özel eğitim dersi alma durumunun otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen tutumlarını etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Ücretli öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre destek eğitim alan öğretmenlerin daha pozitif tutuma sahip oldukları görülmüştür (Karakoç, 2023). Yapılan başka bir çalışmada özel eğitim dersi alan öğretmenlerin genel tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucu bulunurken, kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs, seminer, vb. eğitimlere katılan okul öncesi öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre genel tutumlarının ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yaklaşımlarının daha yüksek eğilim gösterdiği sonucu bulunmuştur (Zağlı, 2010).

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları belirlenen değişkenler açısından araştırılmıştır. Çalışma tarama modeliyle yapılırken veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Toplamda 208 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdemi, branşı, görev yaptıkları okul/sınıf türü ve özel eğitime yönelik destek eğitim alma durumlarıyla özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi “SPSS v27 (IBM Inc., Chicago, IL, USA)” paket programında yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdemi, görev yaptıkları okul türü ve özel eğitime yönelik destek eğitim alma durumlarının öğretmen tutumlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin branşına göre özel eğitim öğretmenlerinin tutum puanları daha yüksek çıkarken öğretmenlerin görev yaptığı sınıf türüne göre özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre özel gereksinimli çocukların eğitiminde özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim sınıflarının öneminin öne çıktığı görülmektedir.

Araştırma önerileri şunlardır:

- ✓ Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi ve olumlu tutumlarını iyileştirmek için özel eğitimle ilgili destek eğitim almaları önerilebilir.
- ✓ Örneklem sayısının daha yüksek olduğu ve erkek öğretmenlerin yoğun katılımının sağlandığı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmen tutumları öğrencilerin sahip oldukları yetersizlik türlerine göre araştırılabilir.

## 6. BEYAN

---

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

---

**Etik Kurul İzni Beyanı:**

---

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
 Karar tarihi= 07/12/2023  
 Belge sayı numarası= 30/12

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** 1. yazar katkı oranı: %70 (Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, araştırmanın analizi, bulguların sunumu ve tartışma-sonuç), 2. yazar katkı oranı: %30 (Verilerin toplanması, araştırmanın analizi)

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## 7. KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çocukların denetim odağı ile anne tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 0-0.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-169.
- Atik, S., & Düzdemir, M. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 310-332.
- Bozarlan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Dias, P.C., & Cadime, I. (2018). Preschool teachers' perceptions about inclusion in preschool education: *The role of experience and qualifications*. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 91-111.
- Danyoli, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş., & Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). İlkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(12), 84-100.
- Ertuğrul, H. (2005). *Ailede ve okulda çocuk eğitimi* (26.Baskı). İstanbul: Nesil
- Crea, T. M. Klein, E. K., Okunoren, O., Jimenez, M. P., Arnold, G., S., Kirior, T., Velandria, E., & Bruni, D. (2022). Inclusive education in a refugee camp for children with disabilities: How are school setting and children's behavioral functioning related? *Crea et al. Conflict and Health*, (2022), 16-53.
- Çaplı, O. (1993). Çocukların gençlerin eğitimi. Geri zekalı çocukların eğitimi. İçinde, *Kimliğimize biçim veren etkiler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833.
- Savi Çakar, F. (2019). Yaşam dönemleri ve uyum sorunları. F. Savi-Çakar (Ed.), *Uyum ve davranış problemlerinin doğasını anlamak* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Slavkovic, M., & Memisevic, H. (2019). Comparison of special education preschool program and inclusive preschool program for math achievement. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(1), 156-164. doi:10.33225/pec/19.77.156.

- Şan, S. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şaukat, S. (2022). Of children challenges for education with disabilities in Pakistan. *October 2022 Intervention in School and Clinic*. doi: 10.1177/10534512221130082.
- Karlsudd, P. (2021). Promoting diversity and belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences*, 11(3), 104.
- Kargın, T. (2001). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 93-104.
- Kardeş, S., & Taşkın, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 51-73.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Karakoç, A. (2023). Ücretli öğretmenler için özel eğitim uygulamaları kursiyerlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(112), 7171-7183.
- Tan, R., Schwab, S., & Perren, S. (2022). Öğretmenlerin akran sosyal etkileşimleri hakkındaki inançları ve bunların Çin'deki kapsayıcı anaokullarındaki uygulamalarla ilişkileri. *Uluslararası Erken Yıllar Eğitimi Dergisi*, 30(2), 463-477.
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., & Nalbant, S. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir ön çalışma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(1), 3-8.
- Madhamani, A., & Joseph, A. (2021). Assessment of knowledge and awareness of public school teachers towards learning disabilities in children- an institutional based cross-sectional study in dharmapuri district, tamil nadu. *2021 Journal of Family Medicine and Primary Care*. doi: 10.4103/jfmpc.jfmpc\_1869\_20.
- Mackenzie, R. J. (2013). *Çocuğunuza sınır koyma becerinin öğretilmesi: En iyi neyin işe yaradığı göstermek* (Çev. H. Argüç). İstanbul: Yakamoz
- Novović, T., & Mićanović, V. (2018). мишљења васпитача и стручних сарадникао квалитету инклузивне праксе у црногорскимпредшколским установама. doi: 10.5937/nasvas1802357N.
- İnce, M., Durdukoca, Ş. F., & Cumalı, D. (2023). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerine yönelik tutumlarının tespit edilmesi. *Buca Faculty of Education Journal/Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 911-928.
- Upadhayay, N. B., & Kakar, Q. (2021). Access to schools and learning outcomes of children with disabilities in Pakistan. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2021.2008535.
- Uçar, D. E., Yıldız, G., Özböke, C., Yılmaz, İ., & Kocaekşi, S. (2019). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının öğretmenlik branşları ve cinsiyetleri açısından incelenmesi: *Anadolu üniversitesi örneği*. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Ünal, F., & İflazoğlu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları I. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158.

Lereya, S. T., Cattan, S., Yoon, Y., Gilbert, R. & Deighton, J. (2022). How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education*. doi: 10.1080/08856257.2022.2059631.

Levine, M. (2005). *Her çocuk başarabilir. Farklı olma hakkı. Her türlü zihin yapısına uyum okullar Z. Babayığit* (Çev.) (3.Baskı). İstanbul: Boyner Yayınları

Laçın, E., & Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128.

Yanardağ, R., Konal, İ., & Baş, Ç. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(1), 42-51.

Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456.

Yörükoğlu, A. (2013). *Çocuk ruh sağlığı* (33.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları

Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## 8. EXTENDED ABSTRACT

It is known that teachers are effective and important in education for children with special needs, and the efficiency of education increases with teachers who exhibit positive attitudes during the education process. This study aimed to measure teachers' attitudes towards children with special needs in terms of the determined variables. In the research in which the survey model was preferred, the "Teachers' Attitude Scale towards Students with Special Needs", developed by Servet Atik and Mücahit Düzdemir in 2023, was used as the data collection tool. The population of the research is the teachers working in Kadıköy, Üsküdar and Ümraniye districts of Istanbul in the 2023-2024 academic year. 208 teachers randomly selected from these institutions constitute the sample group of the study. Teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education, private schools affiliated with the National Education Ministry and Special Education and Rehabilitation Centers in these districts in Istanbul province during the 2023-2024 academic period were included in the study. In the research, it was examined whether the variables of teachers' gender, age, professional seniority, branch, type of school/class they work in and whether they received support training for special education had an impact on their attitudes towards children with special needs. After obtaining permission to use the scale, which is the data collection tool in the study, and ethics committee permission for the research, it was shared digitally via Google form so that teachers could answer the prepared questions. At the same time, administrators of the institutions were called to ask for support for the study, and face-to-face interviews were held with the teachers by visiting the institutions where permission was obtained for the visit, and they were asked to answer the scale questions. Of the 208 data obtained in the study, 145 were collected online and 63 were collected in face-to-face interviews with teachers, and these collected data were entered into an Excel file and made ready for analysis. Statistical analysis of the collected data was performed in the SPSS v27 package program, and descriptive statistics for categorical variables were presented as frequencies and percentages. The results of multiple comparison tests are expressed in letter notation next to the medians. Examination of the relationships between numerical variables was determined by "Spearman's Rank Difference Correlation Coefficient" for data that did not show normal distribution. In the study, the statistical significance level was taken into account as " $p < 0.05$ ,  $p < 0.01$ ,  $p < 0.001$ " in all calculations and interpretations and the hypotheses were established bidirectionally.

According to the class findings of the teachers participating in the research, there was a difference between the "Teachers' Attitudes Towards Students with Special Needs Scale" "Emotion and Awareness" sub-factor scores ( $U=3582.5$ ;  $p < 0.001$ ) and the "total" scores of the scale ( $t=2.835$ ;  $p < 0.01$ ) was found to be a statistically significant difference. The median of the special education class teachers in the "Emotion and Awareness" sub-factor scores of the scale was found to be statistically higher than the median of the regular classroom teachers. The average of the special education classroom teachers in the total scores of the scale was found to be statistically higher than the average of the regular classroom teachers. When the findings were examined, it was seen that there was a significant difference in teachers' attitudes towards children with special needs according to their branches, and the attitude scores of special education teachers were higher. When the results were examined, the

median score of special education teachers in the "Emotion and Awareness" sub-factor scores of the scale was found to be statistically higher than the median of child development and education teachers, the median of classroom teachers, the median of teachers in other branches and the median of pre-school teachers. As a result, while the attitude scores of special education teachers were found to be higher than other branches according to the teachers' branch, it was found that there was a significant difference in the attitudes of teachers working in special education classes according to the class type. It was observed that there was no significant difference according to the teachers' gender, age, professional seniority, institution they work in and their receiving support training. Considering the findings obtained as a result of the study, the importance of special education teachers and special education classes in the education of children with special needs comes to the fore. In addition, when looking at the suggestions as a result of the research, it is seen that teachers receive support training for special education, as it will enable them to develop positive attitudes towards children with special needs. Based on all these, it can be concluded that teachers' attitudes are important in the education of children with special needs, and support training for special education is important in developing positive attitudes. It seems that their intake will be effective. In addition, it is thought that it is important to investigate the attitudes of teachers in terms of different variables in future studies, since the studies in the field are mostly conducted with candidate teachers.

Alnajjar, A. A. (2024). Türkiye’de öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili çalışmaların incelenmesi: Arapça eğitimi bağlamında bir değerlendirme. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(2), 54-69.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 19.01.2024 Kabul/Accepted: 16.04.2024

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

## Türkiye’de Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Tekniklerle İlgili Çalışmaların İncelenmesi: Arapça Eğitimi Bağlamında Bir Değerlendirme<sup>1</sup>

Abdallah A. ALNAJJAR<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, 2005-2022 yılları arasında Arapça eğitiminde öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılmış lisansüstü tezler ve bilimsel makaleleri incelemektir. Bu hedef doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel materyal gibi çeşitli iletişim biçimlerinin içeriğini analiz etmek ve yorumlamak için kullanılan bir araştırma metodolojisidir. Alanyazın taraması sonucunda, son yıllarda Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların düzenli olarak arttığı, çalışmaların 4’ü doktora, 41’i yüksek lisans 3’ü araştırma makalesi olmak üzere 48 çalışmanın yapıldığı, en çok çalışmanın yayınlandıkları kurum bazında İstanbul Aydın Üniversitesinde (f=23), bilim dalı bazında ise eğitim bilimlerinde (f=39), yöntem olarak da en fazla betimsel ve derleme yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın bulguları kapsamında Arapça eğitimi alanında bireysel öğrenme yöntemi, ters yüz yöntemi, iş birliğine dayalı öğrenme, beyin fırtınası, tartışma yöntemi, artırılmış gerçeklik, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, sınıf dışı etkinlik ve yaratıcı düşünme yöntemlerinde yapılan çalışmaların sayısı 1 ila 2 arasında değişerek düşük kalmıştır. Sonuç olarak, Türkiye’de Arapça eğitimi alanında öğrenci merkezli stratejilere yönelik yapılan tarama ve analizlerin sayıları giderek artmasına rağmen, belirli öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda hem makale hem de lisansüstü çalışmalarda bu konulara başvurulması önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci merkezli strateji; Arapça eğitimi; değerlendirme

### A Research on Studies Related with Student-Centered Strategies, Methods and Techniques in Turkey: An Evaluation in the Context of Arabic

#### Abstract

The aim of this research is to examine postgraduate theses and scholarly articles conducted between 2005 and 2022 regarding student-centered strategies, methods, and techniques in Arabic education. To achieve this goal, the qualitative research method of content analysis has been employed. Content analysis is a research methodology used to analyze and interpret the content of various forms of communication, such as written, oral, or visual materials. Following a review of the literature, it was found that studies on student-centered strategies, methods, and techniques in the context of Arabic education have been consistently increasing in recent years. A total of 48 studies were identified, including 4 doctoral dissertations, 41 master's theses, and 3

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü FSMVÜ II. Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları konferansında sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD, Konya-Türkiye, e-posta adresi: abdallaha.alnajjar@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3964-5175

research articles. It was determined that the majority of these studies were conducted at Istanbul Aydin University (f=23) in terms of institution, within the field of education sciences (f=39) in terms of discipline, and predominantly utilizing descriptive and review methods in terms of methodology. Additionally, within the scope of the findings, it was observed that the number of studies on individual learning methods, flipped learning, collaborative learning, brainstorming, discussion method, augmented reality, project-based learning, problem-based learning, out-of-class activities, and creative thinking methods in Arabic education remained low, ranging from 1 to 2 studies. Consequently, despite the increasing number of surveys and analyses conducted on student-centered strategies in Arabic education in Turkey, no specific studies were found on particular student-centered strategies, methods, and techniques. Therefore, it is recommended that both articles and postgraduate studies address these topics.

**Keywords:** Student-centered strategy; Arabic education; evaluation

## 1. GİRİŞ

Günümüzde küreselleşen dünyada iletişim, genellikle birden fazla dil bilme gerekliliği ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle dil öğrenimi, eğitimde giderek daha önemli bir odak noktası haline gelmektedir (Çakmak, 2016). Dil öğrenimi, özveri, azim ve yoğun zaman gerektiren bilinçli bir süreçtir (Guler, 2007). Dil öğrenme süreci, kelime hazinesinin geliştirilmesi, dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi ve dilin kullanımının öğrenilmesi gibi aşamalardan oluşmaktadır (Taşkin, 2023; Uçak, 2016). Dil öğrenme sürecinde edinilmesi veya kazanılması gereken temel beceriler dilbilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerileridir (Çeltik, 2022). Geleneksel olarak, öğrenciler yüz yüze konuşma ve basılı metinler kullanarak dilleri öğrenirken, günümüzde öğrencilerin farklı araçlar kullanarak iletişim kurabilmesi mümkündür. Her aracın kendi tarzı, kelime dağarcığı ve dil kullanımına yönelik yaklaşımı bulunmaktadır (Aktan-Erciyes, 2021; Brown, 2006; Şanal, 2017).

Dil öğrenme, çok yönlü bir faaliyet olduğu için bu süreç birçok etkiye açıktır. Dil öğrenme sürecinin ve ortamının merkezinde öğrenen birey bulunmaktadır ve bu sebeple bireyin öğrenme etkinliği ve öğrenilen dilin içeriğiyle ilgili içsel durumları önem arz etmektedir (Kalkan, 2022). Bu nedenle, öğretim sürecinde yer alan her birey, öğretim uygulamalarına farklı tepkiler verebilmekte ve fizyolojik, duyuşsal, bilişsel ve sosyal farklılıklara bağlı olarak uyarıcıyı algılamaktadır, bilgiyi belirli süreçlerden geçirip işleyerek belirli bir yapıya oturtmakta ve öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir (Buck ve Wightwick, 2012; Foster, 2010; Zhang vd., 2022).

Öğrenme, deneyim sonucunda değişikliklere yol açan ve performansın ve gelecekteki öğrenmenin potansiyelini artıran bir süreç olarak kabul edilmektedir (Alkan, 2019; Brown, 2006). Dil öğrenme sürecini etkilediği düşünülen faktörler arasında yer alan dil öğrenme stratejileri, dünya genelinde ve Türkiye'de birçok araştırmanın konusu olmuştur (Alnufaie, 2022; Baysal, 2019; Baz-Bolluk ve Bağcı 2020; Bıyıklı, 2021; Cesur ve Fer, 2007; Dhendup, 2021; Göçer, 2017; Mutlu, 2008; Pawlak, 2019; Pongsukvajchakul, 2021; Temizkan, 2010). Öğrenciler, bilgiyi anlama ve problem çözme süreçlerine yardımcı olmak için dil öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejisi, bir bireyin bilgiyi kullanma veya öğrenmeye yönelik yaklaşımını ifade etmektedir. Dil öğrenme stratejisi, öğrencilerin hedef dilin pratik kullanımını stratejik bir şekilde gerçekleştirmek için bilgiyi nasıl kullanacaklarıyla ilgili temel bir konudur (Demet-Nazlı, 2013).

Öğrenme stratejilerinin bilinmesi kadar öğretilmesi, bunun da ötesinde bilinen stratejilerin kullanılması da önemlidir. Dil eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklere yönelen araştırmacıların sayısı giderek artmaktadır. Bununla birlikte Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin yapılmış çalışmaların çoğunluğu nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemdir (Abu Rmealah, 2018; Abu Saleh, 2021; Alafune, 2021; Almohammed, 2022; Hendavi, 2019; Karaca, 2016; Karakoç, 2021; Kassas, 2019; Kütükcü, 2010). Ayrıca bu alanda nitel araştırma yöntemlerinden derleme yöntemi sıkça kullanılmaktadır (Aydın, 2005; Koçak, 2021; Medni, 2010).

Türkiye'deki dil öğrenimi bağlamında öğrenci merkezli stratejiler, yöntemler ve teknikler üzerine yapılan literatür incelemesi, öğrenci merkezli yaklaşımların öğrenme sonuçlarını geliştirme ve öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusundaki etkisine dair artan bir araştırma yığını ortaya çıkmaktadır (Sulak ve Süğümlü, 2019; Şimşek ve Özasan, 2021; Yağan, 2022; Yeşilpınar ve Doğanay, 2018). Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenci katılımı ve öğrenme sürecinde iş birliğine odaklanarak öğrenciler arasında problem çözme ve proje tabanlı öğrenme gibi unsurlara vurgu yapılmaktadır (Abdigapbarova ve Zhiyenbayeva, 2023; Kerimbayev ve değerleri, 2023).



Söz konusu yapılan çalışmalarda dil gelişimi, bilgisayar destekli öğretim, çevrimiçi kelime uygulaması, basamaklı öğretim, dijital hikayeler, buluş yoluyla öğretim stratejisi, sorgulama temelli öğrenme, beyin temelli öğrenme, problem çözme, kavram haritası, zihin haritası, örnek olay, alternatif değerlendirme temelli öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, altı şapkalı düşünme, istasyon tekniği, kavramsal değişim metinleri, probleme dayalı öğretim, proje tabanlı öğretim gibi farklı strateji, yöntem ve tekniklerin Arapça eğitiminde gelişimine etkisi araştırılmış, çalışmalar kapsamında hazırlanan Arapça eğitime yönelik etkinlikler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, her geçen gün artan çalışmalarda Arapça eğitimiyle ilgili çeşitli yönlerin ele alındığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili 2005-2022 yılları arasında bilimsel makale ve lisansüstü tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında odaklanılan araştırma soruları şunlardır:

1. Çalışmaların yayın yılı açısından dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yazım dili açısından dağılımı nasıldır?
3. Çalışmaların yayın türü açısından dağılımı nasıldır?
4. Çalışmaların yayınlanan kurum açısından dağılımı nasıldır?
5. Çalışmaların bilim dalı açısından dağılımı nasıldır?
6. Çalışmaların hedef kitlesi dağılımı nasıldır?
7. Çalışmalarda sıklıkla kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
8. Çalışmaların dil beceri alanları nelerdir?
9. Çalışmalarda kullanılan Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikleri nelerdir?

Bu çalışma, Türkiye'deki Arapça eğitimi bağlamında özellikle öğrenci merkezli öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, eğitimcilerin, politika yapıcıların ve araştırmacıların Arapça eğitiminde öğrenci merkezli öğrenmenin uygulanması ve etkinliği hakkında bilinçli kararlar verilmesini kolaylaştıracaktır. Bu çalışmaya ihtiyaç duyulmasının arkasındaki temel sorun, mevcut Arapça eğitimi stratejilerinin ve yöntemlerinin etkinliğinin tam olarak anlaşılabilmesi veya değerlendirilememesidir. Bu çalışma, bu eksikliği gidererek, Arapça eğitimi alanında daha iyi bir anlayış ve daha etkili uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, alandaki paydaşlar için hem bilgi sağlama hem de eğitim kalitesini artırma potansiyeline sahiptir.

## 2. YÖNTEM

Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, “çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü” olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2006). İçerik analizi, iletilen materyalin (bir kitap veya film gibi) açık ve gizli içeriğinin, anahtar sembollerini ve temalarını sınıflandırma, tablolama ve değerlendirme yoluyla analizidir, böylece anlamını ve muhtemel etkisini belirlemek amacıyla kullanılır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve nitel araştırmaların bir parçası olan içerik analizi, araştırmacının doğrudan müdahale etmeden bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesini sağlayan belirli kurallara dayalı bir yöntemdir (Başfıncı, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın temel odak noktası, bir konu etrafında yapılmış farklı ve bağımsız çalışmaların incelenmesidir. Bu inceleme, çalışmaların yönelimlerini ve elde edilen sonuçları açıklayıcı ve tanımlayıcı bir içerik analiziyle değerlendirmeyi içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

### 2.1. Veri Toplanma ve Analiz

Çalışma kapsamında, öğrenci merkezli stratejiler, öğrenci merkezli yöntemler, öğrenci merkezli teknikler ve Arapça eğitimi anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan alan yazını taraması, Ulusal Tez Merkezi Kurulu (YÖK), Google Akademik, Ulakbim, Eric, Ebsco, Web of Science ve Elsevier veri tabanlarında İngilizce ve Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir. Toplamda 834 bilimsel araştırma ve lisansüstü çalışma, anahtar kelimeleri kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, Arapça öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yaklaşımlara ilişkin 48 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma, 31 Ocak-30 Nisan 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı çerçevesinde, öğrenci merkezli stratejiler, yöntemler ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların yıl, dil, yayın türü, yayınlanan kurum, bilim dalı, hedef kitlesi, çalışma deseni, dil alanı ve strateji türleri açısından gruplandırılması yapılmıştır.

## 2.2. Kapsam ve Sınırlılık

Bu çalışma, öğrenci merkezli stratejiler, yöntemler ve teknikler temel alınarak belirlenen 48 çalışma (41 yüksek lisans, 3 doktora ve 4 araştırma makalesi) ile sınırlıdır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, 2005-2022 yılları arasındaki araştırmaları kapsamaktadır. Çalışma kapsamında yapılan sınıflandırmalar, çalışmaların tüm metnini dikkate almıştır.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli stratejiler, yöntemler ve tekniklerle ilgili yapılan eğitim çalışmalarının tam metin incelemesini gerçekleştirmek üzere, araştırmacı tarafından "Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Teknikler Yayın Sınıflama Formu" (Ek-1) adlı analiz formu hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında, araştırma analiz formu kodlamalarının tutarlılığını sağlamak amacıyla, konusunda uzman dört kişi, analiz formundaki temaları detaylı bir şekilde incelemiştir. Bu inceleme sonucunda temalar, yeniden geliştirilmiş ve çalışmanın amacına uygun olduğu kararına varılmıştır. Belirlenen temalar ve ilgili kodlama basamakları aşağıda sıralanmıştır:

- Çalışmanın künyesi: Çalışmanın yayın yılı, yayın dili ve yayın türü.
- Çalışmanın yayınlandığı kurum: Üniversite ve hakemli dergi.
- Çalışmanın bilim dalı: Eğitim bilimleri ve sosyal bilimleri.
- Çalışmanın hedef kitlesi: Genel, öğretmenler, üniversite öğrencileri, lise öğrencileri ve ortaokul öğrencileri vb.
- Çalışmanın yöntemi: Nicel, nitel ve karma.
- Çalışmanın dil alanı: genel, konuşma, okuma, dilbilgisi, kelime hazinesi, yazma ve dinleme vb.
- Öğrenci merkezli strateji türü: öykü, hikâye ve roman, eğitsel oyun ve rol oynama, drama ve tiyatro, zekâ dayalı öğrenme, ezgiler ve şarkılar, aktif öğrenme yöntemi, bireysel öğrenme yöntemi, ters yüz yöntemi, iş birliğine dayalı öğrenme, beyin fırtınası, tartışma yöntemi, artırılmış gerçeklik, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, sınıf dışı etkinlik, yaratıcı düşünme vb.

## 2.4. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde (YKBAEY, 2012) uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 2.4.1. Etik kurul izni

Bu çalışma, doküman analizi temelli bir yaklaşımla gerçekleştirildiği için etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamaktadır.

## 3. BULGULAR VE YORUM

Çalışma kapsamında incelenen 48 lisansüstü tez ve bilimsel makale içerik analize dâhil edilmiş olup, dâhil edilen bu çalışmalara ait betimsel özellikler, yüzde ve frekans şeklinde tablolar halinde sunulmuştur. Bu bölümde, öğrenci merkezli stratejiler, yöntemler ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların yayın yılı, yayın dili, yayın türü, yayınlanan kurum, bilim dalı, hedef kitlesi, çalışma deseni, dil alanı ve strateji türlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

### 3.1. Çalışmaların Yayın Yılı

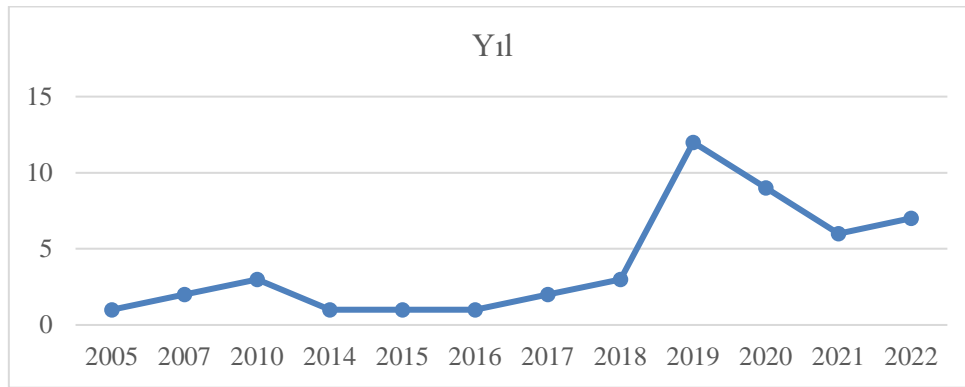
Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1'da gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Sıklık	Yüzde
2005	1	2.08
2007	2	4.16
2010	3	6.25
2014	1	2.08

2015	1	2.08
2016	1	2.08
2017	2	4.16
2018	3	6.25
2019	12	25
2020	9	18.75
2021	6	12.5
2022	7	14.58
Toplam	48	%100

Tablo 1’de, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımını gösteren verilere yer verilmiştir. Tablodan görüldüğü üzere, en yüksek sıklığın 12 çalışma ile 2019 yılına ait olduğu tespit edilmiştir. En az sıklığın görüldüğü yıllar ise tek bir çalışma ile 2005, 2014, 2015 ve 2016 yıllarıdır. Bu bağlamda, yapılan çalışmaların sayısının yıllara göre arttığı görülmektedir. Ayrıca, 2006, 2008, 2009, 2011, 2012 ve 2013 yıllarında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılım grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Grafiği

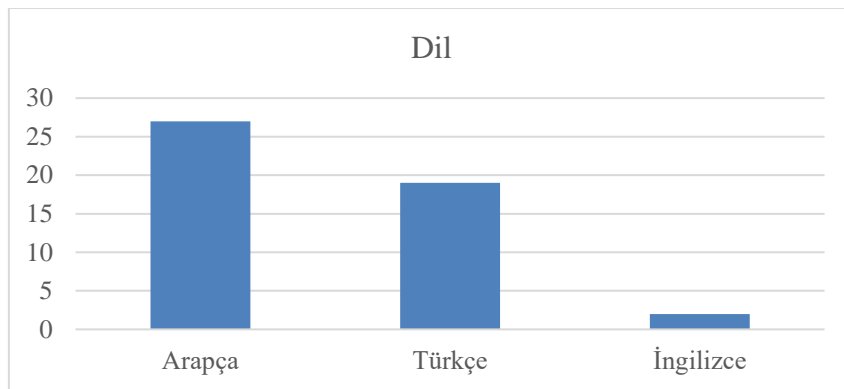
### 3.2. Çalışmaların Yayın Dili

Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların dile göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın dillerine Göre Dağılımı

Çalışma Dili	Sıklık	Yüzde
Arapça	27	56,25
Türkçe	19	39,58
İngilizce	2	4,16
Toplam	48	%100

Tablo 2 incelendiğinde, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılmış çalışmaların 27 (%56,25)’inin Arapça, 19 (%33,33)’ünün Türkçe ve 2 (%4,16)’sının ise İngilizce olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili yapılan çalışmaların yayın dillerine göre dağılım grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Dillerine Göre Dağılımı

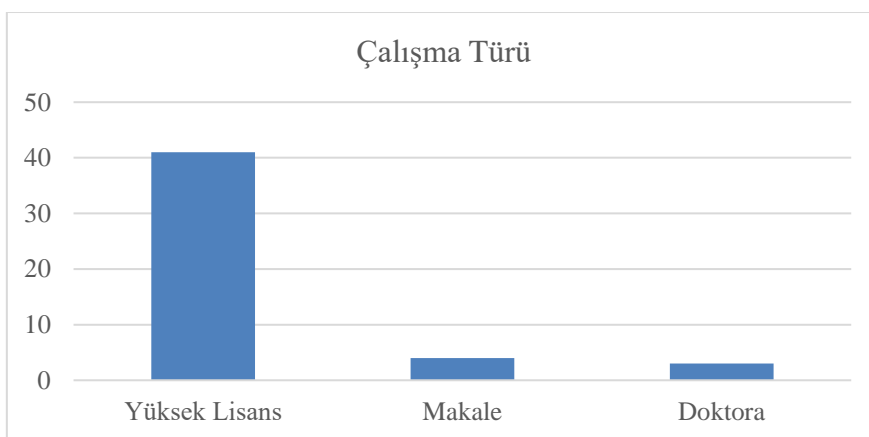
### 3.3. Çalışmaların Yayın Türü

Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı.

Yayın Türü	Sıklık	Yüzde
Yüksek lisans tezi	41	85,41
Doktora tezi	3	6,25
Bilimsel makale	4	8,33
Toplam	48	% 100

Tablo 3'te ifade edilen dağılıma göre, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılmış çalışmaların en fazla yüksek lisans 41'i (%85,41), daha sonra bilimsel araştırma düzeyinde 4'ü (%8,33) araştırma makalesi olduğu belirlenmiştir. Doktora tezi düzeyinde yapılan Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili çalışmalarının ise az düzeyde 3'ü (%6,25) olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların yayın türüne göre dağılım grafiği Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Türüne Göre Grafiği

### 3.4. Çalışmaların Yayınlandığı Kurum

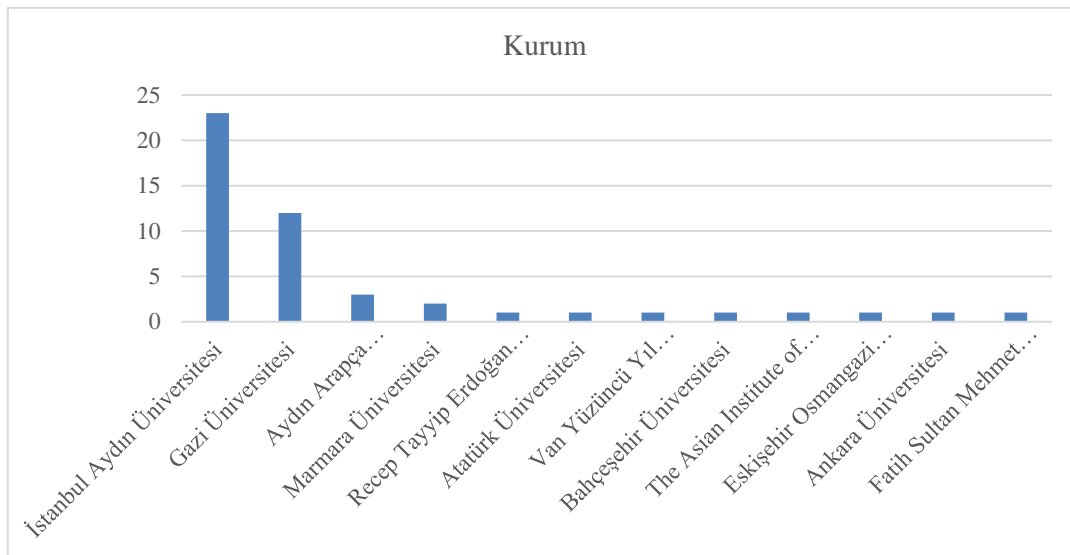
Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların yayımlandıkları kurumlara göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayınlandıkları Kuruma Göre Dağılımı

Yıl	Sıklık	Yüzde
Üniversite	(44)	(91,7)
İstanbul Aydın Üniversitesi	23	47,91
Gazi Üniversitesi	12	28
Marmara Üniversitesi	2	4,16

Bahçeşehir Üniversitesi	1	2,08
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	2,08
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	2,08
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	2,08
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	1	2,08
Ankara Üniversitesi	1	2,08
Atatürk Üniversitesi	1	2,08
Hakemli Dergi	(4)	(8,3)
Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi	3	6,25
The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews	1	2,08
<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>%100</b>

Tablo 4 incelendiğinde, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili elde edilen bulgulara göre, 48 çalışmaların 44'ünün (%91,7) üniversitelerde, 4 tanesinin (%8,3) ise dergilerde yayımlandığı görülmektedir. Buna göre, Türkiye’de Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan tezler toplam 10 üniversitede gerçekleştirildiği belirlenmiştir. En fazla tez, sırasıyla İstanbul Aydın Üniversitesi (f=23, %47,91), Gazi Üniversitesi (f=12, %28) ve Marmara Üniversitesi (f=2, %4,16) bünyesinde yapılmıştır. Konuyla ilgili diğer bilimsel makalelerin ise sadece iki dergide yayımlandığı belirlenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların yayımlandıkları kuruma göre dağılım grafiği Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayımlandıkları Kurumlara Göre Grafiği

### 3.5. Çalışmaların Bilim Dalı

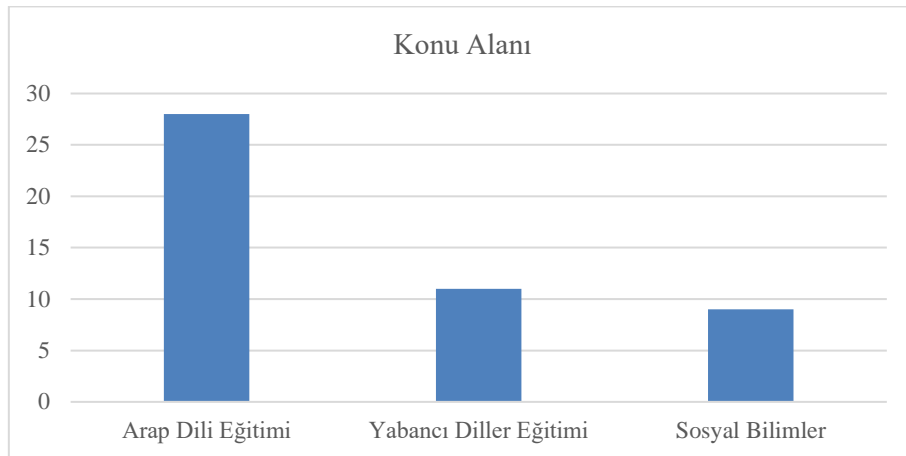
Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların bilim dallarına göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Bilim Dalına Göre Dağılımı

Bilim Dalı	Sıklık	Yüzde
Eğitim Bilimleri	(39)	(81,25)
Arap dili eğitimi	28	85,33
Yabancı diller eğitimi	11	22,91
Sosyal Bilimler	(9)	(18,75)
<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>%100</b>

Tablo 5’te ifade edilen dağılıma göre, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmalarının tamamı dikkate alındığında, yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun (f=39, %81,25) Eğitim Bilimlerinde yapılmış olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim Bilimlerinde gerçekleşen çalışmalar 28

(%85,33)'nün Arap dili eğitimi, 11 (%22,91)'inin ise Yabancı diller eğitimi bağlamında yapıldığını görülmüştür. Yanı sıra Sosyal Bilimler gerçekleştirilen çalışmaların sadece 9 adet olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların bilim dalına göre dağılım grafiği Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Bilim Dalına Göre Dağılımı

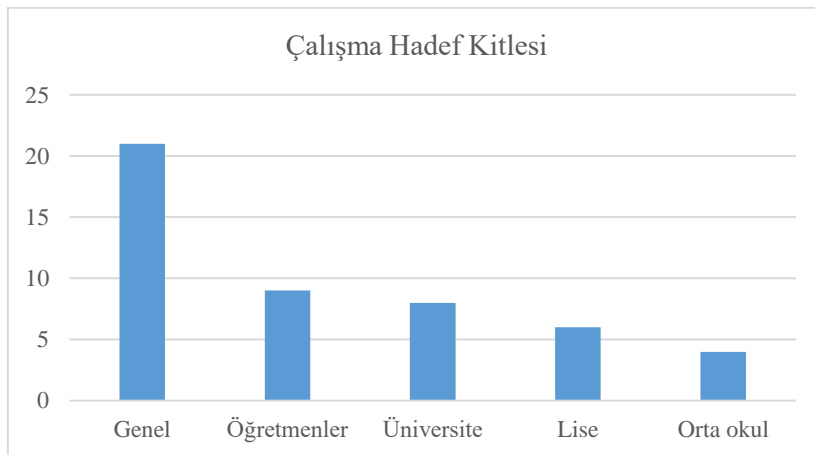
### 3.6. Çalışmaların Hedef Kitleleri

Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların hedef kitesine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Hedef Kitesine Göre Dağılımı

Konu Alanı	Sıklık	Yüzde
Genel	21	43,75
Öğretmenler	9	18,75
Üniversite öğrencileri	8	16,66
Lise öğrencileri	6	12,5
Orta okul öğrencileri	4	8,33
Toplam	48	% 100

Tablo 6'da, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili incelenen toplam 48 çalışmanın 5 farklı kitleye yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu hedef kitleleri sırasıyla; genel katılımcı (f=21, %43,75), öğretmenler (f=9, %18,75), üniversite öğrencileri (f=8, %16,66), lise öğrencileri (f=6, %12,5) ve ortaokul öğrencileri (f=4, %8,33) şeklinde sıralanmaktadır. Bu bulgulara göre, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikleri inceleyen çalışmaların büyük çoğunluğunun genel bir hedef kitle üzerinde odaklandığını ifade etmektedir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların Hedef Kitesine göre dağılım grafiği Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Hedef Kitesine Göre Grafiği

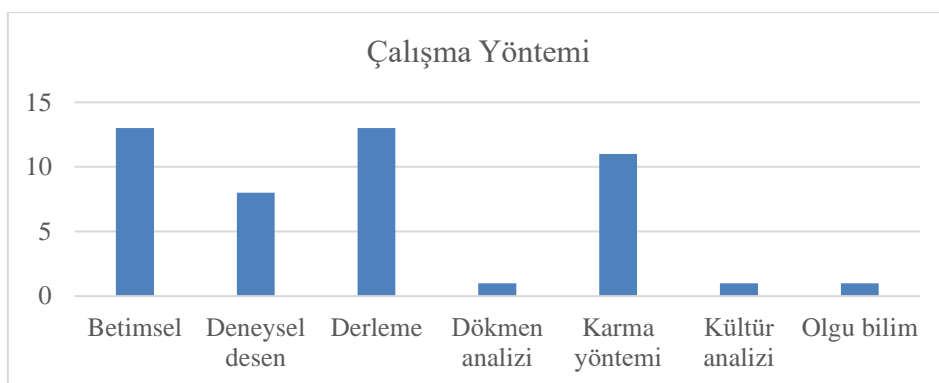
### 3.7. Çalışmaların Yöntemi

Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Konu Alanı	Sıklık	Yüzde
Nicel araştırma yöntemi	(21)	(43,75)
Betimsel	13	27,08
Deneysel	8	16,66
Nitel araştırma yöntemi	(16)	(33,33)
Derleme	13	27,08
Doküman analizi	1	2,08
Kültür analizi	1	2,08
Olgu bilim	1	2,08
Karma yöntem	(11)	(22,91)
Toplam	48	%100

Tablo 7’de sunulan verilere göre, çalışmaların 21’i (%43,75) nicel araştırma yöntemlerine göre, 16’si (%33,33) nitel araştırma yöntemlerine göre ve 11’i (%22,91) ise karma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tablo incelendiğinde, en sık tercih edilen yöntemlerin sırasıyla betimsel (f=13, %27,08), derleme (f=13, %27,08) ve deneysel yöntem (f=11, %17) olmuştur. Doküman analizi, kültür analizi ve olgu bilim yöntemleri ise en az kullanılanlar arasında yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilişkin çalışmalarında genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, bu yöntemlerin çoğunlukla betimsel yöntemlere dayandığı söylenebilir.



**Şekil 7.** Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yöntemlerine Göre Grafiği

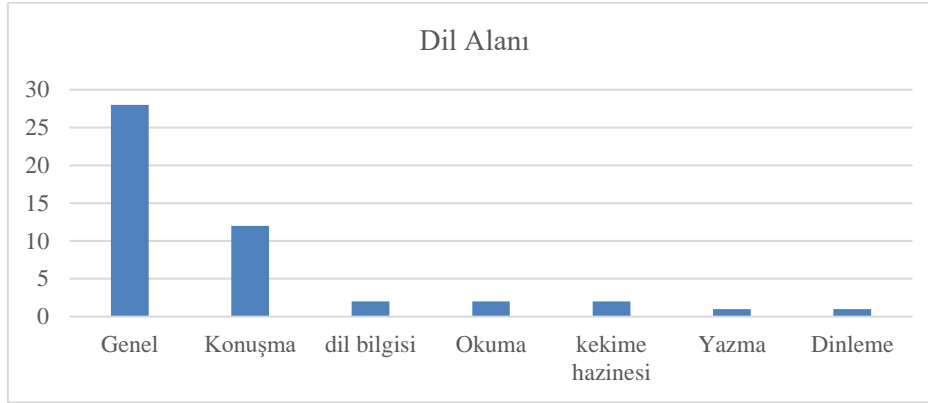
### 3.8. Çalışmaların Dil Beceri Alanı

Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların dil alanlarına göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Dil Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

Dil Beceri Alanı	Sıklık	Yüzde
Genel	28	58,33
Konuşma	12	25
Okuma	2	4,16
Dilbilgisi	2	4,16
Kelime hazinesi	2	4,16
Yazma	1	2,08
Dinleme	1	2,08
Toplam	48	%100

Tablo 8'e bakıldığında, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların 7 farklı dil alanına yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu dil beceri alanları sırasıyla; genel alan (f=28, %58,33), konuşma becerisi (f=12, %25), okuma becerisi (f=2, %4,16), dilbilgisi (f=2, %4,16), kelime hazinesi (f=2, %4,16), yazma becerisi (f=1, %2,08) ve dinleme becerisi (f=1, %2,08). Bu bulgulara göre, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılmış çalışmalarının büyük çoğunluğunun genel bir dil alanına (f=39, %59) odaklandığı söylenebilir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların dil alanlarına göre dağılım grafiği Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Dil Alanlarına Göre Grafiği

### 3.9. Öğrenci Merkezli Stratejilerin Türü

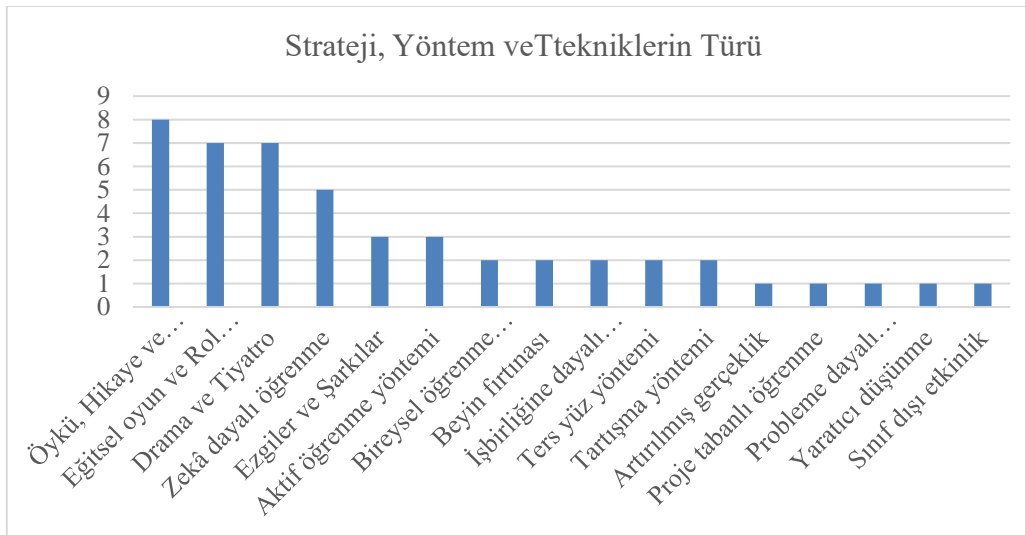
Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yapılan çalışmaların strateji türüne göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Strateji Türüne Göre Dağılımı

Konu Alanı	Sıklık	Yüzde
Öykü, hikâye ve roman	8	16,66
Eğitsel oyun ve rol oynama	7	14,58
Drama ve tiyatro	7	14,58
Zekâ dayalı öğrenme	5	10,41
Ezgiler ve şarkılar	3	6,25
Aktif öğrenme yöntemi	3	6,25
Bireysel öğrenme yöntemi	2	4,16
Ters yüz yöntemi	2	4,16
İşbirliğine dayalı öğrenme	2	4,16
Beyin fırtınası	2	4,16
Tartışma yöntemi	2	4,16
Artırılmış gerçeklik	1	2,08
Proje tabanlı öğrenme	1	2,08
Probleme dayalı öğrenme	1	2,08
Sınıf dışı etkinlik	1	2,08
Yaratıcı düşünme	1	2,08
Toplam	48	% 100

Tablo 9'a bakıldığında, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin çalışmalarda en fazla tekrar eden ilk beş strateji kavramının sırasıyla öykü, hikâye ve roman (f=8, % 16,66), eğitsel oyun ve rol oynama (f=7, % 14,58), drama ve tiyatro (f=7, % 14,58), zekâ dayalı öğrenme (f=5, % 10,41) ve ezgiler ve şarkılar (f=3, % 6,25) olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen çalışmaların strateji türüne göre dağılım grafiği Şekil 9'da verilmiştir.





**Şekil 9.** Öğrenci Merkezli Stratejiler ile İlgili Yapılan Çalışmaların Strateji Türüne Göre Grafiği

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2005-2022 yılları arasında Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin yapılmış çalışmaların sayısı 48'dir. Bu çalışmaların 41'i yüksek lisans tezleri, 4'ü araştırma makalesi ve 3'ü doktora tezlerinden oluşmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların sayılarının yıllara göre arttığı görülmektedir. Son 4 yılda (2019-2022) yapılan çalışma sayısı, daha önceki dönemlerde yapılan çalışmalardan daha fazladır. Bu durum, (2019-2022) yılları arasında araştırmacıların Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklere daha fazla ilgi gösterildiğini göstermektedir.

Türkiye'de Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların 44'ünün (%91,7) üniversitelerde, 4 tanesinin (%8,3) ise dergilerde yayınlandığını tespit edilmiştir. Tezlerin en fazla, sırasıyla İstanbul Aydın (f=23, %47,91), Gazi (f=12, %28) ve Marmara (f=2, %4,16) üniversitelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmaların tamamı dikkate alındığında, yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun (f=39, %81,25) Eğitim bilimlerinde yapılmış çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim bilimlerinde gerçekleşen çalışmalar 28'inin (%85,33) Arap dili eğitimi, 11'inin (%22,91) ise yabancı diller eğitimi bağlamında yapıldığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun eğitim bilimlerinde hazırlandığı söylenebilir. Bu bulgular çerçevesinde, söz konusu düşük düzeydeki yapılan araştırma makalesi ve doktora tezlerin daha fazla araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Çalışmada Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin yapılmış çalışmaların 5 farklı kitleye yönelik gerçekleştirilmiştir. Hedef kitleleri sırasıyla; genel katılımcı (%43,75), öğretmenler (%18,75), üniversite öğrencileri (%16,66), lise öğrencileri (%12,5) ve orta okul öğrencileri (%8,33) şeklinde sıralanmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, farklı hedef kitlelere yönelik yapılacak bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmalarının kullandığı yöntem türleri incelendiğinde (%45,83)'ünün nicel, (%37,5)'nin nitel, (%16,6)'sının karma araştırma yöntemlerinden yararlandığını tespit edilmiştir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, Arapça eğitimi alanında öğrenci merkezli stratejilerine ilişkin yeni deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli stratejilerin etkinliği, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve uygulama süreçleri üzerine odaklanan yeni bilimsel çalışmalara başvurulması önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların genel alan (%58,33), konuşma becerisi (%25), okuma becerisi (%4,16), dilbilgisi (%4,16), kelime hazinesi (%4,16), yazma becerisi (%2,08) ve dinleme becerisi (%2,08) ile ilgili yapılmış olduğunu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğunun genel bir dil alanı (%59) üzerine odaklandığı söylenebilir. Bu çerçevede, temel dil becerilerine yönelik daha fazla araştırma başvurulması önerilebilir.

Çalışmada Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin yapılmış çalışmaların en fazla tekrar eden strateji kavramın sırasıyla öykü, hikâye ve roman (%16,66), eğitsel oyun ve rol oynama (%14,58), drama ve tiyatro (%14,58), zekâ dayalı öğrenme (%10,41) ve ezgiler ve şarkılar (%6,25) olduğu görülmüştür. Çalışmanın bulguları kapsamında bireysel öğrenme yöntemi, ters yüz yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin fırtınası, tartışma yöntemi, artırılmış gerçeklik, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, sınıf dışı etkinlik ve yaratıcı düşünme yöntemlerinde yapılan çalışmaların sayısı 1 ile 2 arasında değişerek düşük kalmıştır. Bu bulgular çerçevesinde, söz konusu düşük düzeydeki yapılan çalışmaların daha fazla araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında dikkat çeken önemli bir nokta, Arapça eğitimi alanında öğrenci merkezli stratejilerine ilişkin gerçekleştirilen tarama ve analizler sonucunda bazı öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili herhangi bir çalışma rastlanmamıştır. Bu stratejiler arasında buluş yoluyla öğretim stratejisi, argümantasyon, beyin temelli öğrenme, 5E ve 7E öğrenme modeli, kavram haritası, zihin haritası, örnek olay, durumlu öğrenme, istasyon tekniği, basamaklı öğretim, alternatif değerlendirme temelli öğretim, farklılaştırılmış öğretim ve altı şapkalı düşünme tekniği yer almaktadır. Buradan hareketle, bilimsel makale ve lisansüstü çalışmalarının bu yöntemler ve teknikler çerçevesinde gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Bu kapsamda, araştırmacılarının bu alan ile ilgili hedeflenen çalışmalar yapmalarını teşvik edilmesi veya işbirliğinin artırılması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, Arapça eğitimi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmaların ve bu alana yönelen araştırmacıların sayısı giderek artmaktadır. Ancak, yayın türü, yayınlanan kurum, bilim dalı, hedef kitlesi, çalışma deseni ve temel dil beceri alanları değerlendirildiğinde, mevcut çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Arapça öğretiminde öğrenci merkezli stratejilerin kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer almalarını ve kendi öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak başarıyı artırmaktadır. Bu çerçevede, hem makale araştırmalarında hem de lisansüstü çalışmalarında bu konulara başvurulması önerilebilir. Son olarak, çalışmanın diğer bulgularının da Arapça eğitimi araştırmaları alanında ilgiyi artıracığı ve araştırmacılara fayda sağlayacağı umulmaktadır.

## 5. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** Makale tamamen yazar tarafından hazırlanmıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## 6. KAYNAKÇA

Abdigapbarova, U., & Zhiyenbayeva, N. (2023). Organization of Student-Centered learning within the Professional Training of a future teacher in a Digital Environment. *Education and Information Technologies*, 28(1), 647–661. doi: 10.1007/s10639-022-11159-5

Abu Rmealh, H. M. S. (2018) *Yabancılar Arapça öğretmenin yaratıcı düşünme teknikleri bilgisinin öğretmenin yeterliliğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Abu Saleh, H. K. H. (2021) *Öğrenen yabancı öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesinde oyun ve rol oynama yönteminin kullanılmasının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aktan-Erciyes, A. (2021). Understanding language acquisition: Neural theory of language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 697-705. doi: 10.52462/jlls.48

Alafune, A. (2021) *Yabancı öğrencilere Arapça öğretiminde öykünün dilde akıcılığın geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Alkan, C. (2019). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 209-229. doi: 10.1501/Egifak\_0000001070

- Almohammed, S. (2022) *Yabancılara Arapça öğretimi alanında artırılmış gerçeklik tekniği ışığında müfredat önerisi hazırlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alnufaie, M. R. (2022). Language learning strategy instruction in Saudi Arabia: a systematic review. *Arab World English Journal*, 13(2), 192-204. doi: 10.24093/awej/vol13no2.13
- Aydın, T. (2005) *Çoklu zekâ kuramı ve yabancılara Arapça öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başfıncı Şahin, Ç. (2008). Bir pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi* 19(61), 52-71.
- Baysal, E. A. (2019). How to teach language learning strategies? *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 72-98.
- Baz-Bolluk, D., & Bağcı, H. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 448-463. doi: 10.17860/mersinefd.705769
- Bıyıklı, C. (2021). The relationship between language learning strategies and academic self-concept. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 101–123. doi: 10.29329/ijpe.2020.332.7
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Philadelphia, PA: Pearson Education.
- Buck, J., & Wightwick, C. (2012). *Teaching and learning languages: A practical guide to learning by doing*. London, England: Routledge.
- Cesur, O., & Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Çakmak, N. (2016). *Lisans öğrencilerinin bilgi arama süreçleri ile ilgili kavramları, tutumları ve düşünceleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. Ankara.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(31), 107-131.
- Demet-Nazlı, Ö. (2013). How do the psycholinguistic factors affect the foreign language learning process of preparatory class students??. *The Internet Journal Language, Culture and Society*, 38, 120-130.
- Dhendup, S. (2021). Investigating language learning strategy use by Bhutanese undergraduate students. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 11(1), 28-39. doi: 10.26634/jelt.11.1.17552
- Foster, R. (2010). *The teaching and learning process*. Florida: University Press.
- Göçer, A. (2017). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 121-142.
- Guler, A. (2007). Dil öğrenme süreci. Retrieved from Aöf-Açıköğretim Fakültesi Yardım Destek ve Paylaşım Platformu website: <https://www.aofdestek.net/konu/dil-ogrenme-sureci.32/>
- Hendavi, F. (2019) *Arapça öğretmenlerinin eylem ve iletişim yeteneklerini geliştirmede dil oyuncaklarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkan, T. (2022). Uzaktan eğitim dil öğrenim süreçlerinde özgün araç kullanımı. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 6(1), 77–91. doi: 10.46328/bestdergi.56
- Karaca, S. (2016) *Yabancı dil öğretiminde drama ve Arapça konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Karakoç, R. (2021) *Öğrenen yabancı öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesinde oyun ve rol oynama yönteminin kullanılmasının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kassas, C. (2019) *Duygusal zekâ ve Arapça öğretmenlerinin mesleki yeterliliğinin oluşumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kerimbayev, N., Umirzakova, Z., Shadiev, R., & Jotsov, V. (2023). A student-centered approach using modern technologies in distance learning: a systematic review of the literature. *Smart Learning Environments*, 10(1). doi: 10.1186/s40561-023-00280-8
- Koçak, A. (2021). Arapça konuşmayı öğrenmede tartışma metodunun rolü. *Araştırmaları Dergisi Arap Dili Eğitimi*, 1(3), 87-99. doi: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad\_v03i10041
- Kütükcü, A. H. (2010) *Arapça öğretiminde drama yöntemi ve Arapça dersini yürüten öğretmenlerin bu yöntemi kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Medni, T. (2010) *Arapça öğretiminde edebi materyallerin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mutlu, A. (2008) *Dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri: İngilizce öğretmen adayları üzerine bir çalışma (Balıkesir üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Pawlak, M. (2019). Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research*, 25(5), 817-835. doi: 10.1177/1362168819876156
- Pongsukvajchakul, P. (2021). Language learning strategies used in English writing by thai undergraduate students. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 54–59. doi: 10.34293/education.v9i2.3626
- Sulak, S. E., & Süğümlü, Ü. (2019). Türkçe öğretiminde strateji, yöntem ve teknikler. *Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için* (pp. 335–370). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şanal, f. (2017). Foreign language teaching and learning theories/approaches. *Literature Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 220-225.
- Şimşek, H., & Özasan, D. (2021). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. doi: 10.30964/auebfd.740077
- Taşkın, Y. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözlük kullanma tercihlerinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 214–229. doi: 10.48174/buaad.1296735
- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili II dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 86-103.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Yağan, S. A. (2022). Öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumuna etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 294-323. doi: 10.35675/befdergi.730782
- Yeşilpınar U. M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209. doi: 0.17860/mersinefd.334542
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi (YKBAEY). (2012). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: Augustus 2012. Erişim adresi: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiDnse4ksSFAxW0efEDHfO8AeYQFnoECB8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.yok.gov.tr%2FDocuments%2F>

Kurumsal%2Fmevzuat%2FYay%25C4%25B1nEti%25C4%259FiY%25C3%25B6nergesi\_140318.pdf&usg=A  
OvVaw1Z13uMORQBA422O9eyMyT3&opi=89978449

Zhang, Y., Tian, Y., Yao, L., Duan, C., Sun, X., & Niu, G. (2022). Individual differences matter in the effect of teaching presence on perceived learning. *Computers & Education*, 179, 1-11. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104427

## 7. EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to examine postgraduate theses and scientific articles related to student-centered strategies, methods, and techniques in Arabic education conducted between 2005 and 2022. To achieve this goal, content analysis, a qualitative research method, was employed. Content analysis is a research methodology used to analyze and interpret the content of various forms of communication, such as written, oral, and visual materials. The research questions in this study are as follows:

- What is the distribution of studies based on publication year?
- What is the distribution of studies based on the language of writing?
- What is the distribution of studies based on publication type?
- What is the distribution of studies based on publishing institutions?
- What is the distribution of studies based on academic discipline?
- What is the distribution of studies based on the target audience?
- What were the most frequently used research methods in these studies?
- What are the language domains covered in this study?
- What are the student-centered strategies, methods, and techniques used in these studies?

Within the scope of this study, a literature review was conducted using the keywords student-centered strategies, student-centered methods, student-centered techniques, and Arabic education. The literature review was performed in English and Turkish using databases such as the National Thesis Center Board (YÖK), Google Scholar, Ulakbim, Eric, Ebsco, Web of Science, and Elsevier. In total, 834 scientific research and postgraduate studies were examined using these keywords. As a result of this review, 48 studies related to student-centered approaches in Arabic teaching were considered for evaluation. The study was conducted between January 31 and April 30, 2023.

In the context of the study objectives, studies related to student-centered strategies, methods, and techniques were categorized based on the year of publication, language, publication type, publishing institution, academic discipline, target audience, research design, language domain, and types of strategies.

It is important to note that this study was limited to 48 works (41 master's theses, three doctoral theses, and four research articles) based on student-centered strategies, methods, and techniques. The included studies covered the period 2005–2022. To ensure the consistency of the Research Analysis Form coding, four experts in the field examined the themes in detail. As a result of this review, the themes were redeveloped and it was decided that they were suitable for the purpose of the study.

The literature review revealed a steady increase in studies related to student-centered strategies, methods, and techniques in Arabic education in recent years. Of the 48 studies, four were doctoral theses, 41 were master's theses, and three were research articles. Istanbul Aydın University had the highest number of publications (n=23), and the field of educational sciences had the highest frequency (n=39). The descriptive and review methods are the most commonly used research methods. The findings also indicated that the number of studies on individual learning methods, flipped learning, collaborative learning, brainstorming, discussion methods, augmented reality, project-based learning, problem-based learning, extracurricular activities, and creative thinking methods remained low, ranging from 1 to 2.

One notable point in the study is that despite the extensive literature review and analysis in the field of Arabic education, no studies were found related to certain student-centered strategies, methods, and techniques. These include teaching strategies through discovery, argumentation, brain-based learning, 5E and 7E learning models, concept mapping, mind mapping, case-based learning, situational learning, station technique, step-by-step teaching, alternative assessment-based teaching, differentiated teaching, and six thinking hat techniques.

Therefore, it can be suggested that further research and studies in both scientific articles and postgraduate works can be conducted within the framework of these methods and techniques.

In conclusion, the number of studies on student-centered strategies, methods, and techniques in Arabic education is steadily increasing. However, considering the number of studies in relation to the type of publication, place of publication, academic discipline, target audience, research design, and basic language skills, it can be said that the studies on Arabic education are not sufficient. Perhaps the most significant finding of this study is the absence of any research on certain student-centered strategies, methods, and techniques in the field of Arabic education in Turkey. Therefore, it is recommended that these topics be referred to in both scientific and postgraduate studies. Lastly, it is hoped that the other findings of this study will increase interest and benefit researchers in the field of Arabic education research.

The more frequent use of student-centered strategies in Arabic teaching, increased efforts to identify students' learning needs, the incorporation of more interactive activities into the learning process, and the inclusion of student-centered strategies in teachers' training programs contribute to the success of students. In conclusion, the use of student-centered strategies in Arabic teaching actively engages students in the learning process, enhances their confidence and motivation, and helps them improve their language skills. Therefore, the use of student-centered strategies in Arabic teaching is recommended. Despite the increasing number of studies, the most notable point emphasized in this study is the lack of research on student-centered strategies, methods, and techniques in the context of Arabic education in Turkey. In this context, it is advisable to refer to these topics in both articles and in postgraduate studies.

## 8. EKLER

### (Ek-1): Öğrenci Merkezli Strateji, Yöntem ve Teknikler Yayın Sınıflama Formu

#### Araştırma Analiz Formu

1- Çalışmanın künyesi:			
Çalışmanın adı: .....		Çalışmanın yayın yılı: .....	
Çalışmanın yazarı: .....			
Çalışmanın yayın dili	Türkçe ( )	İngilizce ( )	Diğer: .....
Çalışmanın yayın türü:	bilimsel makale ( )	Yükseklisans tezi ( )	Doktora tezi ( )
2- Çalışma yayınlandığı kurum:			
( ) Üniversite:.....		( ) Hakemli dergi:.....	
3- Çalışmanın bilim dalı:			
( ) Eğitim bilimleri		( ) Sosyal bilimleri.	( ) Diğer:.....
4- Çalışmanın hedef kitlesi:			
( ) Genel		( ) üniversite öğrencileri	( ) orta okul öğrencileri.
( ) Öğretmenler		( ) lise öğrencileri	( ) Diğer:.....
5- Çalışmanın yöntemi:			
( ) Nicel yöntem:.....		( ) Nitel yöntem:.....	( ) Karma yöntem
6- Çalışmanın dil beceri alanı:			
( ) Genel		( ) Dilbilgisi	( ) Dinleme
( ) Konuşma		( ) Kelime hazinesi	( ) Diğer:.....
( ) Okuma		( ) Yazma	
7- Öğrenci merkezli strateji türü:			
( ) Öykü, Hikaye ve Roman		( ) Bireysel öğrenme yöntemi	( ) Proje tabanlı öğrenme
( ) Eğitsel oyun ve Rol oynama		( ) Ters yüz yöntemi	( ) Probleme dayalı öğrenme
( ) Drama ve Tiyatro		( ) İşbirliğine dayalı öğrenme	( ) Sınıf dışı etkinlik
( ) Zekâ dayalı öğrenme		( ) Beyin fırtınası	( ) Yaratıcı düşünme
( ) Ezgiler ve Şarkılar		( ) Tartışma yöntemi	( ) Diğer:.....
( ) Aktif öğrenme yöntemi		( ) Artırılmış gerçeklik	

Akinci Düzel, S., & Girgin Akın, N. (2024). Okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların eğitiminde yaşanan problemler üzerine yayımlanan araştırmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(2), 70-82.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 29.02.2024 Kabul/Accepted: 15.04.2024

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

## Okul Öncesi Dönemde Eğitim Alan Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Yaşanan Problemler Üzerine Yayımlanan Araştırmaların İncelenmesi

Senem AKINCI DÜZEL<sup>1</sup>

Nesrin GİRGİN AKIN<sup>2</sup>

### Özet

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitimi özel eğitim uygulamalarındaki eksikliklerden dolayı sancılı bir süreçtir. Bu dönemde okula uyum, akran ilişkileri ve öğretmenlerin özel eğitim alanındaki yetersizliği gibi faktörler yaşanan sorunların artarak devamlılık göstermesine neden olmaktadır. Tüm bu nedenlerden yola çıkılarak alanda yayımlanmış araştırmaların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 2009-2023 yıllarında okul öncesinde eğitim alan özel gereksinimli çocukların sınıf içinde yaşanan sorunlarına ilişkin DergiPark, Google Akademik ve ResearchGate'de yayımlanmış makaleler çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen 22 makalenin 12'si yurt içinde 10'u ise yurt dışındaki farklı ülkelerde yayımlanmış çalışmalardır. Bu çalışmaların ülke, yıl, çalışma konusu, çalışma grubu, araştırma modeli, sonuçlar ve öneriler yönünden doküman analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ağırlık verildiği ve çalışma grubunun çoğunlukla öğretmen ve çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca, yurt içinde yapılan çalışmaların araştırma modelinde nitel yöntemler tercih edilirken yurt dışı çalışmalarda nicel yöntemlere ağırlık verildiği görülmektedir. İncelemesi yapılan çalışmalarda yer verilen önerilere baktığımızda, öğretmen niteliğinin artırılması, çocuklara öz bakım becerilerinin kazandırılması ve özel gereksinimli çocuklara uygun eğitim uygulanmasının önemini vurgulandığı dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayımlandığı ülkeler ve yıllara bakıldığında özel gereksinimli çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar benzerlik göstermekte ve okul öncesi özel eğitimde günümüze kadar süregelen eksiklikler/sorunlar dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, özel gereksinimli çocukların eğitiminde öğretmenlerin nitelikli olması, eğitimin iyileştirilmesi, toplumun ve ailelerin bilinçlendirilmesi okul öncesi özel eğitimde yaşanan sorunları en aza indireceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel gereksinimli çocuklar; okul öncesi eğitim; problem davranışlar

### Examination of Published Researches on the Problems Encountered in the Education of Children with Special Needs in Preschool Period

#### Abstract

Education of children with special needs in the preschool period is a painful process due to deficiencies in special education practices. During this period, factors such as adaptation to school, peer relations and the inadequacy of teachers in the field of special education cause the problems to increase and continue. Based on all these reasons, in this study, which aims to examine the research published in the field, articles published in DergiPark, Google Scholar and ResearchGate regarding the problems experienced in the classroom of children with special needs receiving pre-school education between 2009 and 2023 were included in the scope of the

<sup>1</sup> Uzm. Öğretmen, Acıbadem Erdoğan Yüksel Anaokulu, İstanbul-Türkiye, seneminelasi@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0002-6831-6787

<sup>2</sup> Uzm. Öğretmen, Ümraniye Şehit Ahmet Kılıçarslan İlkokulu, İstanbul-Türkiye, nsrnfth98@gmail.com.tr, ORCID: 0009-0007-4376-7171

study. Of the 22 articles included in the research, 12 were published in the country and 10 were published in different countries abroad. Document analysis of these studies was conducted in terms of country, year, study subject, study group, research model, results and recommendations. According to the findings of the research; It is seen that emphasis is placed on the problems experienced in inclusive education and the study group consists mostly of teachers and children. In addition, while qualitative methods are preferred in the research model of domestic studies, it is seen that emphasis is placed on quantitative methods in international studies. When we look at the suggestions included in the studies reviewed, it is noteworthy that the importance of increasing teacher qualifications, teaching children self-care skills and providing appropriate education to children with special needs is emphasized. When we look at the countries and years in which the studies examined within the scope of the research were published, the problems experienced in the education of children with special needs are similar and the deficiencies/problems that continue to this day in pre-school special education attract attention. As a result, it is thought that the qualification of teachers in the education of children with special needs, improving education, and raising the awareness of society and families will minimize the problems experienced in pre-school special education.

**Key Words:** Children with special needs; preschool education; problem behaviors

## 1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik açıdan gelişiminin temellerinin atıldığı kritik zaman aralığıdır. Bu dönemde çocuğun kazandığı tüm sosyal ve akademik beceriler başkalarıyla sağlıklı iletişim kurmasında, kendisini ve çevresini tanıyarak uyum sağlamasında ve akademik yeterlilik kazanmasında önem arz etmektedir (Vural, 2006). Özel gereksinimli çocuklara sosyal beceri ve uyum durumlarının kazandırılması, uygulanan özel eğitimin kalitesi ve toplumun yetersiz bireyler konusundaki bilinç ve farkındalığıyla ilişkilidir (Yıldırım Doğru ve Cepdibi, 2018). Bu uyum süreci ile elde ettiği prososyal davranışlar bireyin çevresi ile etkileşiminin sağlıklı yürütülmesinde büyük rol oynamaktadır (Yavuzer, 2005). Öğretmen, çocukların okula uyum sağlama ve başarılı olma sürecinde birinci derecede katkı sağlayan kişidir (Öztürk, 2007). Okulun açıldığı ilk günden itibaren öğretmenlerin sergilediği tutumlar olumsuz davranışları pekiştireceği gibi daha olumlu ve doyum sağlayıcı bir okul yaşamı için yeni alternatifler ortaya koyabilir. Her çocuk, sosyal ve duygusal yönden ihtiyacı olan güvenli bir sınıf ortamı sağlandığında korkularını yener ve okula uyum süreci daha sağlıklı gerçekleşir (Ertuğrul, 2005, s. 112-113). Çocukların okula uyum sağlamasını etkileyen diğer önemli faktör ise ailedir. Aile ve çocuk arasındaki pozitif ilişki çocukların eğitiminde kaçınılmaz olan dinginlik ortamını sağlamak açısından önem arz ederken ailenin sahip olduğu bu sistemin işlevsel ve pratik olmasına özen göstermek gerekir. Ailenin çocuklarını okula psikolojik olarak hazırlamasının uyuma katkı sağlayacağı, aile desteğinin özel gereksinimli çocukların kaygılarını azaltırken okula uyum sağlamalarını kolaylaştırması noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir (Makarenko, 2006, s. 29-30; Yıldırım, 2022). Burada akran ilişkisine de vurgu yapmak gerekmektedir. Çocuklar akranları ile sağlıklı iletişim kurduklarında olumlu sosyal davranışlar sergilemekte, sosyal hayatta daha başarılı olmakta ve topluma uyum sağlayabilmektedirler (Ladd vd., 1996). Olumlu akran ilişkileri tipik gelişen çocuklar kadar özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde de etkin rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların topluma uyum sağlaması için düzenlenen kaynaştırma eğitim programları çocuğun sosyal kabul gördüğü ortamlarda başarılı bir şekilde yürütülmektedir (Batu ve Yükselen, 2014). Özellikle otizmlili ve çoklu yetersizliği olan çocukların akranları tarafından reddedilme eğilimi yüksek düzeydedir. Ayrıca bu çocukların sosyal ve akademik alanda etkileşim ortamlarına dahil edilmedikleri görülmektedir (Metin vd., 2015). Okul öncesi özel gereksinimli çocukların uyum sürecini etkileyen diğer faktörlere baktığımızda öğretmen kabulü ve yetkinliği, ebeveynlerle kurulan iletişimin niteliği, personelin özel eğitim konusundaki donanımı ve bilgilendirilmesi ile okulun fiziki yapısı ilk sıralarda yer almaktadır (Karlsudd, 2021).

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarının ve gözlenen problem davranışlarının yurt içi ve yurt dışında yayımlanan makaleler üzerinden incelenmesidir.

#### 1.1.1. Araştırmanın alt amaçları

1. Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yayımlanan çalışmaların belirlenen bazı özelliklere (yıllara, yayımlandığı ülkelere, çalışmaların yöntemlerine, çalışma konularına ve örneklem grubuna) göre dağılımı nasıldır?



2. Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yayımlanan çalışmalara göre çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

3. Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yayımlanan çalışmalarda yaşanan sorunlara yönelik öneriler nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz modeli tercih edilmiştir. Nitel araştırma, fenomenlerin yapısını bir olay ya da olgunun neden gözlemlenip gözlemlenemediği gibi soruların cevabını bulmak için en uygun araştırma yöntemidir. Ayrıca bu yöntem, algıların ve olguların gerçekçi ve bütüncül bir anlayış içinde ortaya konmasına yardımcı olan süreci ifade etmektedir (Busetto, Wick ve Gumbinger, 2020). Betimsel analiz modeli, çeşitli veri toplama yöntemleri uygulayarak elde edilen bulguların önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi, yorumlanması olarak tanımlanan nitel veri analiz türüdür. Betimsel analizde amaç araştırmacı tarafından elde edilen bulguların okuyuculara özetlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak gerekli görüldüğünde olgu ve temalar arasında karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analiz; (Analiz için bir çerçevesinin oluşturulması, tematik çerçeveye ilişkin verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması) şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda yapılan çalışmada, okul öncesi, özel gereksinim, problem davranış, uyum sorunları konulu yurt içi ve yurt dışında yayımlanmış makalelerin Google Akademik, Researchgate, DergiPark siteleri üzerinden dokümanlarına ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Google Akademik, Researchgate ve DergiPark sitelerinde 2009-2023 yılları arasında yurt içi ve yurt dışında yayımlanan, okul öncesi özel gereksinimli çocukların okula uyum süreçlerini ve problem davranışlarını konu alan makalelerden oluşmaktadır. Dokümanların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problem durumunun belirlenen nitelikleri taşıyan kişiler, nesnelere, olaylar ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt örnekleme, sadece zaman değişkeniyle değil araştırma konusu olan herhangi bir değişken ve durum ölçüt örnekleme olarak belirlenebilmektedir (Grix, 2010). Bu araştırmanın örneklem grubu okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum süreçleri ve problem davranışları üzerine yayımlanan makaleler olarak belirlenirken, okul öncesi eğitim-öğretim alanında “yurt içi ve yurt dışında yayımlanan makaleler” ölçüt olarak alınmıştır.

### 2.3. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

**Tablo 1.** Çalışmaya Dahil Edilen Makalelere Ait Demografik Bilgiler

Araştırma	Ülke	Araştırma Konusu	Örneklem	Yöntem
X., Lu. (2023)	Çin	Çin'de Okul Öncesi Bütünleşik Eğitimin Geliştirilmesinde Sorunlar ve Karşı Önlemler	Kaynaklar	Nitel
Sjöman, M. (2023)	Portekiz	Okul öncesi dönemde çocukların hiperaktif davranışları, katılımları ve sosyal etkileşimleri arasındaki ilişkiler etkileşimsel midir? Uzunlamasına bir çalışma	203 Çocuk (1-5 Yaş)	Nicel
Juan, C. Y. (2023)	İsviçre	Kaynaştırma Anaokullarında Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Yemek Zamanı Davranış Sorunları ve Öğretmen Stresi	5 Kişi (Öğretmen)	Nitel
Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023)	Türkiye	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma /Bütünleştirmeye Yönelik Görüş Ve Önerileri.	8 Kişi (Öğretmen)	Nitel
Panasenkova, M. M. (2022)	Rusya	Otistik bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda iletişim becerilerinin özellikleri.	5 Çocuk (5-7 Yaş)	Nitel
Sokolova, G. B. (2022)	Ukrayna	Sistemik Konuşma Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Aktivitelerinin Araştırılması.	60 Çocuk (4-5-6-Yaş)	Nicel

Karlsudd, P. (2021)	İsveç	Çeşitliliği ve Aidiyeti Teşvik Etmek: Okul Öncesi Personelin İsveç Anaokulunda Kapsayıcı Faktörlere İlişkin Bakış Açısı	180 Kişi	Nitel
Slozanka, H. (2021)	Ukrayna	Çocukları Özel Eğitime Hazırlamanın Özellikleri Okula Yönelik Eğitim İhtiyaçları	Doküman	Nitel
Slaeva, O. A. (2021)	Rusya	Kapsayıcı Bir Eğitim Ortamında Okul Öncesi Çocukların Güvenli Sosyal Davranış Modeli	Literatür	Nitel
Menteş, H. S., & Aktaş Arnas, Y. (2021)	Türkiye	Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Otizmli Bir Çocuğun Akran İlişkilerinin İncelenmesi.	22 Çocuk	Nitel
Özdoğru, M. (2021)	Türkiye	Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar.	17 Öğretmen	Nitel
Aksoy, F. (2018a)	Türkiye	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Otizmin Şiddet Düzeyleri, Sosyal Etkileşim Davranışları ve Okula Uyumları	40 Çocuk (44-78 Ay)	Nitel
Dimitrova-Radojichikj, & Chichevska-Jovanova, (2018)	Macaristan	Okul Öncesi Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar.	54 Çocuk (4-6 Yaş)	Nitel
Aksoy, F. (2018b)	Türkiye	Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri Okula Uyumlarını Yordar Mı?	79 Çocuk (48-72 Ay)	Nitel
Ansari, A., & Gottfried, M. A. (2018)	Amerika	Engelli Çocuklarda Erken Çocukluk Eğitim Ortamları ve Okula Devamsızlık	2056 Çocuk	Nitel
Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017)	Türkiye	Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi	14 Öğretmen	Nitel
Demir, Ş. (2016)	Türkiye	Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlerin, Özel Gereksinimli ve Risk Grubu Çocukların Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi.	17 Çocuk (55-66 ay)	Nitel
Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015)	Türkiye	Okul Öncesi Eğitim Sınıflarına Kaynaştırılan Otistik Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi.	82 Çocuk (60-66 Ay)	Nitel
Ergin, & Bakkaloğlu, (2015)	Türkiye	Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması	Doküman	Nitel
Tuş, Ö., & Tekinarslan, İ. Ç. (2015)	Türkiye	Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki ÖGÇ Sorunlarının Annelerin Görüşlerine Göre Belirlenmesi.	9 Anne	Nitel
Duman, G., & Koçak, N. (2013)	Türkiye	Anaokulu Kaynaştırma Sınıfında Yer Alan Özel Gereksinimli Bir Çocuğun Sosyal Oyun ve Sosyal İletişim Özellikleri.	1 Çocuk	Nitel
Altun, T., & Gülben, A. (2009)	Türkiye	Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.	10 Öğretmen	Nitel

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen toplamda 22 makalenin olduğu, yöntemlerine göre nitel çalışmaların çoğunlukta olduğu, örneklem grubunda ise öğretmen ve çocukların yoğun olarak yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, bu çalışmalarda özel gereksinimli çocukların eğitimindeki sorunların farklı yetersizlik türlerine göre araştırıldığı görülmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Çalışma konusu okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların okula uyum süreçleri ve problem davranışlarını tespit etmek amacıyla, Google Akademik, ResearchGate ve DergiPark veri tabanları üzerinden 11.09.2023 tarihinde yapılan alan yazın taraması sonucunda, 2009-2023 yılları arasında çalışılmış ve anahtar kelimeleri “Özel gereksinim, okul öncesi, uyum, problem davranışlar ” olan 40 makaleye ulaşılmıştır. Yazarlar

tarafından ulaşılan 40 makalenin konu, yöntem ve bulguları değerlendirildiğinde araştırmayı desteklediği düşünülen 22 makale çalışma kapsamına alınarak belirlenen alt amaçlar doğrultusunda incelenmiştir. Ayrıca yazarlar tarafından çalışma konusunun makaleler olarak belirlenmesi araştırma konusunun sınırlılığını ortaya koymaktadır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Google Akademik, Researchgate ve DergiPark online araştırma siteleri veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Bu sitelerde yapılan tarama sonucunda araştırma konusuyla ilgili yayımlanmış olan makaleler indirilerek analiz için hazır edilmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen 22 makale doküman analiz yöntemi kullanılarak yayımlandıkları ülke, yayımlandıkları yıl, çalışma grubu, çalışma konusu gibi özellikler üzerinden incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen bu makalelerden elde edilen bulgular ile öneriler tema ve alt temalara ayrılarak diğer sonuçlarla birlikte tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

## 2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 2.6.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır:

**Tablo 2.** Çalışmaların Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Sayı
2009	1
2013	1
2015	3
2016	1
2017	1
2018	4
2021	5
2022	2
2023	4

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımına göre 2009 ve 2023 yıllarına ait toplam 22 çalışmanın yer aldığı, bu çalışmalardan çoğunluğunun 2021 yılında yayımlandığı ve bunu 2018 ile 2023 yıllarının takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 3.** Çalışmaların Yayımlandığı Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Sayı
Türkiye	12
Amerika	1
Ukrayna	2
Rusya	2
Portekiz	1
İsviçre	1

İsveç	1
Macaristan	1
Çin	1

Tablo 3'te yer alan bilgilere bakıldığında, çalışmaların 12'si yurt içinde 10'u ise yurt dışında yayımlanan makaleler olduğu görülmektedir. Yurt dışı çalışmalarında ise Rusya ve Ukrayna'ya ait makalelerin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Çalışmalarda Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Yöntem	Sayı	Toplam
Nicel	Yurt içi-2	7
	Yurt dışı-5	
Nitel	Yurt içi-10	15
	Yurt dışı-5	

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmalarda nitel yöntemlerde yurt içi kaynakların, nicel yöntemlerde ise yurt dışı kaynakların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen 22 makalenin 15 tanesinin nitel yöntemle yapıldığı görülmektedir.

**Tablo 5.** Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem	Sayı	Toplam
Çocuk	Yurt içi-5	10
	Yurt dışı-5	
Öğretmen	Yurt içi- 5	6
	Yurt dışı-1	
Anne	Yurt içi-1	1
Personel	Yurt dışı-1	1
Kaynak	Yurt içi-1	4
	Yurt dışı-3	

Tablo 5 incelendiğinde araştırmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla çocukların tercih edildiği ikinci sırada ise öğretmenlerin geldiği görülmektedir. Ayrıca, yurt içi çalışmalarında öğretmen ve çocuklarla yapılan çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 6.** Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Araştırmaların Konu Başlıkları	
Yurt İçi	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri.
Yurt İçi	Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.
Yurt İçi	Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Otizmli Bir Çocuğun Akran İlişkilerinin İncelenmesi.
Yurt İçi	Okul Öncesi Eğitim Sınıflarına Kaynaştırılan Otistik Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi.
Yurt İçi	Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Karşılaştıkları Güçlüklerin Annelerin Görüşlerine Göre İncelenmesi.
Yurt İçi	Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar.
Yurt İçi	Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi.
Yurt İçi	Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri Okula Uyumlarını Yordar mı?

Yurt İçi	Anaokulu Kaynaştırma Sınıfında Yer Alan Özel Gereksinimli Bir Çocuğun Sosyal Oyun ve Sosyal İletişim Özellikleri.
Yurt İçi	Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlerin, Özel Gereksinimli ve Risk Grubu Çocukların Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi.
Yurt İçi	Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması.
Yurt İçi	Otizmin Şiddet Düzeyleri Sosyal Etkileşim Davranışlar ve Okul Öncesi Uyum Otizm Çocuklar.
Yurt Dışı	Engelli Çocuklarda Erken Çocukluk Eğitim Ortamları ve Okula Devamsızlık.
Yurt Dışı	Otistik bozukluğu olan okul öncesi çocuklarda iletişim becerilerinin özellikleri.
Yurt Dışı	Kaynaştırma Anaokullarında Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Yemek Zamanı Davranış Sorunları ve Öğretmen Stresi.
Yurt Dışı	Okul öncesi dönemde çocukların hiperaktif davranışları, katılımları ve sosyal etkileşimleri arasındaki ilişkiler etkileşimsel midir? Uzunlamasına bir çalışma
Yurt Dışı	Çeşitliliği ve Aidiyeti Teşvik Etmek: Okul Öncesi Personelin İsveç Anaokulunda Kapsayıcı Faktörlere İlişkin Bakış Açısı
Yurt Dışı	Kapsayıcı Bir Eğitim Ortamında Okul Öncesi Çocukların Güvenli Sosyal Davranış Modeli
Yurt Dışı	Çocukları Özel Eğitime Hazırlamanın Özellikleri Okula Yönelik Eğitim İhtiyaçları.
Yurt Dışı	Okul Öncesi Çocuklar: Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar.
Yurt Dışı	Sistemik Konuşma Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Aktivitelerinin Araştırılması.
Yurt Dışı	Çin'de Okul Öncesi Bütünleşik Eğitimin Geliştirilmesinde Sorunlar ve Karşı Önlemler

Tablo 6 incelendiğinde, yurt içinde yayımlanan makalelerde yoğun olarak öğretmenler ile çalışıldığı, yetersizlik türünde ise çoğunlukla otizm üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında yayımlanan çalışmalarda ise uygulamadaki eğitim programları ve farklı yetersizlik türleri üzerine çalışmalar olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Dağılımı Nasıldır?

Temalar	Alt Temalar
Çocuklar	Yüksek Kaygı, Düşük Benlik Saygısı
	Grup Faaliyetlerine Katılmada Güçlük Yaşaması
	Sınıfa Uyumda Sıkıntı Yaşaması
	Çok Fazla Yardıma İhtiyaç Duyması
	İletişim Kurmada Zorlanması
	Dikkat Sürelerinin Düşük Olması
	Davranış Problemlerinin Fazla Olması
	Sınıfın Tenha Köşelerine Çekilmesi-Uzaklaşması
	Sosyal Beceri Yetersizliği
Yüksek Sesle Konuşma, Tekrarlanan Konuşma Ve Davranışlarda Bulunması	
	Özel Eğitimin Tanısı Konusunda Tutarsız Olmaları
	Sınıfta ÖG Çocukları İstememeleri
	ÖG Çocuklarla Çalışırken Stres ve Kaygı Yaşamaları

Öğretmenler	<p>ÖG Çocukların Eğitiminde Yeterli Bilgiye Sahip Olmamaları</p> <p>Aileler ile İletişimde Yetersiz Olmaları</p> <p>Lisans Programında Verilen Eğitimin Yetersiz Olması Ve Alınan Derslerin Uygulamaya Aktarılamaması</p>
Aileler	<p>Çocukların Durumunu Kabullenmemeleri</p> <p>Öğretmenlere Yeterli Destek Vermemeleri</p> <p>Çocuğun Engel Durumuyla İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olmamaları</p> <p>Öğretmen İle İşbirliğine Girmemeleri</p> <p>Okuldan/Öğretmenden Beklentilerinin Fazla Olması</p>
Akranlar	<p>Oyunlarını Bozduğu Gerekçesiyle ÖG Çocukları Kabul Etmeme</p> <p>ÖG Çocukları Küçük ve Yetersiz Görme</p> <p>Alay Etme ve Sözel Şiddet /Fiziksel Şiddet Uygulama</p> <p>Görmezden Gelme, Tepkisiz Kalma ve Uzaklaştırma Davranışları</p> <p>ÖG Çocukların Engellerini Anlamlandıramama</p>
Okul/Kurum	<p>Anaokullarında Yeterli Tesis Bulunmaması</p> <p>Sınıfların Yeterince Büyük Olmaması</p> <p>Materyallerin Yetersiz Olması</p> <p>Okul Bahçesinin Yetersiz Olması</p> <p>Öğrencilerin Kuruma Yerleştirilmesinde Sorun Yaşanması</p> <p>Alan Dışı Kişilerin Görevlendirilmesi</p> <p>Okul Yöneticileri Tarafından Olumsuz Tutum Sergilenmesi</p> <p>Okullarda Personel Yetersizliği</p> <p>RAM Tarafından Öğrencileri Doğru Değerlendirmeme ve Uygun Olmayan Yerleştirme Kararı Alınması</p>

Tablo 7 incelendiğinde özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunların beş tema ve alt temalara ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca çocuk, öğretmen ve kurum kaynaklı sorunların ağırlıklı olmasının yanı sıra aile ve akran kaynaklı sorunların da özel gereksinimli çocukların eğitiminde görülen sorunların nedenleri arasında yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 8. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öneriler Nelerdir?**

<p>Sınıflarda Gezici Destek Öğretmenlerin Görevlendirilmeli</p> <p>Alanda Profesyonellere Görev Verilmeli</p> <p>Öğretmenlere Uygulama Alanında Destek Olacak Sistem Geliştirilmeli</p> <p>Aileler ile İşbirliği Kurulmalı</p> <p>Öğretmenlerin Okul Müdürü ve Yöneticilerle İşbirliği Kurmalı</p> <p>Anaokulları İyi Şekilde Organize Edilmeli</p> <p>Paydaşların Güvene Dayalı İletişim Ve İşbirliği Kurmalı</p> <p>Öğretmenlerin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmeli</p>
--

Öneriler	Toplumsal Önyargının Kırılması-Kamuoyunun Özel Çocuklarla İlgili Bilgilendirilmeli
	Entegre Eğitimi Teşvik Edilmeli
	Profesyonel Asistan Hizmet Modeli Uygulanmalı
	Özel Eğitim Programları Formüle Edilmeli
	Çocuklar Okula Başlamadan Önce Okul Öncesi Programda Yer Alan Şarkılar ve Oyunlar Çocuklara Tanıtılmalı Ve Etkinlikler Birebir Çalışılmalı
	Çocukların Özel Gereksinimli Akranları Konusunda Bilgilendirilmeli
	Akran Etkileşimini Desteklemek İçin Çalışmalar Yapılmalı
Ailelere Psikolojik Destek Verilmeli	
Özel Çocuklara Yönelik Değerlendirme Ve Tanılama Mekanizması Kurulmalıdır.	

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlere, ailelere ve uygulamaya yönelik önerilerinin yanı sıra toplum bilinci oluşturmanın ve akran iletişimini desteklemenin de öneriler arasında yer aldığı görülmektedir. Bu öneriler doğrultusunda özel gereksinimli çocukların eğitiminde paydaşlar arası iş birliğinin önemini öne çıktığı görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen makalelerden elde edilen sonuçlar üzerinden yapılan tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde yaşanan sıkıntılar ve karşılaşılan problem davranışlar eğitimde çözüm bekleyen sorunların başında gelmektedir. Alanda yapılan araştırmalarda bu olumsuz durumlara vurgu yapılmış ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Bu araştırmalarda vurgulanan problem davranışlar ve uyum sorunlarına bakıldığında; çocukların okula devamsızlık yapmaları, akranlarıyla problem yaşamaları, etkinliklere katılma ve sürdürmede yaşanan olumsuzluklar ve etkinlikler sırasında nedensiz ağlamaları olarak sıralandığı görülmektedir (Yalçın, 2018; Hendi ve Garakani, 2019). Çocukların okula devam sürecini etkileyen faktörler incelendiğinde anaokuluna tam gün devam eden çocukların yarım gün devam eden çocuklara oranla daha fazla devamsızlık sorunu yaşadıkları görülmektedir (Ansari, 2023). Bunun yanında yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularda olumlu sosyal etkileşimler hiperaktif davranışı olan çocuklar için olumlu geri bildirim döngüsü sağlarken günlük aktivitelere katılımını, odaklanmasını ve dikkatini sürdürmesini kolaylaştırmaktadır (Sjöman, 2023).

Araştırmalarda, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitiminde öğretmenlerin yetersiz oldukları, özel eğitim alanında eğitime ihtiyaç duydukları ve özel gereksinimli çocukların sınıfa kabulü noktasında öğretmenlerin isteksiz olduklarına vurgu yapılan (Adıgüzel, Kizir ve Eratay, 2017; Karlsudd, 2021; Lu, 2023; Kocaoğlu, Acartürk, İskenderoğlu ve Çelenk, 2023) çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında yapılan çalışmalarda toplumun özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sahibi olmaması, özel eğitim alt yapısındaki eksiklikler ve okul öncesi öğretmenlerin yetiştirilmesi ile özel çocukların izole edilmesi ve ihmal edilmesi gibi sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir (Lu, 2023).Yapılan bir çalışmada, öğretmenler kaynaştırma ve bütünleştirmeye yönelik lisans eğitim sürecinde sadece bir ders aldıklarını, kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında kendilerini yetersiz gördüklerini ve bundan kaynaklı olarak özel gereksinimli çocuklarda oluşan problem davranışlara çözüm yolu bulamadıklarını ifade ederken (Kocaoğlu vd., 2023), başka bir araştırmada ise öğretmenlerin okula uygun şekilde hazırlanmaları durumunda özel gereksinimli çocuklarla çalışmalarının çok daha kolay olduğu görülmüştür (Slozanka, 2021).

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların davranışlarındaki olumlu etkisi düşünüldüğünde bu eğitimin akran etkileşimlerinde kritik rolü olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmaya göre öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinden bazılarının, kendini ve davranışlarını yönetmede güçlük yaşadıklarını dolayısıyla sınıfa uyum sağlamakta zorlandıklarını ve kaynaştırma uygulamalarına uygun olmadıklarını ifade etmektedirler (Kocaoğlu vd., 2023). Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimindeki güçlükler kaynaştırma eğitiminin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Gelişimsel yetersizliği ve otizm spektrum

bozukluğu olan çocuklara olan olumsuz akran yaklaşımının yanında eğitimci ve ebeveynler tarafından sağlanamayan güven ortamı karşılaşılan problemlerin odak noktasıdır (Metin vd., 2015; Menteş ve Arnas, 2021; Silaeva, 2021). Ayrıca, uygulanan eğitimdeki eksiklikler, alanda çalışan özel eğitim uzman yetersizliği, eğitimcilerin özel eğitim alanındaki bilgi ve donanımlardaki yetersizlikler ile öğretmenlerin bu çocuklara yönelik olumsuz tutumları uygulamada karşılaşılan önemli sorunlar arasındadır. Öğretmenlerin sınıfta yaşanan problem davranışları kontrol etmede yetersiz kaldıkları ve sonuç olarak özel gereksinimli çocukların nitelikli eğitim almalarının önünde büyük engel teşkil ettikleri görülmektedir (Adıgüzel vd., 2017; Chen- Ya Juan, 2022). Araştırmalardan elde edilen sonuçlarda, özel gereksinimli çocukların eğitiminde öğretmenlerin başat rol oynadığının vurgulanmasının yanı sıra öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi ve beceriye sahip olmalarının önemine dikkat çekilmiştir.

Yayımlanan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecini etkileyen ve problem davranış sergilemelerine yol açan önemli faktörler arasında; akran iletişimindeki sorunlar, eğitimcilerin kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına karşı olumsuz yaklaşımları, ebeveynlerle iletişimin yetersizliği, okulun yetersiz fiziki yapısı ve personelin özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda yetersiz oldukları gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte çocukların öz bakım becerilerinde çok fazla yardıma ihtiyaç duyması, dikkat sürelerindeki sınırlılık, konuşma güçlüğü olan çocukların iletişim kurarken yaşadıkları sorunlar, birbirleriyle olan uyum sorunları, davranış problemlerinin fazla olması ve grup etkinliklerine katılım oranındaki sınırlılıklar problem davranışların temelini oluşturmaktadır (Özdoğru, 2021). Analiz edilen çalışmalardan elde edilen bulgu, sonuç ve önerilere bakıldığında, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde yaşanan sorunların ve gözlenen problem davranışların benzer olmasının yanı sıra çözüme dair yapılan çalışmaların da benzer şekilde yetersiz kaldığı görülmektedir.

## 5. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmalarda tespit edilen sorunlardan yola çıkılarak okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik öneriler yer almaktadır. Uygulamada karşılaşılan sorunlar hem yurt içi hem de yurt dışı çalışmalarında benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, karşılaşılan sorunlar gibi çözüm önerileri de benzerlik özelliği taşımaktadır.

Yapılan alan yazın çalışmasında makalelerin araştırma yöntemlerine göre, yurt içi çalışmalarda nitel yurt dışı çalışmalarda ise nicel yöntem ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir. Okula uyum ve problem davranışlar göz önünde bulundurulduğunda yapılacak araştırmalarda her iki yöntemin de orantısız olarak birbirine yakın olduğu çalışmalara ağırlık vermek sağlıklı bir sonuca ulaşmak ve araştırmalar arasında karşılaştırma yapabilmek adına önemlidir. Bunun yanında, yurt içi ve yurt dışı çalışmaların örneklem gruplarını yoğunlukla çocuklar ve öğretmenler oluştururken, aileler ve diğer paydaşların yer aldığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ailelerin çocuğu en iyi tanıyan ve eğitim sürecinin bir parçası olduğu göz önüne alınırsa yaşanan sorunlara yönelik görüş ve tecrübelerine başvurulması araştırma konusunu derinlemesine incelenmesini sağlamak açısından önemlidir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaşılan problem davranış ve uyum sorunları üzerine yapılan çalışmalarda kaynaştırma sınıflarına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu çocukların eğitimlerinin, farklı yetersizlik türlerine ve eğitim aldıkları okul/sınıf türlerine göre araştırılması yaşanan sorunları ortaya koymak ve çözüme yönelik ışık tutması açısından önemlidir.

## 6. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni Beyanı:** Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** 1. yazar katkı oranı: %50 (Literatür incelemesi, araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç), 2. yazar katkı oranı: %50 (Literatür incelemesi, araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç)

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.



## 7. KAYNAKÇA

- Adjanku, J. K. (2020). Barriers to access and enrollment for children with disabilities in pilot inclusive schools in bole district in ghana. *Social Education Research*, 1(2), 136-143. doi: 10.37256/ser.122020430
- Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59.
- Aksoy, F. (2018). Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 91-105.
- Aksoy, F. (2018a). Severity levels of autism, social interaction behaviours and school adjustment of pre-school children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(1), 01-10.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 253-272.
- Ansari, A., & Gottfried, M. A. (2018). Early childhood educational settings and school absenteeism for children with disabilities. *AERA Open* 4, 1-15.
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and practice*, 2(1), 14.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. Erişim adresi: <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari>.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 141-162.
- Dogru, S. Y., & Cepdibi, S. (2018). Early childhood special education for children who need special education in Turkey. *Special Education*, 4(10).
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 99-108.
- Dimitrova-Radojichikj, D., & Chichevska-Jovanova, N. (2018). Preschool children: attitudes toward children with disabilities. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/326199191>.
- Karlsudd, P. (2021). Promoting diversity and belonging: preschool staff's perspective on inclusive factors in the swedish preschool. *Education Sciences*, 11(3), 104.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 173-193.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-0-230-36490-5
- Hendi, T., & Garakani, S. H. (2019). Inclusion of children with special needs in preschool. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/33520271>
- Makarenko, S. A. (2006). *Ailede ve okulda çocuk eğitimi* (Ş. Ünsaldı Çev.) (5. Baskı). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Menteş, H. S., & Aktaş Arnas, Y. (2021). Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmlili bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 439-464.
- Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

- Ladd, G. W., Kochenderfer Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, (67), 1103-1118.
- Lu, X. (2023). Problems and countermeasures in the development of preschool integrated education in China, EHSS. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, (10), 117-125.
- Özdoğan, M. (2021). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim*, (11), 6-16.
- Slozanska, H. (2021). Peculiarities of preparing of children with special educational needs to school. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University Series Pedagogy*, 1(2), 49-59.
- Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Sokolova H. B. (2022). Research of cognitive activity of preschool children with speech disorders. doi:10.18524/2707-0409.2021.1(53).241356
- Sjöman, M. (2023). Are relations between children's hyperactive behavior, engagement, and social interactions in preschool transactional? *A longitudinal study. Front. Educ*, 8.
- Öztürk, M. (2007). *Anne baba ve eğitimciler için çocuk psikiyatrisi* (7. Basım). İstanbul: Uçurtma Yayınları.
- Панасенкова, М. М. (2022). Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с аутистическими расстройствами // *Педагогическая перспектива*, 2(6), 20–27.
- Tuş, Ö., & Tekinarslan, İ. Ç. (2015). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35).
- Yalçın, V. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreçleri hakkında öğretmen görüş ve deneyimleri. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(2). doi: 10.26579/jocures-7.2.1
- Yavuzer, H. (2005). *Anne-baba ve çocuk. Aile dışı ve çevrede çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 8. EXTENDED ABSTRACT

Different problems are encountered in education for children with special needs. It is known that children with special needs, especially those receiving education in the pre-school period, which is the first step of education, experience more problems. When we look at the reasons for the problems encountered, we see that they are generally caused by teachers, families and peers. When the literature is examined, it is seen that different studies have been conducted on the subject. In this research, which was designed to examine the studies conducted according to the determined characteristics, studies published in different countries on the problems experienced in the education of children with special needs receiving education in the pre-school period were included in the scope of the research. For this purpose, as a result of the search conducted on Google Scholar, ResearchGate and DergiPark on 11.09.2023 using the keywords "Special Needs, Preschool, Adaptation and Problem Behaviors", 40 articles were found and 22 of these articles were examined in line with the determined sub-goals. 12 of the articles included in the research were published in the country and 10 were published in different countries abroad. These studies were analyzed using the document analysis technique, one of the qualitative research methods; It was examined in line with the country, year, study subject, study group, research model, results and recommendations. The findings obtained as a result of the data analysis were divided into themes and codes and presented through tables. According to the results of the research, it is seen that the studies conducted in the field focus on the problems experienced in inclusive education and the study group consists mostly of teachers and children. It is also seen in the research that the inadequacies of teachers in the education of children with special needs in the pre-school period and the problems experienced in accepting children with special needs into the

classroom are emphasized. In the articles examined within the scope of the research, similar results were obtained with other studies and it was determined that teachers were inadequate in the education of children with special needs and that they needed training in this field. When published domestic and international studies are examined, among the important factors that affect the school adaptation process of children with special needs receiving education in the pre-school period and cause them to exhibit problem behavior; It is seen that there are issues such as problems in peer communication, negative attitudes of educators towards mainstreaming and integration practices, insufficient communication with parents, inadequate physical structure of the school and the inadequacy of the staff in the education of children with special needs. In addition, it is seen that qualitative research methods are preferred in studies conducted in the country, while quantitative research methods are emphasized in international studies. When we look at the suggestions included in the studies reviewed, it can be seen that the importance of increasing the quality of teachers, providing children with self-care skills and appropriate educational practices for children with special needs are emphasized. When we look at the countries and years in which the studies examined within the scope of the research were published, the problems experienced in the education of children with special needs are similar, but the deficiencies and problems that continue to this day in the special education implemented in the pre-school period attract attention. Considering the recommendations as a result of the study; First of all, it is thought that the positive attitudes of parents and then educators regarding the acceptance of children with special needs by their peers will eliminate peer prejudice towards children with special needs. It seems that it would be beneficial to focus on applied special education courses in the undergraduate education of teacher candidates. It is thought that cooperation with parents on the causes and solutions of the problems experienced during the adaptation process and the observed problem behaviors will be effective in solving these problems. Conducting studies to eliminate the deficiencies in terms of teacher and peer acceptance, parental interaction, inclusive and integrative education practices, adequate support personnel and the appointment of expert special educators, which are among the reasons for the problem behaviors of children with special needs, will be effective in solving the problems experienced in the field. As a result, it is thought that qualified teachers in the education of children with special needs, improving education, and raising awareness of the society and families about individuals with special needs will minimize the problems experienced in special education in the pre-school period.

Kayacan, İ., & Öztabak, M. Ü. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(2), 83-97.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 20.11.2023 Kabul/Accepted: 28.04.2024

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

## Üniversite Öğrencilerinin Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Okul Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

İrem KAYACAN<sup>2</sup>

Muhammet Ü. ÖZTABAK<sup>3</sup>

### Özet

Alan yazın incelendiğinde lisans düzeyinde sınırlı çalışmaya konu olduğu görülen okul tükenmişliği öğrencilerin okul ve okul aktivitelerine karşı ilgilerini kaybetmelerine, akademik başarılarında düşüşe ve hedeflerine ulaşmaları noktasında zorluk yaşamalarına neden olabilecek ciddi bir problem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik işlevsellikleri açısından okul tükenmişliğine etki eden faktörlerin incelenmesi önemlidir. Akademik mükemmeliyetçilik de okul tükenmişliğine etki eden kişisel faktörlerden biridir. Akademik mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için zor akademik hedefler belirlemesi ve gerçekçi olmayan bir akademik başarı beklemesidir ve bu gerçekçi olmayan beklentilerin bireyin akademik hayatında yaşadığı zorlukların artmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini kolay örnekleme yöntemiyle 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesi ile Düzce ilindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen 57'si erkek, 119'u kadın toplam 176 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu, Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu iki değişkenin farklı örneklem grupları üzerinde yeniden çalışılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul tükenmişliği; akademik mükemmeliyetçilik; üniversite öğrencileri

<sup>1</sup> Bu çalışma FSMVÜ 4. Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, iremkycn@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3312-4360

<sup>3</sup> Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, muoztabak@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4923-2163

## Examining The Relationship Between University Academic Perfectionism Levels and School Burnout Levels

### Abstract

When the literature is examined, school burnout, which has been the subject of limited studies at the undergraduate level, is considered a serious problem that may cause students to lose interest in school and school activities, decrease their academic success, and have difficulties in achieving their goals. Therefore, it is important to examine the factors affecting school burnout in terms of students' academic functionality. Academic perfectionism is also one of the personal factors affecting school burnout. Academic perfectionism is when an individual sets difficult academic goals for himself and expects unrealistic academic success, and it is thought that these unrealistic expectations may increase the difficulties experienced by the individual in his academic life. The aim of this study is to examine the relationship between university students' academic perfectionism levels and school burnout levels. The sample of the research consists of a total of 176 students, 57 of whom are male and 119 of whom are female, selected from among the students studying at a foundation university in Istanbul and a state university in Düzce in the fall semester of the 2022-2023 academic year, using the easy sampling method. Maslach Burnout Inventory-Student Form, Academic Perfectionism Scale and Personal Information Form were used to collect data. In the study where the relational scanning model was used, independent sample t-test, ANOVA and Pearson correlation analysis were applied to analyze the data. In line with the findings, it is seen that there is no significant relationship between the variables. However, when the literature is examined, studies show that there is a relationship between perfectionism and school burnout. Therefore, it may be recommended to re-study these two variables on different sample groups.

**Keywords:** School burnout; academic perfectionism; university students

### 1. GİRİŞ

Son yıllarda psikoloji ile ilişkili alanlarda sıklıkla ele alınan tükenmişlik kavramı “enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireyin başarısız olması, yıpranması ve bitkin düşmesi” olarak tanımlanmaktadır (Freudenberg, 1974, s. 159). Tükenmişlik, 'insan işi' yapan bireylerde sıklıkla ortaya çıkan, insanlara ve yaşama ilişkin olaylara, yapılan işe yönelik olumsuz tavırları içeren ve yorgunluk, halsizlik, umutsuzluk, çaresizlik ile kendini gösteren bir sendromdur. Tükenmişlik sendromunun önemli bir yönü duygusal tükenme hissini artırmıştır. Duygusal kaynakları tükendikçe çalışanlar artık kendilerini işe veremediklerini hissetmektedirler (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişlik kavramı çoğunlukla iş hayatı ile ilişkilendirilse de yalnızca çalışanlarda görülen bir durum değildir. Yapılan çalışmalar tükenmişliğin eğitim alanında da karşılaşılabilen bir kavram olduğunu göstermektedir (Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014; Boyacı ve Özhan, 2018; Çapri ve Yedigöz Sönmez, 2013; Yeni Palabıyık, 2014).

Okul, yaşamın büyük bir kısmını oluşturan bir süreçtir ve öğrenciler okul yaşamları boyunca olumlu-olumsuz birçok durumla karşı karşıya gelmektedirler. Öğrencilerin kendilerine yönelik beklentileri ile öğretmen, ebeveyn ve akranlarının beklentileri arasında uyumsuzlukların yaşanması (Schaufeli vd., 2002; akt. Demir, 2015) öğrencilerin okul çalışmalarına yönelik ilgi ve alakalarının azalmasına neden olabilmektedir. Okul ortamı ve eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan ders yükü, stresi ve düşük motivasyon gibi psikolojik faktörler öğrencilerin duygusal açıdan tükenmelerine yol açmaktadır (Yang ve Farn, 2005). Okul tükenmişliği kısaca eğitim süreçlerinin aşırı taleplerinin öğrencilerde yarattığı olumsuz psikolojik ve bedensel sonuçlar olarak ifade edilebilir (Aypay, 2011).

Eğitimin her aşaması öğrenciler için oldukça zorlu ve talepkârdır. Her eğitim düzeyindeki öğrenciler bir üst eğitim düzeyinde daha kaliteli eğitim alabilmenin bir şartı olarak not ortalaması ve sınav baskısı ile yüzleşmektedir (Aypay, 2011). Dolayısıyla eğitimin her aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşıldığından okul tükenmişliği de her kademedede ortaya çıkabilir. Bu nedenle, tükenmişliğe neden olan kaynakların ve psikolojik açıdan etkilerinin anlaşılması hem öğrenci sağlığı hem de eğitim sisteminin işlevselliği açısından oldukça önemlidir (Grayson ve Alvarez, 2008). Literatür incelendiğinde okul tükenmişliğinin tükenme, duyarsızlaşma (okula ilgi kaybı) ve yetkinlik (okula ilişkin düşük yetkinlik hissi) olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir (Çapri vd., 2011).

Ulusal literatür incelendiğinde okul tükenmişliğinin çevresel ve kişisel birçok faktörle ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Öznel iyi oluş (Aypay ve Eryılmaz, 2011), stres ve mükemmeliyetçilik (Çam, Deniz ve Kurnaz,

2014), çalışma bağlılığı, yılmazlık ve öz düzenleme (Güçlü, 2022), psikolojik sağlamlık (Boyacı ve Özhan, 2021), psikolojik uyumsuzluk (Seçer, 2015) ele alınan değişkenlerden bazılarıdır.

Akademik mükemmeliyetçilik de okul tükenmişliğine etki eden kişisel faktörlerden biridir. Akademik mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için zor akademik hedefler belirlemesi ve gerçekçi olmayan bir akademik başarı bekleme olarak tanımlanmakta (Odacı, Kalkan ve Çıkrıkçı, 2017) ve bu gerçekçi olmayan beklentilerin bireyin akademik hayatında yaşadığı zorlukların artmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Farber (2000) tükenmişliğe yatkın kişilerin diğer bireylere göre daha dürtüsel davranışlarda bulduklarını ve gerek kendileri gerekse aile ve iş yaşamlarında mükemmeliyetçi bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bazı Adlerian araştırmacılara göre mükemmeliyetçilik faydalıdır ve sağlık göstergesidir (Lazarsfeld, 1991). Ancak bazı çalışmacılar için aksine sağlıksızdır. Normal/ sağlıklı mükemmeliyetçilikte kişi, kendisi için gerçekçi standartlar belirlerler, özenli çalışmaktan zevk alır ve bazı durumlarda bireysel sınırlarını kabul eder. Sağlıksız mükemmeliyetçilikte ise kişi kendinden ulaşamayacağı düzeyde bir performans talep eder, çabalarını yetersiz görür, küçümser ve standartlarını gevşetemez (Hamachek, 1978). Bu noktada görev ve sorumlulukların yoğun, başarı ve rekabetin ön planda olduğu okul ortamında tükenmişliğin ortaya çıkması olasıdır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Limburg ve arkadaşları (2017) akademik mükemmeliyetçi öğrencilerin yüksek standartlar belirleyerek en iyi sonucu elde etme çabalarını tükenmişlikle ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde Cengiz'in (2022) üniversite öğrencilerinde akademik mükemmeliyetçilik, helikopter ebeveyn tutum algıları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın aracılık etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmanın sonucunda okul tükenmişliği ile akademik mükemmeliyetçilik arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ile akademik mükemmeliyetçilik değişkenlerini bir arada inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrencilerin okul ve okul aktivitelerine karşı ilgilerini kaybetmelerine, akademik başarılarında düşüşe ve hedeflerine ulaşmaları noktasında zorluk yaşamalarına neden olabilecek ciddi bir problem olarak kabul edilen okul tükenmişliğine etki eden faktörlerin incelenmesi öğrencilerin akademik işlevsellikleri açısından önem teşkil etmektedir. Bu noktada yapılan bu çalışma literatüre katkı sağlayacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okudukları üniversitenin türü, sınıf düzeyi, çalışma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri okul tükenmişlik düzeylerini yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015, s. 77-81).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 57'si erkek, 119'u kadın 176 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Örneklem seçiminde kolayda örnekleme metodu kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, tesadüfi olmayan örnekleme türleri içerisinde en yaygın kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu yöntemde, örnek kapsamına bilgi ve verilerin en kolay toplanabileceği bireylerin alınması amaçlanmaktadır (Kurtuluş, 2006; akt. Aytekin ve Ay, 2015, s. 146).

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	119	67.6
	Erkek	57	32.4
Yaş	18-20 yaş	89	50.6
	21-23 yaş	54	30.7
	24-26 yaş	22	12.5
	27 yaş üstü	11	6.3
Üniversite türü	Vakıf	110	62.5
	Devlet	66	37.5
Sınıf düzeyi	Hazırlık	21	11.9
	1. sınıf	59	33.5
	2. sınıf	31	17.6
	3. sınıf	17	9.7
	4. sınıf	24	13.6
	Yüksek Lisans	24	13.6
Çalışma durumu	Evet	37	21.0
	Hayır	139	79.0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %67.6'sının kadın, %32.4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %50.6'sı 18-20 yaşlarında, %30.7'si 21-23 yaşlarında, %12.5'i 24-26 yaşlarında, %6.3'ü ise 27 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların okudukları üniversite türü incelendiğinde ise %62.5'inin vakıf, %37.5'inin devlet üniversitesinde okuduğu görülmektedir. Katılımcıların %11.9'u hazırlık, 33.5'i 1. sınıf, %17.6'sı 2. sınıf, %9.7'si 3. sınıf, %13.6'sı 4. sınıf, %13.6'sı yüksek lisans kademesinde eğitim görmektedir. Son olarak katılımcıların çalışma durumları incelendiğinde %21'inin bir işte çalıştığı, %79'unun bir işte çalışmadığı görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu ve Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, okudukları üniversitenin türü, sınıf düzeyi ve çalışma durumuna ilişkin bilgileri alınmıştır.

#### 2.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Verilerin toplanmasında Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından Maslach Tükenmişlik Ölçeği Genel Formu baz alınarak öğrenciler üzerinde kullanılmak üzere geliştirilmiş ve Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup 16 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden tükenme alt ölçeği 5 maddeden, duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden ve yetkinlik alt ölçeği de toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen veriler değerlendirilirken tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda yer alan maddeler normal puanlanmakta yetkinlik boyutundaki maddeler ise ters puanlanmaktadır. MTE-ÖF'nin güvenilirliğini temsil eden Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise tükenme alt boyutu için .76, duyarsızlaşma alt boyutu için .82 ve yetkinlik alt boyutu için ise .61 olarak bulunmuştur.

### 2.3.3. Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÖ)

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise Odacı ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen kendinden şüphe, karşılaştırma ve idealleştirme olmak üzere 3 alt boyut 13 maddeden oluşan Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği'dir. Ölçme aracında ters puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçme aracından en düşük 13 en yüksek 65 puan alınabilmektedir. Yüksek düzeyde alınan puanlar bireyin akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyine dair Cronbach Alpha katsayısı ise alt ölçekler için .57 ile .78 arasında değişirken ölçeğin tamamı için .82 olarak bulunmuştur

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için İstanbul'daki bir Vakıf Üniversitesi ve Düzce'deki bir Devlet üniversitesinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim gören 176 öğrenciden Google Form üzerinden anket yöntemiyle veri toplanmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test edebilmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış ve yapılan test sonuçlarına göre verilerin normal dağılım (.200;  $P>.05$ ) gösterdiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyinin cinsiyet, yaş, okudukları üniversitenin türü, sınıf düzeyi ve çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t- testi ve ANOVA, iki değişken arasındaki ilişkiyi ve korelasyonu bulmak için ise Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

### 2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### 2.6.1. Etik kurul izni

Etik kurul izni gerektiren araştırmalarda, izinle ilgili bilgilere (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde, olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye yer verilmelidir.

Kurul adı = Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi = 13.09.2023

Belge sayı numarası = 27/18

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

### 1. Üniversite Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Üniversite Öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerine yönelik bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Üniversite Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri

Ölçekler	Değişkenler	n	$\bar{X}$	Ss
	Tükenme	176	2.4901	.77153
MTE-ÖF	Duyarsızlaşma	176	2.9460	.93804
	Yetkinlik	176	2.6065	103.975
AMÖ	Kendinden şüphe	176	2.8220	.95678



Karşılaştırma	176	2.1875	.92832
İdealleştirme	176	3.6989	.91247

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin tükenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=2.49$ ; duyarsızlaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=2.94$ ; yetkinlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=2.6065$  olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinin düşük; duyarsızlık boyutlarının, yetkinlik durumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin karşılaştırma alt boyutunda ( $\bar{X}=2.18$ ) düşük, kendinden şüphe alt boyutundan ( $\bar{X}=2.82$ ) orta, idealleştirme alt boyutunda ( $\bar{X}=3.69$ ) ise yüksek puan aldıkları görülmektedir.

## 2. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Değişkenlere Göre Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

### a. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
MTE-ÖF	Tükenme	Kadın	119	2.9097	.87620	-742	.459
		Erkek	57	3.0219	105.990		
	Duyarsızlaşma	Kadın	119	2.4622	.97514	-2.709	.007
		Erkek	57	2.9079	111.266		
	Yetkinlik	Kadın	119	2.4622	.80164	-.691	.490
		Erkek	57	2.5482	.70780		
AMÖ	Kendinden şüphe	Kadın	119	2.9860	.85796	3.383	.001
		Erkek	57	2.4795	.96928		
	Karşılaştırma	Kadın	119	2.3067	.93920	2.498	.013
		Erkek	57	1.9386	.90855		
	İdealleştirme	Kadın	119	3.8291	.94299	2.789	.006
		Erkek	57	3.4269	.85210		

Tablo 2 incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyinin cinsiyetlerine göre duyarsızlaşma ( $t=-.742$ ;  $p<.05$ ) alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, duyarsızlaşma alt boyutunda erkeklerin kadınlara oranla anlamlı derecede daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t- testi ile incelendiğinde kendinden şüphe ( $t=3.383$ ;  $p<.05$ ), karşılaştırma ( $t= 2.498$ ;  $p<.05$ ) ve idealleştirme ( $t=2.789$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, tüm alt boyutlarda kızların erkeklere oranla daha fazla akademik mükemmeliyetçilik gösterdikleri görülmektedir.

### b. Üniversite Öğrencilerinin Yaşa Göre Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Üniversite Öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

MTE-ÖF		Gruplar	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Tükenme	Grup İçi		9.235	3	3.078		
	Gruplar arası		144.753	172	.842	3.658	.014
	Toplam		153.987	175			
Duyarsızlaşma	Grup İçi		7.056	3	2.352		
	Gruplar arası		182.134	172	1.059	2.221	.087
	Toplam		189.190	175			
Yetkinlik	Grup İçi		8.407	3	2.802		
	Gruplar arası		95.763	172	.557	5.033	.002
	Toplam		104.170	175			
AMÖ							
Kendinden şüphe	Grup İçi		7.858	3	2.619		
	Gruplar arası		152.341	172	.886	2957	.034
	Toplam		160.199	175			
Karşılaştırma	Grup İçi		9.256	3	3.085		
	Gruplar arası		141.557	172	.823	3749	.012
	Toplam		150.813	175			
İdealleştirme	Grup İçi		13.559	3	4.520		
	Gruplar arası		132.148	172	.768	5883	.001
	Toplam		145.706	175			

Tablo 3'te bulunan varyans analizi sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin yaşları ile tükenmişlik alt boyutlarından tükenme ( $p=.014$ ;  $p<.05$ ) ve yetkinlik ( $p=.002$ ;  $p<.05$ ) alt boyutunda almış oldukları puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak

Tukey, HSD testi uygulanmıştır. Buna göre 18-20 yaş ile 27 yaş üstü tükenme puanları, 21-23 yaş ile 27 yaş üstü ve 18-20 yaş ve 27 yaş üstü yetkinlik puanları ile anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Akademik mükemmeliyetçiliğin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında tüm alt boyutlarda yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın kaynağını araştırmak için verilere Post Hoc Test olarak Tukey, HSD testi uygulanmış ve elde edilen verilere göre kendinden şüphe, karşılaştırma ve idealleştirme alt boyutlarında 18-20 yaş ile 21-23 yaş ve 21-23 yaş ile 27 yaş üstü arasında akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

### c. Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Üniversite Türüne Göre Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin okudukları üniversite türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Okudukları Üniversite Türüne Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	Üniversite Türü	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
MTE-ÖF	Tükenme	Vakıf	110	2.9386	.92876	-.134	.893
		Devlet	66	2.9583	.96035		
	Duyarsızlaşma	Vakıf	110	2.5636	108.124	-.706	.481
		Devlet	66	2.6780	.97049		
	Yetkinlik	Vakıf	110	2.3886	.78954	-2.278	.024
		Devlet	66	2.6591	.71473		
AMÖ	Kendinden şüphe	Vakıf	110	2.9860	.90852	-.609	.543
		Devlet	66	2.4795	.92444		
	Karşılaştırma	Vakıf	110	2.3067	.97781	-.481	.631
		Devlet	66	1.9386	.92521		
	İdealleştirme	Vakıf	110	3.8291	.97125	.475	.635
		Devlet	66	3.4269	.85745		

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin okudukları üniversite türüne göre yetkinlik ( $t=-2.278$ ;  $p<.05$ ) alt ölçek puanında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yetkinlik alt boyutunda devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yetkin hissettikleri görülmektedir.

Akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin üniversite türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### d. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf düzeylerine Göre Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

MTE-ÖF	Gruplar	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Tükenme	Grup İçi	1.321	5	.264		
	Gruplar arası	152.666	170	.898	.294	.916
	Toplam	153.987	175			
Duyarsızlaşma	Grup İçi	10.161	5	2.032		
	Gruplar arası	179.029	170	1.053	1.930	.092
	Toplam	189.190	175			
Yetkinlik	Grup İçi	3.930	5	.786		
	Gruplar arası	100.240	170	.590	1.333	.253
	Toplam	104.170	175			
<hr/>						
AMÖ						
Kendinden şüphe	Grup İçi	1.682	5	.336		
	Gruplar arası	158.517	170	.932	.361	.875
	Toplam	160.199	175			
Karşılaştırma	Grup İçi	2.561	5	.512		
	Gruplar arası	148.252	170	.872	.587	.710
	Toplam	150.813	175			
İdealleştirme	Grup İçi	4.049	5	.810		
	Gruplar arası	141.658	170	.833	.972	.437
	Toplam	145.706	175			

Okul tükenmişliğinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında okul tükenmişliği ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur.

Akademik mükemmeliyetçilik sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise tüm alt boyutlarda akademik mükemmeliyetçilik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur.

#### e. Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Durumlarına Göre Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Çalışma Durumlarına Göre Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
MTE-ÖF	Tükenme	Evet	37	3.0811	1.04092	.985	.326
		Hayır	139	2.9101	.90940		
	Duyarsızlaşma	Evet	37	2.8041	1.11045	1.303	.194
		Hayır	139	2.5540	1.01785		
	Yetkinlik	Evet	37	2.1757	.73093	-2.845	.005
		Hayır	139	2.5737	.76284		
AMÖ	Kendinden şüphe	Evet	37	2.7297	1.06164	-.659	.511
		Hayır	139	2.8465	.92949		
	Karşılaştırma	Evet	37	1.8986	.79377	-2.152	.033
		Hayır	139	2.2644	.94876		
	İdealleştirme	Evet	37	3.5315	1.09279	-1.257	.210
		Hayır	139	3.7434	.85721		

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyinin çalışma durumlarına göre yetkinlik ( $t=-2.845$ ;  $p<.05$ ) alt ölçek puanında anlamlı farklılaşmaların olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yetkinlik alt boyutunda bir işte çalışmayanların çalışanlara oranla anlamlı derecede daha yetkin hissettikleri görülmektedir.

Akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t- testi ile incelendiğinde karşılaştırma ( $t=-2.152$ ;  $p<.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre karşılaştırma alt boyutunda bir işte çalışmayanların çalışanlara oranla daha fazla akademik mükemmeliyetçilik gösterdikleri görülmektedir.

### 3. Üniversite Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Üniversite Öğrencilerinin Okul Tükenmişlikleri ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları Sonuçları

		MTE-ÖF	AMÖ
Okul Tükenmişliği	Pearson Correlation	1	-.033
Akademik Mükemmeliyetçilik		-.033	1

Tablo 7 incelendiğinde, okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi test sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ( $p=.667$ ;  $p>.05$ ).

### 4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Okul Tükenmişliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından regresyon analizi yapılmamıştır.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın ilk alt problemde öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutundan orta düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinin, duyarsızlık boyutlarının ve yetkinlik durumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Akademik

mükemmeliyetçilik alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin karşılaştırma alt boyutunda düşük, kendinden şüphe alt boyutundan orta, idealleştirme alt boyutunda ise yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okudukları üniversitenin türü, sınıf düzeyi, çalışma durumu) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre duyarsızlaşma alt boyutunda farklılaştığı ortaya çıkmış, erkeklerin kızlara oranla duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı derecede daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Elde edilen bulgulara benzer olarak Seçer'in (2015) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve duyarsızlaşma alt boyutunda erkeklerin kızlara göre anlamlı düzeyde daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Tansel'in (2015) yapmış olduğu çalışmada da cinsiyet değişkenine göre okul tükenmişlik ölçeğinden alınan puanlar değerlendirildiğinde, tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür.

Akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kendinden şüphe, karşılaştırma ve idealleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, tüm alt boyutlarda kadınların erkeklere oranla daha fazla akademik mükemmeliyetçilik gösterdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara benzer olarak Yüce ve Koç'un (2021) yapmış oldukları çalışmada Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri incelenmiş ve kendinden şüphe, karşılaştırma, idealleştirme alt boyutlarında kadınların erkeklere oranla daha fazla akademik mükemmeliyetçilik gösterdikleri görülmüştür. Kadınların akademik görevleri yerine getirmede daha titiz ve çok boyutlu düşünerek hareket ettikleri bilinmektedir. Kadınların genel olarak daha detaycı bir düşünce yapısına sahip olmalarından dolayı mükemmeliyetçi bir tavır sergiledikleri düşünülmektedir (Yüce ve Koç, 2021).

Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin okudukları üniversite türüne göre yetkinlik alt ölçek puanında anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilere oranla anlamlı derecede yetkin hissettikleri görülmektedir. Akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin üniversite türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürde okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçiliği okul türüne göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul tükenmişliğinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiği okul tükenmişliği ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgulardan farklı olarak Seçer'in (2015) yapmış olduğu çalışmada sınıf düzeyi açısından üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenim görülen sınıf düzeyine göre hem duygusal tükenmişlik hem de duyarsızlaşma anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe duygusal tükenmişliğin de yükseldiği ve 4-5. sınıfların duygusal tükenmişliklerinin ve duyarsızlaşmalarının 1, 2 ve 3. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmadan farklı olarak İn ve Kula'nın (2019) üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi amacıyla yapmış oldukları çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin duygusal tükenme, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise duyarsızlaşma alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik mükemmeliyetçiliğin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise tüm alt boyutlarda akademik mükemmeliyetçilik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin yaşlarına göre akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ve okul tükenmişlikleri incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşları ile tükenmişlik alt boyutlarından tükenme ve yetkinlik alt boyutunda almış oldukları puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bulgulara göre 18-20 yaş arasındaki öğrencilerin 27 yaş ve üstü öğrencilerden daha fazla tükenmişlik hissettikleri ve 18-20 yaş ve 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin kendilerini 27 yaş ve üstü öğrencilerden daha yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucundan farklı olarak Tansel'in (2015) yapmış olduğu çalışmada 27 yaş ve üstü olan öğrencilerin kendilerini, 18-20 yaş, 21-23 yaş ve 24-26 yaş arasında bulunan öğrencilere göre daha yetkin hissettikleri görülmüştür.

Akademik mükemmeliyetçiliğin tüm alt boyutlarda yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Elde edilen verilere göre 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin 18- 20 yaş ve 27 yaş üstü öğrencilerden kendinden şüphe,

karşılaştırma ve duyarsızlaşma alt boyutlarında ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüce ve Koç'un (2021) yapmış olduğu Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaşlarına göre akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelendiği çalışmada karşılaştırma ve idealleştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilemezken; kendinden şüphe ve toplam mükemmeliyetçilik puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Büyükbayraktar, 2011; Çağatayalp-Özdin, 2019; Oran-Pamir, 2008).

Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyi çalışma durumlarına göre yetkinlik alt ölçek puanında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, yetkinlik alt boyutunda bir işte çalışmayanların çalışanlara oranla daha yetkin hissettikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde Küçüksüleymenoğlu ve Onuray-Eğilmez'in (2013) üniversite öğrencileri ile yürütmüş oldukları çalışmada bir işte çalışan öğrencilerin çalışmayanlara kıyasla daha az tükenmiş hissettikleri sonucuna varılmış ve bu durum bir işte çalışan öğrencilerin farklı ortamlara girip yeni insanlar tanımaları ve yaptıkları işten maddi kazanç sağlayarak ekonomik olarak kendilerini güçlü hissetmeleri ile açıklanmıştır. Bizim çalışmamızda bir işte çalışmayanların çalışanlara oranla daha yetkin hissetmeleri ise okul ortamından iş sebebiyle uzak kalmaları ile açıklanabilir. Akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin karşılaştırma alt boyutunda çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre karşılaştırma alt boyutunda bir işte çalışmayanların çalışanlara oranla daha fazla akademik mükemmeliyetçilik gösterdikleri görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin okul tükenmişlikleri ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Çalışmadan farklı olarak Zhang, Gan ve Cham'ın (2007) yapmış oldukları çalışmada mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yönlerinin tümünün, tükenmişlik semptomlarıyla pozitif olarak ilişkili olduğu, uyum bozucu mükemmeliyetçiliğin tükenmişliği artırdığı görülmüştür.

Okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından regresyon analizi yapılmamıştır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Bu noktada anlamlı bir farklılığın görülmemesinin nedeni standartların yükselmesinin bir taraftan kişinin motivasyonunu artırabilmesi ile açıklanabilir (Rice vd., 2007).

## 6. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır. Ancak yapılan çalışmalar mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu iki değişken farklı örneklem grupları üzerinde yeniden çalışılabilir.
2. Bunun yanı sıra okul tükenmişliği ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ilişkili olabilecek algılanan aile tutumu, okula uyum, akademik başarı, anne- baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi bazı değişkenler dahil edilerek çalışma tekrarlanabilir. Ayrıca bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri nicel araştırma yöntemi ile incelenmiştir. Öğrencilerin okul tükenmişliklerine sebep olan nedenleri daha iyi anlayabilmek, akademik mükemmeliyetçilik düzeylerini etkileyen unsurları tespit edebilmek adına nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.

## 7. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni Beyanı:**

Kurul adı = Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 13/09/2023

Belge sayı numarası= 27/ 18

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** 1. yazar katkı oranı: %55, 2. yazar katkı oranı: %45.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## 8. KAYNAKÇA

- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A., & Eryılmaz A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aytekin, P., & Ay, C. (2015). Hedonik tüketim ve anlık satın alma: İzmir ilinde bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 141-156.
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M., & Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727. doi: 10.12738/estp.2014.5.1727.
- Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2021). Üniversite içinde okul tükenmişliği: Psikolojik sağlamlık, umut ve pozitifliğin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1178-1198. doi: 10.37217/tebd.896692
- Büyükbayraktar, Ç. (2014). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öfke ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Cengiz, S. (2022). *Akademik mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim, akademik öz yeterlik ve yılmazlığın çoklu aracılığı: Boylamsal bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- Çapri, B., & Yedigöz-Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyodemografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 194-218.
- Çağatay İn, E., & Şanlı Kula, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 403-442. doi: 10.19171/uefad.679322
- Çağatayalp-Özdin, G. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve özgecilik düzeylerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Freudenberger, Herbert J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Farber, B. A. (2000). Treatment for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675-689.
- Güçlü, C. (2022). *Üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığı, yılmazlık, öz düzenleme ve okul tükenmişliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24, 1349-1363.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Ankara: Nobel.
- Küçüksüleymanoğlu, R., & Eğilmez, H. O. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ üniversitesi örneği. *The journal of academic social science studies*, 6(3). doi: 10.9761/JASSS\_734
- Lazarsfeld, S. (1991). The courage for imperfection. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 47(1), 93-96.
- Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 73(10), 1301-1326. doi: 10.1002/jclp.22435



Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 73, 81-100.

Odacı, H., Kalkan, M., & Çıkrıkçı, Ö. (2017). Akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 353-366.

Oran-Pamir, Ç. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi.

Rice, K. G., Ray, M. E., Davis, D. E., DeBlaere., C., & Ashby, J. S. (2015). Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors: Implications for academic performance. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 718-731. doi: 10.1037/cou0000097

Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.

Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 241-268.

Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932. doi: 10.1016/j.chb.2004.03.001

Yeni-Palabıyık, P. (2014). A study of Turkish high school students' burnout and proficiency levels in relation to their sex. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2), 169-177.

Yüce, M., & Koç, K. (2021). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik motivasyon ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540. doi: 10.1016/j.paid.2007.04.010

## 9. EXTENDED ABSTRACT

The concept of burnout, which has been frequently discussed in psychology-related fields in recent years, is defined as "the failure, wear and tear of the individual due to excessive strain of energy, strength and resources" (Freudenberg, 1974, p. 159). Although the concept of burnout is often associated with business life, it is not a condition seen only in employees. Studies show that burnout is a concept that can also be encountered in the field of education (Bilge, Tuzgöl Dost & Çetin, 2014; Boyacı & Özhan, 2018; Çapri & Yedigöz Sönmez, 2013; Yeni Palabıyık, 2014). School is a process that constitutes a large part of life, and students encounter many positive and negative situations throughout their school life. Psychological factors such as course load, stress and low motivation encountered in the school environment and education process lead to emotional exhaustion of students (Yang & Farn, 2005). Since various difficulties are encountered at every stage of education, school burnout can occur at every stage. For this reason, understanding the sources that cause burnout and their psychological effects is very important for both student health and the functionality of the education system (Grayson & Alvarez, 2008, p. 1361). When the national literature was examined, it was seen that the relationship between school burnout and many environmental and personal factors was examined. Subjective well-being (Aypay & Eryılmaz, 2011), stress and perfectionism (Çam, Deniz & Kurnaz, 2014), work commitment, resilience and self-regulation (Güçlü, 2022), psychological resilience (Boyacı & Özhan, 2021), psychological maladjustment (Seçer, 2015) are some of the variables discussed.

Academic perfectionism is also one of the personal factors affecting school burnout. Academic perfectionism is defined as the individual setting difficult academic goals for himself and expecting an unrealistic academic success (Odacı, Kalkan & Çıkrıkçı, 2017, p. 354), and it is thought that these unrealistic expectations may increase the difficulties experienced by the individual in his academic life. When the studies were examined, Limburg et al. (2017) linked academic perfectionist students' efforts to achieve the best results by setting high standards with burnout. Similarly, as a result of Cengiz's (2022) study to examine the academic perfectionism levels of university students, it was observed that there was a low-level, positive significant relationship between school burnout and academic perfectionism. When the literature was examined, a limited number of studies were found that examined the variables of school burnout and academic perfectionism seen in university students together. Examining the factors affecting school burnout, which is considered a serious problem that may cause students to lose interest

in school and school activities, decrease their academic success, and have difficulty achieving their goals, is important for students' academic functionality. In this study, which was conducted to examine the relationship between university students' academic perfectionism levels and school burnout levels, the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used. The study group of the research consists of 176 students, 57 of whom are male and 119 of whom are female. Personal Information Form, Maslach Burnout Inventory-Student Form and Academic Perfectionism Scale were used as data collection tools in the study.

In the second sub-problem of the research, it was examined whether students' academic perfectionism and school burnout levels differ significantly according to demographic variables (gender, age, type of university they study at, class level, employment status). When the findings were examined, it was seen that boys experienced significantly more burnout in the depersonalization sub-dimension than girls. There is a statistically significant difference in the self-doubt, comparison and idealization sub-dimensions of academic perfectionism level according to gender variable. According to the findings, it is seen that women show more academic perfectionism than men in all sub-dimensions. It was revealed that students' school burnout levels showed significant differences in the competency subscale score depending on the type of university they studied. According to the findings, it is seen that students studying at a state university feel significantly more competent than students studying at a foundation university. When examining whether the level of academic perfectionism differs according to university type, there is no statistically significant difference. There was no significant difference between school burnout and academic perfectionism and grade level. When students' academic perfectionism levels and school burnout are examined according to their ages, a significant difference is seen in terms of the age of university students and the scores they received in the exhaustion and competence sub-dimensions of burnout sub-dimensions. There is a significant difference according to age in all sub-dimensions of academic perfectionism. Students' school burnout levels differ significantly in the competency subscale score according to their employment status. According to the findings, it is seen that those who are not working feel more competent than those who are working in the competence sub-dimension. There is a statistically significant difference in the comparison sub-dimension of academic perfectionism level according to working status. According to the findings, it is seen that in the comparison sub-dimension, those who are not working show more academic perfectionism than those who are working.

In the third sub-problem of the study, the relationship between students' school burnout and academic perfectionism levels was examined and it was found that there was no significant relationship. As a result, it can be said that academic perfectionism has no effect on school burnout in university students. However, when the literature is examined, studies show that there is a relationship between perfectionism and school burnout. Therefore, it may be recommended to re-study these two variables on different sample groups.